

5

Ser iniciante: inserir-se na Rede e na(s) Escola(s)

Já evidenciei que estudos sobre iniciantes (PAPI; MARTINS, 2010; MARCELO GARCÍA, 1999) revelam que, embora o início da docência se caracterize por ser um período delicado, de grandes desafios, é possível vivê-lo de modo mais fácil ou mais difícil, dependendo do contexto e das condições em que acontece. Sendo assim, neste capítulo, quero mostrar fatores que, nas diferentes redes: facilitam ou dificultam a chegada e a inserção dessas docentes; estratégias mobilizadas pelas redes para inserir as docentes e outras usadas por elas próprias para se inserirem; problemas e desafios enfrentados nesses espaços; e aspectos que contribuem para intensificar ou aliviar o choque da realidade. Também analiso aspectos acerca da forma de estruturação das redes que condicionam e afetam o trabalho das iniciantes, bem como das relações que estas mantêm com seus pares, além de perspectivas e investimentos que fazem na carreira.

Mills (1969) ressalta indicativos referentes às condições de trabalho dos indivíduos, principalmente daqueles que desenvolvem trabalhos não manuais, e que lhes conferem maior ou menor distinção: dificuldades enfrentadas, o local em que desenvolvem suas atividades, a formação exigida para o desempenho da função, as relações estabelecidas e a influência que exercem sobre os outros, a autonomia que lhes é conferida. Esses aspectos ajudam a compreender e situar o trabalho e o prestígio dessas iniciantes. E serão, em maior ou menor medida, abordados nas análises a seguir. O autor aponta que a satisfação com o trabalho está relacionada à renda, ao *status* e ao poder, afirmando que

[...] os processos diretamente técnicos do trabalho vêm perdendo seu significado para a massa dos empregados, enquanto outros aspectos, a renda, o poder e o *status*, sobem para o primeiro plano. Independentemente das operações técnicas e das habilidades relativas, o trabalho é uma fonte de renda; o montante, o nível e a segurança do salário, e a renda recebida em empregos anteriores, influenciam a significação do trabalho atual. O trabalho é também um meio de adquirir status, no local de trabalho e na comunidade em geral. Diferentes tipos de trabalho e diferentes níveis ocupacionais acarretam diferenciações de *status*, o que novamente influencia o significado do emprego. O trabalho implica também diferentes tipos de poder sobre matérias-primas, os instrumentos, as máquinas e, mais importante hoje, sobre as pessoas. (MILLS, 1969, p. 247)

Antes de entrar propriamente nas análises, procedo a uma breve caracterização dos sujeitos da pesquisa. Como já dito anteriormente, foram vinte e três entrevistas com professoras iniciantes de três redes escolares, dez da rede municipal do Rio de Janeiro, seis da rede federal de ensino e sete de uma rede privada do estado do Rio de Janeiro. Situei as depoentes em termos de faixa etária, formação – a partir do ensino médio – e tempo de vida profissional na docência.

5.1 Os sujeitos da pesquisa: uma caracterização

No que tange à idade, observei que as docentes da rede municipal têm entre 24 e 31 anos. As da rede federal variam de 26 a 36 anos, apresentando uma discreta elevação da média de idade em relação às depoentes da rede municipal. E as da rede privada têm de 25 a 34 anos. Quando se leva em consideração o conjunto das entrevistadas, percebe-se, então, uma variação que vai de 24 a 36 anos.

Quadro 1 - Formação e experiência das professoras da rede municipal

Nome	Formação				Experiência na docência (em anos)
	Ensino Médio	Graduação (tipo de IES)	Pós-Graduação (<i>lato sensu</i>)	Pós-Graduação (<i>stricto sensu</i>)	
Carmem	Formação Geral e Profissionalizante (fora da área da educação)	Pedagogia (pública)	Educação e Reeducação Psicomotora	Mestrado em Psicologia	5
Alessandra	Técnico em Mecânica (saiu só com o diploma de ensino médio)	Pedagogia e Complementação em Ed. Infantil (privada)	—	Mestrado e Doutorado (em curso) em Educação	2
Ana	Formação de Professores (Normal)	Pedagogia (pública)	Administração e Planejamento Escolar	—	4 e 1/2
Alice	Formação de Professores (Normal)	Pedagogia (pública)	—	—	1 e 1/2
Betina	Formação Geral	Pedagogia (pública)	Relações Étnico-Raciais em Educação	—	4
Bárbara	Formação Geral	1) Pedagogia 2) Letras (privada)	1) Filosofia 2) Literatura Portuguesa	—	3
Débora	Formação de Professores (Normal)	Educação Física (pública)	—	—	5
Lúcia	1) Formação Geral 2) Técnico em Adm. de Empresas	Pedagogia (pública)	Alfabetização	—	1 e 1/2
Maria	Formação Geral	Pedagogia (pública)	—	Mestrado em Educação	1
Raquel	Formação de Professores (Normal)	Pedagogia (privada) - em curso	—	—	4 e 1/2

Como é possível notar, das dez entrevistadas que pertencem à rede municipal do Rio de Janeiro, quatro fizeram o Curso de Formação de Professores (antigo Normal) e, dentre essas, duas atuam nas séries iniciais por possuírem essa habilitação em nível médio, já que uma delas encontra-se cursando Pedagogia e a outra fez licenciatura plena em Educação Física. As demais fizeram Formação Geral e/ou profissionalizante em outras áreas. Já no nível superior, à exceção de uma, as demais fizeram Pedagogia. Uma fez também graduação em Letras. No que tange às instituições nas quais cursaram o nível superior, foi possível notar que sete são oriundas de instituições públicas e, as outras três, de instituições privadas. Cinco possuem também especialização, sendo que uma delas tem duas especializações. Nota-se que todas as especializações são ligadas à educação. Também é possível perceber que três, das dez, embora ainda nos primeiros anos da docência, já concluíram mestrado em educação ou em psicologia e, dentre estas, uma encontra-se com o doutorado em andamento.

Quadro 2 – Formação e experiência das professoras da rede federal

Nome	Formação				Experiência na docência (em anos)
	Ensino Médio	Graduação (tipo de IES)	Pós-Graduação (<i>lato sensu</i>)	Pós-Graduação (<i>stricto sensu</i>)	
Gisele	Formação Geral	Pedagogia (pública)	Orientação Educacional	—	5
Natasha	Formação Geral	Pedagogia (pública)	Psicopedagogia (incompleto)	—	5 e 1/2
Patrícia	Formação Geral	1) Pedagogia (pública) 2) Serviço Social (incompleto)	—	Mestrado em Educação	5 e 1/2
Regina	Formação Geral	Pedagogia (pública)	Informática Aplicada à Educação	—	4 e 1/2
Rejane	Formação Geral	1) Pedagogia (privada) 2) Biologia (incompleto)	—	—	6
Valéria	Formação Geral	Pedagogia (pública)	—	Mestrado e Doutorado (em curso) em Educação	5

Todas as entrevistadas que atuam na rede federal, no ensino médio, fizeram Formação Geral e, portanto, adquiriram no nível superior sua licença para lecionar. Cursaram Pedagogia, uma em instituição privada e as demais em instituições públicas. Das seis, duas começaram também outros cursos de

graduação, mas não chegaram a concluí-los. Gisele, Regina e Natasha fizeram especialização em áreas diretamente vinculadas à educação, porém Natasha não chegou a concluir o curso. Valéria e Patrícia fizeram mestrado em Educação e Valéria está cursando o doutorado também em Educação. Rejane concluiu o curso de extensão na área de ensino de leitura e escrita e também fez curso de Libras.

Quadro 3 – Formação e experiência das professoras da rede privada

Nome	Formação				Experiência na Docência (em anos)
	Ensino Médio	Graduação	Pós-Graduação (<i>lato sensu</i>)	Pós-Graduação (<i>stricto sensu</i>)	
Cristina	Formação Geral	Pedagogia (privada)	—	—	1/2 ano ou 6 meses
Fabiana	Formação Geral	Letras e Complementação: licenciatura para as séries iniciais (privada)	—	—	2 e 1/2
Jane	1) Formação Geral 2) Formação de Professores (Normal – a distância)	1) Jornalismo 2) Letras (privada)	—	—	1/2 ano ou 6 meses
Jael	Formação Geral	Pedagogia (privada)	Administração de Empresas	—	4 e 1/2
Luciana	1) Formação Geral 2) Formação de Professores (Normal)	Pedagogia (privada)	—	—	3 e 1/2
Mônica	Formação de Professores (Normal)	Letras (privada)	Leitura de Textos Acadêmicos (a distância)	—	5 e 1/2
Neide	Formação de Professores (Normal)	Pedagogia (pública)	—	—	6

Em relação à rede privada, nota-se que cinco professoras fizeram Formação Geral no ensino médio, sendo que, destas, duas também fizeram o curso de Formação de Professores. Sendo assim, percebe-se que quatro das sete fizeram o Curso de Formação de Professores em nível médio. As duas que cursaram a Formação de Professores e também a Formação Geral decidiram-se por fazer aquele curso após terem feito este. Em relação à graduação, quatro fizeram Pedagogia e três fizeram Letras. Uma das que fez Letras, posteriormente fez uma complementação pedagógica para atuar nas séries iniciais. À exceção de uma, todas as outras cursaram a graduação em instituições privadas de ensino. Uma cursou o Normal e a graduação em Letras na modalidade a distância. Das

sete depoentes, duas fizeram também especialização, uma em Administração de Empresas e a outra em Leitura de Textos Acadêmicos.

Considerando o grupo completo de depoentes, é possível perceber que todas possuem uma ou mais graduações (apenas uma ainda está finalizando a graduação), e que, das vinte e três entrevistadas, dezoito fizeram Pedagogia. Outras quatro lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental ou na educação infantil com a habilitação do curso médio de Formação de Professores (Normal), e uma, por ter feito complementação pedagógica para atuar nesses níveis de ensino, após concluir o curso de Letras. A maioria das entrevistadas cursou graduação em instituições públicas, isto é, treze, das vinte e três. Observa-se, entretanto, predomínio das que se graduaram em instituições públicas nas redes escolares municipal e federal, chamando a atenção o fato de que, dentre as treze graduadas na rede pública, apenas uma pertence ao quadro da rede privada.

Em relação ao tempo de docência, são necessários alguns esclarecimentos. Primeiro, que estou considerando anos de experiência os que o professor trabalhou na docência das séries iniciais ou educação infantil. Essa menção faz-se importante porque duas professoras da rede privada já tiveram alguma experiência em creche, mas, como elas mesmas destacaram, o trabalho na creche é muito peculiar, muito diferente da docência no 1º segmento e na educação infantil. Segundo, que, para fins de seleção das depoentes, considero como tempo na docência o período em que estão como regentes de turma, sem levar em conta o tempo em que foram auxiliares, uma vez que, no trabalho de auxiliar, não se tem responsabilidade pelo ensino e acompanhamento de um grupo específico, é um trabalho mais ligado ao cuidado das crianças e, muitas vezes, a auxiliar é volante, servindo a diversas turmas da escola. De acordo com as próprias depoentes, ser auxiliar é muito diferente de ser professora de uma turma. Apenas para fins de contagem de “tempo na rede”, levei em conta o período como auxiliar porque entendo que, embora não fossem as professoras “titulares” das turmas, elas já estavam inseridas naquele contexto, no clima da escola e na conformidade institucional, aprendendo, agindo e se relacionando naquele espaço. Pontuo que essa função de auxiliar é uma especificidade encontrada na rede privada.

O tempo de experiência profissional do grupo de professoras pertencentes à rede municipal vai de um a cinco anos de carreira, configurando-se da seguinte maneira: Maria tem um ano; Alice e Lúcia têm um ano e meio; Alessandra tem

dois anos; Bárbara, três anos; Betina, quatro anos; Ana e Raquel têm quatro anos e meio; e Carmem e Débora têm cinco anos. Metade delas entrou no município sem experiência anterior como regentes e a outra metade já tinha alguma experiência, quatro na rede privada e uma em redes públicas.

As professoras da rede federal se caracterizam da seguinte forma no que se refere ao tempo de serviço no magistério: Regina tem quatro anos e meio; Gisele e Valéria têm cinco anos; Natasha e Patrícia, cinco anos e meio; Rejane, seis anos. Chama a atenção que, à exceção de uma, todas as outras já tinham alguma experiência profissional em uma ou mais redes (públicas ou privadas) quando ingressaram como efetivas na rede federal.

Na rede privada, o tempo de experiência das docentes se apresenta da seguinte forma: Cristina e Jane estão há seis meses na docência; Fabiana, há dois anos e meio; Luciana, há três anos e meio; Jael, há quatro anos e meio; Mônica, há cinco anos e meio; e Neide está completando seu sexto ano.

5.2

Estratégias de inserção das redes

Neste eixo de análise pretendo explorar a chegada das professoras nas redes em que se encontram, a forma como cada rede procura receber e inserir seus professores nas escolas e nos contextos de trabalho, tipo de espaços utilizados que acabam por funcionar como espaços de inserção. Para tanto, observarei inicialmente as estratégias de cada rede e, depois, farei o movimento de comparação, tentando destacar homologias e divergências nas estratégias de inserção desses subcampos.

5.2.1

A rede municipal

5.2.1.1

“É a escola que te escolhe!”

Ao chegar à rede, essas iniciantes se depararam, primeiramente, com questões administrativas. Observa-se que todas elas, concursadas nos últimos

anos, já fizeram a escolha, no processo seletivo, por uma CRE⁸ específica que, segundo ficou claro, a maioria escolheu de acordo com a proximidade da região de moradia, para facilitar o acesso. O percurso até chegar à escolha da escola – opção que acontece na CRE –, para algumas, foi bastante cansativo e desgastante, como fica evidente no depoimento a seguir:

“Fiz o concurso para a 10º CRE. Fui convocada no começo do ano de 2010. E aí eu fiquei retida, não entrei de imediato, eu fiquei retida no exame por conta da voz, porque eu tinha uma fenda e eles não aceitaram e aí... Todo aquele impasse de ir para perícia, fazer exame, ser avaliada pela fono, e me indicaram para fazer um tratamento com fono, eu busquei esse tratamento, fiz o tratamento. [...] Isso tudo demorou dez meses, porque só em outubro eu fui realmente escolher a escola. Eles me liberaram, eu fui escolher a escola [...]” (ALESSANDRA)

Após a resolução dessas questões médicas e administrativas, que atingiram muitas de nossas depoentes, chega-se então à opção da escola:

“[...] Quando chega à CRE, a gente vai ao setor de recursos humanos da CRE, e lá eles têm uma listagem de escolas que estão com falta de professores naquele momento, dentre aquelas escolas eles procuram... até perguntam para a gente o local onde a gente mora e tal [...]. Mas, assim, escolas que estão fora de comunidades são poucas, né? [...] E essas escolas modelos dificilmente estão com necessidade de professor, normalmente elas têm o quadro de professor fechado, e não se consegue vaga. Então, *logo que você entra na rede, normalmente, você vai para escolas dentro de comunidade*, com o público-alvo bastante complicado, né? Que vem de toda uma situação de agressividade, violência, convivência com isso o tempo todo.” (CARMEM – grifo meu)

“[...] Mas eu *caí* na última escola da CRE, na penúltima escola de abrangência da CRE. [...] Aí, lá no RH, eles ficam com o mapa das escolas – que não é o mapa real! – porque eu caminhei por outras escolas próximas de onde eu moro e tinha conhecimento de que existiam outras vagas. Mas lá só é mostrado aquilo que eles têm urgência de lotar... que são as escolas de difícil acesso. Então elas vão chamando pela classificação e você vai fazendo as escolhas. Quando eu cheguei, ou eu ia para essa escola ou eu pedia exoneração, porque não me ofereceram nenhuma outra. [...]” (ALICE – grifo meu)

“*Que escolha (risos)?* [...] uma pessoa na CRE que te dá as opções. Só que eu só tive duas opções: ou essa perto do Monte ou uma lá em cima do Monte. Que escolha? Eu falei: ‘então eu vou para essa!’. Porque eles estavam querendo lotar as escolas que estavam com falta de professores [...] Aí, entre ficar em uma em cima da favela e outra embaixo (risos), eu falei: ‘mais distante, melhor’, pelo menos, sei lá, saí do fogo cruzado. [Escolhi] a menos pior.” (BÁRBARA – grifo meu)

⁸ CRE – Coordenadoria Regional de Educação do Rio de Janeiro.

A partir dos depoimentos podemos ver que a principal estratégia de inserção da rede quando o professor chega é lotá-lo onde há vaga, geralmente, em escolas mais difíceis e/ou em locais de difícil acesso. Como enunciou a professora Débora em sua entrevista: “*a escola é que te escolhe*”. Não ficou perceptível, na lotação, preocupação do ponto de vista pedagógico (experiência ou in experiência do professor para atuar nessas escolas), nem preocupação com o professor em si, sua satisfação, seu desejo, sua pouca experiência. Predomina a necessidade administrativa de lotar as vagas disponíveis. Houve uma professora que relatou ter ido para uma escola onde havia falta de 13 ou 14 professores. Conforme pude constatar, esses professores já ingressam na rede ocupando uma posição de menor prestígio em relação aos demais docentes e um lugar secundário, até mesmo em relação a aspectos administrativos. A distinção é clara e anterior à chegada à escola. Ela começa já na designação da escola. A quase totalidade das depoentes declarou ter ido para estabelecimentos difíceis quando chegaram. Esse resultado corrobora os achados de Van Zanten (2004), Ferreirinho (2005), Freitas (2000), entre outros. E, nesse sentido, fica claro que, embora a rede não tenha a intenção – ao menos declarada – de punir os que iniciam, acaba impondo a muitos deles uma forma de socialização bastante dolorida, que valoriza mais os professores experientes e antigos na rede. É como se antes de ir para escolas melhores, eles precisassem passar (e sobreviver!) pela dura experiência de enfrentar realidades muito difíceis. E até, em alguns casos, provar primeiro que são capazes, para depois conseguirem um lugar melhor, como veremos adiante. Os melhores postos, as melhores escolas, geralmente, já estão ocupadas por professores mais experientes, como destacou Carmem. Logo, a tendência é que professores novos, e com pouca experiência, vão para estabelecimentos mais difíceis. Quando Bourdieu (2004) discute o conceito de estratégia, ele a coloca como a compreensão do sentido do jogo, um aprendizado que se dá na prática. Ao entrar na rede, logo as depoentes começaram a viver o sentido do jogo. A sua colocação no concurso era um dos dispositivos utilizados para a “escolha” da escola. O outro, captado por algumas, era o oferecimento de vagas em escolas mais difíceis, com questões de rendimento, de disciplina ou localizadas em zonas de difícil acesso. Esses dispositivos se articularam ao longo do processo de escolha da escola. Outros depoimentos reiteram essa análise, como pontuarei mais adiante.

Acontece que, quando se adota esse tipo de estratégia, muitas vezes, professores pouco experientes vão para escolas com mais problemas de rendimento, problemas disciplinares, de estrutura física e de pessoal. Do ponto de vista pedagógico, acaba-se, assim, dando a quem tem mais (às escolas de maior prestígio, mais bem equipadas etc.), os docentes mais experientes e, a quem tem menos, os menos experientes, contribuindo para reforçar desigualdades. Esse esquema de ação contraditório é colocado aos que chegam, e, assim, vê-se que eles passam também a funcionar nessa lógica, são os limites do jogo. Analiso, com base em Bourdieu (2004) e Setton (2002), que tais estratégias se naturalizam e são percebidas como algo corriqueiro. As próprias depoentes, em vários momentos, expressam em sua fala “no município é assim mesmo”, “você já sabe que vai para os piores lugares”. No confronto do *habitus* com esse subcampo, elas se deparam com as regularidades desse jogo.

O caminho pelo qual algumas das entrevistadas saíram do primeiro estabelecimento em que trabalharam ajuda a mostrar um dos sentidos do jogo:

“Todos os professores que estão nela foram requisitados, foram convidados para estar nesta escola devido o trabalho que estavam realizando nas outras, então foram convidados para estar nesta escola. Porque essa escola foi reaberta este ano para ser referência dessa proposta de Casa de Alfabetização. [...] A diretora dessa escola tinha sido minha itinerante num projeto de aceleração. [...] Então ela trabalhou comigo durante um ano, já conhecia o meu trabalho e tal. Ela me chamou por isso.” (CARMEM)

Com esse trecho ressalto outra nuance e estratégia de inserção da rede, que ficou perceptível nos depoimentos de três docentes. Essas professoras, ao provarem sua capacidade na dura realidade em que viviam, após terem pego turmas difíceis, foram reconhecidas com competência para integrar um novo projeto de alfabetização da rede. A pesquisa mostra que, para alcançarem essa distinção, tiveram que provar e suportar grandes desafios e construir também um relacionamento na rede. Nota-se que o capital social adquirido ao longo dos primeiros anos, associado ao seu desempenho em situações difíceis, levou-as para uma posição distinta, que outras colegas não alçaram. O conjunto de relações mantidas – capital social – no interior do subcampo ao longo dos primeiros anos, isto é, as relações profissionais desenvolvidas proporcionaram-lhes um lugar melhor. Segundo entendo com Bourdieu (2009), dentro de cada espaço social, a distribuição de capitais é desigual, e os agentes estão sempre em disputa,

mobilizando seus capitais para se posicionarem de forma melhor no campo. Nesse caso, o desenvolvimento de relações profissionais, ou seja, a rede relacional favoreceu melhor posicionamento para essas docentes.

Vejo que esse tipo de estratégia de lotação da rede municipal reforça alguns entendimentos que parecem ser um dos aspectos do *habitus* associado ao exercício da função docente. Para conquistar um lugar melhor, é necessário passar por essas “provas de fogo”. As professoras percebem que, passando o estágio probatório, terão a chance de galgar ou se fixar em um lugar melhor, como os seus colegas mais antigos, e que o lugar que ocupam hoje será o lugar de quem chegar amanhã. Essa parece ser uma disposição relacionada ao ofício docente nesse contexto e em outros também, como vem sendo apontado na literatura. Segundo compreendi, tal percepção vai sendo incorporada ao *habitus* dessas professoras, ao seu modo de pensar e às suas práticas, tanto é que mencionam e parecem aceitar isso como algo provisório, que logo pertencerá a seus colegas mais novos, e não mais a elas. Essa lógica de ação parece instaurada nas disposições dessas principiantes.

Notei também que, no processo de aquisição do senso prático, para lidar com o dispositivo de serem colocadas em lugares mais difíceis, onde há maior número de vagas, algumas professoras desenvolveram sua própria estratégia na tentativa de se posicionarem melhor nesse subcampo, assim que ingressaram:

“Aí eu com antecedência, eu olhei escola por escola, fiz um mapa bem organizado de todas as escolas, onde é a localização, fica ou não num lugar de fácil acesso para eu ir pra faculdade... Ainda faltavam dois anos para eu me formar. Aí eu com o meu mapa, todas as estratégias (tom de desânimo)... só tinha essa escola.” (ALICE)

“[...] tem a posse e depois a gente vai à CRE escolher a escola e é um processo que não é claro, não é transparente. Porque a impressão que se dá é que as pessoas que são responsáveis por isso oferecem as vagas que elas querem e que não como *o normal*... por exemplo, uma pessoa que passa nos primeiros lugares no concurso, ela vai escolher os melhores lugares, não é assim que funciona.[...] [Essa escola] era a única que não era de comunidade que estava lá na lista que ela me ofereceu, e aí eu fiquei desesperada, eu falei: ‘Ah, mas eu não quero essa...’ e comecei a chorar [risos]. E a gente começou a questionar que aquelas vagas, porque tinha um grupinho ali para escolher [...] e, à tarde, chegaria outro grupo para escolher escola também. [...] A gente começou a questionar a moça [dizendo] que aquelas vagas que ela estava oferecendo não contemplariam a gente e mais aquele grupo. [...] Provavelmente, ela abriria mais [vagas]. [...] De repente ela ia abrir vagas melhores e era injusto [...]. Aí ela falou: ‘Ah, vou ver o que eu posso fazer por vocês.’. Aí, me mandou ir à escola, chegou a me lotar nessa escola [...] Só que eu não fui, eu fiquei ali falando com o pessoal [risos]. [...] Aí ela falou [para as pessoas]: ‘Esperem aqui.’. Eu falei: ‘Ah, vou esperar aqui também’. [...] E foi isso que ela fez, ela ligou e apareceram outras vagas [...]” (MARIA – grifo meu)

É verdade que nem todas que tentaram jogar dessa maneira obtiveram resultados favoráveis. Algumas sim, outras não. Nesse momento inicial, com pouco prestígio, sem capital social e simbólico suficientes, a quase totalidade teve que se contentar com o que lhes foi oferecido. O que quero enfatizar, entretanto, são as estratégias mobilizadas pelos agentes a fim de se posicionarem melhor nesse espaço social. A noção de campo (BOURDIEU, 2009) se faz interessante nessa compreensão, tal que qualquer espaço social exige recursos ou capitais com os quais os agentes possam jogar. Pouco acúmulo de capital simbólico, isto é, de prestígio, e de capital social – relações acumuladas que podem conferir distinção – limitaram a consecução de posicionamentos melhores.

5.2.1.2

Capacitações, centros de estudo e caderno pedagógico

Outro fio de análise que brota em relação às estratégias de inserção da rede diz respeito aos tipos de cursos e capacitações de que participam essas professoras, visando integrá-las aos projetos da rede ou adquiridos por ela. Vejamos:

“Eles [alunos do projeto de aceleração] têm um livro, você tem cursos em que eles te capacitam. Todo mês, ou a cada dois meses, eu não lembro, a rede [oferece cursos] para as pessoas do Acelera, que trabalham no projeto, porque tem muitas fichas para preencher [...]. Tem toda uma sistemática. E aí, a rede oferece esse treinamento para a gente.” (ALESSANDRA)

“Por causa da questão da aprovação automática, então o 3º ano ficou sendo o ‘gargalo’. Depois, com algumas turmas específicas, verificou-se que aquelas turmas não iam conseguir fazer as provas do 3º ano, acompanhar as apostilas do 3º ano e, então, eles criaram a turma de ‘3º ano, nenhuma criança a menos’, e aí a gente passou a fazer um outro curso, com uma outra formadora que era bem bacana.” (MARIA)

“A gente participa de muitos cursos, na verdade, de projetos [...]. A minha escola participa do projeto Cientistas do Amanhã, que é um projeto de ciências [projeto Sangari], que a gente tem que trabalhar e aí eles dão formação para que a gente possa fazer isso. Eles [o projeto] têm tutores que dão curso inicialmente... e estão sempre na escola para te dar um subsídio. Se você tem aquela dúvida eles estão para tirar... Enfim, são projetos da rede. [...] É muito interessante, é riquíssimo esse projeto. Pelo que eu sei, também funciona em algumas escolas particulares [...]” (ANA)

Como fica evidente, uma das estratégias de inserção, que apareceu nos depoimentos, é oferecer cursos que auxiliem os professores a implementarem a proposta curricular da rede. Então, se o professor está na alfabetização, é comum que ele frequente cursos de alfabetização; se está num projeto de realfabetização,

fará cursos voltados para o trabalho com determinados materiais; se trabalha em uma chamada Escola do Amanhã, há projetos que funcionam especificamente nessas escolas. Enfim, percebe-se que uma marca é a diversificação desses cursos. Outra, é a aquisição de pacotes de projetos em que os próprios fornecedores oferecem treinamento aos docentes. Fica claro também que esses cursos são oferecidos, de modo geral, aos professores da rede, não sendo cursos específicos para iniciantes ou antigos. A prioridade parece ser a de dar subsídios aos docentes para a implementação do currículo proposto.

Ainda nessa análise, foi possível perceber fortemente o uso do caderno pedagógico por essas professoras. Todas as entrevistadas declararam usar esse recurso na sala de aula. Quando perguntadas em relação ao uso do material, elas dizem:

“É obrigatório. Porque as provas que vêm da rede são baseadas nele e a gente tem que trabalhar assim, como se fosse o livro didático. Você tem as semanas, as folhinhas para trabalhar por semana, tudo certinho, acaba aquele, chega outro. Vem por bimestre.” (DÉBORA)

“Esse caderno pedagógico vem com um planejamento pronto pra você cumprir, se ele está ali é para você cumprir. Há um discurso sobre o caderno pedagógico que aquilo é um suporte ao professor, ele pode sim ou não utilizar. Só que as provas bimestrais vindas da Prefeitura são todas baseadas no caderno pedagógico. Então, você tem como não usar?” (LÚCIA)

“[...] em 2012, por exemplo, a minha capacitação na semana de capacitação foi uma vídeo aula da secretária. Aí, ao longo de três dias, a gente ia a um pólo assistir aos vídeos, onde ela e a Iza Locatelli falavam um pouco de como é que ia ser o trabalho do 1º ano, como os conteúdos iam se apresentar no caderno pedagógico... Era mais instrucional do que formativo, em 2012.” (ALICE)

Destaquei aqui essas falas e poderia ter colocado também muitas outras que nos mostram como a política de utilização dos cadernos pedagógicos vem sendo difundida e como isso é forte no trabalho. Vale lembrar que as depoentes estão em diferentes escolas. Entrevistei professoras de pelos menos sete escolas e algumas que já não estão na escola em que entraram, e a totalidade faz uso do material. Desse modo, entendo que uma das formas de inserção dessas professoras na rede é via utilização do caderno pedagógico. Este funciona como uma orientação para o trabalho, marcando a forma de essas principiantes se relacionarem com a docência. Fato é que, com esse material, além de a rede estar “garantindo” o currículo para os alunos, está influenciando o trabalho desse professor e a forma como ele se vê e se constitui como docente. Compreendendo as regras do jogo (BOURDIEU, 2004), elas sabem, como ficou evidente, que não podem ignorar o uso dos cadernos pedagógicos.

Outra estratégia que se mostra como maneira de integrar o professor à rede são os Centros de Estudo. Fica evidente que, ao longo dos últimos anos, a rede municipal vem passando por muitas mudanças, e isso se expressa na fala das professoras, que apresentam compreensão um pouco diversificada do que sejam os centros de estudo e nem sempre sabem, com exatidão, por exemplo, a quantidade de vezes ao ano que os mesmos acontecem:

“Existe o centro de estudo, que é um dia que geralmente não tem aluno. Antigamente tinha um centro de estudo parcial, que esse ano praticamente, acho que nem teve nenhum. Era um dia em que os alunos saíam mais cedo, e aí tinha essa reunião com toda a equipe, com todos os professores [...] Já era uma coisa tida em calendário. No início do ano já marcava todos os centros de estudos que iam ter durante o ano, mas agora, se eu não me engano... esse ano não teve nenhum parcial, teve alguns que foram integrais, dias em que os alunos não vão à escola e esse dia tem essa reunião, onde elas [coordenação e direção] têm essa oportunidade de estar com todo o grupo, todos os professores nesse dia sentam para conversar sobre determinados assuntos, aí todo o grupo está reunido.” (ANA)

“O centro de estudo acontece, se não me engano, são três, um por trimestre, que é um dia em que as aulas são suspensas e você tem o seu turno para planejar junto com a equipe. As aulas são suspensas e... é a única oportunidade que a gente tem de estar com a equipe toda [...]” (ALICE)

Os centros de estudo, destacados por todas as professoras, parecem também se constituir como um espaço de inserção na rede. Embora, como veremos mais à frente, cada escola tenha a sua forma de gerir esse espaço, nesse momento, ele está “garantido” pela rede, devendo as escolas cumprir o calendário dos encontros.

5.2.1.3

Carga horária diferenciada: “se você é professor de 40h, você é de um grupo, se você é de 22 e ½ ...”

Uma forma de distinção que vem se apresentando também, mais recentemente, aos docentes dessa rede, é a diferenciação da carga horária de trabalho. Vejamos:

“[...] acabou se delineando isso na rede; se você é professor de 40 h, você é de um grupo. Se você é professor de 22 horas e meia, você é de outro grupo. Por quê? [Alguns dizem] ‘Ah, porque você tem um salário diferente’. É um pouco diferente, quer dizer, trabalha a mesma carga horária de quem dobra. Acho que quem dobra trabalha até um pouco mais [...]”

[...] Os de 40 horas acabaram se unindo num grupo e os de 22 horas em outro.” (LÚCIA)

E, diante da minha insistência em perguntar se ela percebia isso na escola dela, Lúcia continua:

“[balança a cabeça dizendo sim] Tanto é que no discurso da... Nós estávamos assistindo à aula inaugural da secretária, e a secretária falou alguma coisa dos professores de 40 horas, ela mencionou ‘professores de 40 horas...’. Os professores de 22 horas e meia pularam: ‘E aí, vai fazer o que com a gente? Vai transformar a gente em 40 horas?’. Você vê que existe uma hostilidade. [...] Tanto é que às vezes eu ouço assim: ‘Ah, você é de 40 horas, eu já tinha até esquecido!’ [risos]. Tipo ‘Ah, você está de intrusa no grupo!’. Mas tem isso muito delineado lá na minha escola e em alguns grupos que você vê, assim, tipo, no ‘Facebook’ tem isso, 40 horas de um lado e 22 horas e meia do outro.”

Maria também faz destaques nesse sentido:

“[...] só que ano passado éramos só três 40 horas, essa menina que chegou antes de mim, eu e depois um menino que chegou em agosto. Só que o município está passando por uma reformulação, eles querem que todos esses 40 horas estejam em todos os CIEPs. Isso já até deu o que falar. Então, muitos professores de 22 horas e meia tiveram que sair. Esses professores de 22 horas e meia faziam a tal da dupla que eles dobram o horário. A qualquer momento que o município falar ‘Ah, não quero mais’, eles perdem [a dupla regência]. [...] Aí eles tiveram que sair para os de 40 horas entrarem.

É possível notar que a mudança na forma de contratar os docentes vem gerando insatisfações e acirrando disputas nesses espaços sociais. Se a professora é do grupo de 40h tem um pertencimento, se sua carga é de 22h e 30 min tem outro. Como outras depoentes destacaram, devido à tentativa de implementação de escolas de tempo integral ou turno único, o município, nos últimos concursos, vem priorizando a contratação de professores em regime de 40h. O que é possível observar, é que isso não tem implicações apenas administrativas. A meu ver, do ponto de vista da profissão, isso contribui para a constituição de uma nova clivagem interna à rede, podendo favorecer uma fragmentação ainda maior da profissão. Sendo os espaços sociais lugares de concorrência (BOURDIEU, 2004), as disputas no interior do subcampo se acirram com esse novo dado. A socialização dessas principiantes, entendida, como já mencionei anteriormente, como processo de constituição de um *habitus* em permanente construção (SETTON, 2002), impõe para essas professoras, ao se depararem com seu espaço de trabalho, mais um desafio: o de lidar com colegas que estão sob estatuto diferente do seu.

Cabe salientar que no grupo estudado, por ora, esse impacto parece dar-se de modo mais evidente em escolas de tempo integral, onde a prefeitura está priorizando lotar os professores de 40h. As depoentes que trabalham em escolas

de tempo parcial não destacaram esse aspecto com ênfase. Uma, inclusive, chegou a mencionar a chegada de um professor de 40h em sua escola como um aspecto positivo, porque esse docente pode auxiliar alunos com dificuldades dentro da sua carga horária. Vê-se, entretanto, em outras escolas, que os docentes de 40h estão, neste momento, representando uma ameaça aos de 22h e 1/2. Além de ganharem um pouco mais e de terem uma organização um pouco diferente da carga horária, podem tirar o lugar de um professor de carga horária menor. Maria chegou a relatar que até alguns professores mais antigos na rede vêm fazendo novo concurso para entrarem com matrícula de 40h. Não é essa mais uma estratégia da rede para a inserção dos seus professores? Não é isso a forma de organização da rede influenciando a socialização dessas iniciantes? Minha hipótese é de que, já para essas iniciantes – e também para os professores mais antigos –, essas mudanças têm implicações na forma de se constituírem professoras, no seu pertencimento ao quadro da rede e no pertencimento ao grupo de colegas, e geram distinção nesse espaço de relações. Elas trazem também uma desestruturação no que tange a um aspecto que parecia bastante consolidado no *habitus* relacionado ao exercício da profissão docente, qual seja, a questão do tempo de magistério como fator de prestígio e distinção, que assegura(va) a permanência de muitos professores antigos em suas escolas. Professores de 40h, embora novatos, estão usufruindo, ao que parece, de um prestígio maior, já que, em algumas situações, vêm até tirando os mais antigos de suas escolas. Surge, portanto, um confronto entre uma disposição já bastante consolidada no interior desse ofício, que pode ser expressa pela ideia de “antiguidade é posto”, e as novas exigências desse subcampo. Sendo o *habitus* produto do confronto entre as disposições dos agentes e as regularidades de um determinado campo, percebo aqui a existência de uma tensão com as novas imposições do campo. Como ressalta Bourdieu (2004, p. 131), “enquanto o *habitus* e o campo estiverem afinados, o *habitus* cai bem [...]”. Quando, como nesse caso, há divergência entre o *habitus* e o funcionamento do campo, os agentes precisam operar reestruturações e mudanças em seu *habitus*, o que nem sempre ocorre sem conflitos.

Por outro lado, essa mudança reforça um aspecto do *habitus* relacionado à profissão docente que é a fragmentação da docência, fragmentação que, como mostram Mendonça e Cardoso, está na gênese dessa profissão, na constituição desse corpo profissional, marcando a construção e a hierarquização desse ofício.

No caso, as clivagens por níveis, por disciplinas etc., já existentes nesse campo profissional, são agravadas dentro da rede por fragmentações no interior de um mesmo segmento de ensino, é a “fragmentação da fragmentação”. A segmentação do magistério é algo bastante sedimentado no interior da profissão que, desde as reformas pombalinas, foi organizada de modo a distinguir os que ensinavam as primeiras letras dos que ensinavam Latim, Grego etc. (MENDONÇA; CARDOSO, 2007). Assim, entendo que a organização do trabalho docente para as depoentes traz mais esse elemento que, a meu ver, pode agravar o quadro da fragmentação no interior do ofício, nessa rede.

5.2.2 A rede federal

5.2.2.1 A “escolha” da unidade escolar

Como no município, logo de início, após concurso – e, no caso do Colégio Pedro II (CPII), quando selecionados para contrato temporário também – os professores passam pelo setor de recursos humanos, a fim de procederem à escolha da sua unidade. Embora todas as docentes entrevistadas sejam efetivas, duas delas já haviam trabalhado em regime de contrato temporário na rede e, portanto, abordaram sua entrada em dois momentos distintos. Gisele entrou primeiramente como contratada:

“[...] a escolha da unidade não é muito a nosso critério, eles lá que fazem uma escolha interna e a gente só foi orientada: ‘Olha, tem a vaga para a Z, na parte da tarde’. Aí a gente aceita ou aguarda outra vaga. Como a Z também é fácil acesso, e eu morava ali no Centro, fiquei.”

Depois, foi aprovada em concurso quando seu contrato ainda não tinha expirado:

“Foi assim, passaram as 12 pessoas, tinha as 12 vagas e a gente foi definindo no dia quem ia para cada lugar. O primeiro ia escolhendo e daí por diante. Como eu estava de licença – eu já tinha tido neném quando eu assumi – [...] e eu já estava com alocação em Z, e aí me mantiveram lá em Z.”

A professora Rejane também foi professora contratada antes de fazer o concurso:

“Tinha vaga e pela localidade [proximidade de casa] eu escolhi a unidade Y.”

Quando fez o concurso e foi aprovada, ela disse:

“Não, não tinha vaga [na Y]. Era um concurso de 12 vagas, os 6 primeiros iam ficar na Z e os 6 últimos iam para a R. Eu fiquei na equipe dos 6 últimos, então fui direto para lá.”

Há uma nuance que aparece no depoimento da professora Rejane, que vale destacar: o tempo dela na instituição como professora contratada não serviu como forma de distinção para que ela conseguisse permanecer na unidade em que gostaria. Isso, a meu ver, aponta para uma diferença entre o estatuto do professor contratado e o do professor concursado. Ela passou de um estatuto a outro, é como se seu tempo na rede começasse a contar a partir de sua entrada no corpo efetivo da instituição. Voltando ao conceito de campo como espaço social que possui regularidades (BOURDIEU; 2004; 2009) percebi que, do ponto de vista da posição no jogo, o tempo sob o estatuto de contratado não lhe confere prestígio e distinção. Na estratégia institucional de alocação, o tempo como professor contratado não é levado em consideração.

As professoras Valéria e Regina explicitaram:

“Eu era a 13ª e só tinha 13 vagas, então fiquei com a vaga que me sobrou.”
(VALÉRIA)

“[...] a gente foi para uma sala lá perto daquela DGP, perto da Direção Geral, aí todo mundo, eles foram chamando pela classificação geral. Então tinha uma listagem. Por exemplo, há vaga para... tantas vagas para... [...] Acho que tinha 2 vagas para a Y, 6 para a Z [...]. Aí eles iam chamando as pessoas, por exemplo, classificado número 1. Aí a classificada número 1 escolhia para onde, qual unidade ela queria.” (REGINA)

Assim como a professora Valéria, as demais também foram lotadas segundo a sua classificação no concurso. Houve na fala das depoentes uma preocupação no que tange ao lugar em que ficariam, por questões de localização em relação à sua moradia, porém não apareceram preocupações em relação a escolas ou públicos mais difíceis, localizadas em lugares mais perigosos, unidades com rendimento mais baixo, com menos recursos ou qualquer coisa desse tipo. Essas questões não aparecem como ponto de tensão ou de preocupação dessas

iniciantes, o que destoa do que aconteceu com as professoras da rede municipal e do que vem aparecendo na literatura sobre iniciantes, que geralmente vão para lugares e unidades escolares mais difíceis. Isso está – em alguma medida – ligado às próprias características da rede, principalmente no que concerne à localização das unidades (no sentido de que elas não se localizam em lugares de difícil acesso), porque, no que se refere aos alunos, estes ingressam por sorteio no 1º segmento, sendo oriundos de diferentes regiões e segmentos da sociedade.

A estratégia de inserção que predominou na lotação dessas professoras foi a classificação no concurso na relação com as vagas disponíveis. Não parece haver também preocupação pedagógica na distribuição, nem fica evidente que, em algum momento, a rede tenha se interessado em saber da experiência (ou da inexistência desta) anterior no processo inicial de lotação.

A entrevista de uma das depoentes permite notar que, ainda em meio ao concurso, ela começou a ter algumas percepções práticas sobre os sentidos que estavam em jogo e pensou em uma forma de se posicionar melhor naquele espaço:

“[...] primeiro que o concurso aqui é muito longo, então você acaba conhecendo as pessoas que estão concorrendo junto com você, isso é muito bom. Você se aproxima daquele povo que também está meio sem saber onde está pisando [...]. [...] aí começa na escolha da unidade. [Me disseram] Você vai para a T? Pelo amor de Deus, vai para a Z. [...] Então as pessoas que eu conhecia começaram a vir mais para cá [...]. Aí eu falei: ‘Ah, eu não vou ficar sozinha na outra unidade’. Minha primeira estratégia de entrada aqui foi essa, a escolha da unidade, pelas pessoas que eu conheci no concurso. Eu fui a última a colocar meu nome lá, é pela classificação... Então seis já tinham escolhido [...]. E peguei a última vaga para a Z. E entrei com esse grupo que me deu uma fortalecida, [pensei] eu não estou sozinha.” (PATRÍCIA)

Em um lugar em que não se sabe ainda onde está pisando, ficar perto de colegas que estão no mesmo momento que ela, representou alguma segurança para a professora Patrícia, uma forma de se inserir em um grupo, de ter algum pertencimento naquele espaço até então desconhecido. Saliento com Bourdieu (2004) que nenhuma jogada é feita impunemente. E, nesse sentido, compreender o sentido do jogo é fundamental para se posicionar melhor. Nesse caso, para a professora, a melhor jogada foi a aproximação dos pares também novatos como forma de fortalecimento.

5.2.2.2

A Dedicção Exclusiva: “saí de lá porque aqui a gente tem a possibilidade de ter Dedicção Exclusiva (DE)”

Todas as depoentes têm dedicação exclusiva (DE). Algumas pediram DE logo que entraram. Outras, um pouco depois:

“Agora eu estou com dedicação exclusiva, comecei no meio do ano passado...”
(GISELE)

“[...] eu tive a experiência de estar em Itaboraí e no mestrado, e depois no mestrado e no Município do Rio. E eu achava que eu ia conseguir fazer um trabalho mais consistente se eu ficasse em um lugar, eu sempre tive isso comigo. Então eu acho que aqui no Pedro II era o espaço, já que me oferecia a possibilidade da dedicação exclusiva, de eu trabalhar assim, e de fato isso tem feito diferença.” (VALÉRIA)

Parece evidente, já que todas as iniciantes optaram pela DE, que essa é uma estratégia muito eficiente da rede no que tange à cooptação e inserção dessas professoras. Uma vez dentro da rede, a totalidade das depoentes optou pela dedicação exclusiva, exonerou-se dos seus demais empregos – apenas uma não tinha vínculo profissional anteriormente – e destacou que essa é uma condição profícua para o trabalho que desenvolvem. Com essa forma de organização, a rede reteve essas professoras que passaram a dedicar-se exclusivamente a ela. Tal aspecto apareceu como uma importante estratégia de cooptação das professoras principiantes na rede. Já no interior do jogo, construindo seu senso prático no subcampo em que estavam se inserindo, perceberam que ter DE as posicionava melhor no campo educacional em relação aos seus colegas de ofício de outras redes. Prova disso é que todas se exoneraram de seu(s) outro(s) emprego(s). Essa tomada de decisão, além de lhes conferir, na maioria das vezes, maior capital econômico, trouxe-lhes maior capital simbólico (BOURDIEU, 2004) em relação aos colegas, visto que deram evidências de que o reconhecimento do seu trabalho na rede é maior do que tinham nas demais redes. Portanto, levando em conta o campo educacional, ingressar nesse subcampo e, assim, ter a possibilidade de trabalhar em uma escola apenas, confere-lhes prestígio e posição diferenciada em relação a muitos de seus colegas e em relação à sua própria condição anterior. A visão relacional imposta pela ideia de campo (BOURDIEU, 2009) ajuda a perceber que essas professoras ocupam uma posição que lhes confere distinção, quando comparadas a professoras com o mesmo tempo de trabalho, que precisam

trabalhar dois turnos para ganhar, muitas vezes, menos do que elas recebem trabalhando em regime de DE.

5.2.2.3

“Eu acho que é um trabalho de acompanhamento de equipe”

Como já parece ter ficado claro, a forma como a rede e as instituições se organizam tem implicações na dinâmica da socialização dos professores. Isso não quer dizer, entretanto, que essas estratégias sejam totalmente conscientes. Todavia, fato é que se estabelecem lógicas de ação com fortes implicações no trabalho docente e, mais ainda, no trabalho dos iniciantes, que se encontram em um período de muitas aprendizagens, muitas vezes, decisivo em sua carreira. Nesse sentido, uma estratégia que se mostrou favorável à inserção e ao trabalho das iniciantes nessa rede é a estrutura que ela oferece:

“É uma vez por semana, tem um planejamento e cada semana esse planejamento é agendado com uma área específica. Uma semana é com a área de Matemática e Estudos Sociais, por exemplo, noutra semana, com Língua Portuguesa e Ciências, porque tem uma coordenadora pra cada área do conhecimento. E, ao mesmo tempo, a reunião também é com a coordenadora da série, que está em todos os planejamentos, a coordenadora. [...] E ainda tem os agendamentos com o pessoal do SESOP, que é o setor [...] mais voltado para as crianças que tem algumas dificuldades, precisam de algum acompanhamento de fono, de psicólogo, e a gente também tem agendamento com esse setor [...] para a gente poder ter um acompanhamento dessas crianças.”
(NATASHA)

A estrutura de apoio da rede foi destacada por todas as docentes. Mais adiante veremos que todas as iniciantes atribuem significativa importância à mesma. Embora haja tensões e divergências em torno de alguns aspectos, em função de visões diferenciadas que as pessoas têm do trabalho, de modo geral, as iniciantes veem esse suporte como algo muito favorável ao seu trabalho. Tal estrutura se apresentou como uma forte marca dessa rede. O suporte ao trabalho do professor foi um dos aspectos mais enfatizados pelas iniciantes, inclusive quando fizeram o contraponto da sua experiência de trabalho anterior – à exceção de uma que não tinha experiência anterior – com a atual.

5.2.2.4 Cursos de capacitação

Foi possível observar que o departamento de 1º segmento – ao qual pertencem todos os professores das séries iniciais – tem oferecido alguns cursos aos seus professores, mais recentemente. Das seis depoentes do Colégio, três participaram de algum desses cursos, em 2011:

“Teve um curso muito legal no ano passado que o departamento ofereceu, um de ensino de ciências, um de literatura e um de matemática. Aí, no horário que eu podia fazer, era o de ciências que cabia, e foi importante para mim. As professoras Aline e as outras moças, eu não vou lembrar, deram a historicidade do ensino de ciências na escola, então [...] pra mim, fez a maior diferença. Esse contexto maior da escola, quando você chega, eu acho que faz diferença você saber... para você saber [a partir] de onde você pensa aquele miudinho, né.” (VALÉRIA)

Essas professoras se inscreveram nesses cursos. Os encontros eram semanais e tinham duração de dois ou três meses. Não eram obrigatórios, funcionavam fora do turno de trabalho das professoras e eram abertos a todos os docentes do departamento, independentemente da unidade de lotação e do tempo de serviço. Pelo sentido que apreendi, essa foi mais uma estratégia que se apresentou na inserção de professores no trabalho realizado pela rede, uma maneira de ajudá-los a se situarem em relação ao trabalho desenvolvido no segmento ao longo dos anos. Mais adiante, quando abordar o desenvolvimento profissional dessas iniciantes, voltarei a falar sobre a formação desses professores na escola. Por ora, interessa evidenciar que esse é um aspecto que surge nesse contexto como forma de dar subsídios aos professores e inseri-los no contexto do trabalho da rede. Note-se que essa não é uma iniciativa da unidade escolar, mas da rede. Daí decorre o meu entendimento de que essa iniciativa vem a se configurar como mais uma forma utilizada pela rede na dinâmica de propiciar a esses professores um conhecimento, de modo a favorecer a entrada, a construção de um pertencimento desse professor.

É perceptível também que não houve, nos primeiros anos de trabalho dessas docentes, uma oferta muito variada de cursos pela rede, e, os que se realizaram, foram oferecidos por professores da própria rede.

5.2.3 A rede privada

A rede privada, assim como as outras, tem suas especificidades nas estratégias de inserção. Começo falando sobre a forma de ingresso das professoras.

5.2.3.1 “Entreí como auxiliar” ou “participei de um treinamento”

Após a entrega do currículo, o processo seletivo para o ingresso dessas iniciantes na rede se deu de duas formas. A primeira delas foi o começo como auxiliar:

“A supervisora [...], ela me chamou para ser auxiliar, auxiliar de turma que também é até o 5º ano. A gente auxilia até – a não ser as [auxiliares] fixas –, mas [...] a gente tem que trabalhar com todas as turmas até o 5º ano. Eu entrei aqui em março de 2010 como auxiliar, fiquei em 2010, 2011 e 2012. E este ano eu ganhei turma. [...] Mas assim... eu persisti, muitas saíram, desistiram, porque realmente é um caminho árduo [...]” (JANE)

Das sete depoentes, cinco entraram na instituição como professoras auxiliares. Todas elas já tinham habilitação em nível médio ou superior para a docência quando entraram como auxiliares. Uma delas já tinha também especialização. Esta participou de um treinamento para ingressar como docente, mas, segundo narrou, não houve naquele momento espaço para entrar como docente, e então resolveu aceitar a proposta de ingressar como auxiliar. Algumas já apresentavam também, além de formação, alguma experiência profissional anterior à rede.

Todas as professoras da unidade B foram admitidas primeiramente como auxiliares, e o tempo de passagem da condição de auxiliar a professora variou de 1 a 3 anos, para elas. Tal estratégia pareceu ser bastante utilizada pela rede de ensino na contratação de professores. O lugar de auxiliar acaba sendo uma “prova” para essas professoras que estão galgando um lugar de maior prestígio nesse espaço social. Essa é uma das maneiras encontradas pela rede de proceder à seleção de seus docentes, uma estratégia criada para dar uma formação a essas professoras de acordo com o trabalho realizado na instituição, que lhes propicia uma imersão na cultura institucional antes de assumirem a responsabilidade por

uma turma. Como evidenciou a professora Jane, nesse caminho, várias pessoas desistem. As entrevistadas, entretanto, continuaram até chegarem à função de professor. Essa me pareceu uma estratégia bastante comum, podendo ser pensada como um aspecto consolidado nesse espaço social.

A outra maneira de ingresso observada foi por meio de um processo seletivo com algumas etapas, incluindo um treinamento:

“[...] todo ano eu colocava o currículo, porque eu sempre queria trabalhar aqui [risos], e achava que era uma questão de oportunidade, porque a escola, por ser grande, iria abrir as portas [...] Aí eu fui chamada para fazer entrevista. Fiz a entrevista com trinta pessoas... passei no processo seletivo. Quando foi em janeiro eu fiz o treinamento com 60 pessoas, também não era garantia de ficar, e depois eu recebi um email dizendo que eu não tinha entrado porque não tinha vaga em nenhuma unidade. Quando foi em abril eles me chamaram para entrar para uma vaga de substituição. [...]” (MÔNICA)

“[...] fui convocada para uma entrevista. Houve a entrevista e uma prova de Língua Portuguesa e conhecimento de dados, depois as pessoas selecionadas foram para um treinamento. Nós participamos uma semana de um treinamento. Em seguida, eles selecionaram as professoras que iriam ingressar na rede, e foi aí que eu entrei. [O treinamento] Foi durante uma semana, o dia inteiro, integral. Se eu não me engano, foi de 8h até 17h.” (NEIDE)

Mônica e Neide já entraram na rede na função de docente. Como ficou evidente nos depoimentos, foram selecionadas para passar por um treinamento que acontece na central de recursos humanos da rede, mas isso não era garantia de admissão. Ao serem aprovadas em todas as etapas do processo, quando não foram chamadas de imediato, passaram a compor o banco de reserva do setor de recursos humanos, podendo ser requisitadas posteriormente. A professora Mônica detalhou alguns aspectos do treinamento:

“Lá no treinamento foi onde nós aprendemos a trabalhar com o portal da escola, foi uma semana de treinamento, nós ficamos de 13h às 17h [...]. A gente recebeu pelo treinamento 200 reais [...], no total. E lá eles passaram para a gente a proposta do livro, que a escola trabalhava com o livro do X, como a escola trabalhava, mostraram para a gente o anexo, como seria o portal, quais os recursos que eles dispõem. Nós tivemos que fazer aula e nós éramos avaliadas o tempo todo. Foi gravado, foi filmado, tinha música, foram feitas várias propostas.” (MÔNICA)

Das sete professoras, três passaram por treinamento. Após essa etapa, duas foram admitidas como docentes e outra como auxiliar. Notadamente, o próprio processo de seleção já é uma forma de propiciar a essas docentes um mergulho no universo e nas práticas institucionais, de familiarizá-las com o sistema de ensino

adotado pela rede ao qual, segundo observei, está vinculado todo o trabalho desenvolvido.

Esse treinamento faz parte do jogo (BOURDIEU, 2004) para alçar um espaço na rede, da mesma forma que ser auxiliar também é um caminho. Estar inserido em um jogo e saber jogar significa também que os agentes distingam o que é acessível e o que não é acessível para eles (BOURDIEU, 2011). Dado que todas as depoentes já tinham formação quando entraram na rede, não causaria estranheza o fato de elas quererem ingressar na função de professor. Entretanto, captando as estratégias e os limites do jogo, a maioria se submeteu à função de auxiliar primeiramente, ou seja, apropriou-se do que era possível naquele momento com os capitais que possuía. Também foi possível perceber que, mesmo em condições equivalentes do ponto de vista formativo, as estratégias de admissão da rede já operaram distinção entre elas. Ou seja, duas já entraram como professoras e as demais como auxiliares. Enquanto as primeiras já entraram numa posição de maior prestígio, as segundas tiveram que, internamente, movimentar seus capitais e acumulá-los para alcançarem a posição das primeiras. Tanto no que tange ao treinamento para ingresso como à entrada na condição de auxiliar, não encontrei nas narrativas das depoentes das outras duas redes traços equivalentes.

5.2.3.2 **O anexo**

Da contratação do sistema de ensino supracitado – pacote educacional para a utilização em toda a rede, desde a educação infantil até o ensino médio – decorre a apropriação de um formato de trabalho na rede que mostrou ter profundas implicações para o trabalho das iniciantes. Um dos recursos básicos fornecidos pela rede para a utilização pelos professores é o anexo:

“[...] no início do ano nós recebemos o manual [o anexo] do professor, que é feito pela direção de ensino da escola. Ele vem dividido de maneira semanal, o que você tem que trabalhar com a sua turma naquela semana. A partir daquilo o professor monta a sua aula no planejamento pessoal.” (NEIDE)

“[O anexo] É do colégio. É o colégio que adequa ao ‘P’. O que acontece? Eles fazem de acordo com o livro do [sistema de ensino] ‘P’. Em cima do livro do aluno. [...] como eu falei do anexo... vem lá por semana, vamos supor, essa semana eu tenho que dar da página 80 à 85 do livro de matemática, por exemplo. Eu tenho de sexta a sexta pra ir de 80 a 85 no livro de matemática. Eu posso distribuir isso nos dias que eu quiser dessa semana, então, como a gente recebe o calendário aqui da semana, os dias

que eu tenho matemática, por exemplo, então eu vou distribuir. Às vezes eu quero dar matemática só quinta-feira, o livro. Então eu vou dar o livro quinta-feira, da 80 a 85. Ainda estou dentro da semana, estou cumprindo o meu prazo, entendeu? O que não é bom fazer é deixar pra outra semana, que aí você pode se atrasar, se enrolar... muita coisa acontece [risos], então é bom você cumprir na semana determinada.” (LUCIANA)

A adoção de um sistema de ensino pela rede constituiu-se em estratégia para nortear o trabalho dessas docentes. O trabalho pedagógico, o currículo a ser cumprido em todas as áreas vem, como disse uma depoente, “mastigadinho” no anexo. Ele determina, inclusive, as semanas em que os conteúdos devem ser trabalhados, as páginas dos livros que devem ser cumpridas etc. Através da coordenadora, tive acesso ao anexo e, conforme ela e as professoras disseram, ali está todo o trabalho a ser desenvolvido. Daí procede o meu entendimento de que, na busca por garantir “qualidade de ensino” e unidade entre as diferentes filiais, a rede impõe a esses professores um modo de fazer e compreender a profissão e lança mão desse material para também inserir essas iniciantes na proposta de ensino que ela acredita.

5.2.3.3 Os cursos e projetos

Dentro também dessa proposta de ensino, os cursos de atualização, palestras e projetos se fazem elementos de inserção para as professoras. Como destacam:

“[...] Ao longo do ano participamos de congressos que são promovidos pela escola e pela rede ‘P’, que é o sistema que a escola utiliza, de livros do sistema de ensino ‘P’. Então tem alguns congressos que participamos, palestras. Na própria escola mesmo, teve um ano que foi aqui na unidade, de todas as escolas que trabalham com essa rede ‘P’, aí os professores vieram pra cá. Eles [os coordenadores da rede ‘P’] vêm lá de BH e fazem esse trabalho aqui. [...] Todo ano tem isso.” (JAEL)

“Nós sempre temos congressos. Sábado passado, inclusive, teve um. Nós sempre temos congressos, palestras. Quando algum método novo vai ser utilizado ou algum projeto novo é criado, nós recebemos treinamento pra trabalhar esse projeto com os alunos, recebemos o material pra trabalhar, para saber como passar isso para os alunos, tudo isso é passado para a gente.” (NEIDE)

Todos os recursos de que a rede lança mão aparecem como tentativas de colocar o professor a serviço do seu projeto de ensino, o que não acontece, obviamente, sem desdobramentos para o trabalho dessas professoras. Além

desses, há outros recursos, tais como o planejamento geral e as reuniões com a supervisão, que destacarei mais adiante, quando abordar a questão do desenvolvimento profissional e do planejamento na rede. Por ora, vale ainda pontuar projetos desenvolvidos e o portal. Em relevo, dois excertos, o primeiro da professora Luciana e, o outro, da professora Jane:

“Esse projeto vem da ‘DE’ [diretoria de ensino], e esse ano o projeto é água. Então a gente trabalha o ano todo em cima da água, do projeto água.”

“Então, quando a gente dá início [ao ano letivo]... a abertura lá no clube, a professora Joana fala o projeto [...] que vai acontecer neste ano, e neste ano a gente vai trabalhar com a água [...]” (LUCIANA)

“[...] a diretoria de ensino, no começo do ano, a gente tem uma reunião todos, toda a rede, todos os professores da educação infantil... porque o projeto é o mesmo... até o ensino médio, eles têm essa reunião. O professor Henrique, que é o diretor da rede, o dono, vem nessa reunião e expõe para a gente o projeto que vai trabalhar. Esse ano a gente está falando sobre a água.” (JANE)

O que percebo a partir do depoimento não apenas dessas, mas de todas as entrevistadas, é que há um forte investimento institucional em projetos anuais. Cada ano um tema diferente, que vai estar no centro das atividades de toda a rede, em todos os níveis de ensino. Desse projeto maior, que é da rede, decorrem atividades e oficinas que acontecem em parceria com o sistema de ensino adotado pela escola e são também executados nas diversas unidades de ensino:

“Nós tomamos conhecimento [do projeto] através da central pedagógica. Todo ano eles escolhem um projeto pra ser trabalhado e eles mandam para a gente esse eixo temático [...] e aí, baseado nele, no projeto da água, sempre tem também uma oficina de texto, aí acaba que a escola acaba que entra junto com o X [sistema de ensino], que faz uma oficina de texto baseada em um personagem. Esse ano é sobre a Cachalote, que é a baleia, uma baleia em perigo. Então, todo ano nós desenvolvemos com as crianças um livrinho, que as crianças mesmo constroem, assim, vão vendo as imagens, falando o que elas querem escrever ali, a gente digita, elas escolhem as figuras e lá no final do ano [...] elas recebem isso impresso, esse livrinho impresso, com o nome delas.

[...] Sempre em parceria com o X porque, no caso dessas oficinas de texto, elas são lá do portal do X. A gente tem que fazer esses livrinhos com as crianças. Então acaba que o X faz uma parceria com a escola, [ou] a escola que faz, eu não sei direito como é esse esquema. Se a escola, tipo, dá o tema pra eles e, baseado nisso, eles pegam um personagem.” (JAEL)

Do projeto geral decorrem atividades também comuns a todos. É marcante a quantidade de atividades e projetos comuns a toda a instituição (rede). Por exemplo, o mesmo livro que, no caso, neste ano, é o da referida baleia, é

trabalhado com todas as turmas do maternal ao 5º ano, e cada professor realiza a oficina de texto com seus alunos a partir desse livro e com base nas orientações que o Portal fornece para a elaboração do produto final, o livro. Esses projetos e subprojetos da rede, juntamente com os anexos, aparecem nos depoimentos com grande centralidade no trabalho dessas iniciantes, evidenciando-se como uma marca institucional que conforma o trabalho delas.

Ao que pude perceber, a busca de acúmulo de capital de reconhecimento, isto é, simbólico, para essas docentes se dá especialmente pelo cumprimento de tudo o que a rede determina. Foi a adesão aos métodos e o cumprimento das exigências que, por exemplo, conferiu às iniciantes a possibilidade de ascender à função de docente.

5.2.3.4 A estrutura de pessoal

Outro fio de análise que surge ao pensar as estratégias institucionais para a inserção do docente é a estrutura de pessoal oferecida. Nas duas unidades em que entrevistei e também em outras a que tive acesso – porque há professores que trabalham em duas unidades da rede e também via pesquisa do GEPPE –, observei a seguinte estrutura de pessoal:

“O professor, a supervisão, a direção, aí tem a parte da secretaria, tem a parte de orientadora que faz a orientação, a psicóloga da escola, e, quando a gente precisa chamar algum pai, a gente marca junto dessa orientadora e aí a gente chama e conversa junto [...]” (FABIANA)

“Tem a supervisão pedagógica, que é responsável pela gente, por tudo que nós fazemos, que nos orienta em tudo o que a gente tem que fazer. O SAT, que tem orientadora e psicóloga, nosso diretor, que cuida da parte administrativa [...]” (LUCIANA)

“Supervisão Pedagógica, Supervisão Operacional e Educacional. [...] O SAT engloba psicóloga e orientadora. As supervisões ficam separadas [do SAT], mas todas trabalham juntas.” (MÔNICA)

Minha hipótese é a de que essa estrutura também é um forte elemento na inserção dessas professoras. Todas elas destacaram o contato intenso com a equipe. Mais adiante, voltarei a esse ponto quando falar da interação entre as docentes e a equipe pedagógica.

Cabe destacar, por fim, que nossas depoentes, ao serem selecionadas e contratadas, foram destinadas à unidade indicada pela central de recursos humanos.

“[...] uns dias depois, a pessoa do RH me ligou falando que eu podia vir trabalhar aqui na Freguesia.” (LUCIANA)

Em alguns casos, quando as professoras entraram como auxiliares, já foram chamadas pela própria unidade, sendo entrevistadas e contratadas, em um processo mais direcionado pela própria unidade.

5.2.4

Homologias e divergências nas estratégias de inserção das redes

Ao fazer o esforço de comparar as estratégias de inserção, é preciso esclarecer que, em decorrência do recorte de pesquisa que privilegiei, ficam mais evidentes as estratégias das redes que as estratégias das escolas, embora apareçam ao longo das análises estratégias diferenciadas entre escolas da mesma rede.

Entendendo, com Bourdieu (2004), que homologias são semelhanças na diferença, portanto vou tratá-las como semelhanças entre subcampos diferentes. A primeira homologia constatada nas três redes diz respeito à lotação das novatas em suas unidades escolares de acordo com as vagas que possuem, prevalecendo as necessidades administrativas sobre os aspectos pedagógicos ou de experiência ou o perfil do professor. Nota-se que as novatas têm um lugar secundário nesses espaços sociais. Levando em conta que os campos se estruturam e apresentam lógicas próprias e regularidades (BOURDIEU, 2009), essa parece ser uma regularidade do campo educacional. Isso não se dá, entretanto, de modo homogêneo. Dentro dessa generalidade, captei particularidades das redes. Bourdieu (2004, p. 171) afirma que a noção de campo permite captar a particularidade na generalidade. Assim, na rede municipal, por exemplo, as necessidades de lotação, em algumas situações, prevaleceram sobre a classificação. Na rede federal, a classificação se conjuga com a necessidade, não ficando notória a prevalência de uma sobre a outra. Na rede privada há prevalência da necessidade, e o critério de classificação não aparece. Vale lembrar que estou falando de professores que são contratados sob estatutos distintos. As

professoras das redes públicas são funcionárias concursadas e efetivas, as da rede privada trabalham no regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Há duas peculiaridades na rede privada no que se refere ao processo de contratação: a primeira é a admissão do professor, inicialmente, como auxiliar (o que ocorreu com a maioria das entrevistadas) e, a segunda, é um processo inicial de imersão via treinamento. Salta nessa rede a preocupação em inserir o docente no sistema de ensino adotado, com tudo o que este abrange e significa. A admissão de professores auxiliares parece uma estratégia marcante nessa rede, dentro dos segmentos estudados. Há espaço para a entrada de docentes sem experiência, que estejam dispostos a trabalhar como auxiliares, a fim de adquiri-la no interior da rede. A percepção de que ser auxiliar é um caminho para ascender a novas posições parece bastante solidificada no *habitus* dessas docentes. Elas falam bastante sobre o percurso, encarando-o com naturalidade. A meu ver, isso se liga às condições e ao espaço social em que ingressaram no mercado de trabalho, visto que essa não é uma percepção naturalizada nos depoimentos das entrevistadas das outras redes, reafirmando que os condicionantes da situação real de trabalho (SETTON 2002; 2011) influenciam a sua constituição como docentes. Em outras palavras, essa percepção é forjada no contexto de sua socialização profissional.

A distinção entre a carga horária dos docentes só apareceu na rede municipal. A disputa pelas escolas e pelos espaços em decorrência da distinção entre professores de 40 e 22h e ½, apareceu como uma questão específica dessa rede. Na rede privada, os professores têm a mesma carga horária em cada turno de trabalho, algumas trabalham em dois turnos e outras, em um. Também não apareceram clivagens em relação à carga horária das professoras entrevistadas da rede federal. Todas elas trabalham em regime de dedicação exclusiva e esse regime de trabalho aparece como peculiaridade dessa rede. Cabe ponderar que, na carreira federal do magistério, há professores de 20h, de 40h, de 40h com dedicação exclusiva e professores com 60 h (com uma matrícula de 20 e uma de 40h). Entretanto, nesse grupo, este não foi um aspecto destacado por nenhuma das depoentes. Há vários anos o Colégio Pedro II só tem aberto vagas para professores de 40h e, aos que ingressam, apresenta-se a possibilidade de solicitar a DE. Foi assim com as depoentes. Na última seleção, o concurso já foi realizado apenas para o regime de DE. Os que têm 20h são provenientes de matrículas bem antigas. Disso decorre a tendência a uma maior coesão no que tange ao regime de trabalho dessas

professoras. Identifico esse comportamento como uma divergência na tendência de funcionamento desses subcampos: enquanto a rede municipal caminha para uma fragmentação do seu corpo docente, decorrente da situação de diferenciação da carga horária, a federal parece caminhar para maior unificação nesse sentido.

Nas redes municipal e privada, a maioria das depoentes passou por um “teste de sobrevivência” no período de inserção. No caso do município, ficou evidente que a maioria chegou e foi lotada em escolas mais difíceis, localizadas em zonas mais perigosas da cidade ou de difícil acesso, ou ainda em escolas com rendimento mais baixo. Na rede privada, esse teste se evidenciou para as que primeiramente foram auxiliares, que enfrentaram um período de intensa atividade, vivido com dificuldade por algumas, e outras, embora não tenham considerado o período como “difícil”, tiveram de se submeter a este, por alguns anos, mesmo tendo habilitação para a docência, para, depois, serem promovidas.

Tanto a rede federal como a rede privada se caracterizam por terem uma estrutura de pessoal significativa. Embora haja muitas diferenças nas concepções e nas práticas dessas duas redes e, por esse motivo, o funcionamento das estruturas seja bastante distinto, chama a atenção o fato de funcionarem como estratégia de inserção dessas redes, cada uma a seu modo. São espaços sociais muito distintos e que funcionam com lógicas diferentes. Por ora, cabe ressaltar que, diferentemente da rede municipal, que trabalha com uma estrutura bastante enxuta (e precária), as outras duas redes têm na estrutura de pessoal um diferencial que influencia diretamente a organização do trabalho docente. Da mesma forma, a estrutura enxuta ou, se quisermos dizer, a falta de estrutura de pessoal na rede municipal, traz consequências diretas para o trabalho do iniciante. É interessante notar, portanto, que tanto a falta como a existência de uma estrutura, bem como o funcionamento diferenciado de cada uma, podem ser entendidos como estratégias de inserção e têm fortes implicações no trabalho docente, como ficará evidente ao longo das análises. Compreendendo-se a socialização (SETTON, 2002) como constituição de *habitus* proveniente de matrizes diferentes e de diversas instâncias socializadoras, é possível supor que o trabalho e as condições em que este é exercido – com ou sem apoio, solitário ou coletivo, discutido ou imposto – é capaz de gerar disposições relativas ao ofício distintas nessas professoras.

Na rede privada, aparece com destaque o uso de um manual (o anexo) do professor, que assume centralidade em seu trabalho com os alunos e é baseado no

livro do aluno do sistema de ensino adquirido pela instituição. Inclusive, em entrevista com a coordenadora de uma das unidades, ela destacou que acompanha o trabalho e o caderno do professor pelo anexo. O anexo, como mostrei, é um material elaborado pela diretoria de ensino da rede, a partir do material do sistema de ensino adotado.

Na rede municipal, o caderno pedagógico parece apresentar, hoje, uma centralidade no trabalho que essas professoras desenvolvem com seus alunos. Os cadernos pedagógicos são elaborados pela própria SME e os professores recebem a sua versão do material, que vem com sugestões e anotações próprias para ele. Algumas das depoentes também são munidas de outros materiais adquiridos pela rede, para a realização de projetos específicos.

Nessas duas redes (municipal e privada), a aquisição de materiais e projetos pedagógicos é acompanhada de treinamento para os professores. Ao que notei, não são treinamentos específicos para iniciantes, mas para os professores que se utilizam dos materiais que estão inseridos nesses projetos.

Na rede federal não aparece a aquisição de pacotes de ensino, nem o uso de manuais para o professor e cadernos pedagógicos ou apostilas para os alunos. Não se evidenciou na fala de nenhuma das depoentes a ocorrência desses recursos. Quando houve referência a apostilas, fez-se menção a exercícios elaborados pelos professores e coordenadores, dentro da própria unidade escolar.

Em relação aos cursos de que três depoentes destacaram ter participado na rede federal, nota-se que os mesmos são oferecidos por professores da própria instituição, a partir do trabalho que vem sendo construído na rede ao longo dos anos. Na rede privada, a maioria dos cursos oferecidos está ligada ao treinamento e à apropriação das competências necessárias para trabalhar com o material adquirido pela rede e ao sistema de ensino adotado, aparecendo também palestras sobre temas considerados atuais. Na rede municipal, as estratégias são mistas: há cursos ligados aos projetos adquiridos pela rede e cursos ligados ao trabalho desenvolvido na própria rede, como o acompanhamento de professores alfabetizadores, por exemplo.

O espaço de planejamento nas redes é outra estratégia de inserção presente e organizado de diferentes formas nas três redes, e que, a meu ver, é forte elemento de inserção. Basta, neste momento, sinalizá-lo, uma vez que, mais adiante, analisarei especificamente esse aspecto do trabalho nas três redes.

5.3 A chegada na(s) escola(s)

Nesta seção quero colocar em relevo como foram recebidas as professoras nas suas respectivas escolas, após a passagem pelo nível central para a “escolha da escola”. Ou seja, ao chegarem à escola, com quem aconteceram os seus primeiros contatos, como sentiram esse primeiro acolhimento e em que condições foram recebidas.

Na rede municipal, quando perguntei sobre a recepção, as professoras falaram que:

“Era período de férias quando eu fui conhecer, era janeiro. A diretora me recebeu, me mostrou os espaços, e me deu o primeiro ano, né. [...] [...] Teve a semana de planejamento... Eu não tinha ninguém para planejar comigo porque eu era a única do primeiro ano. [...] Eu fiquei meio sozinha nesse primeiro momento. Quando iniciou o ano, no primeiro dia de aula mesmo, a diretora só me deu um pacote de folha branca e os horários, só. Não recebi mais nada, nenhuma orientação! Mexendo depois, pela internet, no site da prefeitura, eu encontrei a relação dos conteúdos do primeiro ano, as orientações curriculares para o 1º ano... Isso eu fui buscando aos poucos, sozinha [...]” (ALICE)

“Consegui essa vaga de manhã, cheguei lá era o 4º... Eu nunca tinha trabalhado com o 4º ano. E aí assim, cheguei nessa escola e a recepção da direção foi um balde de água fria. [...] Já peguei a turma no primeiro dia. Eram 42 alunos no 4º ano... 45 em média, e não tinha domínio nenhum da turma, era uma turma super agitada. [...] Mas, no primeiro dia na escola, quando eu cheguei para conversar com a direção... para me despedir e tal, tinha sido aquele caos, mas era um primeiro dia. Eu ainda não estava totalmente desiludida de tudo, porque era o primeiro dia. Eu não tinha como ter domínio naquele dia. E aí, quando eu cheguei para me despedir da direção, a direção falou ‘Olha, não começa não... com esse seu sorrisinho, porque você não vai conseguir nada com eles. Com eles tem que ser a ferro e fogo’. [...]” (BETINA)

“Peguei logo turma, assim: ‘Toma aí a turma e se vira. Dá conta.’ [...] Olha, inicialmente, não me senti muito acolhida, não. Porque a gente espera que alguém vai dizer: ‘Olha faz assim, vai por esse caminho que vai dar certo.’ Ou então: ‘Está precisando de alguma ajuda?’; ‘Está com alguma dificuldade na turma?’ E não! Você é meio que jogada, né... ‘Vai para a turma, dá o seu jeito’. Não me senti muito acolhida não. Mas, aí, as colegas vão te acolhendo aos poucos, vão conversando, vão conhecendo, né?” (DÉBORA)

As experiências de chegada acima destacadas configuram o que a maioria das depoentes dessa rede viveu. Uma chegada precária e sem nenhum preparo, que caracteriza a urgência das escolas em alocar os que chegam logo nas turmas que estão sem professor e a falta de uma organização, de estrutura ou planejamento das equipes para receber os que chegam, que vão, muitas vezes, direto para a sala de aula, sem qualquer orientação inicial para o trabalho. Essa

difícil chegada na escola marcou a entrada da maioria das entrevistadas nas escolas municipais. A maior parte das professoras não pontua propriamente falta de vontade ou de interesse da equipe administrativo-pedagógica em dar-lhes um suporte maior, mas a falta de tempo devido às muitas tarefas ou a necessidade premente de preencher imediatamente as vagas disponíveis. E eu diria, também, uma falta de formação, de preparo para receber essas novatas e de conhecimento de como um apoio nesse início é fundamental para o desenvolvimento da carreira. Todas as depoentes da rede foram recebidas primeiramente pela direção e, algumas, pela direção e coordenação.

Outras docentes do município, entretanto, tiveram uma experiência diferente, mais positiva nesse sentido:

“Cheguei num dia, fui apresentada a todo mundo, ela [a coordenadora] me apresentou a proposta pedagógica. No primeiro dia, eu não fiquei com turma. Ela me apresentou tudo, me mostrou como é que era, como é que funcionava, quais eram os espaços da escola e, no dia seguinte, já entrei em turma. Aí já foi avisado que já tinha professora para turma e eu já comecei. [No primeiro dia ela] Me deu uma orientação, me mostrou todo o material que eu tinha para usar, me mostrou o material da rede – na época eu peguei Educação Infantil –, me mostrou tudo o que a rede vinha falando de Educação Infantil, com material próprio... Eu fui me inteirando daquilo, aí..., mas, no 1º dia, eu não fiquei com turma, no 2º dia sim, e mesmo no 1º dia que eu fiquei [com a turma] a coordenadora me deu todo apoio, ficou comigo na sala um pouco... Assim, questão de horário às vezes você fica um pouco perdida em questão de horário, no espaço... aí [ela] me deu esse suporte, mas aí depois foi tranquilo. [...]

[...] eu cheguei num ambiente que eu vi que as coisas funcionavam. Eu vi que as pessoas estavam realmente comprometidas, eu via o trabalho de gestão e concordava com o que acontecia ali, então, eu acho que isso ficou menos, eu não tive aquele trauma inicial, aquele baque. Então senti o apoio das pessoas estavam em volta e... foi tranquilo.” (ANA)

A experiência de chegada de duas depoentes se deu de modo diferente, de maneira que se sentiram acolhidas nesse momento inicial. O acolhimento das duas está representado no trecho acima destacado. Elas tiveram um apoio na chegada e uma orientação para o começo do trabalho, ainda que rápida. Especialmente no caso da professora Ana, fica evidente que o fato de ter recebido apoio fez diferença no seu percurso na escola, no seu entrosamento, mostrando-se como um fator muito positivo. O fato de a orientação e o suporte na chegada terem acontecido com a minoria me leva a considerar a hipótese de que essas coisas aconteceram aleatoriamente com as professoras, de acordo com cada equipe de direção/coordenação e professores. Se há, na escola, uma equipe que tem essa visão de que o novato precisa de apoio, especialmente no início do trabalho, isso

acontece. Se não, isso não acontece. Não se evidenciou na pesquisa que haja um protocolo referente a essa questão. Isso parece ocorrer ao acaso, com quem “dá sorte” e, também, segundo as contingências da escola.

Na rede federal, as depoentes também falam de sua experiência de chegada:

“Olha, foram duas chegadas. A chegada lá e a chegada aqui, mas, em ambas, foram assim... eu fui acolhida, fui bem recebida, os professores a todo momento querendo mostrar que estavam disponíveis e se eu precisasse de alguma coisa... conheci a escola [...]. Então me apresentaram. É uma escola muito grande e tiveram o trabalho de me apresentar às coordenadoras e a todos os professores e tudo mais, [...] mas se eu não me engano foi a Ilana, que era coordenadora na época, acho que de Língua Portuguesa, ela também me apresentou para todo mundo e logo eu fui conhecendo o pessoal e o pessoal foi me apresentando para outros e tudo mais, mas a Ilana foi a primeira que fez o meu primeiro contato com a escola. [...]” (GISELE)

“[...] eu recebi muito apoio das pessoas, muitas pessoas vinham conversar comigo, perguntar... não porque estivessem percebendo isso [a insegurança], mas perguntar se eu estava bem, o que eu estava achando e eu falava. A Vanuza foi uma... a minha mãe. Logo que eu entrei, ela foi minha coordenadora de série, e ela me dava todo o apoio. Eu falava: ‘Como é que eu vou fazer? Como é que eu vou falar no conselho de classe?’. Ela me explicava tudinho: ‘Não, não é nada demais...’. Porque, até então, [nos outros lugares que trabalhei] a gente não tinha esse conselho de classe tão bem organizado [...].

[...] De chegar junto mesmo, de dar apoio, perguntar se está tudo bem, não é todo mundo que faz, até porque não tem uma intimidade para chegar e falar. Então só quem está ali mesmo, junto, no dia a dia, é que vai criando esse vínculo e tem essa oportunidade de chegar, falar e perguntar se você está bem, o que você está achando, se você está precisando de alguma coisa... Então a primeira pessoa que veio na minha cabeça é a Vanuza, era minha coordenadora, que estava o tempo inteiro perto de mim.” (NATASHA)

“[...] o início foi muito assustador, confesso que eu fiquei um pouco, sabe assim? Temerosa de não conseguir dar conta da estrutura da escola.

Sim [o que mais me assustou foi o tamanho da escola, a quantidade de funções]. Com certeza, eu não sabia, assim, digamos assim, a grosso modo, a hierarquia necessária. Então, se eu tivesse uma dúvida de matemática, eu não sabia se eu tinha que procurar a minha O.P. [coordenadora da série] do 2º ano ou a coordenadora de matemática ou a coordenação de turno [...]. Então, no início, eu não sabia. No primeiro mês, eu fiquei meio perdida. E minha O.P. foi... maravilhosa. Então, assim, isso ajudou muito, porque ela abraçou minha chegada. Chegamos eu e outra pessoa para o 2º ano. Então ela abraçou muito a nossa dificuldade e não tinha nem o que reclamar, e as duas pessoas também da série eram muito legais, sabe? Solícitas. O que a gente precisasse, elas ajudavam. Nesse ponto eu me sentia confortável de tirar dúvidas, sabe? A equipe toda é muito boa. Olha, sinceramente, eu tive apoio de todo mundo, mas, assim, as pessoas que eu lidava diariamente, a minha OP [orientadora pedagógica], os outros professores da série, as coordenadoras de disciplinas, também, e o SESOP [Setor de Orientação Educacional], [...]” (REGINA)

O que emergiu na fala da maioria das depoentes dessa rede, mais do que a chegada em si na direção, foram o apoio e o acolhimento da equipe pedagógica. As dificuldades iniciais não deixaram de existir. As professoras relataram sua insegurança, suas tensões. Entretanto, o suporte que receberam, como elas próprias destacaram, foi fundamental para que se situassem melhor ao chegar. Também não se evidenciou na rede federal nenhum protocolo de chegada para a recepção das iniciantes. Mas a minha hipótese é de que o fato de existir uma equipe maior de suporte ao trabalho do professor acaba favorecendo o acolhimento e a inserção dessas docentes na escola. As coordenações de área, a orientação educacional e, especialmente, a coordenação de série foram destacadas como elementos de apoio, nesse início, no depoimento da maioria, mais do que a direção.

A professora Valéria teve experiências diferentes nas duas unidades em que chegou:

“Na unidade R foi assim: ‘Valéria, tem essas vagas. Escolha.’. Aí teve um colegiado [reunião com todos os professores do departamento de 1º segmento] antes do início das aulas, que ali eu pude desconfiar de alguns assuntos que estavam pertencendo às discussões das professoras. As coordenadoras de lá da unidade me deram alguns documentos relativos à disciplina literatura. Dali eu sentei com a minha colega, que já estava lá há mais de um ano, e a gente seguiu o barco. Aqui na unidade Y foi um apoio diferente. Tem o encontro dos professores antes de tudo começar, aí se apresentam os professores novos, se fala daqueles que estão pelo último ano, das novidades mesmo do grupo. E aí eu sentei com as coordenadoras mesmo, até ficou um pouco individualizado [o encontro]... No caso, quando eu entrei no 2º ano, são quatro professoras, geralmente, as outras três já estavam dando aula há pelo menos 10 anos no 2º ano. Então já sabiam como era a estrutura. Para elas não escutarem a mesma coisa, as coordenadoras sentaram junto comigo e foram me amparando mesmo [...]” (VALÉRIA)

Foram duas professoras que tiveram experiências diferentes, segundo as unidades. Tanto Valéria – cujo depoimento destaquei acima – como Rejane, ao passarem no concurso, foram lotadas em uma unidade recém-inaugurada, ainda em estruturação física e de recursos humanos, na qual elas se sentiram menos amparadas e onde, especialmente Rejane, teve algumas dificuldades iniciais para se afinar com o trabalho. Valéria, após o primeiro ano nessa unidade longe de sua casa, pediu transferência e foi para a unidade Y, onde, como afirma no excerto apresentado, teve um acolhimento e uma orientação mais efetiva para o trabalho. Rejane, quando passou no concurso, já havia sido professora contratada em outra unidade, onde se sentiu bastante acolhida e fez boas parcerias. Ela própria afirmou que já havia criado raízes e tinha uma identificação maior com essa unidade em

que iniciou. Outro fator destacado, que contribuiu para uma chegada mais difícil, após se tornar efetiva e ser lotada em outra unidade, foi:

“Basicamente os professores que estavam lá... alguns dois ou três tinham vindo da unidade Z e todos os outros eram professores novos na instituição de um modo geral. Só a equipe de direção e coordenação que estavam no Pedro II há mais tempo...” (REJANE)

É possível observar no depoimento que, por ser uma unidade nova, a equipe ainda estava se constituindo e não havia uma identidade de grupo, o que, sem dúvida, é um fator que se soma e impacta quem chega. Rejane, além de ser nova na instituição e ter que lidar com muitas variáveis, ainda se deparou com uma equipe, em sua maioria, nova na instituição – e toda nova na unidade escolar – e ainda pouco consolidada enquanto grupo.

Nessa rede os professores também pegaram turmas logo que chegaram às unidades. Em algumas situações, até no mesmo dia em que chegaram. Não há também um protocolo de recepção para os que iniciam. O que fica mais evidente nos depoimentos, entretanto, é que a estrutura de pessoal, na maioria dos casos, ajudou a acolhê-las, propiciando-lhes um suporte e uma orientação para o trabalho e também parcerias com outros professores, como veremos mais adiante quando abordarmos as relações entre pares.

Na rede privada os depoimentos também deixam entrever as primeiras experiências quando da chegada à escola:

“[...] o treinamento foi dia a dia. Eu cheguei aqui, tive a entrevista aqui também com a supervisora... hoje ela não está mais... com a supervisora daqui. Ela me passou passo a passo como era a rotina das crianças, qual era a minha função, o que eu tinha que fazer, o horário, tudo. Perguntou se eu iria me adaptar àquela rotina. Eu falei que sim. Aí ela autorizou e eu comecei a trabalhar. [...] não entrei chateada por estar sendo auxiliar. Graças a Deus eu não tenho esse problema. Eu acho que é de baixo que a gente começa. Está todo mundo aqui para aprender. Continuo aprendendo. Então eu fiquei muito feliz. Fui muito bem recepcionada, as professoras me ajudaram muito. As outras auxiliares continuam ajudando e eu ajudando a quem precisa também. Fiquei muito feliz e estou muito feliz até hoje.” (CRISTINA)

“[...] o H é uma escola bem conhecida, então a minha expectativa realmente foi muito grande. É claro que a gente tem um pouco de medo no início ‘nossa, uma escola famosa, uma escola de nome’, mas, assim... super tranquilo [...], o pessoal aqui é muito tranquilo, muito acolhedor mesmo... Qualquer tipo de problema, a gente conversa, a gente senta para chegar uma solução, muito tranquilo... Eu me sinto muito à vontade mesmo de trabalhar aqui. Quando eu cheguei aqui, na época, a supervisora pedagógica orientou realmente o que eu tinha que fazer: levar as crianças no banheiro, auxiliar a professora se tivesse fazendo uma atividade de pintura, assim... coisas básicas mesmo. Mas a experiência mesmo é o dia a dia, não tem jeito [...]” (LUCIANA)

As professoras acima destacadas, assim como a quase totalidade das entrevistadas, enunciaram ter sido bem acolhidas e recebido orientação inicial para o trabalho, tendo elas começado como auxiliares ou como professoras regentes. Além da orientação da supervisão, enfatizam o apoio de colegas de trabalho. A figura da direção aparece mais na parte da entrevista inicial, ficando evidente que a supervisão é quem exerce com maior intensidade o papel de recepcionar e dar algumas orientações básicas.

A professora Mônica, que já ingressou como professora e passou por treinamento inicial no processo seletivo, colocou-se de uma maneira um pouco diferente:

“Quando eu entrei aqui eu me senti muito perdida, porque a metodologia daqui é muito diferente das outras escolas. As outras escolas são bem tradicionais, aqui é muito conteudista e, por ser muito conteudista, é muita coisa ao mesmo tempo, são muitos projetos para você trabalhar, é muito conteúdo para você lançar, por exemplo, a prova... Quando vai o memorial para eles na agenda dos conteúdos que vão ser trabalhados, os conteúdos são colocados na agenda antes de você trabalhar... Então, quer dizer... você tem que dar um jeito de trabalhar aquele conteúdo, naquele tempo, porque vai cair na prova e você não pode atrasar, tem que estar com tudo em dia, correção em dia, então é muita informação. Quando eu entrei aqui, eu me senti perdida. Eu fui me entrosando com as professoras e elas foram me passando os procedimentos da escola. Não teve totalmente uma atenção voltada para mim, totalmente: ‘Olha, você vai fazer isso, a escola trabalha assim’. Eu fui aprendendo com as próprias professoras, elas que foram me passando as normas e procedimentos: ‘Olha, não faz isso. Se for escrever um bilhete, tem que ser assim’, [...]. Ano passado, era outra supervisão, esse ano, é outra supervisão, então, quer dizer, a gente vai se encaixando de acordo com a escola.” (MÔNICA)

Diferentemente das demais, destaca suas dificuldades iniciais. Pelo depoimento dela, percebe-se que, embora tenha passado por treinamento, não houve uma orientação inicial para o trabalho, e o recurso utilizado foi o de recorrer à ajuda das colegas.

Apesar das diferenças já destacadas ao longo desta seção sobre a chegada das professoras nas redes, vale reafirmar que, à parte a apresentação do professor na direção da escola, não se evidencia um protocolo de “entrada” para o professor que se apresenta, em nenhuma das redes. Nas redes federal e privada, em que o suporte de pessoal administrativo-pedagógico é maior, o acolhimento se fez mais efetivo e, ainda que não tenha apagado as dificuldades próprias ou inerentes à chegada, serviram para amenizá-las. Principalmente no caso da rede municipal,

onde o efetivo de pessoal é menor, a visão e a atuação da direção tiveram peso importante na chegada das professoras.

Conforme destaquei anteriormente, a literatura (MARCELO GARCÍA, 1999; MARCELO GARCÍA; VAILLANT, 2012; PAPI; MARTINS, 2010; BORGES; TARDIF, 2012) vem sinalizando a importância de que o novato receba apoio no início da carreira. Parece, entretanto, que o descompasso entre as evidências e a prática permanece. Algo que parece dado ou bastante consolidado no campo educacional, nesse espaço de forças e relações, é que o professor iniciante chega no mercado de trabalho “pronto” para exercer plenamente suas funções, tal como mostram Freitas (2002), Mariano (2006b), Guimarães (2006), Soares (2008), entre outros. As evidências dessa pesquisa colaboram para desconstruir essa ideia.

5.4 **Estratégias de inserção das escolas**

5.4.1 **Escolha ou atribuição de turmas**

Ao chegar às escolas, nossas depoentes escolheram ou receberam turmas para atuar. Os critérios ou as formas de atribuição é o que pretendo evocar, neste momento, a partir do seguinte questionamento: há homologia entre as formas de atribuição de turmas nas diferentes redes? Nóvoa (1992) esclarece que as escolas possuem uma territorialidade própria, que pode ser observada por diferentes características próprias daquele espaço. Assim, pergunto: como as escolas utilizam sua margem de autonomia para alocar essas docentes iniciantes? Isso faz parte da atribuição delas ou existe alguma orientação da rede? É uma alocação burocrática? É possível distinguir se existe algum tipo de critério diferenciado entre as direções e as equipes das escolas nas três redes? As professoras têm participação nessa atribuição?

Sobre a primeira atribuição de turma ao chegar à escola, as professoras do município do Rio de Janeiro declararam que:

“Era período de férias quando eu fui conhecer, era janeiro. A diretora me recebeu, me mostrou os espaços e me deu o primeiro ano [...]. Mas essa diretora, assim... tinha uma postura bastante autoritária, enfim... ela era quem decidia, e ela olhou para mim e disse que era melhor eu pegar o 1º ano [...]” (ALICE)

“Não houve consulta de escolha, não. Eu não sei... foi a direção que escolheu junto com a coordenação. Eu não sei que critérios eles usaram para a escolha de turmas, não sei se experiência com alfabetização, não sei mesmo.” (LÚCIA)

“Pronto, era a turma que estava sobrando, a turma que ninguém do grupo docente da escola, ninguém quis assumir no início do ano, e eu cheguei e era a turma que tinha.” (MARIA)

Destaquei esses trechos porque são representativos do que todas as entrevistadas dessa rede vivenciaram de início. Todas foram inseridas em determinadas turmas pela equipe administrativo-pedagógica da escola. Os critérios para isso são conhecidos por algumas e, por outras, não, como deixam claro os depoimentos. Fica nítido, também, que elas foram inseridas nas turmas que estavam “sobrando”. Em vários casos, havia diversas turmas sem professor e, ainda assim, não houve possibilidade de escolha. Não em todas, mas, na maioria das situações, isso denota, mais uma vez, o lugar de desprestígio ocupado pelas iniciantes. Quem com menos experiência devia ser priorizado na atribuição das turmas – para benefício delas, mas também e, sobretudo, dos alunos – acaba ficando para o final. A distinção entre novos e antigos mais uma vez se faz evidente, na quase totalidade dos casos. Entendo, com Mills (1969), que maior ou menor prestígio é percebido pelas condições, pelas relações estabelecidas entre os agentes e pela margem de participação nas decisões. O lugar que ocupam nesse subcampo em relação aos demais, reafirma sua condição subalterna. Como afirmam Nogueira e Nogueira (2009), em todo campo há dominantes e dominados e é através da mobilização de seus capitais que os agentes se movimentam para modificar suas posições.

No caso da professora Lúcia, ao mesmo tempo em que ela declarou desconhecer critérios utilizados, deixa entrever um aspecto que me ajuda a compreender ao menos um deles:

“Não, essa escola estava sendo dividida em dois turnos diferentes, porque ela era de horário integral e não tinha professor para a turma. Estava acontecendo a chegada desses professores de 40 horas. Eu fui a primeira professora de 40 horas a chegar na escola. Então, a primeira turma do integral que estava dividindo professora foi essa do 2º ano... Na parte da manhã, eles ficavam com um professor e, na parte da tarde, eles ficavam com outro [...]. Esses professores estavam dividindo a turma. Aí, eu cheguei para ficar com essa turma.” (LÚCIA)

Lúcia chega a uma escola de tempo integral, em que parte das turmas está funcionando em tempo parcial e outras em tempo integral. Sendo que, as de tempo integral, por falta de professores de 40h, estavam/estão dividindo o tempo entre professores de 22 e ½ h.

Um fator que não pode ser ignorado porque, sem dúvida, influencia na atribuição das turmas que sobram aos novatos é o fato de que as escolas recebem professores ao longo do ano. Não foi o caso de todas, mas quase metade das depoentes chegou no decorrer do ano letivo. Essa é uma questão que tem implicações administrativas e pedagógicas para as escolas.

Mas, como se procedeu a atribuição nos anos que se seguiram? Elas continuaram pegando as turmas restantes? Passo aos anos seguintes:

“Então, dia 1º de fevereiro teve uma aula inaugural. [...] e, depois na reunião, [...] o diretor anunciou as turmas, como ficou a distribuição de turmas e tal, mas não foi dito o critério não.

Não [teve consulta], nem dos professores mais antigos, digamos assim. Não teve nenhuma consulta. Ele abriu espaço para que, se alguém estivesse insatisfeito, fosse conversar depois com ele, particularmente, para ver se havia alguma possibilidade de mudança.” (LÚCIA)

“No caso, lá, ninguém escolhia. Ninguém tinha esse privilégio, que acontece em algumas escolas. Mas, lá, não. Cada uma tinha que pegar o que a diretora mandava.” (DÉBORA)

“[...] Em 2010 minha matrícula continuou na primeira escola. Então, quando chegou no final do ano, eu sobrei nessa escola. O que é o sobrar? É, outras professoras mais antigas do que eu, optaram pelo turno da manhã. Não tinha turno da tarde. Então, eu sobrei de novo, e eu fui posta à disposição da CRE, no final de 2010 para 2011, e em 2011 eu estive em outra escola.

[...] [Fiquei com o 2º ano] pela escolha da escola. Quando escolhe a escola, você nunca sabe qual é a turma que tem disponível. Eu escolhi a escola por ser mais próxima e tal... de casa e, aí, cheguei lá, era o 2º ano.” (BETINA)

Vejo que, em vários casos, a possibilidade de diálogo na opção de turmas não é privilegiada, mesmo depois de passado o primeiro ano de docência. Isso mostra que esse fator não se liga apenas a contingências da rede, mas ao estilo de gestão. Os depoimentos acima trazem um componente do critério de algumas escolas, qual seja, a arbitrariedade da direção na designação das turmas, tanto para novos como para antigos.

A meu ver, esse é um critério que desfavorece a construção de autonomia no trabalho docente e na escola, pois os professores precisam participar das decisões do seu trabalho. Essa lógica não colabora para o aprendizado da

autonomia, que só pode ser pensada coletivamente, conforme a proposta e com base nos princípios de uma autonomia construída (BARROSO, 2005). Como aprender autonomia sem que seja oferecida a possibilidade de participar das decisões sobre o que se vai realizar? Ao mesmo tempo em que reconheço, com Barroso (2005), que a autonomia é sempre relativa e que, portanto, não é possível fazer o que se deseja independentemente dos outros, não posso conceber sua construção sem diálogo. No espaço das relações e disputas no interior dos estabelecimentos, é necessário desnaturalizar essas estratégias (BOURDIEU, 2004; 2009) enraizadas, a fim de afirmar práticas que favoreçam a coletividade.

Já a experiência da professora Betina denota a ideia de um eterno recomeço. Como novata, ao ser colocada à disposição em sua escola de origem por divergir da direção, todo ano ela sobra. E, chegando a uma nova escola, vive um novo começo, mesmo sendo efetiva. Não se trata, aqui, de um recomeço por estar sob estatuto diferente das colegas (ou seja, entre ser efetiva ou temporária) como, por exemplo, no caso da pesquisa de Ferreirinho (2005). Nesse caso, o reinício está marcado pela chegada a uma nova escola.

É possível, entretanto, vislumbrar outros parâmetros:

“No final do ano, ela passa... você faz como se fosse uma avaliação. Às vezes, ela chama mesmo antes, chama na sala para ter uma conversa... para você mesmo avaliar como foi o ano, se o ano foi produtivo ou não, que dificuldades você teve. Aí, ela coloca algumas coisas também que ela percebeu e entrega, geralmente, uma ficha, que você preenche várias coisas. Você fala tudo. Você pode falar para ela, mas ela também pede por escrito. Geralmente, todo mundo preenche assim... por escrito, que é mesmo o que você põe, o que você sentiu mais dificuldade nesse ano, se aquela turma, se aquele grupamento... se você gostou de trabalhar ou não, e o que você pretende para o ano seguinte... [...] Ela pergunta se você tem pretensão de ficar [na escola] no ano seguinte, qual é a turma que você queria/gostaria de trabalhar... E ela tenta fazer a vontade do professor, mas também prioriza o que elas acham, como gestão. Elas deixam isso claro, que você vai enumerando a sua preferência nos anos [séries], mas que ela, como direção, também vai ver se aquilo ali é o que ela realmente precisa para aquele ano. Tanto que, nos dois últimos anos, eu pedi para ficar com educação infantil e não fiquei em nenhum dos anos com educação infantil [...]. Então, não é só o que o professor quer, mas também não é só o que ela determina. Ela tenta...” (ANA)

“[...] a equipe de direção já havia perguntado que turma interessava, e eu falei que eu queria o 2º ou 3º ano. Porque, o 1º ano, eu ainda acho uma responsabilidade muito grande, aquela coisa de alfabetizar... acho que eu ainda preciso de mais bagagem. [...] Aí, eu pedi 2º ou 3º, porque elas queriam colocar eu e a outra menina que chegou junto comigo e o outro que chegou em agosto, elas queriam colocar no 1º. Porque, justamente, elas sabiam dessa reformulação e que iam chegar outros 40 horas. Eu falei: ‘Não, pelo amor de Deus! Essas que vão chegar 40 horas não necessariamente são pessoas que nunca tiveram experiência’, pelo contrário, tanto é que não chegou ninguém sem experiência. [...] Aí, foi isso, eu pedi 2º e 3º e a professora desses meus

alunos do ano passado teve que sair. Nessa confusão de sair 22 horas e meia, ela teve que sair. Acho que ela tinha um carinho por mim e ela sugeriu à direção para eu ficar com a turminha dela. E foi ótimo, ela sugeriu e a direção acatou e, com essa turma, eu estou feliz da vida!” (MARIA)

No caso dessas duas professoras fica mais evidente a existência de uma negociação entre direção e professores. Se, por um lado, isso não garantiu que Ana pegasse a sua turma de preferência, por outro, é perceptível um movimento de participação – e até de avaliação, no caso da professora Ana –, e surge a possibilidade de diálogo.

Também é notório em boa parte dos depoimentos, assim como no caso da professora Maria, acima destacado, que, após algum tempo na escola, algumas professoras não estão dispostas a aceitar “qualquer” turma:

“É, aí terminou ano passado, e esse ano eu tinha pedido para ficar com educação infantil ou classe de alfabetização. Aí ela me deu o EI mesmo.” (BÁRBARA)

“Aí [em 2012], eu quis ficar com o 1º ano. Aí, eu me apaixonei pelo 1º ano. [...]” (ALICE)

Nos casos em que as turmas não são atribuídas arbitrariamente pela direção, tanto para novatos como para antigos, é possível ver que várias docentes, a partir do 2º ano na escola, começam a marcar a sua posição de não ser a professora mais nova e querem ocupar turmas de sua preferência. Vejo claramente nesse movimento a reprodução da lógica existente. Compreendo que essa forma de atribuição das turmas que sobram, inicialmente imposta à maioria – não digo à totalidade porque, como mostrei, algumas escolas impõem turmas a todos, e não só a iniciantes – dos que chegam, vai passando a fazer parte do *habitus* associado à função docente, que é moldado e afetado pelas condições de exercício impostas a essas iniciantes. Isso vai se solidificando e se naturalizando no seio da profissão. Ao reivindicar turmas melhores, elas estão jogando o jogo instituído e usando estratégias que lhes convém e que são mais eficientes para se posicionar melhor, as mesmas usadas com elas quando chegaram. É nesse sentido que Bourdieu (2004) diz que as estratégias funcionam aquém da consciência, ou seja, naturalizam-se e tendem a se repetir, contribuindo para manter lógicas existentes. Ao se apropriarem do senso prático do jogo, utilizam estratégias para se posicionar melhor e reproduzem – mesmo tendo passado por situações que quase as fizeram desistir – com colegas mais novos as estratégias das quais são produto.

Destaco abaixo ainda outro parâmetro que, por vezes, orientou a atribuição de turmas na rede municipal para essas novatas, evidenciado no depoimento da professora Maria, há pouco destacado, e também no da professora Alessandra:

“[...] os professores mais antigos escolhem as turmas primeiro [...]. Então, eles, todo ano, já sabem que turma que vão pegar, e eles já sabem quais são as turmas boas. ‘Ah! Tem a turma do ano dois e... e que é ótima, que é da professora tal, e ela não quer continuar com a turma, então eu vou pegar a turma dela’. Então já é meio que escolhido. E aí eu não sabia que turma pegar, porque a gente tem uma realidade muito difícil na rede, em que os alunos no 3º ano, muitos chegam sem saber ler. Assim, então, você pega uma turma de 3º ano, mas, na verdade, é alfabetização. Só que tinha uma professora que ela gostava de mim, assim, a gente teve um bom vínculo, ela já era antiga na escola, tinha uma turma boa de ano 2 e ela queria uma boa professora para ficar com a turma porque a turma era boa. Então, ela me escolheu, meio que me escolheu. Falou: ‘Você fica com essa turma, eu vou pegar alfabetização’ [...]. Então ela falou: ‘Não, eu pego a alfabetização e você fica com a minha turma de ano 3, porque eu quero que eles tenham uma boa professora. Eu não vou deixar com qualquer maluca ou qualquer...’. E, aí, no caso, ela me deu a turma dela. Por isso, eu fiquei com o 3º ano. [...] [No primeiro ano meu na escola] eu fui conhecendo as professoras da escola, fui me relacionando com elas, essa professora em especial. Uma professora de mais idade, assim, mais antiga. [...] Apesar de você ver que tem anos e anos de magistério, de ser uma pessoa de mais de cinquenta anos [...] ela nunca falta, ela é muito comprometida. Então, assim, a gente foi fazendo amizade, assim, no dia a dia, e acho que ela foi vindo que, apesar de eu estar chegando, eu era também uma pessoa comprometida.” (ALESSANDRA)

Tanto o depoimento de Alessandra como o de Maria possibilita um fio de análise interessante: a atribuição de turmas, depois que se está há algum tempo na instituição, pode passar pelo capital social acumulado. O relacionamento dessas novatas com professores mais antigos na instituição e que gozam de certo prestígio, nos dois casos, contribuiu para que, no segundo ano delas na escola, conseguissem ocupar uma posição melhor. Pelo seu tempo na escola, por ser novata, a professora Alessandra já sabia que não teria muita escolha; ela conhece as regras do jogo e sabia que seu campo de possibilidades não era muito amplo. Segundo Bourdieu (2004, p. 81), o bom jogador sabe o que deve ser feito, conhece as demandas e exigências do jogo. A professora Maria também deixou claro que uma professora mais antiga, que saiu da escola por motivo de carga horária, indicou o nome dela para ficar com a sua turma e a direção acatou. Para Bourdieu (2004; 2009), capitais são recursos (de diferentes naturezas) acumulados, em dimensões desiguais, pelos agentes e mobilizados por eles para manter ou modificar suas posições no campo social. O capital social diz respeito ao arcabouço de relações sociais – que podem ser profissionais, de parentesco, amizade etc. – que cultiva e mantém uma pessoa.

Como asseveram Nogueira e Nogueira (2009, p. 43), não é apenas a quantidade de relacionamentos, mas, sobretudo, a qualidade (o prestígio e a posição no campo) desses contatos que indica o volume do capital social que se tem. O uso e o ganho que o agente terá com a mobilização desse capital dependem do campo ou subcampo em que ele está. No caso dessas depoentes, o prestígio de que gozavam as professoras com as quais elas estreitaram relacionamento naquele momento, conferiu-lhes uma turma melhor.

Ainda um último sentido que pode ser captado na atribuição das turmas às novatas passa pela prova de competência de algumas. Assim como a professora Alessandra, que precisou mostrar o seu comprometimento para ser indicada para uma turma melhor por uma colega, a professora Maria também passou por situação semelhante:

“[...] depois, no final do ano, já estava tudo bem, todos acostumados, a direção gostou do meu trabalho... tanto é que esse ano me deu uma turma bacana.” (MARIA)

Primeiramente, essas professoras tiveram que passar uma “prova de fogo”, provando seu comprometimento e competência, para depois receberem turmas melhores. O que Freitas (2000) afirmou em sua pesquisa se confirma nessa rede: as escolas e os sistemas parecem, por vezes, impor lógicas contraditórias para a socialização dos iniciantes. Apesar de novatas, essas professoras só conseguiram ocupar melhores turmas ao provarem sua competência. Isso não parece coerente com a fase da carreira na qual se encontram, fase em que precisariam de suporte, de experiências assessoradas, talvez, em turmas menos complexas, até terem condições e uma experiência de trabalho um pouco mais consistente para lidar com situações e assumir tarefas mais difíceis, como acontece com outros profissionais (médicos, advogados, engenheiros) em início de percurso.

São notórios, então, alguns critérios para a atribuição de turmas nas escolas dessas professoras: os mais antigos têm preferência de escolha, na maioria dos casos, ficando os novos com as turmas que os demais rejeitaram ou que estão sem professor, principalmente no primeiro ano na escola; há escolas em que a atribuição é arbitrária para todos, nas quais a equipe de direção concentra em seu poder a atribuição das turmas de acordo com o perfil que ela traça dos professores novos e antigos, sem contar com a participação destes; em outras, aparece uma tentativa de negociação por parte das direções, no sentido de, na medida do possível, atender às

solicitações dos professores; a partir, especialmente, do 2º ano na mesma escola, observa-se por parte de algumas professoras a iniciativa de uma negociação e não aceitação passiva das turmas que “vierem”; por fim, uma última forma de atribuição captada passa pelo capital social acumulado na instituição. Vale, portanto, afirmar que é a partir do 2º ano do professor na mesma escola que as estratégias e os critérios de atribuição das turmas se diferenciam nas unidades dessa rede.

Na rede federal, quando as docentes falaram de atribuições de turma, também foi possível apreender alguns critérios utilizados nas escolas:

“[...] eu tomei posse em fevereiro, mas só fui assumir em julho, porque eu estava com a licença [maternidade] e continuei com a licença. Então, quando eu assumi, eu já peguei uma turma... que também estava sem professor [...], que estava disponível [...]” (GISELE)

“[...] No dia em que eles marcaram para eu vir aqui na unidade J, fui encaminhada para a diretora. A diretora sentou com a gente, com todo mundo que tinha passado no mesmo concurso, numa mesa, e perguntou o que cada uma preferia, dizendo que não poderia garantir aquela preferência, mas que ela iria tentar. [...] Então, eu pedi séries mais altas [...]. E eu consegui [...]” (NATASHA)

“Aí, vim para cá. Aí, a gente foi recebida pela direção [...] fomos lá para a salinha delas e elas colocaram na mesa: ‘Olha só, esses são os cartões [turmas e horários] que a gente tem. O que é que vocês querem?’ [...] A gente foi pegando... [...] Aí, fomos escolhendo pelo horário, e eu fui ficando por último... porque, assim... eu não tinha um horário... eu não trabalhava em outra escola, muita gente trabalhava em outra escola, fazia doutorado, fazia não sei o quê... Eu falei: ‘Gente, o que sobrar eu pego.’” (PATRÍCIA)

A fala dessas professoras permite que se percebam critérios de atribuição de turmas usados logo que chegaram. A professora Gisele mostra o que aconteceu com duas das entrevistadas. Ela e outra professora chegaram e pegaram as turmas que estavam sem professor. No caso de Gisele, ela voltou da licença maternidade no meado do ano e pegou a turma que estava vaga. No caso da outra docente, ela chegou e lhe foi atribuída uma turma. Vale salientar que ambas já tinham sido anteriormente professoras com vínculo de contrato temporário na instituição. Logo, concluí que esse tempo de vínculo temporário – geralmente dois anos – não vale para fins de diferenciação ou distinção no que se refere à atribuição de turma, assim como não foi considerado para a escolha da unidade de ensino. Um dos critérios observados, portanto, é o mesmo visto na rede anterior: o novato ficou com a vaga disponível no ano em que entrou.

Com outras professoras parece ter havido alguma possibilidade de negociação com a direção. Como deixam perceber os trechos em relevo, não lhes foi dada uma única possibilidade de turma ou atribuída a única turma que restava a elas. Patrícia e Natasha sentaram junto com a direção e suas colegas de concurso: a primeira para chegar a um consenso com as colegas de concurso e a direção e, a segunda, juntamente com as colegas, foi chamada a deixar sua preferência e conseguiu a vaga que pediu, o que denota que se procurou atender à professora. Já outra novata declarou que escolheu uma dentre as três possibilidades que lhe foram oferecidas. Isso não significa, entretanto, que elas tiveram prioridade em relação aos professores mais antigos na escolha das turmas, e sim que houve uma tentativa de atender às solicitações ou de chegar a algum acordo, dentro do que fosse possível. A professora Regina, em sua chegada, deixa entrever outro critério:

“[...] quando a gente chegou aqui, nós éramos 6 para essa unidade. Aí, através da classificação também a gente teve direito, prioridade para escolher as turmas e os turnos. [...]”

“[...] A Direção escolheu esse critério, é lógico. Aí tinha pessoa que queria turno da manhã, por exemplo, as primeiras classificadas. Aí, na verdade, elas apresentaram as séries para a gente: ‘Oh, tem 2 turmas de 2º ano, 1 de 5º, de manhã’. Então, as primeiras classificadas dentre essas 6 iam escolhendo, se preferissem, ou por critério de turno [manhã ou tarde], ou por critério de série.” (REGINA)

O parâmetro, nesse caso, foi a classificação. Interessante notar que a professora Regina o coloca como um critério “lógico”, legítimo, mais adequado, não ventilando outras possibilidades, como, por exemplo, levar em conta a experiência anterior do professor ou uma negociação entre os próprios docentes mediada pela direção, como ocorreu no caso de Patrícia. Observo que esse aspecto está sedimentado no *habitus* associado à função docente (PENNA, 2011) em diversos subcampos educacionais e em outros campos também. O critério “classificação” se naturalizou de tal modo que nunca é questionado, estando sempre subentendido nas relações desses espaços sociais, na base das percepções e práticas.

Após o ano de chegada, a metodologia utilizada mostrou-se semelhante para a atribuição de turmas em todos os casos, e a fala da professora Patrícia é representativa dos depoimentos:

“Ah, sim, no geral, em relação à série, a gente tem, todo final de ano, a gente preenche um questionário que tem uns itens formulados. [...] Então, tem vários critérios para

você escolher. Você coloca a sua demanda, se você quer 1º turno ou 2º turno, série alta ou série baixa, que série você quer, quer literatura, quer ‘não sei o quê’. Você vai lá elencando os seus desejos e colocando alguns elementos que têm a ver com os critérios, se você está estudando, se você está fazendo doutorado ou mestrado, quais foram os últimos cursos que você fez e tal, se você já foi atendido nessa demanda... se já foi atendido ou não nos últimos anos. E, no momento da alocação, tem uma reunião, que se chama reunião de COPAS, que é uma reunião com todas as coordenadoras de área, as orientadoras pedagógicas e a direção, em que cada ficha dessa vai ser avaliada e, aí, por exemplo, tem três professoras pedindo o 1º ano, no 1º turno, e aí cada ficha é analisada de acordo com os critérios. A antiguidade é um critério, se está estudando, fazendo mestrado ou doutorado, é outro critério de preferência. Não sei mais, agora, a ordem... mas esses são alguns. Aí você escolhe, geralmente, 3 opções. Se você não foi alocado na 1ª opção, aí vai para 2ª opção. Aí, você concorre com as pessoas que tiveram a mesma opção que você em termos de série.” (PATRÍCIA)

A partir do segundo ano na mesma unidade, a alocação é feita tentando atender às demandas do professor, respeitando-se alguns critérios, tais como: é estudante de mestrado ou doutorado; antiguidade; cursos feitos; solicitações de anos anteriores atendidas; dentre outros. Os depoimentos mostraram que, quando não se atende à 1ª opção do professor, ele é contemplado na sua 2ª ou na 3ª opção. Interessante notar que o critério “antiguidade” permanece no conjunto dos elencados, apesar de não ser o único, e que os critérios podem sofrer variações segundo as unidades escolares. Portanto, as unidades escolares têm autonomia para definir critérios, bem como sua ordem de importância. Entendo que esse seja um aspecto favorável à construção coletiva da autonomia, conforme Barroso (2005). Ter a possibilidade de conceber internamente os critérios de atribuição das turmas abre espaço para maior atuação de seus membros nas decisões sobre o seu trabalho. Em uma das unidades, por exemplo, esses critérios foram revistos, discutidos, definidos e hierarquizados em reunião com toda a equipe docente.

Por fim, vale destacar o que acontece quando se muda de escola dentro da rede:

“[...] com a transferência, você fica em último lugar pra escolha de turma. [...] aí, quando eu vim pra cá, já estava no início do ano [2012]. Foi no planejamento geral que eles já me falaram a turma que eu ia pegar.” (GISELE)

“Quando eu cheguei só tinha uma turma de 2º ano, e eu assumi, porque eu não tinha uma preferência [...]” (VALÉRIA)

Se o tempo de serviço não é contado estando o professor sob estatutos e regimes de trabalho diferentes – no caso, professor efetivo/professor temporário –, a investigação mostrou que também não é considerado quando se muda de

unidade. Ao mudar de unidade escolar, embora já com pelo menos um ano como concursadas, as professoras ficaram sem escolha quando chegaram à unidade seguinte. Isso dá indícios de que “antiguidade é posto” quando se está sob o mesmo estatuto de trabalho e se permanece na mesma unidade de ensino.

Nessa rede observou-se, portanto, como critérios de atribuição de turma às novatas: no primeiro ano houve atribuição arbitrária de turma, segundo a turma que estava disponível; ou foram feitas tentativas de negociação e escolha dentro das possibilidades e das vagas de que a unidade dispunha, com a participação dos professores; ou ainda foi usado o critério classificação. A partir do ano seguinte, todas as novatas que permaneceram na unidade de origem participaram da escolha de sua turma colocando três ou quatro opções, segundo suas preferências. Na colocação das opções, o critério “antiguidade” continua presente, mas não é o único considerado, conjugando-se com outros, conforme ficou evidente na fala da professora Patrícia.

As professoras da rede privada assim se colocam:

“Na verdade, aqui, a gente só sabe quando a gente inicia o ano. A supervisão vai ver quais as turmas que formaram e aí elas te dão. Aqui não é a gente que escolhe não, elas que colocam: ‘Ah, esse ano você vai trabalhar com a Pré-escola II’.” (FABIANA)

“No início do ano. Quando inicia o ano, em fevereiro, né? Que a gente volta de férias, tem que arrumar a escola e tal, pra iniciar. Então a supervisão, a operacional junto com a pedagógica, elas que escolhem a turma para a gente. Aí, quando volta, elas falam qual é a turma e dão a listagem com a quantidade de alunos.” (JAEL)

Em todos os depoimentos dessa rede evidenciou-se que as docentes não têm participação na decisão sobre as turmas que lhes são atribuídas. Estas são definidas, anualmente, segundo critérios da supervisão e contingências. Em algumas situações, foi possível observar que, ao ingressarem, as professoras já chegavam para atender à determinada demanda, para substituir, em série específica, alguém que havia saído. Uma professora mencionou que a supervisão, ao conhecer os professores, vai traçando seus perfis. Mesmo com mais tempo de casa, já no 2º ou 3º ano na instituição, as professoras não se fizeram presentes na negociação sobre a atribuição de turmas. Tal constatação denota que, nessa rede, o tempo de serviço funciona como fator de distinção, diferentemente das demais. Por exemplo, cinco das novatas entraram como auxiliares e só conseguiram turma mais adiante. Isso mostra que a instituição quer que o novato tenha alguma

experiência antes de lhe atribuir qualquer que seja a turma. Entretanto, é sempre a própria instituição que designa turmas, tanto a iniciantes como a antigos. E essa estratégia parece ter total adesão das entrevistadas. Em nenhum momento isso foi posto em discussão ou questionado nos depoimentos, como foi possível observar nas outras redes, parecendo ser uma estratégia bastante naturalizada. Ser professor nessa rede é também acolher a turma que lhe é atribuída a cada ano.

A homologia observada nas três redes é a de que o tempo é fator de distinção entre novos e antigos, na maioria das vezes, para a atribuição de turma. Isso, de modo algum, significa dizer que a atribuição seja feita da mesma forma, usando os mesmos critérios, ainda que em escolas da mesma rede. Conforme mostra Bourdieu (2004), homologias são traços semelhantes, o que não quer dizer iguais, em diferentes campos. Constatei, tal como Ferreirinho (2005), que, para essas docentes, o tempo é uma espécie de capital que confere distinção e reconhecimento, o que Bourdieu denomina capital simbólico (BOURDIEU, 2009, p. 134-135). De fato, nesse caso, foi possível observar que as práticas têm diferenças, sobretudo nas escolas das redes públicas, variando conforme a gestão e as próprias contingências, uma vez que a mesma gestão na rede federal, por exemplo, teve ações diferentes de acordo com a época do ano em que chegou a professora iniciante. Segundo pude notar, nas escolas das duas redes públicas em que trabalham as depoentes, essa é uma tarefa da competência da unidade de ensino, que gozam de abertura e margem de autonomia para alocar seus docentes, embora estas sofram obviamente reflexos das contingências. Uma aproximação parece ocorrer em relação às redes públicas: não é qualquer tempo que oferece distinção na atribuição de turmas, é um tempo específico, qual seja, o tempo sob o mesmo estatuto profissional (professor efetivo) conjugado com o tempo na mesma unidade escolar. Na rede privada o tempo aparece conferindo a possibilidade de atuar como professor regente e não como possibilidade de participar do processo de escolha da turma em que irá atuar. Assim, no subcampo da rede privada, parece existir uma regularidade diferente dos outros subcampos: a atribuição de turmas sempre alijada da participação dessas docentes. Entendo também que, nesse caso, as professoras que entraram como auxiliares foram acumulando capital de reconhecimento nessa função, de modo a conseguir modificar sua posição no jogo, tornando-se docentes. Esse reconhecimento veio com o tempo e o investimento dos recursos que tinham na função que exerciam. Conforme Bourdieu (2009), é pelo

acúmulo, transformação e investimento de seus capitais que os agentes se movimentam no espaço social, de modo a manter ou modificar sua posição.

O critério “classificação” no concurso para a escolha da primeira turma só apareceu uma vez, e foi encontrado apenas na rede federal. A consideração do capital social adquirido ao longo do primeiro ano como forma de conseguir uma colocação melhor, certa distinção na escolha da turma, só apareceu na rede municipal.

Nas escolas da rede municipal em que atuam as depoentes, evidenciou-se que as possibilidades de negociação e de participação dos professores novos na escolha de turmas aparecem a partir do 2º ano na mesma escola, exceto quando a gestão reserva a si mesma, exclusivamente, a designação de turmas tanto aos professores novos como aos antigos. Na rede federal, no ano de entrada, algumas depoentes já tiveram alguma possibilidade de negociação; outras, não. A partir do 2º ano na mesma unidade escolar, todas indicaram suas opções e foram atendidas, se não na primeira opção, na segunda ou terceira. Entre as depoentes houve um único caso em que a pessoa foi atendida em sua 3ª opção; mesmo assim, após consenso entre as partes, como fica nítido a seguir:

“[...] elas me ligaram no início do ano pra dizer: ‘Valéria, a gente precisa muito de uma professora no 1º ano, mas a gente respeita, porque também tem a vaga do 2º [que foi a 1ª opção]’. Aí, eu disse: ‘Ah, tudo bem, me bota então no 1º, já que é a necessidade maior da escola.’. Aí, eu estou no 1º ano agora e estou feliz.” (VALÉRIA)

Essas análises permitem ver que, de fato, a atribuição das turmas é pensada de formas diferentes entre as escolas públicas, mesmo que isso tenha os limites das contingências da rede. Tal constatação coincide com os resultados da pesquisa de Soares (2008), que observou que os critérios para essa atribuição variavam segundo as escolas. É interessante vislumbrar, portanto, que, dentro de sua margem de autonomia, as escolas das duas redes públicas usam estratégias e critérios por vezes diferenciados para alocar seus professores novatos. Algumas atribuem turmas arbitrariamente, mas há também as que preconizam a participação dos professores. No caminho de uma autonomia construída (BARROSO, 2005) da escola e seus agentes, faz-se interessante estabelecer espaços de diálogo entre docentes e equipe administrativo-pedagógica no sentido não apenas de favorecer a inserção de iniciantes como também de propiciar maior controle e atuação dos professores sobre o seu trabalho. Dentro da perspectiva

teórica que privilegio, não é possível construir e aprender autonomia sem dar aos sujeitos a possibilidade de participarem das decisões sobre o que eles realizam (BARROSO, 2005).

Na rede privada a estratégia usada com as docentes iniciantes entrevistadas, independentemente da unidade escolar em que atuam, é a mesma. Nesse caso, parece que a atribuição de turma se configura mais como uma estratégia da rede que das unidades de ensino. E as professoras, dado o acolhimento que apresentam a essa estratégia, parecem incorporá-la ao *habitus* ligado ao exercício docente naquele espaço. Nas redes públicas essa disposição/percepção sobre a atribuição de turmas não parece ser desenvolvida da mesma forma pelas iniciantes. Deram evidências de que desejam – e, por vezes, reivindicam – a participação na escolha das turmas, fato que denota como diferentes *habitus* são forjados no interior de um campo, o que reafirma serem fruto das disposições dos agentes em confronto com o(s) espaço(s) social(ais) em que se situa o professor.

Como procurei mostrar, as formas de atribuição variam conforme as redes e as escolas, mas o fato de as iniciantes serem, muitas vezes, relegadas na atribuição das turmas, principalmente no ano em que ingressam, confirma, em certa medida, o resultado de pesquisas como as de Ferreirinho (2005), Freitas (2000), Lantheaume (2012), dentre outras. Como destaquei, a distinção já começa na escolha da escola, mas agora fica nítido que ela não se encerra naquele contexto, tendo continuidade dentro dos estabelecimentos de ensino. Mills (1969) dá bases para compreender que esse é um dos aspectos das condições de trabalho oferecidas a essas depoentes, que reafirma o seu lugar secundário.

5.4.2 Turmas em que atuam as iniciantes

Quando perguntei às depoentes sobre as turmas em que estão atuando nesses primeiros anos de docência, a professora Alessandra disse um pouco do que ela observa em relação a esse aspecto na rede municipal:

“Normalmente, tem uma política nas escolas da rede... [...] acho que em todas elas, de quem que chega fica com as piores turmas, porque os professores mais antigos... a escolha de turma é por tempo, [...] os professores mais antigos escolhem as turmas primeiro [...]” (ALESSANDRA)

Alessandra, quando chegou, em outubro, à escola, pegou uma turma de projeto, como deixa evidente, abaixo:

“[...] em 2010, eu entrei, em outubro. Então, quando eu entrei, peguei uma turma de projeto. Na verdade, a minha primeira turma foi uma turma de projeto de Acelera. Crianças de 10 a 12 anos que já vieram de um projeto anterior, que era de realfabetização. Foram crianças que chegaram ao 3º ano e não tinham sido alfabetizadas. Aí, eles passaram para um projeto, foram alfabetizadas no ano anterior, em 2009, e, em 2010, eles estavam em um projeto de Acelera, que é aquele em que você tem que dar o conteúdo todo do 1º segmento, do 1º ao 5º ano, projeto do Instituto Ayrton Senna. [...]” (ALESSANDRA)

A professora Carmem também fala quais as turmas que ela vem pegando:

“[a primeira] Foi uma turma de 3º ano. Normalmente eles fazem isso [dar turmas mais difíceis], invariavelmente, com os professores novos. O que eu acho que é, assim, um tanto quanto complicado, um professor novo chegando na rede, com pouca experiência, assumir uma turma de 3º ano que, normalmente, é uma turma problemática no sentido de ser final de alfabetização, muitos alunos que ainda não leem bem, né? Apesar de todos os esforços que hoje estão sendo voltados para tentar acabar com isso, ainda assim existe um número grande de alunos na rede do Rio de Janeiro que estão analfabetos no 3º ano, né? Depois de, pelo menos, 2 anos de escolaridade anterior. E você chega novo, né, direto numa turma [...] [...] era uma turma de 40 alunos, que é, na rede, uma turma bem grande de 3º ano para você alfabetizar [...]. No ano seguinte eu já estava com projeto de aceleração [...]. Em 2011, também, outro projeto de aceleração, [...]” (CARMEM)

Foi comum as docentes dessa rede destacarem que vêm trabalhando com turmas especiais, de realfabetização ou aceleração. Uma das depoentes destacou, inclusive, que começou o ano em uma turma de 3º ano que foi transformada em “turma de projeto” no meio do ano, sendo desobrigada do conteúdo do 3º ano, passando a usar outro material e a fazer provas diferenciadas. Ao menos metade delas teve essa experiência na chegada ou nos anos que se seguiram. Essas turmas, por apresentarem maiores dificuldades na aprendizagem, têm agravantes como distorção idade/série e comportamentos mais difíceis, conforme as professoras enfatizaram. São alunos que saem do curso regular de escolarização porque não atingiram minimamente os objetivos do ciclo de alfabetização e são inseridos, portanto, em turmas especiais. Destaco apenas duas falas que denotam como a situação de trabalho dessas principiantes é grave:

“Era maior porque eram projetos com alunos mais velhos. Era projeto para acelerar para o ginásio, que seria do 6º ano em diante. Então eu pegava alunos que estavam reprovados há muito tempo, ou no 4º ou no 5º ano, para fazer um projeto de aceleração para ele ir ou pra o 6º, ou para o 7º ano. Então eu tive no outro projeto a idade variando de 10 a 16 anos.” (CARMEM)

“Os anteriores são uma coisa, os de agora são outra totalmente diferente. Eu tive turmas muito difíceis, muito difíceis mesmo. Alunos grandes, sem educação... de xingar mesmo e desafiar, assim... tive problemas seríssimos de indisciplina. [...] Eu tenho um aluno, tenho um ex-aluno que eu sei que entrou para a vida do crime... entendeu? [...]” (DÉBORA)

As questões da defasagem idade/série e as comportamentais, além do número grande de alunos, são agravantes muito comuns para o trabalho das entrevistadas dessa rede, que foram obrigadas a enfrentar esses desafios logo que chegaram, com pouca ou nenhuma experiência anterior na docência. Segundo algumas declararam, as turmas especiais surgem por conta da alfabetização não satisfatória nos três primeiros anos do ensino fundamental, no chamado ciclo de alfabetização, cuja aprovação é automática nos dois primeiros anos. A questão da atribuição de escolas, horários e turmas mais difíceis aos iniciantes é algo recorrente nas pesquisas sobre professores nessa fase da carreira, não apenas no cenário nacional, como mostrei na revisão de literatura. Lantheaume (2012) refere-se a esse aspecto como uma falha de regulação coletiva, que atribui aos mais novos turmas e horários mais difíceis, resultado de uma proteção individual que acabou por tornar-se prioritária.

Mas não foram apenas as depoentes que ingressaram em turmas de projetos que encontraram desafios dessa natureza. Evidencio alguns excertos que apontam para isso:

“[...] Então, eu peguei uma turma de 2º ano toda analfabeta (2012), com um material pedagógico vindo da Secretaria Municipal de Educação, inadequado para aquela turma [...] Os meus alunos eram todos analfabetos, todos.

Tive 33 alunos no ano passado e tenho 32, neste ano. [...] eu recebi todos os repetentes de 1º ano. Por que existem repetentes? A Prefeitura não reprova no 1º e no 2º ano. Essa coisa que não existe aprovação automática não é a prática. Professor não reprova, mesmo que eles venham com o conceito, que é chamado o conceito I, de Insuficiente. Ele só é reprovado se tiver abaixo de 75% de frequência. Então, todos os alunos que ficaram reprovados ficaram na minha turma [...]” (LÚCIA)

“[...] Eram 42 alunos no 4º ano, 45 em média, e não tinha domínio nenhum da turma... Era uma turma super agitada. Eles estavam sem professora... Então, ficava com um, ficava com outro. Foi uma experiência ruim. Nesse ano... no final do ano, eu cheguei a duvidar se eu queria continuar no magistério, de tão ruim que foi a minha experiência nessa escola.

[...] [No ano seguinte] eu escolhi a escola por se mais próxima de casa e aí, cheguei lá, era o 2º ano. Fiquei superfeliz porque eu já tinha tido experiência com o 2º ano. E... aí, mais uma vez, quase enlouqueci nessa turma, porque era um 2º ano com 28 alunos, onde eu tinha pelo menos 22 que não reconheciam as letras também. Foi um trabalho muito difícil, muito. Eu me senti totalmente frustrada... O que eu tinha vivido uma vez de conseguir alfabetizar, de dar conta de uma alfabetização, eu simplesmente não

conseguia mais... Não consegui alfabetizar e me questionava mais uma vez: ‘Será que eu estou pronta para isso, para essa questão da alfabetização, para essa questão de ser professora?’. Esse questionamento vem muito, porque é uma impotência que você sente diante de uma turma em que você não consegue alfabetizar 30% [...]” (BETINA)

A pesquisa mostrou que, em vários casos, o fato de não pegar turma “de projeto” não diminuiu as dificuldades dessas professoras, pois, embora não fossem designadas como “de projeto”, elas pegaram turmas também com problemas em relação à aprendizagem e à disciplina, além de terem um número grande de alunos. No caso de Alice, cujo depoimento aqui não explicitarei, a professora destacou que a turma, de modo geral, aprendia muito bem. O que dificultava era o fato de ela não ter experiência em alfabetizar, de não se sentir preparada para tal, o número grande de alunos e as condições precaríssimas em que trabalhava, além de ter aluno especial em sala, sem suporte de especialista ou sala de recursos (sala com materiais especiais e com professor especializado). Alice ficou com o 1º ano porque ele não era cobiçado por suas colegas mais antigas. Esses depoimentos reforçam o que encontramos em pesquisas sobre iniciantes. As professoras são lançadas nessas turmas que foram rejeitadas por colegas mais antigos na escola e parece que o “salve-se quem puder” ou o “nadar ou fundir-se” (MARCELO GARCÍA; VAILLANT, 2012) é uma das marcas da iniciação delas.

O depoimento de Ana chama a atenção porque, apesar de pegar também turmas mais complexas, logo no 2º ano na rede, ela considera a experiência positiva. Embora extenso, vale a pena observar:

“[...] Em 2011 eu tive o 1º grande desafio da minha vida profissional [risos], que foi... eu peguei uma turma de 3º ano, mas era uma turma de alunos todos repetentes de 3º ano. Foi uma turma muito difícil, ano passado, [...] mas eu... cheguei no final do ano assim... apaixonada por tudo que eu vivi... Eu aprendi muito, realmente, no ano passado. Foi difícil, porque... eu estava nova, relativamente nova na prefeitura, e foi um desafio muito grande. Eles tinham muita dificuldade, era uma turma com dificuldades... além de aprendizagem, tinha a questão da disciplina [...]. Tive meus problemas no início, mas eu fui levando, e o resultado foi bem significativo no final [...]. Tinha, junto com isso, outra turma de 3º ano, à tarde, mas que era uma turma mais tranquila [...]. Porque essa turma que eu peguei de manhã foi uma turma montada por esses alunos que eram repetentes do ano anterior [...] e este ano [2012] estou com uma turma mais ou menos do mesmo molde da do ano passado, só que de 4º ano [...]. Tem alguns alunos repetentes, mas, a grande maioria, alunos com dificuldades. Foi uma estratégia, na verdade, que a escola montou, conversou com os professores [...]. Elas acharam assim, que, no geral, foi uma estratégia que foi bem sucedida [...]. Na realidade que a gente tem, que, às vezes, os alunos chegam no 4º e 5º ano e têm aquela dificuldade ainda de alfabetização, então você tem alunos na mesma turma que estão muito à frente e outros precisariam de um suporte maior e, aí, uma estratégia da escola foi tentar juntar esses alunos todos numa turma, para ver se assim conseguiria

que o trabalho andasse de uma maneira mais contínua, e também fizeram [a equipe de direção/coordenação] uma série de estratégias... A turma não foi montada e pronto, montaram a turma... mas conseguiram parcerias [...]” (ANA)

A própria professora destaca o que, a meu ver, fez com que ela se sentisse bem ao final do ano e prosseguisse, no ano seguinte, com outro grupo também difícil, com características semelhantes ao anterior. Segundo ficou evidente em todo o seu depoimento – não apenas nesse excerto –, ela teve apoio da sua equipe, que a auxiliou na criação de estratégias para lidar com essas turmas. Ela não se sentia só e isolada no trabalho com esses grupos. Ao que se evidenciou, a escola pareceu assumir, juntamente com ela, a responsabilidade por esses grupos. Isso ficou marcado como um diferencial. Não é suficiente ter material específico e treinamento, como têm as professoras das turmas de projeto. Faz-se importante que a escola perceba o grupo como seu, e não como grupo do professor, e que este efetivamente tenha acompanhamento e apoio para exercer o seu trabalho. Isso não eliminou as dificuldades, mas fez com que a professora as atravessasse e avaliasse como positiva e enriquecedora a experiência, em vez de desistir. Outro aspecto que não se pode desprezar é que a entrada da professora nessas turmas foi negociada entre as partes.

Há duas professoras que ficaram por um período em uma escola de tempo integral, sendo “as professoras da tarde”, ou seja, as que reforçavam o conteúdo dado pela manhã:

“No segundo turno você já não pega tão pesado. De manhã as crianças estão mais descansadas e, então, a professora lançava os conteúdos novos, e o professor da tarde... ele reforçava, fazia atividades diversificadas. Então, o que eu fazia? Fazia muita coisa com história, com música, artes, mas sempre tendo a ver com alguma coisa da manhã. Trabalhava com texto coletivo ou então com coisas individuais mesmo... produzindo alguma escrita, alguma coisa, e nesse movimento um pouco diferente do horário da manhã. [...]” (RAQUEL)

“Porque CIEP fica em tempo integral na escola. Então, a mesma turma, às vezes, tem dois professores. Um na parte da manhã e outro na parte da tarde. Ela pegava de manhã, trabalhava alfabetização, e eu fazia o complemento à tarde, com atividades de reforço, coisas mais lúdicas. Aí, então, eu não senti tantas dificuldades, por isso. Peguei turma pequena, mas também foi o único ano que eu trabalhei com turma pequena. A partir daí, a partir do outro ano, eu já comecei a trabalhar com turmas grandes, 3º ano, 4º ano, trabalhei com o projeto.” (DÉBORA)

Raquel ficou dois anos fazendo esse trabalho de complementação no turno da tarde. Essas duas professoras, sem dúvida, foram privilegiadas em relação às

demais, já que tiveram a oportunidade de dividir turmas com professores mais experientes, antes de assumirem sozinhas a responsabilidade pelas mesmas. Os dois casos foram exceção no grupo entrevistado e me pareceram uma forma interessante de inserção dessas docentes que, diferentemente das demais, tiveram algum tempo para se ambientar e conhecer um pouco do trabalho antes de encarar desafios maiores como, por exemplo, a alfabetização de um grupo inteiro. Como elas próprias declararam, esse fator fez muita diferença: “[...] Aí, então, eu não senti tantas dificuldades por isso [...]”. Favorecer a articulação entre a prática de iniciantes e a experiência de professores mais antigos pela via da divisão de uma turma entre as professoras pareceu-me uma forma interessante de conceber uma formação no trabalho para essas novatas; uma maneira de propiciar o estabelecimento da relação teoria-prática *in locu*, funcionando como dispositivo para o desenvolvimento profissional de Raquel e Débora.

Na rede federal, as professoras também falaram em que turmas vêm atuando nesses primeiros anos:

“Todas as outras séries seriam o mesmo desafio para quem está chegando [risos]. Eu escolhi o 1º ano porque tinha uma vaga à tarde... Depois do 1º ano [2008] eu tive uma turma de 3º ano... no ano seguinte, foi em 2009. [...] Fui para a unidade R [...]. Lá eu peguei o 1º ano novamente... [...] 1º ano, aqui, a gente sempre tem média de 20 a 21 alunos.

Em 2012, eu fui convidada a trabalhar como bidocente numa turma de 3º ano, com um aluno que já tinha sido meu em 2008, Fabrício. Ele tem uma perda auditiva e, em 2008, quando eu entrei e ele entrou comigo na escola, por sorteio, eu comecei a fazer libras por conta dele. [...]” (REJANE)

“Eu fiquei com uma turma de 2º ano. A turma de 2º ano, e, assim, eu fiquei com medo, até porque eu só pegava maiores. Pegava de 3º e 4º para cima. Aí, eu achava eles muito pequenos, sabe? Mas, assim, hoje, pelo contrário [risos], me apaixonei pela faixa etária. Gostaria de manter, inclusive. [Neste ano] Continuo com o 2º ano, repeti [risos]. [Pergunta: Quantos alunos você tem?] Tenho 25.” (REGINA)

Esses depoimentos apontam o que aconteceu com todas as depoentes da rede. Ao chegar, tendo ou não a possibilidade de negociar a turma que pegariam, elas foram lotadas em turmas regulares, tendo, às vezes, 19, 20, 22, 25 alunos, algumas 28, em séries mais altas. Apenas uma das depoentes relatou ter trabalhado com 30 alunos em sala, no 5º ano. Também não apareceu na divisão das turmas concentração de alunos repetentes ou com defasagem idade/série. Sendo assim, muitos alunos retidos na mesma turma ou com defasagem idade/série não apareceram como questões no trabalho das entrevistadas

principiantes dessa rede, e turmas muito cheias foram pouco frequentes para elas. Isso não significa que não há alunos repetentes ou com defasagem idade/série, mas não parece existir número elevado desses casos e nem a escola e/ou a rede utiliza a estratégia de concentrá-los em determinadas turmas. Faz-se necessário esclarecer que os alunos do 1º segmento dessa rede ingressam por sorteio público. Cabe perguntar, portanto: Esses alunos são diferentes dos que ingressam na rede municipal? Se existem, que diferenças são essas? Por que não há tantos alunos com defasagem idade/série? Por que os grupos chegam alfabetizados ao final do 1º e 2º anos? Quais são as variáveis – intra e/ou extraescolares – que estão influenciando a aprendizagem das crianças? Eis aqui perguntas que demandam novas investigações. Faz-se também importante lembrar que, nas séries iniciais, a aprovação, desde o primeiro ano, não é automática e que não há jubilação, ao menos até o terceiro ano do ensino fundamental. Portanto, a hipótese de que a própria escola estaria selecionando os alunos nessas séries e que, por esse motivo, não haveria muitos alunos com defasagem idade/série não é plausível.

Do ponto de vista do trabalho docente, fatores como turmas mais difíceis, classes especiais para alunos com defasagem idade/série, turmas não alfabetizadas no 3º, 4º ou 5º anos não se mostraram como dificultadores no desempenho da função para essas docentes, nessa rede. Isso não acontece apenas porque a rede tem número menor de alunos com defasagem idade/série, mas também e, talvez, principalmente, porque a organização das turmas na rede se dá de modo diferente. Esse é um indício de que a forma de organização das turmas pelas redes é mais um fator a influenciar a estruturação do trabalho docente, dificultando-o ou favorecendo-o. Por isso, também, deve ser levado em consideração, a fim de tornar o trabalho mais produtivo para professores e alunos. Não quero aqui me alongar, mas vale dizer que, por trás do tipo de organização de turmas que se privilegia, existem concepções de aprendizagem, de sucesso, de fracasso etc. que norteiam as práticas das redes, e que desembocam na formação de classes mais homogêneas ou mais heterogêneas do ponto de vista do nível de aprendizagem, das dificuldades dos alunos e da idade.

Duas iniciantes dessa rede também ocuparam/ocupam outros cargos dentro da rede ainda nos primeiros anos de sua trajetória profissional e falam sobre a experiência. Trago alguns trechos da experiência da professora Patrícia:

“[...] e, aí, eu pedi para ser OP [Orientadora Pedagógica] do 5º ano, que não tinha ninguém para ser OP. Então, em 2008, eu fui OP e, em 2009, também, [...] Foi ótimo e foi horrível [risos]. Eu achei que foi ótimo porque eu ganhei 10 anos de serviço. Eu acho que eu conheci a estrutura de escola de uma forma que quem está só na sala de aula não tem a oportunidade de conhecer. Você participar da gestão da escola tendo um olhar, assim, de quem quer aprender, [...] querendo saber como funciona... e como se faz... Eu acho que eu ganhei uns 10 anos aí. [Ia] demorar [para adquirir] se eu estivesse só na sala de aula... Eu acho que eu ia demorar um bom tempo para entender a roda viva disso aqui... E, aí, enquanto unidade, enquanto instituição... Acho que foi muito [bom] nesse sentido... entender a estrutura do Colégio Pedro II, como um todo. [...]

[...] porque, quando eu entrei aqui [na função de OP], eu achei ótimo. Porque era um lugar que não era fixo. Porque em outras escolas é assim: o concurso é para a coordenação. Então a mulher fica 25 anos lá. [...] Então eu não achava que era um lugar meu. Eu estava naquele momento lá... Então eu nunca pensei como “a coordenadora”... no sentido de [dar] diretrizes, mas como grande articuladora da série, que pudesse fazer essa articulação entre os professores, entre a direção e os professores, entre os professores e os alunos, entre os professores, os alunos e a direção... fazer essa articulação dar certo mesmo, sempre pensei nisso, e, para esse tipo de trabalho, a pessoa com experiência, nas situações, nos problemas que surgem, consegue arrumar soluções mais rapidamente, mas eu não me vi intimidada por não ter tempo de escola [...]” (PATRÍCIA)

Nesses excertos a professora destacou pontos positivos da experiência e como esta serviu para que ela crescesse e se situasse melhor dentro do espaço institucional. Essas funções são ocupadas na instituição pelos próprios professores, mediante consulta aos pares. Como ela própria destacou, o fato de ser novata não a intimidou. Mais adiante, Patrícia declarou que se envolveu com a nova equipe de gestão por acreditar em um trabalho coletivo e se colocou à disposição para ocupar a posição que fosse necessária:

“[...] Me coloquei à disposição. [...] E, aí, todo mundo começou a achar que eu tinha perfil para [a coordenação de] Estudos Sociais. Eu falei: ‘Eu gosto, tudo bem! Mas vai ser um desafio, porque eu não conheço as séries... eu não conheço todas as séries... eu conheço o trabalho do 5º ano [...], as outras séries eu não conheço, mas estamos juntos? Então, beleza!’. [...] Assumi um grande desafio [...] profissional... Eu acho que, talvez, se eu não tivesse assumido esse grande desafio, eu evitaria muitas questões que eu tive depois, muitos, muitos [problemas]... poderia ter evitado, mas, enfim, naquele momento, eu achei que era a melhor coisa, por me envolver com um projeto maior... de mudança da estrutura da escola, de forma de pensar [...]. Foi o pior ano meu aqui na escola, pior do que o primeiro ano. No primeiro ano a gente está na sala de aula, a gente recebe muito retorno, a gente arrisca, a gente recebe muito retorno. A gente erra, a gente muitas vezes não aparece, e a gente está lá sem que isso apareça para muita gente. Nesses lugares de coordenação, não. A gente tomou, levou; errou... no dia seguinte apanha. Não tem muita chance de errar, não... entendeu? E a demanda é assim... para ontem [...]” (PATRÍCIA)

Nesse trecho a professora deixa transparecer o lado negativo e “pesado” da sua experiência na coordenação, considerando o ano que passou na coordenação de Estudos Sociais o seu pior ano na escola. No depoimento da professora Patrícia, ao mesmo tempo em que ela afirma ter aprendido e adquirido o equivalente a dez anos de experiência por atuar em espaços de coordenação, também sinaliza que arcou com um ônus muito grande, quando se sentiu muito cobrada e pouco apoiada, no momento em que esteve na coordenação de Estudos Sociais. Talvez a sua ainda incipiente experiência na docência e na instituição tenha contribuído para agravar a situação. A outra docente, a Rejane, estava, em 2013, na coordenação do NAPNE (Núcleo de Atendimento a Portadores de Necessidades Especiais) e disse ser este um espaço ainda em construção, ao mesmo tempo em que essa era uma experiência nova para ela, já que estava havia poucos meses na função. O NAPNE é um espaço institucional criado há pouco tempo. Dessa forma, a experiência da professora no setor está sendo constituída juntamente com o próprio setor. O caso dessas duas docentes que assumiram funções de coordenação fora da sala de aula ainda com poucos anos de docência são isolados no conjunto dos depoimentos das três redes, aparecendo como peculiaridade dessa rede.

Na rede privada, quando as professoras foram indicadas para assumir turmas – porque cinco entraram como auxiliares –, iniciaram em turmas de educação infantil ou no fundamental:

“Maternal II, depois, eu peguei pré-escola II, e, esse ano, eu estou com o 3º ano.”
(FABIANA)

“Quando eu peguei turma em 2009, eu comecei com o 2º ano. 2º ano 2009. Aí, no mesmo ano de 2009, eu dobrei aqui. Uma professora que estava grávida, ela saiu de licença, aí, fiquei no 2º de manhã e 3º à tarde. Quando foi em 2010, eu peguei o 2º de novo, de manhã, dobrei para uma professora grávida no 2º, de novo. Quando foi em 2011, eu trabalhei com alfabetização, no 1º ano. 2012, ano passado, eu dobrei aqui também, 3º ano de manhã e 3º ano à tarde e, esse ano, também estou no 3º ano de manhã e 3º ano à tarde, só fundamental.” (LUCIANA)

“Aqui, no momento, eu trabalho com o 2º ano, nos dois horários, o da manhã e o da tarde. As turmas são bem numerosas. De tarde, eu tenho 30 alunos no 2º ano, de manhã, são 21. São turmas numerosas, é difícil. E a turma da tarde é mais agitada. Eu tenho alunos que apresentam problemas, por exemplo, de manhã eu tenho um aluno com TDAH. De tarde, eu tenho um aluno com dislexia. Eu tenho um aluno que ele tem muitos problemas em casa, ele não sabe o que é regra, o que é disciplina...”
(MÔNICA)

Esses trechos traduzem o que, no conjunto dos depoimentos, ficou evidente. Como vimos anteriormente, as professoras iniciantes pegam turmas segundo indicação feita pela equipe pedagógica da escola. São turmas regulares. Não houve relato de turmas especiais, ou com concentração de alunos com defasagem idade/série. Em relação ao número de alunos, algumas professoras pontuaram, tal como vimos no depoimento de Mônica, que o consideram grande. Nos depoimentos, de modo geral, as turmas de 5º ano, em uma das unidades, foram as que apareceram com maior quantidade de alunos: de 35 a 40. Embora as professoras falem sobre alunos com dificuldades, com demandas específicas de aprendizagem e comportamento, elas não foram inseridas em turmas mais difíceis que as das demais colegas, até porque a organização das turmas na rede não se dá dessa maneira. Trabalhar com turmas de repetentes ou turmas especiais também não aparece como demanda ou agravante no trabalho dessas principiantes. Já o número excessivo de alunos apareceu como agravante para o trabalho de algumas delas. Observei que o número de alunos varia muito segundo as séries, indo, no caso das depoentes, de 12 (no maternal) a 40. Ao que parece, isso depende da demanda por vagas, da série e dos espaços disponíveis nas unidades. Há salas muito pequenas e salas grandes.

Como procurei salientar, a realidade das professoras das diferentes redes é bastante diversificada no que se refere às turmas em que trabalham nos primeiros anos. Na rede privada e na rede federal, não tenho base para dizer que essas professoras começaram em suas respectivas redes em turmas mais difíceis. Conforme ficou evidente, elas iniciaram em turmas regulares. Essa parece ser uma homologia entre o trabalho das iniciantes das duas redes, apontando para o fato de que não podemos associar a não escolha de turmas ao trabalho em turmas difíceis. Em outras palavras, o fato de ao professor ser arbitrada determinada turma, não significa, necessariamente, que o grupo a ele designado tenha demandas mais complexas. No caso das redes privada e federal não apareceu a existência de turmas diferenciadas. Obviamente é sabido que as turmas variam em suas características, mas as depoentes dessas duas redes não se depararam com turmas “de projeto”, turmas com defasagem idade/série, turmas não alfabetizadas no 2º, 3º, 4º ou 5º anos. Isso mostra que a atribuição de turmas difíceis aos novatos, embora venha sendo apontada na literatura, não é uma constatação generalizável. No caso dessas duas redes, conforme os depoimentos colhidos, o argumento da

atribuição de turmas difíceis aos novatos não se sustentou. Essa constatação me remete à outra: a forma de organização das redes influencia muito o trabalho das iniciantes, trazendo elementos que, por vezes, complexificam ainda mais a sua inserção profissional. Nesse caso, noto que a forma de estruturação das turmas na rede municipal traz complicadores significativos para o trabalho docente, o que pode ser fator de agravamento ainda maior para o trabalho de quem inicia. Mas, não são as escolas as responsáveis pela alocação dos professores nas turmas? Não seriam elas então que poderiam rever as turmas atribuídas aos novatos?

Embora, como já ressaltai, a escola se faça responsável pela alocação dessas docentes nas turmas e, nesse sentido, seja razoável dizer que as mesmas poderiam criar estratégias para não lançarem os novatos em turmas difíceis logo nos primeiros anos de docência, considero ser este um problema que não está localizado apenas nas escolas, uma vez que estas estão inseridas em contextos sociais mais amplos, que as colocam frente a certos problemas e demandas que fogem ao seu controle, como, por exemplo, as situações de violência, agressividade, criminalidade, às quais estão submetidos muitos de seus alunos que chegam ao espaço escolar com demandas/comportamentos difíceis de serem atendidos/trabalhados. Ademais, como apontei, a própria organização da rede nem sempre favorece o trabalho das escolas, porque, ao criar classes desviantes do fluxo escolar, concentração de alunos com defasagens, etc., cria-se a necessidade de que haja professores – antigos ou novos – para atenderem a esses grupos. Mas é preciso também reconhecer que há escolas que, a seu critério, agrupam alunos repetentes e com baixo rendimento, como vimos no caso da professora Ana, reforçando a lógica de exclusão da rede e favorecendo a criação de outros dificultadores para o trabalho docente, especialmente para o trabalho dos novatos. Embora esses complicadores até possam ser minimizados quando há apoio da escola ao professor, sem dúvida, tornam o período de inserção ainda mais desafiador.

A maioria das entrevistadas da rede municipal se deparou com turmas bastante complexas nos seus primeiros anos na rede. A questão do trabalho com alunos com defasagem idade/série, com turmas com grande variação de idade, com dificuldade de aprendizagem e alfabetização não consolidada em séries mais avançadas são desafios postos para o trabalho das depoentes nessa rede. O trabalho e a socialização delas são marcados por essas questões encontradas na

rede. Constituir-se como docente nesse subcampo é também enfrentar turmas difíceis logo nos primeiros anos.

Um aspecto interessante percebido nessa rede foi a alocação de duas novatas em escola de horário integral em uma classe de alfabetização, no segundo turno, com a atribuição de reforçar o trabalho realizado com as turmas no primeiro turno, isto é, sem que elas fossem, exclusivamente, responsáveis pela alfabetização daquelas turmas. Segundo as depoentes, essa possibilidade lhes trouxe grande crescimento e minimizou as dificuldades daquele momento inicial. Foi uma oportunidade de aprender e não se sentir totalmente desamparada logo nos primeiros momentos na rede. Pareceu uma estratégia interessante da escola, que conseguiu tirar proveito da experiência de professores mais antigos – fazendo deles professores formadores – de modo a favorecer o desenvolvimento de professoras principiantes, *in locu*; é o trabalho funcionando como espaço/tempo de formação, efetivamente.

5.5 Relação entre pares

Nesta categoria, desejo destacar aspectos observados no que se refere às relações entre pares nas redes, analisando como se configuram os seguintes elementos: as aproximações das novatas; as hierarquias entre as diferentes atividades e funções exercidas; fatores que motivam aproximações entre docentes; e como as depoentes enxergam as relações estabelecidas entre si e seus colegas, e com os demais membros que integram a equipe da escola.

As relações e as distinções operadas entre pares aparecem de modo muito diversificado na rede municipal, de modo que procurarei colocar em evidência casos bastante distintos, a fim de mostrar a variação existente nas escolas. Na busca de um tipo de organização que não seja por demais simplificadora e que contemple, de alguma forma, tanta diversidade, ao falar dessa rede, vou abordar primeiramente as relações com a direção e coordenação e, na sequência, com colegas professores:

“Eu converso muito com as diretoras. Elas têm um contato muito próximo, não só comigo, mas com todas as professoras da escola. [...] Então, no caso, a diretora da escola... dessa escola [casa de alfabetização], ela tinha sido minha itinerante num projeto de aceleração.” (CARMEM)

“Totalmente diferente da outra escola. São apenas cinco turmas. É uma escola pequena. São três turmas de 1º ano, mais 2º, mais 3º. É uma escola pequena. Direção e professores são muito integrados porque somos poucos.” (DÉBORA)

Esses primeiros depoimentos são representativos do que vivenciam quatro das dez depoentes na escola em que estão atualmente. Elas já viveram experiências diferentes e mais difíceis com outras gestões, em escolas pelas quais passaram. Entretanto, hoje, estão em um ambiente em que se relacionam com a direção de modo bem afinado e sem que essa hierarquia fique muito marcada. A expressão que uma das quatro usou para expressar essa proximidade foi: “Aqui, todo mundo é igual”. Das quatro, três estão na mesma escola, uma unidade pequena, na qual existem apenas cinco turmas.

Já, outras, manifestam uma relação negativa e de distanciamento da direção:

“Aí, eu tentei conversar o ano todo de 2012 com a diretora, e ela, muito inflexível, falando que não era possível [a minha cessão]. Aí, eu comecei 2013 indo à CRE, semanalmente, tentando conversar com a direção, mas nada funcionou! Aí, eu recolhi todo o meu material da escola e falei que eu não voltaria mais a lecionar. Aí, eu já tinha passado para o CAP, não tinha como mudar. Aí, eu continuei indo à CRE e levando as faltas. Até que chegou um determinado momento, assim, de conversas... Chegou um professor para me substituir na escola. Eu já estaria sobrando, e ela não queria me ceder. E ela, inflexível em me ceder... Isso já era a 2ª diretora; inflexível, não queria me ceder de jeito nenhum, não me liberava, sem diálogo, com outra pessoa já no meu lugar. [...]

[...] porque, assim, tudo é um caos lá, e a direção ficava muito para conter o 2º segmento também. [...] Meu trabalho era extremamente criticado e eu tinha uma postura de... ‘Eu não vou fraquejar, eu vou tentar resolver, eu vou tentar resolver.’. O que, no final das contas, foi bom, porque eu acho que, se a direção ficasse o tempo todo intervindo ali [...] não ia dar certo, eu não ia aguentar [...]

 (ALICE)

“[...] [Nessa escola] Eu não estabeleci nenhum vínculo assim... nem profissional. Eu me sentia muito desgastada nas reuniões que tinha com direção, com toda a equipe. Quando você colocava essas angústias... essas coisas de... eu estou tentando ensinar e o cara não está conseguindo aprender... [risos], [...] os professores, quando você coloca isso... os professores ficam calados. Nessas duas escolas em que eu trabalhei, todos ficavam calados. E a direção, sempre em um movimento de que ‘Ah, mas, quando eu estava em sala de aula eu fazia isso, isso e isso, era maravilhoso, dava certo e não sei o quê...’. Mas você também não percebia essa direção, de repente, ir para a sala de aula e ‘Vamos lá, então vamos fazer isso que é tão maravilhoso, que é tão bom... que eu fiz... de tão legal... vamos fazer juntos para ver se dá certo?’. Não acontecia. Essa parceria eu não encontrei.” (BETINA)

Várias depoentes sinalizaram uma relação muito marcada hierarquicamente e de pouco diálogo. E, por vezes, também, uma direção que, além de não apoiar, desconfiava do seu trabalho. Não deixaram de expor essas dificuldades e distinções

que se estabelecem nas relações. Vale reiterar, todavia, que essas relações são muito dinâmicas e instáveis nessa rede. Em um ano a professora está submetida a esse tipo de relação e, no seguinte, está em um lugar melhor ou pior. Fato é que, em muitos momentos, elas se afirmam distantes e sem apoio da direção da unidade escolar. Em muitos depoimentos, o fato de serem novas se mostrou como um aspecto que as colocava em posição subalterna na relação com a direção.

Em relação à coordenação, a mesma diversidade ocorre:

“Os próprios colegas, os outros professores... Eu senti que as pessoas, ali, me receberam muito bem, estavam abertas... ‘Qualquer coisa você fala comigo’. E a própria equipe mesmo, que foi a que me recebeu primeiro, a equipe de direção, a coordenação se mostrou aberta para ajudar, tirar qualquer tipo de dúvida. Então, a coisa foi fluindo... aquelas dificuldades iniciais, mas nada que não tivesse passado nos empregos que eu tive antes, em escola particular.” (ANA)

“Na escola não, eu nunca pude contar com ninguém ali, assim... com os meus colegas sim, mas com alguém da direção, não. Porque você ouve da coordenadora: ‘Você fez um trabalho contextualizado?’, ‘Você contextualizou?’. Sabe aquela ideia de que... ‘Está fazendo direito?’, como se você fosse a culpada, como se tudo fosse uma maravilha, e você que não está sabendo fazer. Não fala isso claramente, mas de uma forma velada, entendeu? ‘Ah, mas você não fez isso?’. [...] Então, tem coisa que te irrita mais, te deixa mais chateada do que você já está. Então, esse ano, eu já tomei a seguinte posição: não adianta eu pedir orientação porque ela me deixa mais irritada do que eu já estou.” (BÁRBARA)

“[...] Não existe ninguém que apoie direto o trabalho do professor na rede municipal, ninguém. Não tem. Você passa um ano inteiro sem ter ninguém que vá à sua porta perguntar como está sendo o trabalho. Não tem isso. Não tem um trabalho de coordenação, de estar acompanhando o trabalho pedagógico ou até estar acompanhando as questões de disciplina que, muitas vezes, é o que mais influencia na rede municipal. Se você for conversar com os professores, você vai perceber isso. Não tem ninguém que faça esse trabalho. Essa coordenadora que tinha na escola fazia trabalho burocrático, na minha visão... eu nunca assisti... nunca a vi apoiando um trabalho pedagógico ou um trabalho em questão de disciplina... Orientação pedagógica, não acontecia.” (BETINA)

Nesses trechos, fica evidente que as relações com a coordenação podem ser de cooperação, de parceria ou coleguismo, como pode ser de desconfiança e cobrança, mais que de apoio. Em vários depoimentos, pude perceber que, embora novatas, as professoras já estavam desistindo de buscar ajuda, de contar com a coordenação e/ou com a direção. Um fator que aparece, muitas vezes, contribuindo para que essas relações se agravem ou não se concretizem de forma produtiva, é a fragilidade dessa estrutura, que faz com que exista uma coordenadora apenas para cada escola, independentemente de a unidade de ensino ter cinco ou vinte e duas turmas, além da falta de um tempo sistemático para esses

encontros, como vinha acontecendo e ainda acontece – como ficará mais evidente quando abordarmos o planejamento – em várias escolas em que as depoentes trabalham. Os trechos abaixo reforçam o que estou dizendo:

“[...] ano passado, senti que foi um trabalho muito sozinho, muito sozinho, meu, assim, de eu buscar como trabalhar com essas crianças, do que fazer, porque a gente não tinha essas reuniões sempre com a coordenadora pedagógica. A coordenadora pedagógica também ficava muito sobrecarregada com atividades administrativas, porque só tinha a diretora, a diretora adjunta não tinha [...]. A coordenadora pedagógica, ela ficava sem tempo para atender os professores, porque não tinha quem fizesse as funções burocráticas da escola. Então, quer dizer, ano passado eu não tinha esse tempo com ela e ela também não tinha esse tempo com a gente. Ela fazia na medida do possível [...]. Mas era um trabalho muito solitário. Eu não tinha coordenadora pedagógica [...]. Então, que dizer... eu avalio que sofri bastante ano passado. Foi um ano muito, muito difícil para mim, assim, de um desgaste emocional e físico muito grande, muito grande.” (ALESSANDRA)

“É, a coordenadora tem duas matrículas [uma em turma e uma na coordenação], eram 22 turmas no ano passado na escola, e ela coordenava as 22 turmas. Então, o suporte pedagógico fica muito fragilizado, porque a estrutura da escola também é muito fraca, digamos assim.” (LÚCIA)

Como já mencionei anteriormente, a inserção do iniciante via equipe pedagógica não é uma estratégia privilegiada por essa rede. Não parece existir investimento significativo em uma estrutura de pessoal na escola como forma de assessorar efetivamente o trabalho dos docentes.

No que se refere aos colegas, pude apreender algumas nuances e clivagens nas aproximações:

“Tinha outra professora que também tinha uma turma de acelera [...] já na escola, que trabalha com essa turma, e eu peguei [também uma turma de acelera] e sempre recorria a ela. Eu mesma... é... buscava informações, ‘Como é que eu posso fazer isso?’. E uma vez, inclusive, eu fiquei na turma dela, à tarde, de acelera para vê-la dando aula para ver como ela fazia com a turma.

Eu me ofereci... e falei ‘Eu quero ficar na sua... posso ficar na sua... assistir sua aula? Ver como é que é? Para ver se realmente estou fazendo certo, seguindo as orientações certas... do projeto?’. Ela falou que ‘Tudo bem’. Aí, sempre, qualquer dúvida que eu tinha, eu perguntava para ela, porque ela também era uma professora muito experiente, já tem muitos anos de rede, já havia trabalhado outros anos com essas turmas. [...] Eu, assim, me aproximei muito dessa professora em específico. Até hoje tenho uma boa relação com ela.” (ALESSANDRA)

Assim como no depoimento da professora Alessandra, foi possível perceber em quase todos os demais um tipo de aproximação que diz respeito ao fato de estar trabalhando na mesma série, em séries próximas ou em turmas com questões semelhantes às da turma de outro professor, como as turmas de projeto,

por exemplo. Algumas sinalizaram a falta que uma parceria de série faz quando na escola só havia uma turma daquela série ou quando a colega não tinha uma postura muito acolhedora. Percebi que, em muitos casos, essa aproximação se configura como uma estratégia de sobrevivência para lidar com uma situação difícil e nova. Compreendo com Van Zanten (2008) que estratégias de sobrevivência são comportamentos ou atitudes adotados pelos professores, que lhes permitem permanecer, ao menos por um tempo, em estabelecimentos mais difíceis. Talvez, dentro da perspectiva de Lantheaume, seja possível dizer que as estratégias de sobrevivência fazem parte do que ela trata como “plasticidade” do trabalho docente, isto é, a capacidade de encontrar soluções variadas para resistir, adaptar-se e enfrentar problemas e incertezas do ofício, o que permitiria não apenas a sobrevivência, mas seria condição para manter a criatividade e o prazer no ofício (LANTHEAUME, 2012, p. 385-386). Em meio a situações tão desafiadoras e adversas, quando possível, “colar” em colegas que estivessem dispostos a dividir suas experiências pareceu uma estratégia de sobrevivência bastante comum nessa rede e que as auxiliou muito no contexto em que estão inseridas. Como afirma Débora,

“[...] eu nunca tinha dado a aula. Então, me deparei com coisas, tipo, o mimeógrafo. Eu olhei [ar de riso]: ‘Meu Deus, o que é que é isso? O que é que eu faço?’. E, assim, você não é recebido e te dizem assim: ‘Olha, você vai fazer assim e assim.’. Mas é assim: ‘Olha, vai ser assim, toma aí, essa turma aí é sua.’. E, assim, é como eu te falei, eu tive sorte e encontrei com uma professora que me ajudou, mas, não fosse ela, eu ia ter que me virar do meu jeito. O que é que eu fazia? Eu olhava o jeito que ela trabalhava e ia meio que, ia me espelhando. Tinha lá o diário para preencher e eu não sabia, eu não tive orientação. Aí, eu olhava como ela fazia e tentava fazer igual [...]”

Quando um colega mais velho as acolheu, isso foi de extrema importância para as principiantes. O movimento de aproximação se efetiva sempre por iniciativa das novatas. Não fica evidente nenhum tipo de ajuda formal ou institucionalizada dos colegas para com elas.

Outra clivagem bastante forte entre as entrevistadas dessa rede foi a oposição entre novos e antigos:

“Olha, com as pessoas que entraram junto comigo eu tive bastante afinidade. É um pessoal muito legal, que tem as ideias bem parecidas. Mas é como eu te falei antes, as professoras mais antigas... eu não sei... eu acho que a gente que entrou agora acaba sendo muito perseguida, sabe? Eu acho que elas não param para ouvir, elas não param, entendeu?”
(BÁRBARA)

“[...] eu cheguei e uma menina tinha chegado 20 dias antes de mim, e isso foi uma coisa boa também, tanto é que ela é a menina mais próxima de mim, a professora mais próxima de mim na escola, porque ela também pegou uma turma complicada. Era um 3º ano também e aí a gente se identificou muito, a gente tinha os mesmos problemas. Chegando ali, levando aquele “baque”, aquela loucura.” (MARIA)

Foi bastante comum, também, ouvir das depoentes que elas tiveram afinidades com professoras também recém-chegadas que enfrentavam situações semelhantes às delas ou tinham pensamentos mais convergentes com os seus, ou ainda, que buscaram aproximar-se de pessoas mais experientes que pudessem auxiliá-las. Em ambos os casos, fica evidente a distinção entre novos e antigos. No primeiro caso, a aproximação é quase imediata, passando por afinidades de mesmo curso, ideias semelhantes sobre o trabalho, por serem novas naquele espaço, pela ocupação de posição equivalente no espaço social (BOURDIEU, 2013a) e, no segundo, pela necessidade de buscar alguém que ocupe posição diferenciada da que elas se encontram naquele espaço social: pessoa com maior prestígio, maior capital simbólico, social, informacional etc., para que se sentissem mais seguras e amparadas.

Depoimento divergente, no que se refere à busca por aproximações, foi o da professora Alice:

“2011 foi um ano muito difícil. Eu chorei uma semana antes de entrar, e isso não passou fácil. Então, eu entrei com muitas reservas na escola. Ainda muito preocupada de estar trabalhando numa comunidade com circulação, às vezes, dentro da escola, de pessoas do tráfico... então, eu era muito reservada, muito fechada mesmo. Eu falava o essencial com as pessoas, apenas coisas de trabalho. Eu entrava, ia direto para a minha sala com as crianças, saía e ia embora. Em parte pelo receio do espaço que eu estava ocupando – da questão do tráfico etc.– e em parte pela minha insatisfação de estar ali. *Eu não quis criar vínculos em 2011 porque eu não ia ficar ali.* Eu tinha isso muito bem resolvido na minha cabeça [...]” (grifo meu).

Esta professora foi a única que declarou não ter querido maiores aproximações com colegas logo que entrou na rede. Por estar em uma escola em ambiente de risco, por ser uma escola de difícil acesso, que a impedia de continuar cursando a faculdade e, também, por estar com uma turma difícil e ser muito criticada em seu trabalho, ela não queria buscar pertencimento naquele lugar. E usou a estratégia de ficar reservada em sua sala de aula, como ela própria declarou, sem “dar o braço a torcer” de que a situação em sala estava difícil, já que não percebia apoio da parte da direção e dos colegas.

Ainda outra clivagem perceptível é a aproximação por fazer parte de um

grupo que tem a mesma carga horária e distribuição do trabalho:

“[Pergunta: Você sente uma aproximação dos professores de 40h?] Sim, sem dúvidas. Até porque o questionamento dos 40 horas é, por exemplo, ‘Ah, o nosso salário está adequado no que está escrito?’; ‘Ah, o nosso horário, a carga horária está certa?’. As reivindicações são diferentes dos 22 horas e meia e dos que estão numa posição, geralmente, ou de duas matrículas, ou ele tem que cumprir aquele horário diferente dos 40 horas. Não que a gente não tenha que cumprir, mas o horário é diferente. Não tem jeito. Ou, o professor que está em situação de dobra, tem essa diferença, então essa diferença é muito marcada. Às vezes, eu me sinto até hostilizada, tipo ‘Ah, tu é 40 horas. Tu é elite.’. Tipo: ‘Sai daqui.’. Tem muito isso. É meio esquisito, mas lá na minha escola é muito presente.” (LÚCIA)

Essa tensão, embora não tenha aparecido no depoimento da maioria, apresentou-se de forma relevante nos depoimentos de algumas professoras. Além das questões trabalhistas que diferenciam essas duas “categorias” de docentes, existe a questão da própria organização do planejamento, dos encontros, dos horários de entrada e saída, que são os mesmos apenas dentro de cada subgrupo, o que praticamente inviabiliza a integração entre eles.

Por fim, vale ainda sinalizar um aspecto das relações entre a professora Alice, em seu primeiro ano na rede, e a atuação de instâncias superiores - por meio de colegas que, hoje, atuam na SME - interferindo no seu trabalho. Assim a professora relata a situação:

“[Duas vezes peguei minhas coisas para ir embora] Uma foi num dos dias de visita da CRE. Uma situação que me incomodou muito. Foi um dia que ela [a professora itinerante] entrou na minha aula, não me cumprimentou, começou a passear pelo meio da sala. Ela e mais três pessoas. Entram quatro pessoas, num dia em que as coisas estavam fluindo super bem, e tudo saiu do eixo. As crianças se agitaram, eu perdi completamente o fio da meada do que eu estava fazendo... Eu fiquei muito chateada com essa situação. E, depois, ela ainda me chamou para conversar, para me repreender, para dizer que ela ia chegar mesmo quantas vezes ela quisesse e entrar a hora que ela quisesse na minha sala mesmo, que é um direito da CRE, enfim... falando assim para mim... tipo, me ameaçando: ‘Eu vou anotar aqui, no relatório, que eu fui muito mal recebida.’. Porque eu perguntei para ela: ‘Qual é o objetivo da sua visita? Vocês vão ficar circulando pela sala? Eu estou no meio de uma atividade. Você quer uma cadeira para sentar, para assistir a aula? Porque, se for para ficar circulando no meio da sala, não vai dar. Você não está falando com as crianças. Vai circular para olhar o que eles estão fazendo para, de repente, dar um apoio?’. Não, era assim, era uma conferência mesmo, uma fiscalização!” (ALICE)

Essa situação pontual demonstra quão subalterna, por vezes, é a situação do iniciante na rede. Será que, se Alice fosse uma professora mais antiga, já legitimada na rede, com reconhecimento de seus colegas ou, ainda, se ela

trabalhasse em uma escola com mais prestígio, essas pessoas agiriam assim? Suspeito que não.

No conjunto dos depoimentos é notório quão díspares são as relações das depoentes de acordo com a escola e a equipe a qual pertencem. No que tange às aproximações a outros professores regentes, são notórias algumas clivagens. Todavia, vale salientar que estas não existem isoladamente. Ao invés disso, conjugam-se. Sendo assim, por vezes, a mesma depoente demonstrou agregar várias, por exemplo: determinada depoente se aproxima de uma colega também jovem e que está na mesma série que ela. As clivagens observadas são: aproximações entre pares da mesma série e/ou projeto, oposição entre novos e antigos e entre professores sob estatutos de contratação (carga horária) diferentes.

Essas professoras não deixaram de dizer quando as relações são difíceis e/ou distanciadas na rede e nem quando são cordiais e respeitosas. O caminho de inserir-se nessa rede, buscando pertencimento entre os pares, está sendo muito mais difícil para algumas do que para outras; e, às vezes, difícil em um ano e mais fácil no ano seguinte para a mesma professora, o que confirma a visão de Nóvoa (1992) – da qual partilho – de que cada escola possui territorialidade própria. Como disse anteriormente, isso permite que cada escola possa ser vista como uma subdivisão dessa rede, não sendo possível compreender este subcampo como um espaço social coeso e coerente, e com as mesmas regularidades. Embora haja algumas lógicas comuns, vi nas entrevistas dessas principiantes a possibilidade de apreender aspectos da particularidade na generalidade (BOURDIEU, 2004), uma possibilidade trazida pela noção de campo. Pensar relacionalmente implica colocar em perspectiva diversos campos e/ou subcampos, bem como as relações que se efetivam no interior destes. No conjunto dos depoimentos é possível ver que a distinção é operada de modo diferente no interior das escolas. Ainda que quase todas tenham sinalizado dificuldades de inserção e aproximação na busca de pertencimento no interior do estabelecimento, nota-se que isso não se concretiza de modo uniforme, como procurei mostrar.

Um aspecto que apareceu tanto no que tange à relação com colegas como com coordenadores e diretores – e que apareceu em trechos que já destaquei – foi a desconfiança do trabalho das professoras por serem jovens e inexperientes, sugerindo que elas estivessem fazendo “a coisa” errada. O trecho abaixo reafirma o que digo:

“[...] tem aquele grupo que olha atravessado porque você é novo, né? E tem aquele grupo que quer se meter na sua vida, dentro da sua sala. Então, eu bati a porta na cara de algumas pessoas... que não esperavam que eu fosse fazer isso. E teve gente que queria se meter muito e se surpreendeu. Chegou para mim e falou: ‘Você tem manha de CIEP’. [...] Então, ela botou um freio. Essa nunca mais se meteu na minha vida. Mas tinha sempre uma querendo se meter [...]. Eu não tenho papas na língua. Dava logo uma resposta e paravam logo de se meter. Porque muita gente se metendo, isso não é bom. Porque os alunos estão vendo... eles são crianças, mas não são bobos... acaba atrapalhando a sua autoridade. Você, no seu grupo, tem que ser líder. Não tem que ter ninguém: ‘Não sei o que...’, não. [Eu dizia:] ‘Dá licença que eu já estou fazendo.’” (RAQUEL)

Portanto, mais um dos desafios para várias novatas da rede é o de se afirmar como docente – tão docente quanto as outras – no meio de colegas mais antigas, com mais *status* e já conhecedoras da realidade da escola. Essa questão se apresentou para quase todas as depoentes da rede. Os mais antigos, muitas vezes, assumem não apenas uma postura de distanciamento em relação a quem chega, mas também de duvidar ou desacreditar do trabalho do novato. Essa constatação é apontada também em outras pesquisas sobre iniciantes. Van Zanten e Rayou (2004) chegam a uma constatação instigante a esse respeito: percebem que um dos dificultadores para a integração dos mais jovens com os mais experientes é que, na pesquisa por eles realizada, aparece um subgrupo – composto tanto de professores experientes como de jovens – que compreende que não é possível dar respostas profissionais às dificuldades dos novatos, e que acredita que as dificuldades enfrentadas por eles são fruto de déficits pessoais, devendo, portanto, eles próprios superá-las por meio da prática e experiência.

Na federal foi possível perceber uma aproximação inicial que, por vezes, se estende ao trabalho e às relações de amizade, dada pela participação no mesmo concurso:

“[...] Assim, eu tenho um pouco mais de timidez de chegar, assim, nas pessoas, mas, ao mesmo tempo, eu acho que consigo manter uma boa relação com as pessoas. Então, assim, uma saiu. Ela está no processo de se aposentar, mas a outra [professora também nova na escola], que entrou comigo, acho que quando você entra *estranho em um ninho, né? Junto com outra pessoa, as afinidades começam a bater*. As duas não sabiam lidar direito, enfim, com a estrutura. *Uma colou na outra* para se ajudar, e a outra, que é mais antiga, também é um amor. Ela sempre ajudou a gente. Então a gente conseguiu fazer um trio agora, né? Bem legal. Ela é uma pessoa mais velha e, assim, não só mais velha, mas é mais experiente de... tanto de instituição como de prática e, assim, super solícita [...]” (REGINA – grifo meu)

Nessa rede, a maioria das depoentes referiu-se a uma primeira aproximação de colegas que participaram do mesmo processo seletivo que elas, do mesmo concurso. É compreensível que, de fato, como os concursos são compostos por um processo seletivo com muitas etapas e duram, por vezes, um semestre inteiro, isso possibilite uma aproximação maior. É visível que essa proximidade não fica limitada àquele período, evoluindo para relações de amizade e, muitas vezes, de trabalho.

No trecho acima também é possível notar que as relações e aproximações profissionais mais fortes também se dão quando se está na mesma equipe de trabalho, ou seja, quando se trabalha na mesma série. O excerto abaixo reafirma esse aspecto:

“[...] Mas a gente acaba tendo um contato maior com quem está com o mesmo ano que você. Então, a gente faz essa parceria de trabalhinho, quando a gente está fazendo algum trabalho [...] porque são duas de manhã e duas à tarde, mas o contato maior que a gente tem é de quem está no mesmo turno, que é a pessoa que está trabalhando no 1º ano, no mesmo turno que eu. A gente tem contado diário e o tempo todo está trocando [...]”. (GISELE)

Todas as depoentes destacaram a aproximação no trabalho com pessoas que estão na mesma série que elas. A própria estrutura de organização da escola acaba favorecendo essa ligação pelos encontros semanais de planejamento, que reúnem professores da mesma série, por vezes, os professores dos dois turnos, por vezes, de um mesmo turno, conforme a unidade escolar. E essas aproximações, colocadas de modo muito positivo pelas depoentes, não apareceu muito marcada por questões geracionais, indicando bom intercâmbio entre essas jovens e professores mais experientes.

Há também outro tipo de aproximação entre pares, perceptível nos depoimentos da rede, que é a questão de afinidades teóricas e de pensamento em relação ao trabalho:

“[...] muitas aproximações na escola se dão por determinados caminhos pedagógicos, teóricos, que a gente escolhe, e eu acho que é até porque você pode dividir e trocar diretamente com essas pessoas. Não que com as outras você não... você tem um tipo de relação, mas para dividir trabalho e pensar junto o trabalho que a gente tem na escola a aproximação é mais espontânea com quem você se afina e com quem pensa as mesmas questões que você... você se relaciona com as outras também, mas, quando você discute prática, existe uma dificuldade inicial, porque você reconhece a base daquela pessoa e você tem que buscar caminhos de como mostrar como você trabalha. Enfim, a gente não pode julgar que o outro modo é um modo errado, mas é um outro modo, e você pensa de repente em influenciar, e até aprender com aquela professora mesmo, que tem uma prática diferente da sua.” (REJANE)

Esse é outro aspecto bastante claro na fala de, pelo menos, metade das depoentes. As aproximações se constroem também por afinidades teóricas ou concepções sobre o trabalho. Em um ambiente onde não há uma única diretriz para pensar e realizar o trabalho, o que remete a uma maior autonomia para o docente na construção do seu caminho, as aproximações profissionais também se dão em torno das visões que se tem e que se vai construindo sobre/com o trabalho. Importante notar que, também entre essas docentes, nenhuma dessas aproximações se faz isoladamente. Ao contrário, associam-se. Muitas vezes, o fato de, naquele ano, a professora estar na mesma série que a outra e pensar de modo semelhante ou, ainda, de terem entrado no mesmo concurso e possuírem concepções semelhantes sobre o trabalho as aproxima. Uma depoente, por exemplo, destacou que estava trabalhando muito próxima a outras que, além de terem entrado no mesmo concurso que ela, participaram da última greve, momento de discussão e construção de fortes relações pessoais e profissionais.

Pude, então, visualizar nesse grupo quatro vias de aproximação entre colegas ou clivagens relacionais que se conjugam: trabalho na mesma série, entrada no mesmo concurso (recém-chegados), afinidade pelas concepções sobre o trabalho realizado e, ainda que de modo menos frequente, a questão da participação em movimentos políticos. As aproximações entre os novatos aparecem fortemente ligadas à realização do mesmo concurso e, nesse sentido, pode-se perceber uma clivagem entre novos e antigos. Segundo percebi, mais por uma necessidade de fortalecimento dessas novatas entre si do que por uma oposição ou afastamento dos antigos. Nos grupos de trabalho de diferentes séries, as interações pontuadas aparecem tanto entre novos como entre novos e antigos, levando-me a compreender que o pertencimento a um grupo de mesma série sobrepõe-se a separações entre novos e antigos.

Vale destacar que as principiantes, tanto na rede municipal como na federal, geralmente, relacionaram aproximações profissionais e pessoais, de modo que não é possível fazer uma ruptura disso nas análises. Como já vem defendendo Nóvoa (1995), as dimensões professor e pessoa-professor não se distinguem, são inseparáveis.

No que se refere às relações entre professores e equipe administrativo-pedagógica da escola, as professoras declaram o seguinte:

“[...] Acho que, na unidade [escolar], a gente está passando por um processo de renovação grande do quadro de professores, e um processo de renovação também, em termos de tipo de gestão, a partir dessa última gestão agora, a gente tem amadurecido muito enquanto escola. As últimas reuniões pedagógicas gerais com todo o quadro de professores foram excelentes, momentos de diálogos ótimos entre nós e decisões coletivas, participativas. E isso, para mim, é uma novidade nessa escola e tem acontecido muito por conta dessa nova gestão, e é uma gestão que sempre procura ouvir os anseios da unidade. A gente fala ‘gestor de portas abertas’, porque o tempo todo você pode, quando está com alguma questão, ir lá conversar com as diretoras, que sempre vai ter algum ouvido para poder articular as coisas da melhor maneira possível. Nem sempre dá para se ajeitar as coisas da maneira que a gente quer, mas esse ouvido, esse diálogo é sempre presente. Então, nesse sentido, no micro, aqui na minha unidade, eu me sinto bem vista... bem valorizada como profissional. Eu sinto que as minhas demandas são levadas em consideração, que há uma preocupação pelo bem estar dos professores [...]” (PATRÍCIA)

“[Trabalho mais junto e tenho mais contato atualmente] É com a coordenadora do 3º ano, que é a Joana, as meninas do projeto Pares [projeto de dedicação exclusiva], que a gente também está sempre junto e [com] as diretoras, porque eu tenho precisado da ajuda delas. Então, de vez em quando, eu ainda vou lá pedir alguma coisa.” (NATASHA)

“Eu acho que é um trabalho de acompanhamento entre equipe. Como tem a troca de semanal com coordenação, tem o apoio do SESOP [orientação educacional], que garante as entrevistas, e as orientadoras pedagógicas... a estrutura de acompanhamento das turmas, é como... se acontecer alguma coisa ruim em uma turma, algum tipo de problema, alguma dificuldade de aprendizagem de uma turma, a escola, de um modo geral, fica sabendo o que está acontecendo ali e procura criar formas para atender aquela turma, ou no apoio, ou com indicações de atividades... É um movimento de acompanhamento. Acho que, em muitos momentos, a gente se encontra até sozinho, ao longo da semana, dos dias, dos momentos de trabalho, mas, se existe alguma questão para ser resolvida no grupo, existe uma movimentação desse pessoal de coordenação e de orientação para poder trabalhar junto com a professora.” (REJANE)

O que se observa na totalidade das falas, independentemente da unidade, é que as relações entre as pessoas das equipes se efetiva de modo bastante próximo. A própria estrutura organizacional, que garante espaços semanais de encontro com as coordenadoras e orientadoras, propicia esses momentos de troca e discussão do trabalho. Frases do tipo “a equipe toda [orientadora pedagógica, orientadora educacional, coordenação] é muito boa e me ajudou muito”, “a minha orientadora pedagógica foi uma mãe para mim” foram comuns.

A proximidade com a direção também apareceu de modo recorrente nos diversos depoimentos. Talvez as margens de aproximação e integração e mesmo de negociação no trabalho sejam significativas, também, porque as pessoas – tanto da direção como das coordenações – que ocupam esses cargos estão neles hoje, ou seja, não foram “promovidas” a eles, e esses cargos não lhes pertencem. Estão ali por um período, como lembrou uma das depoentes no decorrer da sua entrevista.

Mesmo assim, foi possível observar distinção operada por determinados agentes no caso da professora Patrícia, quando da sua passagem pela coordenação:

“[...] Chegava assim e ouvia... ‘Ah, colega... senta e aprende aqui’. Eu ouvi de uma direção o que eu ouvi: ‘Você chegou aqui agora, não conhece nenhuma história dessa escola’. O tempo todo é essa questão de você ser nova na escola e de você ser jovem na profissão. Isso é uma coisa que me diz respeito, porque eu pesquiso juventude e vivi muito isso. [Perguntaram:] ‘Quantos anos você tem?’. 25. ‘A idade com que eu cheguei aqui, 24... 25 anos...’ [ou] ‘Pelo amor de Deus, com 25 eu já estava na minha décima turma, eu dou aula desde os 18, minha filha.’ [...] Eu falava assim... ‘Gente, tudo bem, mas vocês vão embora e tudo vai morrer com vocês, entendeu?’ Eu concordo que eu não detenho a história dessa escola, mas eu detenho também novas também possibilidades, novas ideias, vamos conversar [...]” (PATRÍCIA)

Com esse trecho, pretendo colocar em evidência que, embora as novatas não abram mão e se posicionem em relação ao que pensam sobre o trabalho, em alguns momentos, elas enfrentam situações em que são vistas como aprendizes ao se depararem com uma equipe mais experiente e mais antiga na escola. Tal aspecto foi destacado apenas por esta depoente. Talvez, tenha também influenciado o fato de ter ocupado a função de coordenação, ainda quando novata. O que foi possível observar em outros depoimentos, é que a maioria, inicialmente, sentia certa insegurança em se colocar como docente no meio de tantos professores experientes, não porque ouvissem ou sentissem isso de outros, mas porque elas próprias se percebem ou se percebiam menos preparadas que os demais. Apesar disso, mostram que vêm construindo um espaço de diálogo porque se deparam, por vezes, com pessoas da equipe que pensam a construção do trabalho de modo diferente do seu. Embora um tanto extensos, vale destacar dois trechos que são bastante representativos do conjunto de depoimentos:

“[...] eu não acredito em uma coordenação que só passa as atividades. Eu acho que a gente precisa construir um caminho para que aquela atividade faça sentido na minha prática. Então, ter uma coordenação que aponte o mapa com as habilidades e competências do período, que apresente atividade para você ao longo da semana e que te dê exemplos de atividades que possam desenvolver determinados conteúdos para o ano... eu acho que é um dos caminhos, mas eu acho que existe um outro também... que o professor precisa construir o seu processo de prática mesmo, o que ele acredita, produzir os seus materiais... Tanto é que, inicialmente, vamos dizer, tinha os trabalhos orientados pela coordenação, que eu poderia fazer e dar na minha sala. Mas aquilo ali não se encaixava totalmente, porque precisava fazer parte de um projeto meu. Se vem de fora, acaba não tendo relação com o trabalho que eu estava fazendo em sala e, por isso, a importância da troca com essa professora. Junto a gente pensava em projeto, pensava em atividades. Foi com ela que eu produzia trabalhos. Eu aprendi a produzir trabalho com ela para determinados objetivos da sala de aula, atividades, dinâmicas... e a coordenação a gente meio que selecionava como ela poderia estar presente no

nosso dia a dia.

[...]

É uma coisa que a gente vai aprendendo a construir, aprendendo a dialogar nesses espaços. Porque eu não posso também me fechar e não tentar ver o que o outro está trazendo como proposta, eu posso colocar, de repente, algumas coisas que eu concordo, e outras, não, não aceitar. [...]" (REJANE)

"[...] aqui, na unidade Y, eu tive muito apoio para bancar essa ideia, sabe?! Em especial, da coordenação de Língua Portuguesa e Estudos Sociais. Eu falava assim: 'Gente, eu não sei trabalhar assim. Vocês podem me dar todas essas folhas, eu vou fazer com as crianças, mas eu não estou inteira nesse trabalho. Eu posso fazer o livro didático inteiro com eles, mas eu também não estou vendo a minha identidade docente aqui'. Eu falei pra elas assim: 'Vocês deixam eu escrever um pouco sobre como eu acho que o trabalho metodologicamente precisa se organizar? Aí vocês vão me ajudando a 'botar' o pé no chão e articular com os descritores'. Elas toparam e isso me deu força, mas as minhas outras colegas do 2º ano não trabalhavam com projeto. Então, eu ficava assim... um pouco dividida, porque eu queria pertencer ao grupo, para você pertencer ao grupo você tem que ter alguma identidade, em termos de unidade, de ideia. Aí eu dizia: 'Gente, olha... é um projeto. Vocês gostariam de participar? Não gostariam?'. Mas também, as atividades que elas faziam, eu tentava articular nas atividades, na sequência do projeto, entendeu? [...] Existem subgrupos, né? Que tem a ver com afinidade, tem a ver com temática de estudo, discussões passadas. Mas, em relação a mim, [a atitude] é de muita... é de abertura para o diálogo, para a troca, afeto mesmo... A gente se abraça, se beija, se dá parabéns, se critica também, mas com respeito... [...] Ano passado, por exemplo, a gente tinha uma OP que tinha um conceito de alfabetização diferente e que implica no modo como se organiza o trabalho. Aí já ficava... um pouco mais difícil a relação profissional, mas não a convivência em termos de amizade, de respeito [...]" (VALÉRIA)

As novatas não se intimidam em dizer quando discordam e tentam buscar caminhos para desenvolver o trabalho no qual acreditam. Não escondem que nem sempre as relações são fáceis de serem construídas, principalmente quando a visão do trabalho é diferente. Por estar a coordenação em uma posição diferenciada na hierarquia de trabalho, elas buscam espaços para que sua prática se desenvolva em conformidade com o que pensam e na interlocução com o trabalho que é realizado ou orientado por outros. A meu ver, a questão colocada nos depoimentos das professoras Valéria, Rejane, e em outros, não diz respeito, principalmente, a uma distinção pelo fato de serem novas e as outras mais experientes e, talvez, nem tanto por estarem em espaços hierarquicamente distintos, mas pela disputa entre diferentes linhas de trabalho. Essa hipótese é reforçada pelo próprio fato de novas professoras terem abertura para se manifestar, concordar, discordar, aceitar ou não as propostas feitas, o que mostra, mais uma vez, a aproximação que existe entre as pessoas e as funções e a participação que têm as novatas na constituição do trabalho. Todavia, é inegável que a questão posta pelas depoentes passa, também, pela necessidade de se afirmarem como professoras da instituição.

Por alguns depoimentos, tais como o da professora Patrícia e o da professora Valéria destacados há pouco, foi possível notar que essa abertura maior ou menor ao diálogo varia também de acordo com a gestão da unidade escolar. Em alguns momentos, depoentes sinalizaram que tinham mais ou menos dificuldade em se posicionar, em virtude do tipo de gestão priorizado.

Chama a atenção o fato de que, a despeito de distinções operadas, as novatas se posicionam diante do trabalho e das relações que estabelecem, ficando muito claro nas entrevistas que, ao seu *habitus*, é reforçada ou incorporada uma atitude de construção das relações e dos espaços de discussão do trabalho. Como afirma Bourdieu, a ideia de diferença ou separação é inerente à própria noção de espaço, como um conjunto de posições distintas e coexistentes, definidas umas em relação às outras e por relações de proximidade ou de distanciamento, ou de ordem (BOURDIEU, 2013a, p. 18). O que compreendo ao pensar a posição que essas iniciantes ocupam em uma perspectiva relacional, é que o espaço social no qual se inserem permite que elas se posicionem diante de seus pares, que participem das decisões do seu trabalho e que convirjam ou divirjam dos demais – ainda que estes estejam hierarquicamente posicionados acima delas. É notório que essa aproximação com os pares – mesmo os hierarquicamente superiores – é acentuada e que essa distinção talvez seja mais frágil, pela própria provisoriabilidade na ocupação das funções e também pela estabilidade de que gozam as professoras na rede, tanto as novas como as antigas.

As professoras em geral, na rede privada, fizeram questão de destacar a existência de uma relação muito positiva e próxima com a equipe. A seguir, alguns aspectos que apareceram na rede privada quando abordei a questão da relação com os pares:

“Ah, sim! Como em qualquer outro lugar de trabalho, tem pessoas com as quais você tem mais afinidade e aquelas que você tem menos. Graças a Deus, eu não tenho problema com ninguém. Falo com todo mundo, todo mundo da escola. Não tenho problema com ninguém, mas tem aqueles, por te ajudar mais, por eu ficar mais na sala no ano passado, eu tenho mais afinidade. Mas problemas de deixar de falar, graças a Deus, eu não tenho.” (CRISTINA)

“[Quais os pontos fortes da escola que favorecem seu trabalho?] A estrutura, a infraestrutura da escola, essa aproximação da coordenação com a gente, esse apoio. [...] O próprio João [dono da rede] é uma pessoa que visita a escola regularmente, está perto, cumprimenta... Isso te faz se sentir à vontade. É o que falei para você, você ser tratado como igual... isso é uma coisa que a rede tem e, assim... eu não sei se a rede, porque não trabalhei em outras unidades, mas, pelo que as meninas falam e os outros

também, é mais ou menos a mesma coisa. Essa unidade aqui, em particular, ela tem isso. Talvez, até tenha uma unidade mais perto da minha casa, mas eu desisti por causa desse aconchego que eles têm, dão para a gente, dessa aproximação.” (JANE)

Notei uma preocupação clara por parte da maioria das depoentes em destacar as boas relações que se estabelecem tanto entre elas como entre elas e a equipe pedagógico-administrativa da rede. Embora se perceba a existência de uma hierarquia bem marcada e que distingue fortemente as funções, a totalidade pontua de forma positiva essas relações. A própria professora Jane, em outro momento, ainda abordando as relações e como ela se sente hoje na escola, apresenta-se da seguinte maneira:

“[Estou] Muito feliz porque eu cheguei onde queria, sabe? Eu lutei muito. Não sou muito de desistir não. Sou muito enjoada nisso. Quando cismo com uma coisa, vou até o final. Eu fiquei quase 4 anos como auxiliar, e é uma condição difícil. Você trabalha muito, trabalha o dia inteiro, você não é reconhecida, você é uma professora, mas não exerce a profissão. É muito complicado. Eu quis muito isso. Então eu estou muito feliz com o que eu consegui, porque foi uma coisa que eu lutei muito. Não foi pouco, não. Ouvi muita gracinha, passei por situações difíceis. Dentro do que eu queria como profissional, não foi fácil, não. E eu consegui. Eu cisme com isso e consegui. Eu estou realmente satisfeita e muito contente com o que eu consegui, muito. Pode parecer pouco para alguns, mas, para mim, é o que eu queria, e eu estou muito contente.” (JANE)

Esse depoimento denota a forte hierarquização existente no interior na rede. Ou seja, embora coloquem de um lado a satisfação com a equipe e o trabalho, percebo que a trajetória das iniciantes é marcada por uma distinção bastante evidente entre as funções ocupadas. Em muitos casos, as pessoas que estão hoje em cargos de professor, supervisão, orientação, fizeram uma trajetória no interior da rede e se empenharam muito até alcançarem distinção para ocupar o cargo que lhes foi atribuído, de modo que, como observei, as depoentes, embora esbocem satisfação, encontram-se em posição subalterna em relação aos demais cargos. Isso se expressa na própria maneira como elas se posicionam, em diversos momentos, como procuro evidenciar nesse eixo. Destaco, a seguir, alguns outros depoimentos que confirmam essa hierarquização marcante:

“[...] aqui, a gente sempre está sendo avaliada. Ela [a supervisora] sempre olha o nosso caderno. Se tiver alguma coisa que ela não ache legal, ela vai colocar pra gente no caderno, vai anotar ou então vai comentar com a gente sobre a mudança daquela tarefa. Mas, aqui, no caso, eu já estou acostumada com o procedimento, como ela gosta... Ela já está aqui desde o ano passado. Ela é bem exigente, e ela sempre orienta a gente [...]” (MÔNICA)

“Não, quando elas precisam fazer alguma reunião, elas sinalizam. Mas a gente não costuma ter reunião, assim, só quando é pra tratar de alguma coisa. Geralmente, a gente, é assim: tem um caderno.

[...] A gente está ciente do que vai acontecer, está tudo anotado. Se eu quiser saber da minha turma, está lá, o dia, a hora. Agora, quando é uma reunião com a direção, é mais no início do ano, e algo extraordinário.

[...] A gente, no dia a dia, tem mais esse caderno que eu te falei. Aí, a gente vê o que vai acontecer e assina. A supervisão que passa para a gente.” (JAEL)

“[...] nós fazemos o relatório, que é avaliado pelo SAT, que são as psicólogas, as orientadoras. [...] Eu digito o relatório, passo tudo para o pendrive, entrego, elas avaliam: ‘Ah, esse não está legal, fala de uma outra forma’... é mais por uma questão de como apresentar para os pais a situação, boa ou difícil, que a criança está passando. [...] Então, tudo... o relatório passa para elas, elas avaliam, a nossa coordenadora avalia, depois dos consertos, das correções, a gente imprime [...]” (JANE)

Nesses trechos, fica perceptível como a hierarquização aparece de forma marcante nas diversas atividades desempenhadas pelas iniciantes: desde o caderno de plano, que sofre interferência da supervisão, até a ficha de avaliação de alunos da educação infantil, que vai para os pais após passar por conferência, intervenção e avaliação da equipe pedagógica, passando também por outros tipos de definição. No depoimento de Jael vejo também a existência de um caderno por meio do qual o professor toma ciência de atividades de sua turma, de atividades a desempenhar, datas, eventos etc. Falas como “a supervisão avalia ou corrige”, “elas fazem a avaliação do relatório dos alunos” e “elas passam para a gente” são comuns e indicam a grande interferência e supervisão do trabalho dessas docentes, embora, como já afirmei, façam questão de enfatizar horizontalidade e abertura nas relações. A meu ver, há um descompasso entre a visão delas e as práticas. Como são iniciantes, além de considerar o cuidado que tiveram para abordar essas questões, uma análise que julgo pertinente é que, de fato, percebam como “tranquilas” e horizontais essas relações, incorporando ao seu *habitus* esse tipo de percepção. Por estarem sob as mesmas condições (SETTON, 2011; BOURDIEU, 2013b), é plausível pensar que estejam se constituindo profissionalmente de modo semelhante. Ao se deparar com esse “formato” na rede, não demonstraram confronto entre o seu *habitus* e as regularidades desse subcampo no que tange à verticalização nas relações. Considerando-se que a maioria não experimentou outros modos de viver a profissão – e que, hoje, todas trabalham apenas nessa rede – a visão que têm das relações parece estar circunscrita a esse contexto de atuação.

As aproximações com colegas ficaram evidentes quando perguntei a quem recorrem no momento em que têm alguma dúvida ou dificuldade:

“[...] na verdade, a gente recorre sempre aos amigos, né? Aos professores com quem a gente trabalha, tem um grupo que trabalha no 3º ano. Então, é o grupo que está sempre junto, trocando. Cada um em uma semana, pra não ficar cansativo, faz planejamento e manda para as outras. Se tiver que adaptar alguma coisa, a gente está sempre avisando, a gente sempre divide muito o trabalho para não ficar pesado para todo mundo e, geralmente, a supervisora que lida diretamente [com a gente] e, aí, se precisar, é ela que passa as coisas para a direção... [...]” (FABIANA)

“É comum que eu tenha mais proximidade com a professora que trabalha na mesma turma que eu. No caso, eu dou português, história e geografia, e ela dá matemática e ciências. Então, a gente está junto, constantemente. Agora, com as outras professoras nós também temos esse entrosamento. O grupo é bem entrosado. A gente troca bastante coisa. Quando pode, uma ajuda a outra, procura sempre estar ajudando. Nunca tive problema nenhum com relação às outras professoras que trabalham aqui. A gente sempre tenta trocar, até porque, aqui, costuma variar. A professora que trabalha esse ano no 5º, ano que vem, eu posso estar no 2º ano. Então, a gente costuma sempre estar trocando.” (NEIDE)

Esses dois depoimentos revelam o que ficou nítido em todas as entrevistas. Parece que as aproximações entre as professoras se dão em maior escala por estarem na mesma série. Por vezes, isso se associa à estratégia de recorrer a colegas mais antigos, que já trabalharam naquela série. A própria estrutura de funcionamento da rede acaba conformando esse tipo de proximidade, quando, por exemplo, coloca recreios separados, de modo que o professor de uma série só compartilha aquele intervalo com outro que está na mesma série. Também, nessa rede, como na rede federal, não se evidenciaram de forma expressiva aproximações geracionais ou oposições entre novos e antigos.

Foi possível observar aproximações por afinidades pessoais que se estendem para o trabalho:

“Tem uma professora que eu troco muito tempo, que é Verônica. É uma professora que trabalhava no maternal. Eu me dou muito bem com ela. [...] ela sempre trabalhou em série diferente que a minha. Eu trabalhava pré I e pré II, e ela, sempre no maternal. Esse ano que ela conseguiu vir para o pré II, mas a gente fez amizade, desde que ela entrou aqui a gente criou vínculo, se deu bem. Eu não sei, a gente se deu bem, desde o primeiro momento.” (JAEL)

Destaquei a fala de Jael, mas outras professoras também fizeram esse tipo de referência. Aproximações por afinidades pessoais também aparecem em outras pesquisas. Por exemplo, Van Zanten e Rayou (2004) sinalizaram que, por vezes, jovens professores se aproximavam por terem coisas em comum (por serem solteiros, serem oriundos de outros lugares etc.), por afinidades pessoais.

Outra forma de construir aproximações profissionais com os pares foi destacada pelas professoras que foram auxiliares antes de se tornarem regentes, como denota o excerto a seguir:

“[...] assim, todas elas acolhem muito bem, elas te acolhem independente da pessoa entrar direto como professora ou não. Mas essa vivência, de você poder entrar na sala delas o tempo todo, porque é assim... a gente precisa muito da auxiliar, como elas da gente. Na verdade, você trabalha em conjunto. É uma professora que está te ajudando. A gente tem muito contato com elas, as auxiliares, na ajuda... de fazer mesmo um trabalho. Quando falta, é a gente que substitui, aquela questão toda. A gente está muito próximo, você acaba criando um elo de amizade e [para] aprender, não só para aprender delas, mas também recorrer a elas quando tem a dúvida.” (JANE)

Todas as que foram auxiliares destacaram esse aspecto de aproximação profissional. Sentem-se, muitas vezes, mais próximas também em relação às colegas com quem trabalharam em anos anteriores. Geralmente, a auxiliar atende a várias turmas e, conseqüentemente, fica em contato diário com os seus respectivos professores, o que propicia a criação de um vínculo profissional e, também, muitas vezes, de amizade. A criação de vínculos entre as auxiliares e as professoras pode ser entendida tanto como estratégia de inserção das novatas quanto como uma estratégia de inserção na rede. Elas vão, por meio das relações, cavando espaços para se posicionarem melhor nesse subcampo.

Chama a atenção, nessa rede, como falam da forte vinculação entre elas e as colegas, apesar da falta de momentos institucionalizados para trocas. Elas inventam esses espaços, uma vez que, institucionalmente, são raros, conforme o excerto abaixo:

“Geralmente, é horário de recreio ou então a gente vai à sala uma da outra, se é alguma coisa urgente. Quando não, a gente espera o horário da saída ou da entrada, que a gente tem um tempinho para dividir, ou então é por email, telefone... fala tudo o que vai acontecer...” (FABIANA)

Da mesma forma, é notório que, muitas vezes, esses vínculos vão além de parcerias profissionais:

“Tem uma amiga que eu sempre recorro, para tudo que eu tiver que perguntar, nas dúvidas, eu recorro a ela. Ela estava até entrando na hora que você estava falando e voltou... que é uma pessoa que eu amo de paixão, que virou minha irmã, minha amigona mesmo. Essa, eu tiro todas as minhas dúvidas. Tem as outras que são amigas, a gente tem sempre essa troca, porque é o que eu falei pra você: todas são maravilhosas, não tem ninguém aqui que seja mal humorada, seja... não, *todas se dão a mão aqui*, tanto de manhã quanto de tarde.” [...] (JANE – grifo meu)

A meu ver, essas fortes vinculações que se apresentam recorrentemente entre elas, com maior intensidade do que pude perceber nas outras redes, e que ultrapassam os limites de uma parceria profissional, dão-se também como estratégia de sobrevivência dentro de uma rotina intensa de trabalho. Em vários momentos, elas destacaram a intensidade do dia a dia. E, ter com quem dividir e compartilhar o peso daquele trabalho, pareceu-me uma via que propicia certo alívio àquelas professoras. Foi comum dizerem, ao longo da entrevista, que recorrem às colegas expressando-se da seguinte forma: “Amiga, me ajuda aqui”; “Amiga, me dá uma sugestão de como eu posso trabalhar isso”, “O meu mural ficou bom, amiga?”, “Amiga, me tira uma dúvida”. Ter a aprovação e cumplicidade das colegas de trabalho me pareceu um aspecto importante para essas professoras, um ponto de apoio. Para dar ideia da intensa rotina das professoras, destaco o trecho abaixo:

“[...] Porque a cobrança, aqui cobra bastante. A gente, além do livro que trabalha, tem atividades diárias ali, você tem projetos. Tem o projeto, igual esse ano, que é o projeto da água. Aí, tem que montar livro para as crianças, tem essas atividades extras que eu te falei, que você tem que encaixar [...] às vezes, por exemplo, dia de piscina é um dia que a gente tem que levar a criança pra trocar, depois trazer pra colocar a roupa. É um dia que você não consegue fazer muita coisa. Fica meio preso, ali, nesse período. Tem criança que não vai e fica na sala, então não posso dar atividade, eu tenho que esperar o grupo voltar. [...]” (JAEL)

As principais aproximações entre essas professoras e suas colegas se fazem de três maneiras: por estarem trabalhando na mesma série, por já terem trabalhado juntas quando uma era auxiliar da outra e também por afinidades pessoais que, por vezes, acabam se transformando em parcerias profissionais e vice-versa. Elas constroem muitos laços de solidariedade entre si.

Como já sinalizei, há uma visão muito positiva da relação entre elas e a equipe de supervisão, orientação e direção. Sobre a equipe administrativo-pedagógica, apesar da distinção e verticalidade existentes, destacam a proximidade nas relações entre elas e esse grupo. Apresento, a seguir, apenas mais um trecho que nos remete a esse aspecto:

“Aqui a gente não trabalha nem com Conselho de Classe porque a gente tem a oportunidade de estar o tempo todo pedindo uma ajuda para ela [supervisão]: ‘Ah, eu tenho um aluno que está apresentando um problema. Marca com esse pai para mim, por favor’. O tempo todo a gente está tendo contato com elas [supervisão e orientação]: ‘Eu estou tendo dificuldade com esse aluno, ele não está copiando do quadro, a letra dele está assim, o que eu posso fazer?’. O tempo todo elas vão estar

auxiliando a gente. Tem essa frequência constantemente, embora a gente não faça muitas reuniões... de reunir o grupo... porque, às vezes, é complicado [...]” (MÔNICA)

Tanto as novatas de uma unidade como as da outra enfatizaram, como algo muito positivo, o suporte e o tipo de interação que têm tanto com a Supervisão como com o SAT (Serviço de Atendimento – Orientação Educacional). A relação de distinção existente entre as funções e a interferência “de cima para baixo” que sofrem em seu trabalho lhes parecem naturais. Destacam muito positivamente o suporte que recebem, sem levantar qualquer crítica sobre a forma como se dá. Tanto é assim, que percebi essa distinção não pelo discurso direto delas, mas pelo que deixaram transparecer nas entrelinhas, pelas palavras usadas em outros momentos e pela forma como isso repercute na realização e organização do seu trabalho. Elas trabalham em um ambiente onde isso se naturalizou. Essa prática me remete ao que asseveram Tardif e Lessard (2011): os professores, embora exerçam função central na escola, diferentemente de outros profissionais, como os médicos, advogados, etc., são subordinados a outros, em vez de subordinarem os outros ao seu trabalho, já que ele é quem exerce a atividade principal.

Como assevera Bourdieu (2013a, p. 42), o *habitus* é essa espécie de senso prático do que deve ser feito em uma determinada condição ou situação. O jogador, ao antecipar o sentido do jogo inscrito no subcampo em que atua, sabe o que deve e o que não deve fazer, o que é permitido e o que não é, o que é para ele e o que não é para ele. É nesse sentido que compreendo a diferença entre as depoentes das redes públicas e da rede privada, tanto na forma de se posicionarem sobre as relações que mantêm quanto na maneira de se relacionarem com seus pares de iguais ou superiores. As distinções se operam em todos os espaços sociais, sendo próprias destes (BOURDIEU, 2013). Sendo assim, o que procurei esclarecer é como as iniciantes operam nesses espaços, ou seja, que configurações foram perceptíveis através dos seus depoimentos.

No que se refere aos colegas professores, foi possível observar que, embora haja algumas semelhanças, as aproximações possuem também aspectos distintos. Na rede municipal, distingui as seguintes clivagens: novos e antigos, professores que compartilham turmas da mesma série ou com especificidades semelhantes e que têm a mesma carga horária de trabalho. A clivagem novos/antigos mostrou-se bastante forte nessa rede, e o pertencimento ao mesmo

grupo por compartilhar a mesma carga horária, revelou-se como especificidade desse espaço social. Em um depoimento, apenas, aparece a questão da proximidade na visão do trabalho.

A entrada pelo mesmo concurso, o pertencimento à mesma equipe de trabalho (equipe de determinada série) e as afinidades nas concepções teóricas são fortes marcas de distinção e aproximação na rede federal. Além disso, a participação em movimentos sindicais também gera aproximações. A separação novos/antigos só apareceu como elemento significativo em um depoimento. Não ficaram evidentes clivagens geracionais que oponham novos e antigos por faixa etária ou pouca experiência profissional, mas é possível perceber aproximação entre os novos por terem participado do mesmo concurso e serem recém-chegados à rede. As parcerias de trabalho ocorrem tanto entre novos como entre novos e antigos.

Na rede privada, as aproximações e a inserção dos novatos se dão pela docência na mesma série, por afinidades pessoais e por já terem construído caminhos de inserção e integração com colegas quando eram auxiliares. Esta última estratégia de inserção aparece como especificidade das professoras dessa rede. A clivagem novos e antigos também não se mostrou relevante na rede privada.

Segundo Bourdieu (2013a), nenhuma jogada é feita impunemente. Os agentes que estão no jogo detêm o seu sentido. O bom jogador antecipa as possibilidades. Isso não significa, entretanto, que todas as jogadas sejam oriundas de um cálculo racional, mas que estão inscritas em uma racionalidade forjada pelos agentes que pertencem ao jogo (BOURDIEU, 2013a, p. 140, 142 e 144). Assim, posso entender que, muitas vezes, essas aproximações e formas de inserção se fazem naturalmente, estando inscritas no próprio sentido do jogo. Ter o sentido do jogo é ter o jogo “na pele” (BOURDIEU, 2013a, p. 144).

Uma forma de inserção das novatas, que pareceu comum entre as redes, foi a aproximação por estarem na mesma série. Esse mecanismo é favorecido nas diferentes redes pelo modo de organização de cada uma delas. No caso do município e da rede federal, os planejamentos e reuniões e, por vezes, os intervalos das equipes da mesma série ocorrem nos mesmos horários. No caso da rede privada, apesar de a equipe não se reunir regularmente, os horários de recreio e parque são afins. Isso reforça a ideia de que a forma como a rede está organizada também influencia as relações estabelecidas entre os novatos e seus pares e que, algumas vezes, essas aproximações são, em alguma medida, contingenciais.

Outra questão perceptível nos depoimentos das três redes é que aproximações profissionais e pessoais se misturam na fala das docentes, de modo que é frequente o fato de aproximações profissionais se transformarem em pessoais e vice-versa. Isso não significa dizer que todas as aproximações profissionais se transformem em pessoais, e nem o contrário, mas que isso não é incomum.

Em pesquisa realizada por Caria (2000), quando o autor buscou compreender a existência ou não de uma cultura profissional entre professores de uma escola, bem como associar a trajetória desses professores, na intenção de perceber a existência de traços semelhantes na socialização e na estruturação do ofício, ele aponta como uma de suas constatações que a maioria dos professores frisou, ao longo de sua trajetória por diferentes escolas, que “[...] o fundamental das aprendizagens que permitem saber estar e saber lidar com os alunos nas aulas não deriva das trocas com os mais velhos, mas sim com pares da mesma idade, da mesma situação na profissão e da mesma condição face ao meio social.” (CARIA, 2000, p. 265).

Nesse estudo, como o próprio autor declara, fica marcado um processo de construção social da profissão, que é mais intrageracional do que intergeracional (CARIA, 2000, p. 266). Sinalizou que interações intergeracionais acontecem, mais pontualmente, como exceção; percebendo-se uma relação de distanciamento entre novos e antigos, que se manifestava, inclusive, espacialmente, na sala dos professores. Quando apontada pelos professores mais jovens, a relação estabelecida com os mais antigos passava mais pela transmissão de aspectos burocráticos, referentes à vida funcional (papelada, procedimentos, regras gerais da instituição, o que institucionalmente é aceitável e o que não é) do que pelo compartilhamento da profissão, da experiência pedagógica. Na pesquisa que realizei, isso não se confirma de modo generalizado com as depoentes, como procurei mostrar. Apenas na rede municipal aparecem com mais ênfase a clivagem e a oposição entre antigos e novos.

Nas relações com a equipe administrativo-pedagógica, encontrei muita diversidade na rede municipal. Ainda que precária – porque muito pequena – essa equipe se faz presente e importante para a inserção de algumas depoentes, estabelecendo uma relação de parceria e diálogo, como ficou claro. Entretanto, quase todas já passaram ou passam por dificuldades nessa relação, ora pela ausência dessa equipe (faltam pessoas, ou elas não têm disponibilidade ou disposição para atendê-las em suas necessidades), ora pela falta de diálogo e

imposição de um distanciamento marcado hierarquicamente. Na maioria dos casos, não ficou perceptível da parte da direção ou coordenação, uma interferência direta, controle ou imposição do trabalho que é realizado pelo professor na sala de aula, inclusive, porque, como as depoentes também mostraram, a estruturação do currículo se dá em nível supraescolar, da SME (Secretaria Municipal de Educação) para toda a rede de escolas.

Quero reiterar que não se pode traçar um perfil das relações entre as novatas e seus coordenadores e diretores, pois isso se dá de maneira muito diversificada nas diferentes realidades escolares dessa rede. Por vezes, prevalece um caráter dialógico nas relações e, por vezes, um caráter mais diretivo. Ora a iniciante é vista apenas como um aprendiz, ora é chamada a contribuir no trabalho. Vale salientar que a equipe administrativo-pedagógica se constitui da seguinte maneira: qualquer interessado em se candidatar à direção passa por um curso de gestão e, se aprovado, está autorizado a formar sua chapa e a se candidatar. A coordenação, por sua vez, é indicada pela direção. O fato de a direção ser, na maioria dos casos, eleita, pode apontar para uma hierarquização menos marcante entre os agentes, nesse subcampo.

Na rede federal, coordenações e direção são ocupadas pelos próprios professores, na maioria das vezes, referendados pelos colegas. Algumas das nossas depoentes, inclusive, mesmo novatas, já ocuparam esse tipo de função. Isso significa que tais funções são ocupadas por pares de trabalho, o que denota um caráter menos distintivo. O funcionamento da estrutura parece ter uma abertura, comportando espaço para o diálogo e negociações sobre o trabalho. Como procurei mostrar, ainda que haja distinção, parece prevalecer o caráter dialógico sobre o caráter diretivo na tomada de decisões referentes ao trabalho das turmas e dos professores. As depoentes destacam que há uma relação de apoio em que é possível construir um diálogo. Embora haja alguma variação entre as unidades, segundo as gestões, nos depoimentos prevaleceu esse caráter mais aberto e dialógico.

O conjunto dos depoimentos da rede federal dá evidências de que essas docentes participam mais das decisões sobre o seu trabalho junto aos seus pares, o que remete a um maior prestígio das professoras no subcampo em que estão e em relação às docentes das outras redes. Nas relações com outros professores, bem como nas interações com seus “superiores”, parecem ter mais possibilidades na construção de seu trabalho. Conforme entendo com Mills (1969), as relações que

se estabelecem entre os pares e o nível de participação nas decisões de seu trabalho são indícios de maior ou menor prestígio e, conseqüentemente, da posição ocupada pelos agentes no espaço social.

Na rede privada parece existir uma distinção importante entre o lugar que as entrevistadas ocupam e o dos seus supervisores, orientadores e diretores. Muitas pessoas que hoje ocupam esses cargos de maior prestígio foram sendo promovidas até alcançarem a atual função. Embora o acesso e o contato com as professoras seja bastante frequente e destacado como muito positivo pelas depoentes, a marca distintiva entre as funções ocupadas é bastante evidente, e o caráter de supervisão parece prevalecer sobre o caráter de cooperação e construção coletiva do trabalho. Isso se dá, talvez, não principalmente pelas pessoas que ocupam os cargos, as quais demonstraram muita abertura durante o período em que estive na rede, mas pela própria maneira como o trabalho desta está estruturado, muito controlado e marcado por hierarquias, prazos e metas pouco flexíveis. O poder decisório concentra-se em instâncias superiores e os projetos institucionais são concebidos exteriormente às docentes. A instituição muito bem equipada e estruturada, muito preocupada com “a qualidade” do trabalho, com uma equipe envolvida e empenhada, que acredita no trabalho que realiza, fornece os meios para que essas professoras desenvolvam o projeto institucional. Esse paradigma funciona fortemente como estratégia para inserir as docentes no trabalho da rede, que tem um programa altamente estruturado que marca o desenvolvimento do seu ofício.

5.6 Carreira

Neste eixo pretendo explorar aspectos ligados à carreira das depoentes. Entendo, como Gonçalves (2009, p. 23), que:

[...] a carreira profissional docente é um percurso relacional e contextualmente vivenciado e construído, em que a pessoa-professor se vai diacronicamente desenvolvendo, segundo um conjunto de etapas com características próprias em espaços e tempos diferenciados e com necessidades específicas de formação.

Assim, quando falo em início de carreira, estou me referindo aos primeiros anos desse percurso que se desenvolve no tempo e com o tempo, com a experiência, mas também com a formação. Aponto, nesta categoria, aspectos relacionados a expectativas, planos, intenções, continuidades e descontinuidades desse início de percurso situado e relacional. Meu foco, neste eixo, não é a escolha da profissão/carreira, pois isso foge dos objetivos da pesquisa. Em vez disso, preocupo-me com aspectos que, uma vez escolhida e iniciada a carreira, estão fazendo o professor pensar e repensar sua continuidade, seus investimentos e sua permanência na mesma, bem como sua construção na rede em que se encontra. Será que as expectativas e intenções, no que se refere à carreira, são semelhantes nas redes? As projeções que as entrevistadas fazem vão no mesmo sentido? Vale a pena investir na carreira docente? Como percebem a sua valorização? Estão satisfeitas na rede em que estão? Pretendem dar continuidade à sua carreira no contexto em que estão inseridas? Desistir é uma possibilidade no horizonte delas?

Sobre persistir ou desistir, as professoras da rede municipal declararam o seguinte:

“[...] Eu cheguei a ir embora duas vezes. Guardar todas as minhas coisas e ir embora duas vezes, em situações assim... limite. Mas eu acabei voltando... pensando: ‘Não, eu preciso desse trabalho.’. [Hoje] Não penso mais em área administrativa, gosto muito da sala de aula, especificamente, alfabetização. Me encontrei ali, é minha paixão, mas eu ainda quero viver outros anos do ensino fundamental. [...] Quero fazer um mestrado, mas como ganho de conhecimento e aperfeiçoamento para o meu trabalho em sala de aula. Não quero fazer pós para dar aula em nível superior, para correr da sala de aula. [...] Mas não quero continuar na rede municipal do Rio. Já foi aprovado edital para o Pedro II, para o próprio CAP, e eu quero fazer esses concursos não como uma rejeição do trabalho na rede; a minha questão com a rede é que, hoje, para eu sobreviver [com ênfase], eu preciso trabalhar em dois horários. E o meu desejo é... e o que eu acho que é o que todo professor deveria viver profissionalmente, é ter um turno de trabalho, um turno para estudos e planejamentos; o que eu acho que vai ser possível na rede federal e eu não tenho hoje no município, nem em questão de organização de carga horária, nem a questão salarial.” (ALICE)

“Eu, ano passado, quando entrei, eu já dizia: ‘Ah, não, vou ficar aqui um ano e vou exonerar’. Hoje, eu já tenho outra visão, já é uma coisa que não me pesa tanto, mas, ao mesmo tempo... até em termos de salário mesmo, o município não tem um plano de carreira. E eu sei que o salário que eu estou ganhando hoje, solteira, sem casa para manter, sem filho para criar e tal... é um salário legal, bacana. [...] Então, até por uma questão de salário e por essas questões na estrutura, que eu já citei, não é um lugar que eu almeje estar para sempre, estacionar lá. Eu fiz o mestrado, quero fazer o doutorado e eu gosto do magistério. Eu gosto desse contato com o aluno, eu gosto de estar em sala de aula e queria... eu gostaria de um colégio que tivesse plano de carreira [...] e que fosse me pagar a mais pelo mestrado. [...] eu penso na questão do público pela questão da segurança que te dá, mas queria também um plano de carreira que me favorecesse. [...]” (MARIA)

“[...] eu gosto muito da sala de aula, tenho uma relação excelente com a sala de aula. É prazeroso para mim nesse momento... e ainda acho que vai ser por um bom tempo. Em termos de formação, pretendo fazer mestrado. [...] e, aí, tenho interesse também de que, em algum momento, eu vá entrar para a universidade, para ser professora. [...] são planos. Não pretendo continuar no município. Pretendo passar em um concurso federal, para sair do município.” (BETINA)

Com esse grupo de depoimentos, chamo a atenção para dois aspectos presentes na quase totalidade dos depoimentos dessa rede. O primeiro deles, destacado aqui na fala das professoras Alice e Maria, é que o “choque da realidade” as fez pensar muito em abandonar a carreira docente. O choque da realidade (HUBERMAN, 1995; MARIANO 2006b; FREITAS, 2002), sinalizado na maioria das pesquisas sobre iniciantes, é um aspecto muito presente na fala das depoentes da rede. Diante de turmas tão difíceis, de condições tão adversas, agravadas muitas vezes pela solidão na administração dos problemas, foi abalada a convicção das professoras sobre a carreira. A dificuldade em ajustar conhecimentos trazidos e expectativas à prática em contextos escolares gera uma crise, conhecida na literatura como choque da realidade (FREITAS, 2002). A distância entre a realidade idealizada, construída na formação, e o contexto real de trabalho exige uma adaptação secundária, em situação, como alerta Van Zanten (2008). Ao persistir, a maioria afirmou que o segundo ano foi melhor, algumas porque conseguiram turmas melhores, outras porque sabiam melhor como caminhar – e já haviam desenvolvido algumas estratégias de sobrevivência – e outras pelos dois motivos. O segundo aspecto para o qual chamo a atenção diz respeito à intenção de sair da rede municipal. Embora ainda novatas na profissão e na rede, a quase totalidade das depoentes não pretende permanecer lá por muito tempo, intentando, interromper a carreira no município do Rio de Janeiro, em busca de melhores condições de trabalho. Interessante notar também que, mesmo passando por situações difíceis, elas mantêm o desejo de continuar na carreira docente, em sala de aula, mas em contextos mais favorecedores do seu trabalho. É comum ouvir professores antigos dizerem que estão desmotivados na rede, que estão cansados. Mas impressiona o fato de, ainda tão recentes na rede, já estarem fazendo planos de sair dela. É como se estivessem ali “de passagem”. Isso tem implicações para a construção de suas carreiras, mas também para a rede e para as escolas, que, possivelmente, terão mais dificuldades em consolidar seus grupos profissionais. A ideia de estar “de

passagem” pode ser identificada, primeiramente, no que se refere às escolas de lotação das depoentes. Das dez, ao menos metade já não se encontra em sua escola “de origem”, ou seja, na primeira escola para a qual foram designadas, e uma afirmou que aguarda o término do tempo exigido para solicitar sua transferência. Dentre as que já mudaram de escola, as que completaram tempo suficiente pediram remoção e as demais estão cedidas porque ainda não finalizaram o período de estágio probatório. Sendo assim, parece que a expressão “de passagem” representa bem o *status* da maior parte dessas depoentes. Primeiro, ir para uma escola melhor (melhor localizada, mais reconhecida, com públicos menos difíceis etc.) e, depois, se possível, sair da rede.

Poucas depoentes não mencionaram – ou mencionaram com menor ênfase – o desejo de sair da rede, nos próximos anos:

“[...] quando eu entrei na rede, eu já entrei na rede pensando em sair. Eu digo assim... ‘Vou fazer prova para o federal, eu não quero ficar no município’. Depois que eu estou no município, eu já penso num plano de carreira, sim. Porque eu vejo uma carência tão grande que eu acho que eu posso contribuir de forma maior, mais afetiva se eu tiver uma preparação profissional maior. [...] A minha vontade, hoje, eu digo, num prazo assim de 5 anos, que eu acho que é um tempo legal de você conseguir construir alguma coisa, eu vejo aquele lugar, o lugar em que eu estou [...]. Mais lá para frente, eu não vou ter esse gás que eu tenho hoje, isso eu sei e tenho certeza, porque eu me sinto sugada todo dia, sem energia, zero. [...] Eu preciso ter opção, de ‘Não, poxa, agora eu vou contribuir por um outro lado, vou começar a lecionar em faculdade’, porque, aí, eu preciso diminuir um pouco o ritmo, trabalhar com um público diferente, um público mais interessado. [...] (LÚCIA)

Um grupo menor, assim como Lúcia, se vê na rede por mais tempo, trabalha com a ideia de uma carreira a médio ou longo prazo no município do Rio. Mesmo assim, essa minoria não deixa de vislumbrar outras possibilidades ou funções, dentro ou fora da rede. A professora Lúcia tem um forte “ideal” de contribuir para a melhoria da educação no lugar em que está; esse parece ser o principal motivo que a fez repensar a ideia inicial de sair da rede. Declarou que, por ser fruto de escola pública, ela tem desejo de dar sua contribuição para a vida de seus alunos.

Há ainda outro grupo que pretende sair não apenas da rede, mas da carreira docente:

“Eu gosto muito de ensinar, gosto muito, assim. Acho que descobri mais esse ano que eu gosto mais até, do que o ano passado [...] só que eu, sinceramente, não penso em ficar em sala de aula durante muito tempo, nenhum tipo, assim, nenhuma modalidade, nem no nível superior acho que eu quero ser professora [...] Porque, assim, é... professor sempre leva trabalho para casa. A gente bem ou não... bem ou mal, sempre

leva. A gente tem que planejar, tem que estudar para dar aula, enfim. E aí eu penso, às vezes, que é tão bom quando a gente chega em casa e não tem que pensar em trabalho. E aí eu não sei. Eu realmente estou avaliando isso, se eu quero continuar sendo professora, justamente por causa disso, pela carga de trabalho que a gente tem, que o professor sempre tem [...]. Então, eu não sei se eu quero continuar... mas eu vejo sendo professora mais alguns anos, sim, mas não o resto da minha vida. Não sei se eu quero chegar aos 50, ainda em sala de aula, seja ela em qualquer segmento.” (ALESSANDRA)

“[...] esse problema na minha voz, era para eu estar readaptada. Eu não me readaptei porque eu faço dupla e, então, não era interessante eu me readaptar. Então, não tenho muita expectativa com a área da educação dentro do município, não. Eu estou, por enquanto, e estou estudando para outras coisas que não têm nada a ver com a área da educação, inclusive eu quero fazer outra faculdade: Direito. Nada a ver com a educação.” (DÉBORA)

E, diante da minha pergunta se essa desistência é exclusivamente por conta das suas cordas vocais ou tem a ver também com outros aspectos, ela continua:

“Ah, sim! Tem a ver, sim! O trabalho é cansativo. Eu acho que, por mais que você [pense]... ah, o horário é bom. O horário é bom, mas o salário, em relação à quantidade de horas que a gente trabalha, não vale a pena. Se você estudar mais um pouquinho, você trabalha muito menos e ganha muito mais, e tem valor a sua profissão. A questão do plano de carreira que o professor sempre tanto pede e não consegue [...] então... eu não tenho muita expectativa em relação à educação, não. Enquanto eu estou... eu faço meu trabalho muito bem feito. [...] mas não tenho expectativas de futuro, de continuar dentro da área da educação.” (DÉBORA)

Essas duas depoentes fazem planos de desistir da docência. Alessandra, inclusive, faz doutorado em educação, mas não vislumbra sua permanência na carreira docente, seja ela em qualquer nível. Débora já começou seus investimentos formativos em outras áreas, fazendo cursos preparatórios para concursos. Ambas atribuem a tomada dessa decisão à carga e às condições de trabalho. Afirmam gostar da sala de aula, mas consideram a docência um ofício muito desgastante, por demais desvalorizado, e que não conta com condições que favoreçam seu exercício. Aliás, a desvalorização, as condições adversas e a falta de apoio foram os motivos elencados em todas as falas quando as depoentes pensam/pensaram em desistir. Não aparece um desgosto pela docência ou escolha equivocada pela profissão, mas a precariedade das condições encontradas e o pequeno valor que o ofício tem, expressado nas próprias condições objetivas em que é exercido. Como ponderei anteriormente, as condições oferecidas ao profissional em seu trabalho são elementos que denotam maior ou menor prestígio da profissão, liga-se ao *status* de que ela goza.

Os trechos abaixo, do depoimento da professora Betina e da professora Alice, são representativos dos aspectos que a quase totalidade das depoentes do município sinalizou no que se refere à desvalorização da docência em geral, mas, especialmente, no contexto da rede em que a carreira delas se desenvolve:

“A desvalorização da rede com profissional, a desvalorização do professor... total. Começando pela parte financeira... até essas questões de formação que eu já coloquei mesmo, em outras coisas em que eu vejo que o professor na rede municipal é desrespeitado, nessa questão da autonomia e em outras milhões de coisas. [Por exemplo] Às vezes, você vai passar por uma perícia médica, parece que você cometeu um crime porque você está com resfriado e tem que ir na perícia médica. Não tem ninguém que te ouça na prefeitura, todas essas angústias... de início de carreira e muitas no final de carreira também, eu vejo as pessoas passarem... Você não tem a quem se dirigir. Você não tem a quem procurar para tentar solucionar, você nunca sabe a quem você vai perguntar alguma coisa. As próprias questões funcionais mesmo do professor você não sabe a quem você se remete. Fica sempre muito no ‘achismo’ [...] Não tem [quem assessor]. Aí Secretária de Educação usa o *twitter* para se comunicar com os professores da rede. Enfim, é o único canal de comunicação que ela responde.” (BETINA)

“[...] Por exemplo, meu trabalho no CAP tem muito mais reconhecimento. Falar que eu me formei no ano passado e já estou no CAP... as pessoas falam: ‘Nossa, que bacana, você passou para lá para substituta.’. Se fosse no município, se eu tivesse acabado de me formar e tivesse começando a trabalhar, eu seria assim, a última das professoras. E, lá no CAP, não, as pessoas têm uma bagagem maior, muitos com uma formação em pós-graduação, com conhecimentos teóricos mais avançados, mais atualizados, mas eles me tratam com um respeito, assim, me escutam muito, me pedem sugestão, valorizam o meu trabalho [...]. Eu chegava lá [na escola do município] reclamando, pingando de suor, porque são dois transportes, [...] tinha que subir a comunidade a pé. Mas eu entrava em sala... acabavam os meus problemas, sabe? As minhas quatro horas e meia de trabalho eram boas, eram ótimas, mas voltar para casa era triste, [...] muito sacrificante. E um desmerecimento do meu trabalho mesmo. Quando eu ia para outras formações da CRE, as pessoas diziam: ‘Nossa, você trabalha lá na escola R? Nossa, aquela escola é péssima!’. Porque é! Por todas as questões que eu te falei. Então, batalhar, [dizer] que... ‘Não, mas espera aí, o meu trabalho é bom, os meus alunos são ótimos!’ é muito difícil. Meu trabalho não tinha a mesma... Eu estou há meses no CAP, e o meu trabalho é muito mais valorizado porque eu tenho no meu currículo que eu trabalho lá do que pelos meus dois anos de imenso esforço para alfabetizar crianças lá [na escola R], que era um trabalho muito mais difícil, né? [...]” (ALICE)

Esses depoimentos evidenciam bem a crise das depoentes com a desvalorização do ofício em seus contextos de trabalho na rede municipal. Sabe-se que a desvalorização social da docência é geral, não é privilégio dessa rede, e vem sendo apontada, frequentemente, na literatura há tempos. Entretanto, elas próprias destacam e fazem diferenciação entre a rede em que atuam e outras redes pelas quais passam, já passaram ou vislumbram ingressar. Nesses trechos e em outros, pode-se perceber que não é principalmente a sala de aula que desmotiva as

docentes e as faz querer construir sua carreira em outro lugar ou, ainda, outra carreira. Ao contrário, várias destacaram que, na sala de aula, elas são ou estão felizes, principalmente a partir do 2º ou 3º ano de trabalho. Sentem-se bem em sala, gostam do que fazem e procuram fazer bem, mas sobreviver em condições tão adversas não é simples. No *habitus* de grande parte dessas docentes parece já estar inscrita a percepção de que trabalhar nessa rede é ser desvalorizado, é ser menor do que se trabalhasse em outra, ainda que nessa o trabalho seja mais difícil (pelas condições impostas). A meu ver, o “choque da realidade” passa também pelo “choque da desvalorização” do trabalho, e não apenas por lidar com crianças ou escolas em situações difíceis ou de risco, ou pelo *gap* existente entre conhecimentos da formação e as necessidades da prática.

Os depoimentos das professoras permitem confirmar também, tal como Huberman (1995) e Gonçalves (2009), que, no início da carreira, o “choque da realidade” se conjuga com a “descoberta”. Destaco um trecho que é representativo de todos os depoimentos da rede:

“[...] É cansativo demais sair da escola, porque você sai da escola muito esgotada. Essas 8 horas com as crianças... 7 horas, no caso, agora, é muito cansativo, então eu sinto muito cansaço. Mas eu sinto um retorno muito legal, muito bom de saber que toda essa minha dedicação, tanto mental quanto física, tem um resultado bacana. [...] [...] A valorização do professor na nossa sociedade é zero [...] Você hoje é muito apontado como, se a aprendizagem não aconteceu, o culpado é o professor. Isso eu acho muito injusto, injustiça é pouco, sabe? Do que o sistema não deu conta, jogou na conta do professor. Então, a valorização da profissão está lá embaixo, mas eu me sinto gratificada, pessoalmente falando. Eu, como pessoa... de eu ver alunos do ano passado numa turma indo super bem esse ano, e eu sei que foi por causa do meu empenho. Eu me sinto muito recompensada. Eles hoje não têm noção, mas assim como eu não esqueci o professor que me alfabetizou e dos professores que passaram pela minha vida e que fizeram a diferença, eu sei que, daqui a algum tempo eles vão perceber que eu fiz a diferença na vida deles. E eu sei que eu fiz. Sem essa coisa de dizer ‘Ah, que nada! Eu só fiz o meu trabalho.’ Não, eu fiz pra fazer a diferença. [...]” (LÚCIA)

Estar na sala de aula e ver o progresso dos alunos são a recompensa para essas iniciantes, para todas elas. Descobrir, contemplar seus alunos que chegaram analfabetos evoluindo na leitura e na escrita é “a descoberta” que faz sentido, é o que ainda faz valer o ofício para elas, apesar dos percalços. Há, portanto, um misto dos sentimentos de “choque da realidade” e “descoberta”. Todas as depoentes da rede, mesmo quando desejam sair da carreira na rede ou abandonar o magistério, falam com brilho nos olhos sobre “a recompensa” da aprendizagem dos alunos. Gonçalves (2009), em pesquisa longitudinal sobre carreira, fez uma análise a partir

de relatos de professores, que posso corroborar, no caso dessas entrevistadas. Tal como ele – e também como Hubermam (1995) – percebo que a entrada na profissão “é caracterizada por uma variação entre a luta pela sobrevivência, determinada pelo “choque do real”, e o entusiasmo da “descoberta” de um mundo profissional ainda idealizado, que se abre às professoras [...]” (GONÇALVES, 2009, p. 25-26). Em seu estudo percebeu que, quando o traço predominante é o “choque do real”, o início do percurso é marcado por uma luta pessoal entre a vontade de se afirmar e o desejo de abandonar o ofício, quando se faz referência “à falta de preparo para o exercício da docência, às condições difíceis de trabalho e o não saber como fazer-se aceitar como professora” (GONÇALVES, 2009, p. 26). Quando o traço predominante é a “descoberta”, o início da carreira é vivido “sem dificuldades”, as professoras se sentem preparadas e estão convictas do que devem fazer, embora, como rememoraram algumas, essa facilidade seja ilusória. No caso deste estudo, foi possível observar que predomina, na maior parte do grupo de principiantes da rede municipal, “o choque da realidade”. Apenas duas professoras desse grupo me pareceram viver esse início com menos dúvidas, tensões e conflitos.

Na rede federal, o grupo entrevistado também falou sobre suas intenções na carreira:

“Da rede eu não saio. Não é essa a perspectiva [risos]. Eu não tenho pensando tanto além. Acho que tem muitas coisas para serem conquistadas. Eu penso em fazer o mestrado, o doutorado ainda, dentro de leitura e escrita. A coordenação do NAPNE, para mim... eu não vejo como se fosse um trabalho para eu ficar por muito tempo; não consigo me ver em uma única função durante muito tempo; eu acho que a gente tem que estar em outros lugares da escola também. Eu quero participar de outros espaços da escola e quero continuar estudando para entender a escola nos seus diversos pontos de vista. Como OP, como coordenação, coordenação de outra área, penso como uma coisa que está começando. Estar na coordenação do NAPNE não é o único trabalho que posso fazer no Pedro II. Eu acho que tem outros pela frente. Você começa um trabalho, você constrói um trabalho e depois pode começar em outro e construir outro também. [...] Estudar e continuar na escola é uma coisa certa que eu tenho.” (REJANE)

“Eu dou muito valor à sala de aula, sabe? Eu não tenho perspectiva de ser uma professora universitária, embora eu esteja fazendo o doutorado. O trabalho que eu pretendo, fazendo o doutorado, é entender esse trabalho de literatura na escola. O meu pensamento é pesquisar e isso voltar para a gente, mas eu tenho me interessado... porque abriu o tal do mestrado profissional lá na escola. Eu ainda não sei como isso se configura, mas se eu tivesse que sair da sala de aula, para onde eu iria? Seria participar desse grupo que está fazendo essas orientações lá, mas eu também nem sei como é esse grupo... só sei que abriu ano passado, mas seria algo que me atrairia. Fora isso, eu não tenho vontade de ser OP, de ser coordenadora. Realmente, não brilha os meus olhos para isso.” (VALÉRIA)

Os excertos acima representam o que quase todas as professoras declararam: estão satisfeitas com a carreira no contexto em que a estão desenvolvendo e pretendem continuá-la na rede. Nenhuma demonstrou desejo, nomeadamente, de sair do Colégio. Todas declararam que pretendem continuar estudando e que o ingresso na rede representou crescimento, melhoria de condições de trabalho, salário e vida. À exceção de uma, as outras interromperam ou abriram mão da carreira docente em outras redes públicas ou privadas para estar no Colégio Pedro II. A única que teve na rede federal o seu primeiro emprego foi a mesma que deixa, de alguma forma, em aberto a questão da permanência na rede e, talvez, na carreira docente:

“Não, não parei para pensar nisso não. Eu ainda estou na fase de experimentação, eu estou nessa fase ainda... entendeu? De experimentar as coisas. Agora eu estou querendo experimentar uma turma. Estou com essa ideia, [...] mas eu não vislumbro nada, não. [...] Eu penso em fazer um doutorado. Eu gostaria de continuar a minha formação, eu gosto muito dessa área da pesquisa. Eu acho que é uma coisa sempre que te mantém com um olhar ativo... para você perceber as coisas. Eu gosto de permanecer sempre estudando. [...] eu tenho o otimismo da vontade. Eu tenho um compromisso com a escola pública. Eu nunca quis trabalhar com a escola particular, entendeu? Nunca quis... é um compromisso político meu, é uma posição pessoal minha. Enquanto estava todo mundo falando para eu fazer medicina... eu queria ser professora, eu queria ser professora de escola pública, [...]. [...] Então, eu tenho isso como utopia de vida... eu preciso disso para me mover, não preciso só ganhar o dinheiro[...] Eu pretendo continuar na escola pública, mas, assim... a materialidade da vida pode levar a gente por outros caminhos... eu, hoje, estou mais aberta para isso do que já estive... [...]” (PATRÍCIA)

Das depoentes, Patrícia é a única que dá alguma margem para pensar na possibilidade de uma carreira em aberto, embora, ao longo de sua fala, sempre reafirme o seu compromisso com a educação pública e também reconheça que há algumas diferenças em termos de carreira e valorização na carreira federal.

Destaco esse trecho de Patrícia porque ela é a única que, de algum modo, se diferencia da perspectiva do grupo, que é seguro em afirmar a intenção de continuidade na carreira docente, na rede em que está. A constatação do desejo de permanência por parte da quase totalidade das depoentes da rede federal vai de encontro às intenções da maioria das docentes da rede municipal, que, embora apresentem o desejo de permanecer na docência, pretendem sair da rede, em busca de melhores condições de trabalho.

Quando as questiono sobre a valorização do seu trabalho na rede e na unidade escolar em que atuam e sobre sua satisfação profissional, colocam:

“[...] Me sinto [valorizada]. Eu estou muito no início, ainda estou na base da tabela [ar de riso]. Mas, assim, eu gosto porque eu não penso nem em carreira a ponto de almejar cargos, não, mas, assim, eu, como professora, me sinto bem aqui, entendeu? [...] entre ser professora, [...] ser professora aqui e ser professora em outras instituições, eu gosto daqui, da minha função aqui. Eu acho que ela é valorizada. Eu acho que a equipe valoriza, sabe? Não é aquele negócio de ‘professorinha’, de ‘tia’, aquele..., ‘tia’ num tom pejorativo que eu digo, né? Eu não vejo, sabe? Eu acho que a equipe toda se admira, se valoriza. As professoras valorizam o SESOP (Setor de Orientação Educacional), o SESOP valoriza a coordenação, a coordenação valoriza a direção, a direção valoriza o professor. Eu acho que é uma equipe redondinha [ar de riso], como disse.” (REGINA)

“[...] se eu for comparar com os lugares por onde eu já passei, eu me sinto super valorizada, porque nem se compara as condições de trabalho que eu tinha antes com as condições de trabalho que eu tenho hoje. As de hoje são muito melhores. Mas, mesmo assim, eu também reconheço que tem muita coisa para melhorar, né? Mais tempo para planejamento, mais tempo para interagir com os colegas, para ter momentos com os colegas, de trocas de conhecimentos, falta ainda, né? Mas comparando com as condições de trabalho que eu tinha antes, está muito melhor, muito melhor, sem comparação.” (NATASHA)

“Aqui você tem plano de carreira, uma progressão boa, [seria] diferente se eu tivesse em outra rede, por exemplo. Eu não vou dizer que eu não estaria satisfeita, mas eu não estaria do jeito que eu estou hoje. Estaria tentando sim fazer outro concurso ou alguma outra coisa, porque o salário em si não seria suficiente. Eu não iria aguentar ficar com um salário só, então teria que estar fazendo... ou outro trabalho ou dobrando, igual muita gente faz [...]. Então, aqui não. Aqui eu estou satisfeita e eu acredito que eu vou conseguir atingir essas metas de fazer o mestrado, doutorado [...]. [A Dedicção Exclusiva] Faz uma diferença muito grande, não chega a ser... eu não chego a receber a mesma coisa que eu recebia na outra rede, mas a qualidade de vida também muda muito [...].” (GISELE)

As falas acima são representativas do que o grupo manifestou. As depoentes se sentem valorizadas no desenvolvimento do seu trabalho e também veem como um dos aspectos dessa valorização a possibilidade de trabalhar em um único lugar, tendo DE, e de continuar estudando e progredindo na carreira. Apesar de destacarem que as condições podem melhorar em diversos aspectos, quando comparam o seu trabalho atual com os anteriores, ressaltam as diferenças.

A professora Patrícia faz uma diferenciação entre a valorização na unidade em que trabalha e a valorização institucional:

“Eu vejo uma diferença muito grande entre... se eu for falar de instituição como um todo e se eu for falar de unidade. Acho que, de unidade, a gente está passando por um processo de renovação grande do quadro de professores e o processo de renovação também em termos de tipo de gestão. A partir dessa última gestão agora, a gente tem amadurecido muito enquanto escola. As últimas reuniões pedagógicas gerais com todo o quadro de professores foram excelentes, momentos de diálogos ótimos entre nós e decisões coletivas, participativas, e isso, pra mim, é uma novidade nessa escola e tem acontecido muito por conta dessa nova gestão; e é uma gestão que sempre procura

ouvir os anseios da unidade, [...] Então, nesse sentido, no micro, aqui na minha unidade, eu me sinto bem vista... bem valorizada como profissional, eu sinto que as minhas demandas são levadas em consideração [...]. Eu acho que a gente é muito desvalorizado aqui [institucionalmente], enquanto profissional da educação; ser professor do 1º segmento dessa escola é um lugar colocado como menor sim, eu sinto isso. [...] eu acho que isso não é à toa, já fazendo uma análise. Eu fico pensando muito sobre isso. Eu acho que isso está muito ligado à condição da nossa... do nosso lugar como professora de 1º segmento, que é um lugar ocupado, privilegiadamente, por mulheres. [...]” (PATRÍCIA)

Na visão da depoente, quando considera sua posição de professora do primeiro segmento em relação aos demais professores da instituição, sente-se menos prestigiada, menos considerada, pelos aspectos que destacou e que são relativos, a meu ver, ao ofício de modo geral, e não especificamente a esse espaço institucional. São aspectos ligados a questões sociais mais amplas, inscritas na própria história de desenvolvimento da profissão docente.

O “choque da realidade”, tal como o entendo e já destaquei, não foi o sentimento que predominou na fala dessas depoentes. Embora, como também mostrei, apontem questões a serem trabalhadas e melhoradas – e quase todas falaram sobre isso –, o que fica mais evidente nos depoimentos dessa rede é a “descoberta”. Ao longo das entrevistas, várias demonstraram ter vivenciado com intensidade o “choque da realidade” em outros lugares em que trabalharam. Talvez o fato de já terem alguma experiência anterior, em situações mais duras, as tenha levado a ver o trabalho e a construção da carreira na rede em que estão de modo mais positivo, além, é claro, da situação da rede ser objetivamente mais favorável ao desenvolvimento do ofício. Encontrar uma equipe de apoio, um número de alunos por turma quase sempre menor do que o que já tiveram em outras redes e um plano de carreira razoável, que lhes dá possibilidade de ter um único emprego, são alguns aspectos que elas sinalizaram e que, a meu ver, favorecem a prevalência do sentimento de “descoberta” sobre o do “choque da realidade”.

Observa-se, portanto, nesse subcampo, uma forte tendência à permanência na docência e à construção de uma carreira sólida e situada nos contextos em que estão. Algumas iniciantes vislumbram a possibilidade de exercerem outras funções, construirão a sua carreira tendo o olhar informado sob diversos ângulos dentro da rede. Duas delas, inclusive, já tiveram ou estão tendo a possibilidade de atuar em funções de apoio ao trabalho docente e discente, como coordenadora ou como responsável pelo NAPNE. Vale notar que essas funções são transitórias. A

estrutura organizacional da rede contempla muitas funções que são ocupadas por docentes, de modo que há a possibilidade de circulação nesses espaços. Embora a pesquisa não me forneça elementos suficientes para afirmar categoricamente, é possível levantar a hipótese de que a possibilidade de circulação por diversas funções seja outro fator que se some aos já expostos, contribuindo para aumentar o desejo de permanecer na carreira.

Na rede privada, o primeiro aspecto que me chamou a atenção quando falei de carreira foi que, mesmo não tendo perguntado diretamente sobre como escolheram a carreira docente, e essa não fosse a minha ênfase, algumas mencionaram aspectos merecedores de destaque:

“Então, eu comecei a colocar currículo. Coloquei em vários lugares, abri e cadastrei meu e-mail em um site de emprego. Abriam um emprego, mandavam para mim. Eu me interessava e comecei a mandar. Só que eu não comecei a mandar só para escola. Os que eu lia e me interessavam eu comecei a mandar currículo. Fiz várias entrevistas... telemarketing, recepcionista, telefonista... até que apareceu lá, ‘rede de empresa educacional chama para auxiliar de ensino’. [Aí eu pensei] ‘Ah, não tem nada, vou botar’. Coloquei e me chamaram... foi na sorte! [...] Eu fiquei muito feliz, porque eu já tinha colocado na cabeça que eu não queria mais a área da educação. Não estava aparecendo nada, já estava desmotivada e, de repente, surgiu essa oportunidade, e eu fiquei muito feliz... [...]” (CRISTINA)

“Jornalismo. Aqui é Comunicação Social, né? [...] Aí, eu voltei em 2004, [...] Tive a Maria Lúcia e comecei a exercer a profissão, mas não fui feliz e eu comecei a buscar um outro caminho. Quando eu engravidei da segunda filha... a minha mãe... [pelo meu modo de] conviver com ela e o jeito com criança – tenho onze afilhados – enfim, minha mãe que ficou alerta neste sentido da minha própria vocação... quem descobriu não fui eu, na verdade, foi a minha mãe... Aí, ela falou: ‘Jane, por que você não tenta? Faz o normal ou faz uma faculdade de Pedagogia. Faz alguma coisa para você poder, de repente, tentar a área da educação que você gosta e sempre está por dentro’ [...] Fiz o normal a distância. Estava grávida, quando terminei. [...]” (JANE)

Com esses fragmentos postos em relevo, pretendo mostrar que, para várias depoentes, a “opção” pela docência foi uma alternativa após tentativas de pouco sucesso em outro segmento ou em outra profissão. Por outro lado, essa entrada representou para elas uma grande oportunidade, como fica bem evidente no caso da professora Cristina, de modo que valorizam muito “a chance” que lhes foi dada pela rede. Mesmo tendo entrado como auxiliares – função de menor prestígio –, elas agarraram a oportunidade. Em seu universo de possibilidades, foi esse emprego que elas conseguiram, e dão muito valor a ele. É a escolha do possível, como diz Bourdieu (2013a). Dentro do quadro organizacional, várias ponderam a possibilidade de ascensão, como destaque no trecho abaixo:

“[...] aqui, na empresa, você tem, todos que entram aqui têm a possibilidade de chegar aonde quiser, de mudar de cargo de ter ascensão no cargo. [...]” (JANE)

Esse é um aspecto da carreira, no interior da rede, que se diferencia das outras redes, uma vez que ascender, aqui, significa mudar mesmo de função, passar a desempenhar uma função hierarquicamente superior a que ocupa, por tempo indeterminado e sem retorno à função anterior. Isso foi apontado como um fator muito positivo por várias depoentes, não apenas por Jane. Uma das depoentes chegou a dizer: “[...] aqui você pode chegar até a diretor”.

No que se refere à permanência na docência e na rede, elas afirmam o seguinte:

“Ah, não tenha dúvida! No momento, eu não quero ser outra coisa a não ser professora. Eu não almejo uma supervisão, nada disso, no momento não. Eu quero muito fazer uma prova para concurso público, mas isso também compromete na minha vida pessoal [...]. Para mim, numa escola particular, no momento, é melhor, porque elas [as filhas] têm acesso a um bom ensino, de qualidade, e estão próximas de mim e eu delas, isso tudo. Agora, uma coisa que eu quero muito, eu vou fazer no ano que vem, eu vou tentar concurso público. Eu não tenho condições de saúde de trabalhar o dia todo, por isso eu corri tanto atrás de uma turma [...]” [...] Eu gosto muito daqui, como eu falei para você, eu gosto muito do ambiente, das pessoas, não quis sair antes, como auxiliar, porque eu realmente gosto, gosto daqui, gosto do que eu faço. Não tenho essa pretensão, não. Para mim, é uma realização. Como profissional, eu me sinto realizada. Eu acho que não é todo mundo que tem esse privilégio. Eu me sinto realizada na minha profissão agora, até porque eu tenho outra... nessa, eu me sinto realizada e realmente feliz com o que eu consegui, era um propósito que eu tinha na minha vida e eu alcancei.” (JANE)

“Tenho [vontade de permanecer na docência], eu gosto muito dessa área. [Pergunta: E na rede?] Gosto muito daqui. [Pergunta: Que cursos você tem feito?] Só [preparatório] para concursos mesmo.” (FABIANA)

“[...] ainda não decidi o que eu quero... ora eu quero Pedagogia Empresarial, ora quero fazer Psicologia. Então, eu penso em crescer... e crescer muito! Em estar sempre estudando. Nunca parar de estudar. Por conta da minha [...] dessa minha indecisão... [...] eu quero fazer a Pedagogia Empresarial, continuar no ramo de professora, mas, quem sabe, um dia, eu ter um dinheiro para abrir a minha escola? Eu acho que todo mundo sonha com isso, então vamos ver... Seja o que Deus quiser.” (CRISTINA)

Chama a atenção que todas as docentes declaram já ter realizado ou que estão planejando realizar concursos públicos, apesar da enorme satisfação na rede. Várias já fizeram, mas ainda não passaram. Há também professoras que não foram classificadas nas vagas e, ainda, uma que fez para municípios fluminenses e aguarda chamada. O desejo de permanecer na docência é revelado por quase todas. E a intenção de permanecer na rede, manifestada pela maioria, conjuga-se a

iniciativas que tomam para galgar outras posições na carreira docente, em espaços talvez mais seguros e de maior prestígio, como, por exemplo, na carreira docente na rede pública de ensino. Isso, a meu ver, sugere uma contradição. Ao mesmo tempo em que querem permanecer na rede, tomam iniciativas que, talvez, as encaminhem para deixá-la. Cabe, portanto, ao menos relativizar esse desejo de permanência, uma vez que também é reconhecida a dificuldade de se dizer abertamente, estando em uma rede privada, que se pretende sair dela. Há também aquelas que almejam outros cargos dentro da carreira da educação e querem alçar outros vôos. Além dessas, uma tem a intenção de abrir o seu próprio estabelecimento de ensino.

Já a professora Jael, claramente, expõe sua indefinição relativa à carreira:

“Vou ser sincera. Eu estou muito confusa. Eu estou muito confusa, eu gosto, mas, como eu te falei, trabalhar no particular, acaba que... uma escola particular é vista como uma empresa e os pais são clientes da escola. Tem essa questão. Então, sinceramente, eu não sei, eu não sei o meu futuro. Mas eu gostaria muito. Eu gosto de lecionar, gosto muito da profissão, mas eu vejo dificuldade por conta disso, meio que família de hoje em dia acha que pode tudo, então, é complicado. Então, assim, vou fazer um concurso, quero passar no concurso, digamos, ter um emprego mais estável. Mas não sei o meu futuro, se continuo na área ou se faço outra coisa. Tenho vontade de fazer uma faculdade de Educação Física, ser professora, mas lecionar uma outra coisa, em algum outro momento. Não sei se pretendo continuar em sala de aula, assim. [Me sinto] Muito desvalorizada, muito desvalorizada. [...]” (JAEL)

O depoimento da professora Jael traz a dimensão de que a dúvida sobre a permanência na carreira se liga também ao trabalho na rede em que está atuando, e esbarra na valorização do seu trabalho, da sua carreira no contexto em que esta se desenvolve. Quando o assunto é a satisfação ou valorização da docência e como isso se configura na rede, outras também ponderam:

“Hoje eu estou muito satisfeita, até pela rede que eu trabalho, porque eu sei que estar preocupado com educação, estar dando suporte para o professor trabalhar... os alunos recebem acompanhamento. Eu acho isso fundamental. Quero, claro, daqui a alguns anos... não sei, eu estou começando ainda... passar para parte de orientação, para parte de supervisão escolar. Mas isso bem mais pra frente ainda, porque eu gosto da sala de aula, eu gosto de estar com os alunos, eu sinto falta disso e, assim... estou satisfeita onde estou.” (NEIDE)

“No momento, eu estou um pouco desestimulada, porque em nossa área é ruim, porque você trabalha demais, você ganha muito pouco, você leva muito trabalho pra casa e, às vezes, você não é valorizada por isso, não só pela escola, mas pelos próprios pais mesmo que não reconhecem o trabalho que você tem, não respeitam o trabalho que você tem. Os alunos também, em muitos momentos, não valorizam o fato de estar na escola, de estar estudando em um colégio bom, de ter o material, então [...] para

“você estar bem hoje em dia, você tem que estudar muito ou, de repente, trabalhar mais de um horário, para você conseguir um cargo um pouco melhor e um salário melhor. No meu caso, hoje, hoje eu estou dobrando porque eu tenho a necessidade de dobrar, porque eu tenho um projeto de comprar uma casa; para eu conseguir fazer isso, eu tenho que me sacrificar agora, que é um trabalho muito cansativo... que é uma turma muito grande, uma responsabilidade grande, um monte de tarefas ao mesmo tempo. [...] mas, aí... o que é que eu quero? Eu, na verdade, estou querendo fugir, sair um pouco de sala de aula. Estava querendo passar mais a parte de gestão, que é uma parte que eu gosto muito. Coordenação ou Supervisão, eu ainda não sei, ainda não decidi ainda. Ainda estou querendo focar um pouco mais nisso, sair um pouco de sala de aula, por ser muito cansativo, muito estresse. Eu não tenho nem 10 anos de magistério e já me sinto cansada por conta disso. Você trabalha demais e estuda demais, e você não vai ter o salário que você quer... [...] o dinheiro não compensa. Chega final de semana, eu não tenho vida, porque tem coisas da escola, tem coisas do portal, eu tenho que corrigir prova... e as provas, você tem que corrigir de um dia para o outro... é muita coisa. [...]” (MÔNICA)

Nos trechos acima, é possível notar que existem tanto professores satisfeitos onde estão – embora também vislumbrem outras possibilidades –, como professores já bastante desgastados com o trabalho que realizam. Há alguns depoimentos bastante claros, como os das professoras Jael e Mônica, e há depoimentos que apresentam um misto de sentimentos, que ora demonstram satisfação plena na rede, ora deixam transparecer algum descontentamento. Algumas, que destacaram satisfação quase total na rede, preferiram abordar a questão da desvalorização de modo mais amplo, sem se referir propriamente ao seu espaço de trabalho. Esse aspecto, aparente em diversos depoimentos, está aqui evidenciado na fala de Cristina:

“Eu acho que o professor está desvalorizado, não em sentido, não na rede K, mas no sentido global. Antigamente o professor tinha autonomia e autoridade para tudo. Hoje em dia, já não tem mais. A gente está vendo aí pai que bate em professor, professor que é preso porque colocou o aluno para pensar... então, eu acho que, de um modo geral, o professor está super desvalorizado.” (CRISTINA)

Tal como a professora Cristina, várias depoentes expressam sua satisfação com a rede e colocam a insatisfação com a carreira de uma forma mais geral, o que, a meu ver, é uma estratégia para se referirem ao lugar por elas ocupado, sem fazer menção diretamente à rede, de abordarem o lugar desprestigiado que ocupam e de, ao mesmo tempo resguardarem-se, isentando a rede. Embora elas tenham razão, porque, de fato, a desvalorização do magistério é um fenômeno social mais amplo, entendo, também, baseada nos elementos que fui levantando ao longo desse eixo, que não é possível pensar em carreira docente sem

contextualizá-la, já que, como vem ficando nítido, não é a mesma carreira docente que se desenvolve nesses diferentes subcampos educacionais. Estar no mesmo segmento de ensino e ter, por vezes, as mesmas habilitações não significa compartilhar dos mesmos sentimentos e condições.

Na rede privada, também, a maioria das depoentes manifesta a intenção de permanecer na docência. Mas, como procurei mostrar, os depoimentos levantam dúvidas sobre a intenção declarada de permanecer na rede.

Fica perceptível que, para a maioria dessas principiantes, assumir uma turma na rede, em uma rede boa e reconhecida, como afirmaram elas, representou ganho e distinção em relação ao que tinham anteriormente, de modo que grande parte valoriza muito o espaço ocupado hoje. Falas como “estou muito satisfeita”, “lutei e cheguei onde eu queria”, “sinto-me valorizada”, “a rede é muito boa e te dá todo o suporte” foram recorrentes. Nesse caso, a meu ver, o “choque da realidade” se manifesta nos depoimentos mais pela quantidade e/ou intensificação das atividades a serem desenvolvidas, cobranças, falta de autonomia, e pela submissão a regras colocadas pela instituição e pelos pais.

Vale enfatizar que, quando o assunto é a permanência no magistério, há convergência entre as iniciantes das redes: a maioria pretende continuar como docente, em alguns casos, tentando galgar outras funções. Já, quando consideramos a construção de uma carreira contextualizada, situada na rede em que se encontram, a situação se diferencia: a maioria das iniciantes da rede municipal declara o desejo de sair da rede; na rede federal, a quase totalidade manifesta intenção explícita de permanecer, apenas uma deixa a questão em aberto; na rede privada, o desejo manifestado pela maioria, que indica a continuidade na rede, mescla-se com iniciativas para exercer a docência em outros espaços. Há duas entrevistadas da rede municipal que planejam declaradamente abandonar a carreira docente; na rede federal, uma deixa a questão em aberto; e, na rede privada, duas.

As depoentes da rede municipal sugerem fortemente a ideia de que estão “de passagem” pela mesma. Na rede privada, como já sinalizei, faz-se importante relativizar a plena satisfação de algumas professoras, com base em elementos apontados por elas próprias no decorrer dos depoimentos, sem desconsiderar que o lugar que ocupam hoje realmente representa crescimento profissional; algumas deixam entrever a possibilidade de ascender na carreira dentro da rede, saindo da

sala de aula. Para as da rede federal, claramente não se adequa a ideia de estarem “de passagem” e, não por acaso, os motivos que impulsionam o desejo das docentes do município de saírem da rede são os mesmos que, quando contemplados ao menos parcialmente, fazem as docentes da rede federal quererem permanecer onde estão. A docência, a sala de aula, encanta as iniciantes das redes municipal e federal. E as maiores questões das depoentes do município do Rio não parecem ser o gosto pela sala de aula e pelo ensino. A realização com o ensino, com estar em sala, é um elemento menos evidente na rede privada, mas que também aparece, ainda que de modo menos intenso. Sendo assim, o que a pesquisa sugere é que a disparidade de condições entre as redes gera movimentos diferentes entre as docentes no que se refere à carreira e aos investimentos nela. A falta de apoio e de recursos, a solidão e os baixos salários geram um movimento que revela tendência à saída das professoras da rede municipal. Obviamente que essa tendência pode ou não vir a se concretizar, mas fato é que dada a desvalorização da função na rede, a ideia transmitida é de que a maioria está ali com a “bolsa no ombro”, pronta para deixar a rede a qualquer momento. É quase como se as condições e a desvalorização as impedissem de vislumbrar uma longa trajetória naquela rede.

Pontuando mais detidamente a valorização/desvalorização na rede municipal, há quase unanimidade em torno desse aspecto: as docentes sentem-se muito desvalorizadas. Na rede federal, ao contrário, sentem-se mais satisfeitas e valorizadas no exercício do seu ofício, principalmente quando comparam sua condição atual com a condição anterior no ofício. Na rede privada, a maioria revela-se satisfeita e valorizada; os pontos de insatisfação são revelados de maneira mais sutil pela maioria.

Em suma, a perspectiva relacional adotada permite captar uma tendência geral nas redes em permanecer na docência e uma tendência maior das docentes da rede federal a dar continuidade à carreira na qual estão inseridas. Baseada nos elementos apontados até aqui, a pesquisa permite inferir uma relação direta entre as condições de trabalho oferecidas às iniciantes e o desejo pelo desenvolvimento de uma carreira na sua rede. É muito complicado reter bons professores sem valorizá-los – e isso inclui, sim, um plano de cargos e salários melhor, mas não apenas. Tornar uma carreira atrativa não se faz sem boas condições de trabalho de modo mais amplo.

Outra constatação que a análise relacional permitiu vislumbrar é que a valorização/desvalorização docente se liga ao contexto geral da desvalorização da profissão docente, mas não está restrita ao mesmo, isto é, relaciona-se também à realidade mais estrita da rede em que elas atuam. E mais: dessa valorização/desvalorização sentida/sofrida pelas professoras dependem os investimentos para manter-se ou sair da rede (e até da carreira). Isso reforça a tese de Bourdieu (2004) de que os campos e, conseqüentemente, os subcampos possuem lógicas de funcionamento próprias, que dialogam com as lógicas do campo maior, mas não são idênticas a elas e que possuem homologias, mas também divergências.