

6

Desenvolvimento profissional no período de iniciação à docência: que possibilidades?

Conforme Lima (2004; 2006) explicita, todos reconhecem que todo começo é difícil. O que é mais sério, como denuncia, é a forma como esse processo se dá na maioria das escolas. A falta de políticas institucionais que auxiliem o docente nessa iniciação acaba responsabilizando unicamente o professor por seu processo de desenvolvimento e sobrevivência. Isso seria justo? Isso faz lembrar o que várias pesquisas vêm reiterando: o professor iniciante, desde o primeiro dia de trabalho, tem as mesmas tarefas de um professor experiente. Espera-se dele o desempenho pleno de todas as suas funções, sendo necessário que ele planeje, ensine, avalie e reflita sobre o processo sem depender de ninguém, como um *expert*.

Parto do pressuposto, conforme Marcelo García (1999), de que a fase de iniciação à docência corresponde aos primeiros anos de experiência na profissão, quando os docentes fazem a “transição” de estudantes para professores. É uma fase posterior à formação inicial, quando o docente, já certificado, começa a sua vida laboral. Essa fase caracteriza-se por ser um tempo diferenciado da formação inicial, um tempo de intensas aprendizagens em que o professor está imerso na vida profissional e que, além de adquirir conhecimentos profissionais, deve ser capaz de manter um equilíbrio emocional.

É importante ressaltar, entretanto, que não há um entendimento único ou consensual sobre o período de inserção profissional. Em diversos países há a compreensão de que o período de iniciação à docência pode, também, constituir-se em uma etapa – muitas vezes a última – da formação inicial, quando, em algumas situações, candidatos à docência – ainda estudantes – vão para o terreno escolar desempenhar parcial ou integralmente a função docente, sob a supervisão de um tutor ou mentor. Por exemplo, como ressalta Marcelo García (2011), em documento da União Europeia, de 2002, define-se que o período de inserção pode ou não fazer parte da formação inicial e que, geralmente, constitui a última parte dessa formação. Inclui programas de formação e apoio aos novos docentes, no último período da sua graduação, quando os estudantes se consideram candidatos

ao cargo de professor. Assim, só serão plenamente qualificados e certificados após esse período de atuação em terreno escolar, no qual são acompanhados e avaliados. Em Marcelo García e Vaillant (2012), vejo que os autores partem dessa visão, embora em diversos momentos do texto evidenciem também estar se referindo aos primeiros anos da docência. Em outros países, considera-se a inserção e organizam-se programas de iniciação para docentes já formados em seus primeiros anos de exercício profissional, como também é possível perceber em Marcelo García (2011).

Uma vez que nossas depoentes não participaram de programas de iniciação à docência ao longo da formação inicial (à exceção de uma que participou de um programa de estágio mais prolongado e acompanhado, que se poderia considerar como um tipo de programa de inserção), considero que seu período de inserção se faz neste momento quando, já habilitadas, ingressaram no mercado de trabalho.

No caminho de uma formação constante para e no trabalho, a noção de desenvolvimento profissional se mostrou útil. Desenvolvimento profissional é uma expressão polissêmica, como evidenciam Marcelo García (2009) e Marcelo García e Vaillant (2012). Frequentemente, termos como formação em serviço, formação contínua ou permanente, entre outros, são usados para referir-se aos processos formativos e de aprendizagem dos professores ao longo de sua carreira, usados como expressões correspondentes a desenvolvimento profissional. Assim, passo a justificar a opção por esse conceito, principalmente, baseando-me nas reflexões dos autores supracitados.

Marcelo García (2009) entende desenvolvimento profissional no contexto de uma construção que se faz ao longo de toda a carreira docente, na constituição do “eu” profissional. Compreendo com ele que esta noção traz consigo, mais precisamente, a ideia de continuidade e supera a tradicional distinção entre formação inicial e contínua de professores (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 9; MARCELO GARCÍA; VAILLANT, 2012, p. 167). O autor pontua, tendo por referência a investigação feita por Villegas-Reimers, que está a emergir uma nova perspectiva de desenvolvimento profissional, constituída de diferentes oportunidades e experiências formativas, planejadas sistematicamente, e que se realizam a longo prazo, a fim de promover crescimento profissional. Algumas características emergentes dessa concepção são: o professor se faz atuante no processo como sujeito que aprende de forma ativa; o processo tem lugar em

contextos concretos, preferencialmente, onde o professor exerce as suas atividades de docência, de modo que este possa fazer relações entre suas experiências formativas e sua experiência prática; o desenvolvimento profissional é colaborativo, ainda que haja espaço para reflexões e trabalhos individuais; não existe uma única forma de desenvolvimento profissional, podendo este assumir formatos diferentes, em diferentes contextos, de modo a atender às diversificadas demandas (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 10-11).

Ações de desenvolvimento profissional, segundo entendo, são fundamentais para a melhoria da escola e da aprendizagem dos alunos. Compreendo que nem a formação inicial, nem a experiência, isoladamente, são suficientes para promover o desenvolvimento do professor e bem prepará-lo para o exercício do seu trabalho. Ao conceber essa prática como um *continuum*, coerente com a ideia de ultrapassar a justaposição entre formação inicial e continuada de professores, considero o período de iniciação como parte integrante do desenvolvimento profissional docente. A partir das reflexões de Marcelo García (2009; 2011) e Marcelo García e Vaillant (2012), entendo que não é seguro afirmar que o tempo de trabalho ou a experiência por si só seja suficiente para formar professores peritos ou especialistas. São necessários investimentos formativos sistemáticos que favoreçam a circularidade dos saberes e o desenvolvimento dos docentes.

Embora usado de muitas formas e com diferentes entendimentos, parece haver consenso que o desenvolvimento profissional é um processo que pode ser “individual ou coletivo e que opera através de experiências de diversos tipos, tanto formais como informais, contextualizadas na escola” (MARCELO GARCÍA; VAILLANT, 2012, p. 168).

O desenvolvimento profissional deve levar em conta os contextos em que a prática docente se insere, tanto o espacial quanto o temporal. O contexto espacial considera a realidade social, organizativa e cultural em que o trabalho docente se constrói, bem como as interações que se realizam entre os agentes envolvidos no processo. Assim sendo, não é possível ignorar que as condições de trabalho influenciam o desenvolvimento profissional, favorecendo-o ou não. A dimensão temporal também não pode ser ignorada. Já é sabido que os professores têm diferentes necessidades e interesses conforme a fase da carreira que estão vivenciando (MARCELO GARCÍA; VAILLANT, 2012, p. 169). Daí o fato de

estarem se desenvolvendo em muitos países programas de iniciação ou de inserção à docência, a fim de melhor atender às demandas dos que iniciam.

Considerando, como já sinalizei, que esse período de iniciação à docência é um período diferenciado, caracterizado por demandar muitas aprendizagens e grande envolvimento do docente, procederei ao esforço de analisar, a seguir, as oportunidades de desenvolvimento profissional que estão à disposição das depoentes. Considerarei os espaços formais oferecidos pelas diferentes redes a fim de favorecer e apoiar o desenvolvimento das novatas. Levo em conta a forma como se configuram, o lugar em que acontecem, a periodicidade com que ocorrem, quem participa ou oferece as formações, seu caráter contínuo ou pontual, como os professores percebem e vivenciam esses espaços etc., com base na perspectiva aqui apresentada.

6.1

A rede municipal

De início, destaco um trecho da professora Raquel, que nos ajuda a entender a situação de mudanças por que passa a rede:

“Essa nova gestão, quando entrou, tirou todos os centros de estudo e acabou com nossas horas de planejamento. E isso deu super errado. Esse pensamento de ‘Ah, vou tirar porque eles vão ficar dentro da sala de aula trabalhando!’ não deu certo. Porque a gente precisa planejar. [...] [...] o primeiro ano dessa nova gestão foi horroroso. No segundo ano, também não foi bom não, mas, já no terceiro, começaram a entender que começou a ser implantada essa ideia. Tinha que ter centro de estudo, tinha que ter hora de planejamento, que sem planejamento não tinha como manter o trabalho [...]” (RAQUEL)

Destaquei esse trecho porque ele dá a dimensão das mudanças pelas quais a rede vem passando e que ficaram evidentes na fala de todas as depoentes. Quando perguntadas sobre a formação oferecida, frequentemente demonstraram ainda estar se situando, mais do que em relação à rede, em relação às mudanças ocorridas nos últimos anos. De modo que, ao abordar espaços de desenvolvimento profissional, foi comum ouvir “Ano passado foi assim. Esse ano...”; “A partir deste ano...”; “Antes, o centro de estudos era parcial, mas era quinzenal, agora são integrais três vezes ano”; ou ainda: “Não sei precisar quantas vezes ocorre, acho que são três”. Acho importante destacar esses comentários por entender que tais contingências têm muitas implicações para o trabalho das docentes. Além disso,

têm implicações para as minhas análises. Tentarei, tanto quanto for possível, demonstrar a complexidade dos contextos dessa rede, que, atualmente, sofre de muita descontinuidade e fragmentação no que se refere aos dispositivos de desenvolvimento profissional e às políticas em geral.

Os centros de estudos aparecem como espaços de encontro entre professores da mesma escola:

“[...] E existe um dia específico, onde todas as crianças estão em atividade. Todas as turmas estão em atividade o tempo todo, até mais ou menos o meio dia, da hora da entrada, de 7:30 até o meio dia, e os professores estão reunidos na sala dos professores com a coordenadora pedagógica fazendo um estudo ou trabalhando uma temática, ou se posicionando em relação aos acontecimentos, aos informativos que ela precisa passar pra gente. É semanal.

[...] Mas isso acontece, especificamente... é o caso da escola [escola modelar] onde eu estou, porque é uma escola integral, [...] então, as crianças entram 7:30 e ficam até as 16:30.” (CARMEM)

Como evidencia Carmem, uma professora que tem matrícula de 40h nessa escola, semanalmente há um momento em que os docentes se reúnem para conversar sobre os projetos da escola, para receber informes ou para estudar algum assunto, o que se denomina “centro de estudos”. A professora havia passado a vivenciar essa experiência há poucos meses ao assumir a sua segunda matrícula na rede, a de 40h, em uma escola de tempo integral. Ela faz uma distinção entre dois tipos de Centro de Estudo:

“Quando é integral não há aula, as crianças não estão na escola, são só professores. É... tem os comunicados junto com a direção, depois vai para a parte mais pedagógica com o coordenador pedagógico falando dos projetos da escola no 1º semestre e, depois, no 2º semestre. Os centros de estudos parciais são centros de estudos mais pontuais, as crianças estão na escola com outros professores, né? E os professores daquele ano de escolaridade se reúnem [...]” (CARMEM)

A professora Lúcia, que também trabalha em uma escola de turno integral, fala sobre o centro de estudos:

“Sai um calendário todo ano. Já desde o ano passado, esses dias de Centro de Estudos foram definidos para o calendário escolar 2013. Então, tem esse dia, que geralmente acontece uma vez por bimestre, de centro de estudo e, aí, é onde a escola inteira se reúne e a Direção é que escolhe se faz por série, se cada um vai para uma sala ou... Geralmente, ele [o diretor] usa para dar os informes da escola, ‘Ah, vamos fazer uma festa, comemoração de quê?’. É tudo muito corrido, porque é pouco tempo. É um dia letivo, digamos assim.”

Outras professoras também abordam o centro de estudos da mesma forma como a professora Lúcia, embora trabalhem em escolas de tempo parcial:

“[...] existe o centro de estudo, que é um dia que, geralmente, não tem aluno. Antigamente, tinha um centro de estudo parcial. Este ano, praticamente... acho que nem teve nenhum. Era um dia que os alunos saíam mais cedo, e, aí, tinha essa reunião com toda a equipe, com todos os professores, e era um dia para isso. [...] esse ano não teve nenhum parcial, teve... alguns que foram integrais, dias que os alunos não vão à escola e, nesse dia, tem essa reunião, onde elas 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. [...] o centro de estudos eu não sei te afirmar... se é de dois em dois... três em três [meses]...” (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, do 1º ao 9º.” (ALICE)

As professoras acima destacadas falam do centro de estudos como espaço trimestral ou bimestral, quando os alunos não estão na escola e os professores se reúnem. Carmem fala de dois tipos de centro de estudos: o trimestral e o semanal.

A professora Alessandra fala de centros de estudo semanais:

“Nesse ano, especificamente, de 2012, a gente tem encontros, já, formais, estabelecidos, às terças-feiras, todas as terças, porque a própria rede agora organizou o horário para que isso aconteça. O professor na rede tem que ter esse tempo com a coordenadora.”

Ao perguntar se esse momento é o centro de estudos e se todos os professores da escola se encontram, Alessandra responde:

“É. É o Centro de Estudos. Não [não é reunião com todos os professores]. Na 3ª feira que, no caso, é o meu dia, as crianças ficam com os professores especializados, e, aí, eu me reúno com as professoras até o 3º ano, com as professoras do 1º ao 3º ano.”

Pude perceber no conjunto de depoimentos que há um movimento da rede na tentativa de organizar os centros de estudo. Mas as práticas sofrem variação segundo as escolas, e a própria maneira de compreender o que é o centro de estudos parece variar entre as depoentes. Como vimos, há certa imprecisão ao dizer quantas vezes ele acontece. Diversas docentes iniciantes não têm certeza de quantas vezes ao ano ele ocorre, até porque, a cada ano, isso vem ocorrendo de uma maneira diferente. Ficou evidente que, no último ano (2012), a maioria

entendeu esse espaço como um momento agendado algumas vezes (duas ou três) ao ano, já em calendário, em que as aulas são suspensas e os professores da escola se reúnem ou por série, ou todos os da escola, de acordo com os encaminhamentos de cada direção. O fato de estarem acontecendo muitas mudanças na rede, com escolas funcionando de modo muito distinto, mostra a complexidade do processo e justifica certa diversidade de entendimentos do que seja o centro de estudos. Fato é, entretanto, que todas as depoentes abordaram a existência desse espaço como o único momento, além do conselho de classe, em que é possível acontecerem encontros de toda a equipe, ficando a cargo da direção ou coordenação administrar sua dinâmica. No caso da professora Alessandra, esta parece entender como centro de estudos o que outras professoras chamam de “blocagem” ou horário de planejamento, como evidenciarei adiante. Apenas em uma das escolas – à qual pertencem três das nossas depoentes –, uma escola modelo, foi possível perceber encontros mais frequentes da equipe toda. Mesmo assim, no momento da entrevista, uma das depoentes evidenciou que a coordenadora havia chegado há uma semana na escola, levando-me a entender que, até aquele momento, os encontros se davam entre os professores ou entre os professores e a direção. O depoimento da professora Betina me parece elucidativo para a compreensão do que sejam, hoje, os centros de estudo:

“Aí tem esse centro de estudos que esse ano [2012] só aconteceram duas vezes no ano. Que foi um centrão, a gente chama centrão, que reúne todo mundo, mas só teve dois momentos esse ano. Como a prefeitura tentou estabelecer os centrinhos [horário de planejamento], aí o centrão acabou ficando sendo prejudicado, só duas vezes ao ano.”
(BETINA)

Ao que se pode notar, as depoentes estão entendendo e vivendo de três maneiras esses encontros: a maioria percebe como centro de estudos os dias, antecipadamente marcados em calendário, em que os alunos são dispensados e que há uma reunião de equipe, que pode ser geral ou subdividida por séries; outras entendem como centro de estudos os espaços semanais que têm com seus colegas de série e/ou coordenação e direção; e, ainda, outras fazem menção e distinção entre dois tipos de centros de estudo, o parcial e o integral ou, o “centrão” e o “centrinho”.

Uma diferenciação entre as professoras parece acontecer entre quem está trabalhando este ano com as séries iniciais e quem está trabalhando com a educação infantil:

“Esse ano [2012] eles estão tentando colocar... centro de estudos... um horário de planejamento para o Fundamental, mas, como eu não estou no Fundamental... [não tenho esse horário].” (BÁRBARA)

Bárbara, em 2012, optou por trabalhar com turma de educação infantil e deixa entrever que também há uma diferenciação das práticas de organização de tempo de centro de estudo e planejamento entre professores que estão na educação infantil e no ensino fundamental. Isso ficou perceptível também no depoimento de outra professora, que, neste ano (2013), está na educação infantil e não tem direito a tempo de planejamento, remetendo à ideia de que essa seja uma prática da rede, e não uma especificidade do funcionamento de uma escola.

Em alguns momentos e em algumas escolas esses espaços vêm funcionando como momentos de discussão do trabalho e das demandas do professor, como no seguinte depoimento:

“[...] a gente tinha mais centros de estudos no ano passado, mesmo que parciais. A gente sorteou, desde o início do ano, temas que a gente achava importante, coisas assim que eram dúvidas do próprio grupo [...]. Foi passada uma lista de sugestões, temas que você acha interessante que a pessoa saiba para poder estar lidando mesmo com os alunos em sala de aula. A gente fez um sorteio no início do ano e, em cada centro de estudos, uma dupla de professores falava sobre aquele tema. Era uma coisa que era interessante, porque era o seu colega falando do assunto que você queria saber, entendeu? [...] [A gente] levava muitas coisas práticas, sugestões, alguns levavam teorias, mas levavam exemplos... coisas diferentes para poder fazer [...]” (ANA)

Ana fala do modo como, no ano passado, foram aproveitados os centros de estudos em sua escola. Ressaltou ao longo da entrevista que estava com uma turma difícil, de alunos com muitas dificuldades e que essa foi uma estratégia da equipe administrativo-pedagógica para propiciar maiores discussões em torno de questões que ela e os outros colegas estivessem vivenciando, de modo que, isso a ajudou, parecendo interessante como forma de extrair ideias para o seu trabalho. Quando da entrevista (em 2012), a periodicidade dos centros de estudo havia sido alterada e a dinâmica estava ocorrendo de modo diferente.

A professora Alice também fala da dinâmica dos centros de estudo em sua escola de origem:

“Geralmente, a gente discutia questões gerais. Por exemplo, a questão dos tempos vagos do 2º segmento, que interferia muito nas nossas aulas, porque eles iam socar as nossas portas, separação dos horários de recreio [...]. Também, os pontos que iam ser discutidos nas reuniões de pais marcadas pela prefeitura, aos sábados, quem ia ficar com cada sábado, projetos comuns a todos os grupos – a gente fazia feira de ciências,

geralmente fazia projeto de folclore –, que atividade a gente ia realizar na semana da criança... coisas assim. E cada um falava um pouquinho da sua turma para partilhar o que estava vivendo com o seu grupo, para ver de que forma os colegas poderiam ajudar ou fazer algumas sugestões...” (ALICE)

E, em seguida, perguntei se esses momentos a ajudaram em algum aspecto, sendo ela recém-chegada na escola:

“Sim, eram importantes. A gente chegava com muitas demandas nas reuniões. Elas são poucas, acontecem muito pouco ao longo do ano. Em 2011 a gente tinha o dia do centro de estudos, mas a direção não sentava com a gente, ficava cada um no seu canto. Geralmente, ela ocupava esse tempo para fazer lançamento de notas no sistema... para fazer outras coisas, e os professores ficavam... A gente também ficava enlouquecido com os diários, em organizar os diários, porque a gente não tinha o dia do planejamento. Então, em 2011, era assim: cada um no seu canto, resolvendo a sua demanda. Em 2012, não, tinha reunião mesmo. A gente ficava junto, discutindo coletivamente as coisas. [...]” (ALICE)

Nos dois depoimentos chamo a atenção para a diferença no aproveitamento de cada escola com relação a esse tempo e também como isso varia de acordo com a gestão. Além disso, reforçam o argumento de que as mudanças implementadas pela rede conformam e modificam o trabalho das iniciantes. Percebo que uma marca dessa rede, no momento, são mudanças muito abruptas, de modo que o que acontecia até o ano passado pode ser muito diferente neste ano. Outra questão que fica clara é que as escolas têm uma margem de autonomia para administrar o funcionamento desses encontros. Assim, a gestão desempenha um papel importante na administração desses espaços, como no trecho acima exposto. A professora Alice deixa entrever tal aspecto. A mudança da direção, de um ano para o outro, trouxe dinâmicas e possibilidades diferentes para o centro de estudo. Obviamente, não podemos desconsiderar também a entrada do tempo de planejamento como um fator que favoreceu a organização desse espaço de desenvolvimento profissional. Levando em conta que a autonomia é sempre relativa e que precisa ser pensada e desenvolvida com o coletivo escolar (BARROSO, 2005), posso considerar o centro de estudos como uma possibilidade nesse caminho. Isso depende, entretanto, do reforço e da ampliação desse espaço e do engajamento das diferentes instâncias envolvidas no processo.

A variação no aproveitamento do tempo das reuniões se confirma no depoimento da professora Betina, que não percebia o tempo de centro de estudos, na escola em que se encontrava, como uma possibilidade de discussão do trabalho:

“[...] tinha o chamado centro de estudos. Uma vez por mês, os alunos eram dispensados um dia lá mais cedo e a gente chamava de centro de estudos, mas nunca era para traçar um planejamento pedagógico, para traçar uma estratégia, elaborar um projeto na escola ou elaborar alguma forma de você tentar minimizar essas questões de disciplina. Era sempre para dar algum recado, sempre para falar de datas, de entrega de nota; nunca voltado para o trabalho pedagógico.”

Isso faz com que se possa pensar que, mesmo quando existe um tempo para estudo, este nem sempre propicia às docentes desenvolvimento profissional. Para algumas, funciona como espaço de discussão entre os membros da equipe, elaboração de projetos comuns, contribuindo para o seu crescimento e inserção. Para outras, não passa de momentos formais para o recebimento de informes ou de isolamento, em que cada um fica realizando seus afazeres. Dentro de sua autonomia relativa, cada estabelecimento faz o que considera que deve ser feito. Isso me remete para o que Nóvoa vem chamando a atenção desde 1992: as instituições escolares vêm ganhando um espaço de autonomia. Estudos que emergiram nas décadas de 80 e 90 têm enfatizado a importância dos estabelecimentos como um nível intermediário de investigação, reflexão e ação. Fazem surgir, para usar as palavras de Nóvoa, um nível meso, dotado de certa autonomia, uma espécie de “entre-deux”. Sem ignorar que o contexto institucional está subordinado a fatores sociais e políticos mais amplos, é possível vislumbrar que eles possuem uma territorialidade não só espacial, como também cultural. Trata-se, portanto, de compreender os estabelecimentos de ensino funcionando numa tensão entre a produção e a reprodução, entre a liberdade e a responsabilidade (NÓVOA, 1992, p. 18). Dessa forma, a escola passa a representar também uma instância importante de formação e autoformação, podendo assumir distintas configurações.

Entendendo o *habitus* como conjunto aberto de disposições, que sofre influência dos contextos (SETTON, 2002; 2011) – inclusive de trabalho –, analiso que está presente no *habitus* dessas depoentes a percepção da necessidade de discussão do trabalho com seus pares. Mesmo quando criticam a forma como esse espaço é aproveitado, fazem-no por perceberem a sua relevância para o trabalho que realizam. Portanto, na socialização das depoentes, esse me parece um aspecto já bastante consolidado dentro dos seus esquemas de percepção.

Outra característica da rede que pude observar é a variedade na oferta de cursos e palestras ao longo do ano.

Conforme ficou claro na maior parte das entrevistas, uma das formações oferecidas é o que se chama de curso ou semana de capacitação, que vem acontecendo no início ou no meio do ano:

“[...] nesse ano foi voltado para alfabetização, como alfabetizar, práticas de alfabetização, [...] assim, algumas metodologias. A metodologia, vamos dizer, umas das especialistas da rede, falando como seria a alfabetização, alguns relatos de práticas de alfabetização bem sucedidas, professores da rede. Então, assim, é em vídeo. Eles têm uma tela, o professor fica em um determinado pólo. No meu caso, foi no Catete, num CIEP de lá. Aí, todos os professores do 1º ao 3º ano foram lá assistir uma palestra. Aí tem a secretária falando, tem um professor especializado, doutor, vamos dizer, assim, que trabalha para a rede, que faz essa palestra e a gente assiste. E aí, depois, tem um espaço para perguntas, que aí a gente pode enviar perguntas que eu acho que é por telefone, fax, enfim, aí eles vão respondendo.” (ALESSANDRA)

“Tem curso de capacitação. Geralmente, quando a pessoa pega o fundamental, ano passado eu estava no fundamental com o 2º ano. Aí teve uma capacitação antes do início do ano letivo, foi uma semana de capacitação. Aí tem palestras aqui no Centro de Convenções Sul América, em vários lugares diferentes, e esse ano a gente teve também. Só que, para a Educação Infantil, a capacitação foi no meio do ano.” (BÁRBARA)

Embora nem sempre os referidos cursos atendam às expectativas dessas iniciantes, eles vêm acontecendo nos últimos anos. A professora Alice, por exemplo, demonstra a sua visão sobre a semana de capacitação de 2012:

“Já 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 polo 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 [...]”

Ao mesmo tempo em que houve professoras que elogiaram essas práticas, outras mostraram sua insatisfação. São cursos pontuais de capacitação no início do ano visando, ao que parece, na maior parte das vezes, apresentar propostas e alterações na rede para o ano.

Outro tipo de formação pelas quais vêm passando algumas de nossas depoentes são palestras ou cursos ligados a diversas temáticas:

“Depende da área em que você está. [...] Se é um curso, por exemplo, de novas tecnologias, aí a escola, de repente, escolhe um professor do 4º ou 5º ano, que já trabalha com alunos maiores, aí isso é a Direção que decide. Então você consegue participar de tudo se você passar por todos os anos. [...] São [cursos] pontuais. Numa determinada hora do ano, é um curso, e não tem uma continuidade, e depois vem outro curso de outro assunto. [...]” (DÉBORA)

Vários depoimentos mostraram que há também palestras sobre assuntos variados no decorrer do ano, que têm caráter pontual e abordam determinados assuntos que a prefeitura seleciona e oferece aos docentes, não apenas aos iniciantes. São cursos que se caracterizam por não ter uma continuidade, e cada escola administra a ida dos professores de uma maneira. Por vezes, envia-os pelo fato de estarem mais ligados à área do curso que será oferecido ou faculta a ida a quem desejar e puder. Foi possível notar que, às vezes, os cursos ocorrem dentro da carga horária do professor e, outras vezes, fora dela.

Observa-se, ainda, outra oferta de cursos mais ligada aos projetos ou turmas diferenciadas da rede. Ligados a turmas de alfabetização ou realfabetização:

“[...] peguei uma turma, no ano passado, de projeto e era uma turma... Essas turmas de projeto, os professores faziam curso de capacitação. [...] Eles criaram a turma de ‘3º ano, nenhuma criança a menos’ e aí a gente passou a fazer um outro curso [...]. Era de 15 em 15 dias, e a gente ia numa escola específica ter esse curso. [...] mas como o projeto acho que surgiu só em final de junho... início de julho, aí, logo depois, foram as férias, o recesso escolar. Eu acho que esse curso específico de projeto começou só em agosto e foi até o final.” (MARIA)

“Em 2011 eu cursei uma formação para professores alfabetizadores, onde eles selecionaram as quatro piores escolas de cada CRE – e a minha estava incluída – e eu fui direcionada para esse curso. Então, eu frequentava um sábado por mês uma formação com as professoras e era para, uma vez por semana, uma mediadora da gerência de ensino da secretaria acompanhar a minha turma. Mas isso não acontecia com a minha turma porque elas não se despencavam para o Vale (morro) uma vez por semana.

Eu fui inscrita. Alguém me inscreveu porque a minha escola tinha sido detectada como uma escola com grandes dificuldades em alfabetização... [...] como eu era a única alfabetizadora, a única professora alfabetizadora no 1º ano, me inscreveram nesse curso. Quem oferecia o curso também eram professores que trabalhavam na gerência de ensino, na Secretaria Municipal de Educação, que é na GED, né, Gerência de Educação. [...]” (ALICE)

Como é possível perceber, essa é outra categoria de cursos oferecidos a professores que atuam em turmas com maiores dificuldades, alunos com defasagem idade/série ou turmas de alfabetização porque, como disseram várias depoentes, a alfabetização é o “nó” da rede. A professora Alice pontuou que, a partir da constatação em sua escola de origem de que as crianças estavam com dificuldade para se alfabetizar ao longo do 1º ano do ciclo, ela foi direcionada para esse curso, ao chegar à rede. Essa categoria de curso se caracteriza por ser mais extensa. No caso das depoentes, aconteceu ao longo de um semestre ou de

um ano. No caso da professora Maria essa formação acontecia dentro da sua carga horária, uma tarde de 15 em 15 dias. Já a professora Alice cursava fora da sua carga horária, um sábado por mês, e recebia hora extra para esse fim.

Há outros cursos, ainda, ligados a materiais, projetos e parcerias da rede, algumas vezes também para turmas de realfabetização:

“[...] 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. [...] então, assim, tem uma metodologia muito própria para trabalhar com esse... esse tipo de turma. Eles têm um livro, você tem cursos em que eles capacitam, todo mês ou a cada dois meses, eu não lembro, a rede fornece uma capacitação para o professor [...] Essa capacitação [...] tem toda, assim, uma sistemática. E aí a rede oferece esse treinamento para a gente.” (ALESSANDRA)

“A minha escola participa do projeto cientistas do amanhã, que é um projeto de ciências que a gente tem que trabalhar e aí eles [tutores do projeto Sangari] dão formação para que a gente possa fazer isso [...] [...] porque, inicialmente, a gente não tem formação em biologia, em nada disso, e eles dão essa formação geral. Chama-se todos os professores daquele ano, eles dão a formação, dão um apanhado geral de tudo o que vai ser falado na unidade, e tem esses tutores que são de cada escola, que vão algumas vezes por semana para dar um apoio, assistir e, se tiver algum tipo de dúvida [...]. Podem ficar na turma [com os professores]. Às vezes, marcam reuniões também, para ver em que aula você está, como é que foi o retorno daquele aluno até então, e vão dando um suporte...” (ANA)

Por esses cursos apreendi uma quarta categoria de formação oferecida às depoentes. São os que estão ligados a projetos adquiridos pela rede e cuja formação é dada por membros desses projetos. Alguns são adquiridos e usados especificamente em algumas escolas da rede, por exemplo, as denominadas, atualmente, de “Escolas do Amanhã”. Ao menos três das nossas depoentes estão lotadas nesse tipo de escola. Uma delas, já com quase três anos de rede, ao ser perguntada sobre o que é uma Escola do Amanhã, responde:

“Ninguém sabe definir direito o que é Escola do Amanhã. Então, no nosso grupo de pesquisa, a gente também está querendo... conhecendo um pouquinho dessa realidade, de Escolas do Amanhã. Mas são escolas que vivem em áreas que a secretária de educação diz que são áreas conflagradas, que são áreas de... normalmente, áreas de favelas, de comunidades; e que aí tem todo um trabalho diferenciado.” [...] (ALESSANDRA)

Fica nítido na pesquisa que as depoentes não têm clareza sobre os sentidos e a denominação das Escolas do Amanhã, embora estejam dentro de uma.

Sabemos que a aquisição de pacotes pedagógicos vem sendo muito utilizada por diversas redes, públicas e privadas, no Brasil e no mundo. Isso não acontece, segundo entendo, sem implicações para o trabalho do professor e,

especialmente, do docente iniciante, que está aprendendo a profissão. Se, por um lado, no caso do município do Rio de Janeiro, esses pacotes visam atender demandas de um público mais específico (por exemplo, alunos de realfabetização), por outro, é difícil conceber materiais que atendam escolas e alunos com realidades tão peculiares. Na minha percepção, esse tipo de intervenção contribui para limitar a autonomia relativa da escola e seus agentes, no sentido de pensar coletivamente projetos que atendam às necessidades do seu trabalho e do seu público. Da mesma forma, essa categoria de cursos oferecidos limita a construção de um projeto formativo da rede e das escolas para a própria rede. Segundo a bibliografia que tomo por referência (DAY, 2001; MARCELLO, 1999; 2009), um dos aspectos importantes para a promoção de um desenvolvimento profissional que atenda às necessidades dos docentes é que eles participem das tomadas de decisão nesses processos formativos (DAY, 2001, p. 16-17), porque estudos mostram que o professor forma-se ativamente. Assim, vejo que esse tipo de experiência formativa caminha na contramão dessa proposta, expropriando o professor do processo de construção da mesma, cerceando o seu envolvimento na concepção de sua própria formação.

Uma das entrevistadas chama a atenção pela divergência de sua fala sobre a formação oferecida pela rede. Quando questionada sobre os investimentos da rede na formação do professor, diz:

“Não existem. O que acontece na prefeitura é que uma vez ou outra surge a oportunidade de você fazer um curso, um seminário, participação em alguma palestra, participação em alguma coisa, e sempre vem no memorando que a gente recebe: ‘Convidamos os professores para participar do curso tal’ e, no final, bem destacado: ‘Lembrando que não haverá dispensa de ponto’. Porque sempre em dia de semana não há dispensa de ponto. O professor que trabalha o dia inteiro não pode participar. Nunca veio, até hoje, nada de formação continuada no fim de semana, que fosse no fim de semana, que eu sou contra, particularmente, e nem que fosse feito específico... sei lá... que fosse feita uma semana pedagógica, ou no final do ano, ou no início do ano. Não tem isso. Isso não acontece.

[...] Atualmente eu trabalho com classe especial na prefeitura, mas eu acompanho também das outras turmas porque o memorando que a gente recebe, todo mundo recebe... não é específico, é geral. Inclusive, na questão da classe especial, que era uma coisa que a gente deveria ter uma formação continuada, e que até pouco tempo, todo ano, tinha no final do ano... Esse ano, por exemplo, não tem mais. Eu ingressei na classe esse ano, e esse ano não vai ter mais essa formação continuada.” (BETINA)

Ao mesmo tempo em que a professora afirma, categoricamente, que a rede não oferece formação aos professores, admite existirem palestras e seminários

que, por vezes, aparecem. Chama a atenção o fato também de ela mencionar a ausência de semanas de capacitação no início ou no meio do ano. De modo que vejo duas possibilidades de análise para essa situação: uma é que, ao mesmo tempo em que a rede oferece as palestras, não viabiliza a possibilidade de a professora participar, uma vez que ela trabalha em outra escola, no 2º turno; outra possibilidade é de que ela não considere essas palestras como processos formativos, já que são muito pontuais. Nesse caso, não é apenas a visão dela. A professora Alessandra se coloca, nesse sentido, falando tanto da semana de capacitação quanto de palestras pontuais:

“E agora, pela rede, tem aqueles cursos que eles oferecem em fevereiro, no começo da semana, que na verdade eu nem gosto, porque não acho que aquilo seja capacitação. [...] Eu não gosto dos cursos, desses especificamente, de fevereiro, porque eu acho que eles não... capacitam, acho que eles têm uma noção muito distorcida de formação, de capacitação.”

E continua, quando eu pergunto sobre a duração dos cursos mais pontuais:

“Uma tarde, uma palestra. Por isso que eu falo, eu não acho que não são cursos de formação, porque formação não dá para formar em uma palestra de uma manhã ou de uma tarde. Formação para mudar hábitos e práticas leva tempo [...]”

A professora Alice, que teve um curso mais longo e de acompanhamento do seu trabalho na alfabetização, também não julgou positiva a experiência, demonstrando ter enfrentado muitos problemas ao longo do ano. O trecho, embora longo, é muito significativo:

“Elas [as formadoras] entravam no meio da aula. Era muito desagradável, era uma situação bem complicada. Elas nunca chegavam no início, chegavam realmente no meio da aula, e eu tinha uma turma... o grupo era muito agitado. É difícil você combinar umas regras com a turma quando até outro dia a gente sentava no chão [...] E elas entravam, muitas vezes nem me cumprimentavam e ficavam circulando para olhar os murais. Aí, as crianças chamavam: ‘Aí, olha o meu trabalho’, mas... às vezes, nem com as crianças elas falavam também... Sentavam lá atrás para assistir às aulas... Teve um momento em que uma delas levantou e falou: ‘Ah, então porque você não faz assim!’, e deu aula no meu lugar [suspiro e risos]... aí, tomou o meu lugar e deu a aula... e era uma relação, assim, bem complicada, porque ela não ia com frequência, ela entrava a hora que ela queria... Aí, chegava lá pra falar que... ‘Ah, porque na escola X a turma... a professora faz isso, isso e isso; caminha dessa forma...’. Assim, não criticava diretamente o trabalho, mas comparava o tempo todo com a outra escola [...]. Cada escola tem a sua particularidade. E essa escola era uma escola que estava incluída nesse projeto, mas não era uma escola que estava entre as 4 que tinham uma situação mais complicada em alfabetização.”

No conjunto das depoentes, tanto tive professoras que criticaram as experiências formativas pelas quais passam ou passaram, quanto professoras que gostaram das experiências. No caso, a professora Alice se sentiu profundamente afrontada com a postura das pessoas que faziam o acompanhamento do seu trabalho de alfabetização e, ao contrário de se sentir apoiada, se sentia supervisionada e criticada. Isso apareceu na própria forma emocionada como ela falou sobre o assunto. Ainda parecia muito mobilizada com a situação.

A seguir, destaco um trecho que representa as professoras que tiveram experiência positiva ou que elogiaram alguma formação de que participaram:

“[...] eu gostava muito. Com essa formadora, o curso era bom, era proveitoso. Ela é uma pessoa que sabe da nossa realidade, não fica fantasiando, dava dicas legais para a gente. Porque, com ela, as coisas ficavam mais concretas, não ficava aquela falação. Porque, quando é na falação e blábláblá, não adianta nada.” (MARIA)

No conjunto das entrevistas ficou claro que várias depoentes criticam as formações e não tiveram experiências positivas. Já outras sinalizaram experiências que vêm contribuindo para o seu trabalho. O mesmo ocorreu em relação ao aproveitamento dos centros de estudo. E houve ainda outras que consideraram algumas experiências positivas e outras negativas.

A partir dos depoimentos coletados, apreendo e agrupo em pelo menos quatro categorias a formação oferecida pela rede, que pretende contribuir para o desenvolvimento profissional dessas professoras: os centros de estudo, as palestras ou cursos de um turno (tarde ou manhã), cursos mais ligados a projetos comprados pela rede, e cursos mais extensos e/ou de acompanhamento oferecidos pela própria rede, nos casos que percebi, ligados a turmas de alfabetização ou realfabetização. A diversidade de cursos oferecidos configura-se como uma marca dessa rede.

A pesquisa mostra também que nem todos esses cursos e momentos formativos são oferecidos a todas as pessoas e da mesma maneira. Há diferença, por exemplo, se a escola é de turno integral ou parcial, se o professor é da educação infantil, do fundamental ou da educação especial.

Pensando no desenvolvimento profissional dessas iniciantes, dentro do paradigma que me ajuda a compreender tais fenômenos, observo que a maior parte dessas experiências formativas sofre de descontinuidade. Mesmo as mais extensas tiveram duração de, no máximo, um ano e não apresentaram ligação com experiências dos anos anteriores ou seguintes. Esse parece ser um aspecto a

considerar. Nota-se também que a descontinuidade das políticas e as modificações da forma como acontecem colaboram para tornar muito instáveis os investimentos. Na perspectiva de desenvolvimento profissional privilegiada por Marcelo García (2009) e Marcelo García e Vaillant (2012), a continuidade da formação aparece como um aspecto relevante, pois se conjuga com o desenvolvimento da própria instituição escolar e dos próprios alunos, exigindo tempo e condições favoráveis para se concretizarem. Como já destaquei, algumas depoentes deixaram entrever esse aspecto em seus depoimentos, quando não consideraram palestras e/ou cursos dos quais participaram como experiências efetivamente formativas.

Outro aspecto relevante a elucidar é que, à exceção do centro de estudos, houve pouca ou nenhuma participação dessas professoras na organização do seu desenvolvimento profissional. As maiores interessadas quase não opinaram sobre o que precisam ou desejam aprender. Os cursos apareceram organizados e oferecidos pela SME, pessoas da gerência de ensino que não trabalham atualmente em escolas ou por monitores dos pacotes adquiridos. Especialmente os cursos adquiridos no bojo de pacotes educacionais oferecem pouca ou nenhuma participação dos professores, são bastante dirigidos e com organização pré-estabelecida, que não favorece o atendimento às necessidades das docentes, nem consideram a influência dos contextos em que elas realizam as suas atividades laborais, dificultando a construção de um trabalho coletivo no estabelecimento.

Além disso, a maior parte dos espaços de desenvolvimento profissional oferecidos não privilegia o encontro entre professores da mesma escola, o que é um fator que dificulta a formação de um coletivo local sólido, ou seja, o fortalecimento do grupo de docentes dos diferentes estabelecimentos de ensino e, conseqüentemente, o desenvolvimento da escola. Segundo entendo, com Marcello e Vaillant (2012) e Nóvoa (2002), o desenvolvimento da escola está atrelado ao desenvolvimento do professor e, portanto, aquele não acontece sem que este também se realize.

Nenhuma das depoentes declarou ter participado de programas de iniciação à docência. Todos os cursos e capacitações que realizaram foram oferecidos a docentes da rede, indistintamente, sem levar em consideração a fase da carreira em que se encontra o professor. A prioridade parece ser o oferecimento de cursos de acordo com a série ou com o projeto ao qual se vincula o professor naquele momento. Duas depoentes sinalizaram que professores novatos na rede estão passando, mais recentemente, por uma semana de formação na escola Paulo

Freire antes de assumirem sua matrícula. Como interessava para esta pesquisa pegar professores com pelo menos um ano de rede, as docentes mais novas que entrevistei ingressaram no município no início de 2012 e, mesmo essas, não passaram por formação antes de assumirem suas turmas.

Do ponto de vista aqui adotado, no qual o investimento em desenvolvimento profissional deve ser de responsabilidade tanto do governo como da escola e do professor (DAY, 2001; MARCELO GARCÍA; VAILLANT, 2012), fica claro que a rede não se exime do compromisso de propiciar formação a essas docentes. Esta pesquisa fornece, entretanto, elementos para pensarmos que categorias de formação vêm sendo privilegiadas, em que condições elas acontecem e de que modo influenciam o trabalho dessas docentes. Em outras palavras, que tipo de desenvolvimento e de trabalho docente essas categorias de formação e a rede preconizam.

6.2 A rede federal

No âmbito do desenvolvimento profissional de professores do Colégio Pedro II, aparecem algumas iniciativas que pretendem favorecer a formação do corpo docente. Uma delas, pontuada por cinco das seis depoentes, foi o oferecimento de cursos ao longo do ano de 2011. Destaco trechos da fala de professoras que participaram dos referidos cursos:

“[...] tem os cursos que são oferecidos pelo departamento de 1º segmento, no caso. E aí a nossa chefe de departamento envia alguns e-mails, tem um período de inscrição e a gente tem as opções. É mais ou menos por área. Eu já fiz o de matemática, voltados para área de matemática. Jogos voltados para a área de matemática... E também tem na área de ciências, na área de línguas... A gente escolhe mais ou menos a área que gostaria de fazer e faz a inscrição. É oferecido a todos [os professores do departamento]. É sempre fora do turno, fora da sua carga horária. Então, se a gente está dando aula de manhã, eu escolho um curso no turno contrário.” (GISELE)

“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 Fernanda e as outras ‘moças’ [professoras], eu não vou lembrar [os nomes], mas elas deram a historicidade do ensino de ciências na escola. Então, mesmo que eu não tivesse laboratório de ciências, para mim, fez a maior diferença. Esse contexto maior da escola, quando você chega, eu acho que faz diferença você saber, para você saber de onde você pensa aquele miudinho. [Durou] Um semestre. Uma vez por semana, vamos dizer, três meses.” (VALÉRIA)

Como ficou evidente nos depoimentos, essa primeira iniciativa que aqui destaque partiu do departamento de 1º segmento e foi oferecida a todos os docentes do segmento, sem distinção de tempo de serviço ou fase da vida profissional. Foram cursos de duração de dois ou três meses, que aconteciam uma vez por semana, pela manhã ou à tarde, e que o professor cursava fora da sua carga horária de trabalho. A participação não foi compulsória, de modo que as depoentes que se inscrevam, fizeram-no por interesse próprio. Metade das entrevistadas participou efetivamente. A perspectiva da montagem dos cursos parece ter sido a de privilegiar diversas áreas do conhecimento e o trabalho que vem sendo desenvolvido nesse segmento de ensino em cada uma delas.

Principalmente no depoimento da professora Valéria ficou claro que esse curso parece ter oportunizado uma aproximação do trabalho que a escola e, mais especificamente, o 1º segmento vêm desenvolvendo ao longo dos anos. Para as docentes iniciantes que participaram, evidenciou-se como uma chance de conhecer um pouco mais o trabalho no qual elas vêm se inserindo e do qual passaram a fazer parte.

Cabe ressaltar que o curso foi realizado (desenvolvido) por professores do próprio departamento, ou seja, por colegas das depoentes. Cada um foi oferecido por uma dupla de professores da casa, atuantes em diferentes unidades escolares. Percebi, pelos depoimentos, que as professoras que ministraram os cursos têm larga experiência no trabalho desenvolvido pelo colégio nas séries iniciais, algumas delas são fundadoras do 1º segmento na escola, tendo ingressado através do primeiro concurso, quando da criação das unidades I, em 1984. O fato de terem sido organizados por professoras da escola indica a participação do próprio corpo docente nos cursos e favorece a consideração dos contextos em que as professoras atuam, bem como de suas necessidades. Tanto Day (2001) como Marcelo García e Vaillant (2012) afirmam a importância da participação do próprio corpo docente na concepção do seu desenvolvimento profissional e ressaltam a relevância de que essas iniciativas tenham estreita relação com os contextos de trabalho. Nesse sentido, a iniciativa me pareceu interessante. Além disso, ela propiciou o “encontro” entre professores mais experientes, talvez especialistas (MARCELO GARCÍA, 2009), e professores mais jovens da mesma rede. Também chama a atenção – em tempo de pacotes educacionais (NÓVOA, 1991b; HIPÓLITO; VIEIRA, 2002) – o fato de a experiência ser elaborada pelo próprio corpo docente

institucional, o que remete à ideia de maior autonomia desse grupo para pensar seus processos formativos e seu trabalho e à possibilidade de que esse espaço favoreça discussões rumo à construção de um trabalho mais coletivo. Por outro lado, os cursos apresentam o limite de terem sido pontuais e oferecidos fora da carga horária de trabalho das docentes.

Outro aspecto institucional que emerge na entrevista de algumas depoentes quando se fala em desenvolvimento profissional nessa rede, é o que está associado ao tempo e ao investimento em dedicação exclusiva. Abaixo, destaco trechos de alguns depoimentos:

“Eu trabalho em um projeto de leitura e escrita que tem aqui na escola mesmo, que alguns professores estão dentro desse projeto, que é da coordenadora de Língua Portuguesa, e eu faço atendimento a turmas de 3º ano. Eu pego os alunos que estão com alguma dificuldade na leitura e escrita e a gente faz esse trabalho diferenciado, no horário da tarde. [...] E nesse projeto [projeto de DE] à tarde, que eu trabalho com as crianças [...], a gente faz uma hora e meia com elas (crianças) e o restante, de planejamento com o pessoal que faz o projeto, que é a coordenação e outros professores.” (GISELE)

“[Na DE] Participo do Projeto Pares, que é uma iniciativa de uma professora mesmo, daqui do Pedro II, do Ensino Fundamental, que é uma proposta de trazer algumas atividades extras de integração para os alunos, para os pais, para os professores. Atividades extras: tem jogos, tem filmes que a gente mostra para os alunos [...]. Às vezes trabalhando temas transversais, tentando trabalhar a questão do respeito, a questão da disciplina, a questão da convivência mesmo entre alunos. Tem também atividades com os professores de apresentação de seus trabalhos, que a gente está fazendo agora, mais recentemente [...]. Professores que têm projetos de alguma tese, alguma dissertação pronta, que queiram mostrar para os colegas, discutir com os colegas, a gente abriu, conseguiu um espaço, conversando com a direção, para isso acontecer, e alguns professores já estão fazendo.” (NATASHA)

A partir desses e de outros depoimentos compreendo que o período que essas professoras vêm dedicando como carga horária de sua dedicação exclusiva (DE) tem sido investido em atividades e discussões com colegas que participam do mesmo projeto, de modo a favorecer o investimento dessas professoras na docência. Fica evidente que, em alguns casos, além das discussões que ocorrem nos grupos para o desenvolvimento das propostas, as próprias atividades desenvolvidas por eles se pretendem formativas, como mostrou o depoimento da professora Natasha, cujo projeto inclui uma tentativa de propiciar aproximações e discussões dos trabalhos acadêmicos dos próprios professores. Ficou perceptível também que há, hoje, uma variedade de projetos de DE no departamento e que cada docente tem autonomia para se vincular a um deles ou propor ao colégio o

seu próprio projeto. No caso, as depoentes se vinculam a projetos diferentes. Destaquei acima a vinculação de Gisele e Natasha. Valéria está com liberação do seu tempo de DE para investir em seu doutorado – o que não deixa de se constituir em investimento institucional na sua formação; Rejane está com toda a sua carga horária, inclusive a de DE, no NAPNE; Patrícia desenvolve um projeto proposto por ela ligado à cultura africana; e Regina está vinculada ao projeto de apoio a alunos com dificuldades, que é um projeto do Departamento de 1º Segmento.

A vinculação do docente ao projeto é por tempo indeterminado⁹, enquanto houver interesse dos professores em continuar realizando, de modo que isso me leva a compreender que esse pode ser um espaço interessante para compor o desenvolvimento profissional dessas iniciantes, também pela possibilidade de continuidade que oferece. Chamo a atenção para o fato de que, à exceção de Patrícia, que propôs o seu próprio projeto e, por hora, é ela quem o está desenvolvendo, as depoentes integram os projetos juntamente com outros professores mais experientes, o que indica a possibilidade de trocas entre novos e antigos. Nos depoimentos ficou evidente que os grupos que integram os projetos são compostos por professores em diversas fases da carreira, muitos com vasta trajetória no magistério.

Os professores dedicam um turno de trabalho (5 horas) ao projeto de DE. Nem sempre o tempo de DE é cumprido integralmente na instituição, aparecendo variações, segundo a natureza do projeto do qual se participa e do período de seu desenvolvimento.

Vale dizer também que os projetos de DE podem abarcar professores de várias unidades ou podem acontecer dentro de uma única unidade escolar, abrindo a chance de que existam projetos em comum, segundo interesses dos docentes. Quando penso em autonomia, ainda que sempre relativa (BARROSO, 2005), mas que não pode ser concebida sem a autonomia dos indivíduos que são parte integrante da escola, compreendo como um aspecto muito favorável à sua construção o fato de que a participação/vinculação do professor a um projeto de DE faça parte de suas decisões e proposições, como aspecto do seu trabalho que compete a ele definir e/ou propor.

⁹ No momento (2014), a forma de organização da DE passa por reformulações.

Conforme os depoimentos permitem ver, não há indicação de temáticas e nem pessoas e materiais externos que orientem esses projetos. Eles são fruto de colaboração e propostas dos próprios docentes do departamento. Isso denota que são concebidos no interior dos grupos e dos contextos de trabalho, sem imposições externas, aspecto que reforça a tese da fecundidade desse espaço no reforço da autonomia dessas docentes.

Foi possível notar a existência de palestras pontuais, que diferem segundo as unidades:

“[...] antes de a gente receber as crianças, dia 9 de março, tem um encontro que eles chamam de RPG [Reunião de Planejamento Geral]. Aí a gente teve a palestra de uma pessoa que, embora ela tenha falado de um assunto que, aparentemente, seja muito simples, muito cotidiano, ela falou sobre a construção dos murais. Mas, para mim, fez a maior diferença, porque eu nunca tive aula sobre mural, para falar a verdade. Eu sempre tive mesmo dificuldade de fazer com que o mural pudesse ter vida de verdade, não ser só assim... porque tem que ter um “treco” no mural, então fez diferença nesse ano, para mim, ter escutado essa palestra.” (VALÉRIA)

Conforme a maioria das depoentes destacou e Valéria comenta no trecho acima, algumas vezes ao ano, há em cada unidade uma reunião pedagógica geral, que é gerida pela equipe administrativo-pedagógica de cada unidade. Na unidade em que Valéria atua, por exemplo, na primeira RPG do ano foi oferecida a palestra que ela destacou. Nota-se, portanto, que há variação em relação ao que acontece nessas reuniões, segundo as unidades. Essa foi uma palestra pensada e oferecida na sua unidade que, segundo destacou, foi proveitosa para ela, como professora iniciante que tem menos afinidade com o uso de murais. As atividades não são as mesmas em todas as unidades, podendo a equipe da escola utilizar esses momentos conforme lhe for conveniente ou segundo as demandas da sua unidade. Outras depoentes sinalizaram essas reuniões como espaços de discussão sobre o trabalho da unidade escolar. Esse é um espaço que reúne todos os docentes das unidades e acontece duas ou três vezes ao ano.

Valéria também destacou que o setor de educação especial costuma indicar e, por vezes, favorecer a participação em alguns cursos, conforme o excerto a seguir:

“Outro incentivo que eles dão tem vindo muito do setor de educação especial, da professora Cida. Ela arranja uns cursos e ela manda uns papéis dizendo os cursos que tem para a gente se inscrever. No ano passado eu me inscrevi, mas não rolou. Mas esse ano o curso que era pra acontecer ano passado vai acontecer, ela me ligou... só que, como eu já estava no doutorado, eu não podia assumir [...]”

Por meio do setor de educação especial, destaca que tem recebido possibilidades de realização de cursos em diversas instituições e universidades. Alguns são de maior duração (especializações, por exemplo); outros são palestras ou congressos. Essa abertura aparece por outra via, a da educação especial, uma via que não é o departamento ao qual pertence o professor. A Seção de Educação Especial é um setor do colégio, que presta serviços a toda a instituição. Esses cursos são distintos, neles são abordados diversos assuntos, geralmente ligados ao trabalho com alunos especiais ou com dificuldades. Eles não se caracterizam como um programa de formação. Aparecem como uma chance de investimento para os professores, tanto para os que têm desejo de se aprimorar nessa área como para os que já trabalham na escola com alunos especiais.

A fala da professora Rejane vai de encontro aos demais depoimentos no que tange à formação na escola. Ao ser indagada sobre a oferta, por parte do colégio, de algum tipo de formação para os professores, ela respondeu:

“Não, todos os cursos que eu procurei foram por um desejo meu de estar repensando o meu trabalho, de estar repensando a minha prática, não houve nenhum incentivo da escola nesse sentido. Libras também busquei por uma necessidade minha. A extensão também foi, por estar trabalhando a leitura e a escrita na alfabetização, nos anos iniciais. Depois eu fiz a pós também em alfabetização, na UFRJ também. Continuei também na pesquisa, na faculdade, discutindo leitura e escrita e agora a formação de professores, no mesmo grupo.” (REJANE)

Chamou-me a atenção o fato de a professora não ter apontado os espaços mencionados pelas outras. No seu modo de entender, os investimentos em sua formação, têm acontecido por sua iniciativa. Ao mesmo tempo em que assim afirma, parece em outros momentos reconhecer como o trabalho que realiza em equipe na escola tem sido importante para a sua formação.

Outro espaço sinalizado por algumas depoentes que, mais recentemente, vem-se colocando no horizonte delas nessa rede, foi o mestrado profissional, que começou recentemente a ser oferecido pela Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação do Colégio (DPPG). Esse é um espaço bastante novo que, embora tenha sido destacado pelas iniciantes como um espaço de possibilidades, elas ainda não se candidataram a participar do mesmo. Algumas já fizeram mestrado em outras instituições e outras não se candidataram por entender que esse não é o momento, devido ao período de sua vida.

Nessa rede foi possível notar menor variedade no oferecimento de cursos em relação à rede municipal. Houve o curso oferecido pelo departamento de 1º segmento, há o espaço da dedicação exclusiva que, na experiência de várias, como ressaltai, vem servindo como espaço de discussões sobre o trabalho, e há discussões e/ou palestras sobre temas variados, a critério de cada unidade. Também há incentivos por parte do setor de educação especial à participação em cursos ou palestras. Dentre esses, os que apareceram nos depoimentos com maior ênfase foram os cursos do departamento e os espaços de DE. E o que se apresenta com caráter contínuo é o espaço da DE. Não se vê distinção entre os tipos de formação segundo a etapa da carreira do docente.

Chama a atenção o fato de não se ter evidenciado o uso de pacotes pedagógicos ou outras ferramentas externas dentro da proposta de formação e de trabalho dessas docentes, o que denota maior autonomia e participação mais efetiva do próprio corpo docente em espaços formativos no interior da rede.

6.3 **A rede privada**

Na rede privada também foi possível observar investimentos na formação de seus docentes e os esforços formativos que integram claramente o seu projeto de ensino. Quando perguntadas sobre esse aspecto, as depoentes se expressaram:

“Geralmente são palestrantes, são pessoas formadas e têm vários tipos de curso. Nós temos agora uma mesa educacional. Aí, vai ter um sábado que elas [pessoas treinadas que vêm da Supervisão Geral do Colégio] vão passar pra gente como mexer nessa mesa, às vezes tem algum tema...

[...] por exemplo, nós agora estamos trabalhando o projeto água. Então, esse tema, nós viemos para poder “elaborar” esse projeto, já tivemos reunião para falar do nosso portal educacional... Tem vários temas que são abordados.” (CRISTINA)

“Tem um curso, no começo do ano, com um pessoal responsável pelo portal... Eles vêm explicar para a gente de que forma a gente tem que trabalhar com o portal, ou formas de acesso, um curso realmente de como é que funciona o portal, a gente teve no começo do ano [...]” (JANE)

Um primeiro tipo de investimento em formação que identifiquei foi relacionado a demandas de como mexer com novos materiais ou espaços virtuais oferecidos pela escola, ligados ao projeto de ensino adquirido. Todas as depoentes destacaram esses treinamentos ligados ao portal utilizado, o qual professores, pais e alunos acessam com sua senha pelo próprio site do Colégio. Em entrevista com

a coordenação, tive a oportunidade de ver o portal e os projetos aos quais o colégio se vinculou, neste período, para os segmentos. São projetos que têm adesão de várias escolas – que também se utilizam do mesmo portal, em diferentes lugares do país –, com períodos definidos para início e fim, com indicações de atividades a serem realizadas e espaços para a postagem de outras. As mesas tecnológicas de Língua Portuguesa e de Matemática são recursos tecnológicos adquiridos recentemente pelo Colégio e para os quais as professoras também estão recebendo treinamento. A utilização das mesas pelas turmas e professoras é agendada pela coordenação. Cada turma tem dias e horários fixados em que devem fazer uso da mesa.

Também no caminho da formação dessas professoras, dentro da proposta pedagógica da escola, as depoentes colocam:

“Tem os cursos que a escola oferece [...], sempre tem um seminário, alguma coisa que a gente é convocada. [...]

[...] é pela rede P normalmente, os eventos que tem são pela rede P, que são os fornecedores do material didático da escola, da rede, do colégio. O que acontece? Eu não sei te dizer exatamente como funciona isso, quem coloca a gente, mas eu sei que o Diretor é que convida a gente. Isso vem da parte da direção da escola, não sei se ele, o diretor daqui, vê as necessidades das professoras e indica, e isso não sei te dizer. [...]” (JANE)

“Ao longo do ano eles [o sistema de ensino] oferecem curso de capacitação, por exemplo, algum tema de alfabetização, algum tema referente a nossa série; 2º ano teve esse do Sul América... teve várias palestras falando da área de ciência e neurociências. Depende do que eles colocam lá para a gente... São eles que organizam e colocam essa capacitação para a gente, depois, a gente até recebe certificado.” (MÔNICA)

Pelos depoimentos, ficou muito nítido que o sistema de ensino adotado pela escola tem função primordial no desenvolvimento e atualização dessas professoras. Não aparece nessa formação nenhuma distinção entre iniciantes e antigos. São palestras e cursos oferecidos aos sábados, algumas vezes ao ano (os professores mencionaram uma ou duas vezes ao ano). Todas as vezes em que perguntei sobre formação oferecida pela escola as depoentes mencionaram essas palestras. Ao que pude observar, o sistema de ensino adotado não apenas inclui todo o material didático do aluno, mas também fica responsável pela atualização e treinamento dos professores para a utilização do material. Na entrevista que realizei com uma supervisora, ela também destacou esse aspecto, dizendo que sempre que há alguma mudança no material, os professores recebem treinamento pelo sistema de ensino. A meu ver, há uma delegação do desenvolvimento

profissional desses professores ao sistema de ensino adotado, que ora oferece treinamentos, ora oferece palestras de assuntos atuais ligados à educação, ora oferece palestras motivacionais, tudo está no pacote. As iniciantes das duas unidades em que realizei a pesquisa apresentaram depoimentos coincidentes nesse sentido. Essa parece ser uma das estratégias centrais da instituição para o desenvolvimento profissional das professoras, o que me pareceu bem coerente com os princípios adotados e com o projeto institucional. Embora, como afirma Marcelo García (2009) e Marcelo García e Vaillant (2012), não haja um único modelo de desenvolvimento profissional, penso que é possível perguntar se esse tipo de formação pode ser referido como tal, já que não conta com qualquer participação das docentes, é concebido totalmente no exterior do grupo, não têm continuidade, é aderido pelos docentes por indicação da escola, não favorece discussões sobre o trabalho entre os pares etc.

Da parte das depoentes, há na fala da maioria, tal como destaque abaixo na fala da professora Luciana, valorização dessas formações:

“[...] às vezes tem uns cursos da rede P [empresa que fornece o material didático], que até nos auxiliam no sentido do livro didático. De como usar, como manusear. [...] E eles nos ajudam bastante, neste sentido do livro, da didática mesmo em sala de aula.”

Quando perguntei às docentes sobre aspectos que favorecem o trabalho na rede, muitas apontaram como um deles os investimentos em atualização que a rede lhes oferece.

Mas foi possível também observar da parte de algumas, embora muito sutilmente, certo incômodo em relação aos cursos ou em relação à forma como ocorrem. Vejamos o depoimento de duas professoras:

“Sempre é útil, né? [em tom de desânimo]. São coisas que abordam sobre... A educação, hoje em dia, está tão defasada, está tão assim é... a gente tem que saber lidar com a criança de um jeito que, antigamente, era diferente, né? O professor era meio que uma autoridade. Hoje em dia temos esse ECA, que ajuda as crianças...” (JAEL)

“Não, não existe remuneração nenhuma. Nem questão de passagem, nada disso. Na verdade, eles colocam como capacitação para a gente, como se a gente tivesse o tempo todo se atualizando, porque essa proposta vem do P, é o P que propõe para a gente se atualizar, fazer curso, assistir palestra, assistir vídeo, aula interativa... depende do que eles vão colocar para a gente como proposta. [...] tem época que a gente tem que vir 5 sábados seguidos. Depende de como eles colocam pra gente: ‘Olha, vai ter palestra’, ‘vai ter uma conferência’, ‘vai ter um curso de matemática’; então, depende do que eles vão colocar pra gente, pode ser 3 sábados seguidos... Há 2 sábados seguidos que eu trabalho, então depende do que tem lá para a gente...” (MÔNICA)

Quando perguntadas sobre a obrigatoriedade da participação, ou se isso acontece dentro da carga horária delas, houve contradições nas respostas. Algumas falam em convite, outras falam em convocação, outras ainda dizem que isso é contado como parte da carga horária do professor. O depoimento da professora Mônica deixa entrever uma possível saída para essas respostas aparentemente conflitantes:

“Geralmente, passa uma listagem para a gente e a gente tem que assinar e dizer se a gente vai ou não, mas geralmente é obrigatório... No dia que falta fica ruim, porque [dizem:] ‘Ah, foi falado na reunião e você não foi’, e eles colocam no sábado para que todos os professores possam ir, porque tem outros professores que trabalham em outras unidades e, às vezes, não podem ficar em uma reunião depois do horário, tem que ir correndo para outra unidade. Então, colocam a reunião no sábado, para reunir todo mundo, [para que] todo mundo possa ir.”

Quando perguntei se, além dessas formações oferecidas pelo sistema de ensino, existiam outras, somente com professores da escola, só da equipe, as depoentes responderam que há reuniões marcadas pela supervisão, conforme o relato de Neide:

“Essas reuniões, geralmente, no início do ano e no meio do ano, e no caso da supervisão ver que é necessário uma reunião para esclarecer alguma coisa, ou até para a gente se programar, por exemplo, Páscoa, que a gente está hoje. Nós tivemos uma reunião para decidir o que nós faríamos na Páscoa. Então, foi uma reunião com a supervisão, e ela fechou com a gente o que a gente faria na Páscoa. Então, quando necessário, acontecem esses encontros. [Esses encontros acontecem] Geralmente, no horário da saída. Por exemplo, eu saio 11:30. Aí tem meia horinha para a gente se reunir e fechar o que vai fazer, entendeu?” (NEIDE)

Esse excerto deixa ver o que ficou claro em todos os depoimentos. Além dos encontros de formação já abordados, quando há necessidade, as professoras chegam mais cedo, ficam até mais tarde ou vão, no sábado, para acertarem algo do trabalho. Esses encontros não têm frequência precisa; acontecem sempre que a supervisão acha necessário, e funcionam para tratar de festas, eventos ou projetos desenvolvidos pela escola, configurando-se mais, como pude apreender, como momentos de combinações sobre o que fazer nos eventos, o que cada turma vai apresentar do que propriamente como encontros de formação ou discussão mais aprofundadas sobre o trabalho que realizam.

A professora Luciana deixa claro outro tipo de investimento que a escola costuma fazer:

“[...] fiz na UniverCidade e [foi] até mesmo o Colégio que me deu esse presente. Eu ganhei uma bolsa de 100% [...]”

Dentre as depoentes, essa se beneficiou de uma bolsa que o Colégio ofereceu para cursar Pedagogia. Quando ingressou como auxiliar, ela tinha o curso Normal, de modo que, ao entender o desenvolvimento como processo contínuo (MARCELO GARCÍA, 2009), que supera a distinção entre formação inicial e contínua, é possível conceber esse aspecto como um investimento institucional no desenvolvimento profissional da professora.

Outro aspecto que as entrevistas deixam perceber em relação ao desenvolvimento profissional é a questão da entrada e permanência na instituição. Como pontuei anteriormente, muitas professoras ingressaram na rede como professoras auxiliares. Cinco, das sete, entraram nessa condição, embora já tivessem formação para assumir turma:

“Aqui é uma escola que é muito..., principalmente no horário da tarde, tem muita criança, a auxiliar tem que se virar, às vezes, nos 30 pra poder ajudar todo mundo. Então, eu acho que, se eu não tivesse entrado aqui como auxiliar, não sei se eu teria conseguido ficar!” (JAEL)

“Ah, não tenha dúvida! Se eu pegasse a turma em 2010, eu não estaria preparada, você pode estar certa disto. [...] É um caminho, eu acho, que tem que se passar, entendeu? A questão do apoio antes de você [assumir turma]... [A gente] tem realmente que aprender, agregar. Às vezes, a gente acha que não é bom ser auxiliar, porque não é regente de turma, por isso e por aquilo, mas é muito bom, em questão de aprendizagem e de conteúdo, pra mim, foi fundamental. (JANE)

Dentro da proposta da escola de instrumentalizar o professor e inseri-lo em sua forma organizacional, ser auxiliar é um caminho para o desenvolvimento dessas professoras que se dispõem a aderir à proposta da escola desde que entram, ainda como auxiliares. Para desenvolver-se profissionalmente a fim de trabalhar (e permanecer!) nessa instituição, ser auxiliar parece contribuir efetivamente. Como mostrei, depoentes chegaram a dizer que se não tivessem entrado como auxiliar, provavelmente, não teriam ficado no colégio, porque é necessário aprender muita coisa, são muitos aspectos do trabalho institucional a serem apreendidos pelas novatas. É interessante notar que, até professores que já tinham graduação e pós-graduação, submeteram-se a ingressar como auxiliares e destacaram essa vivência, embora árdua para algumas, como sendo importante para a permanência na instituição, demonstrando quase adesão total à proposta da rede.

A meu ver, dois elementos assumem protagonismo no desenvolvimento profissional das depoentes, quais sejam: os cursos oferecidos pelo sistema de ensino adotado e a entrada como professor auxiliar, vivenciada por cinco das sete depoentes. Baseada em Bourdieu (2004), entendo que essas estratégias se naturalizaram, passando a fazer parte das lógicas de ação dos agentes e instituições. É assim que posso analisar a adesão quase total dessas professoras às estratégias de formação da rede. Em quase todos os depoimentos as propostas formativas são vistas como positivas, como favorecedoras de desenvolvimento. Se considerarmos que são coerentes e estão em consonância com o trabalho que a rede preconiza que as professoras desenvolvam, é possível também compreender que, de fato, auxiliem essas iniciantes a se inserirem de modo satisfatório em seu contexto de trabalho, atendendo às expectativas institucionais. Portanto, analiso essa aderência não como uma satisfação plena, mas como uma estratégia de sobrevivência (LANTHEAUME, 2012; VAN ZANTEN, 2008) dessas professoras. Em outras palavras, para permanecer nesse subcampo escolar, é necessária a construção de uma visão positiva daquele espaço social, de suas relações e experiências formativas.

No que tange à participação das docentes nesses espaços designados como formativos, vejo que esta costuma acontecer mais nas reuniões extraordinárias internas para tratar dos projetos e eventos. As categorias de formação priorizadas pela rede contam pouco (ou nada!) com a intervenção dos professores do ponto de vista da sua elaboração e constituição das propostas. As palestras e cursos têm formatos e assuntos pré-definidos pelo sistema que os oferece ou pela equipe administrativa da rede, quando é o caso. A necessidade de o professor participar de um ou de outro evento parece ficar a critério do corpo administrativo-pedagógico, em ambas as unidades. Nenhum dos depoimentos mostrou a conotação de participação nos eventos por livre iniciativa, necessidade ou desejo das docentes.

Ao que parece, assim como várias formações apontadas nas outras duas redes, os cursos oferecidos são pontuais e não se constituem como um programa progressivo. As palestras ou cursos são variados, sem necessária conexão com os seguintes.

6.4 Planejamento: um espaço de desenvolvimento profissional?

6.4.1 A rede municipal

Para falar do planejamento da rede municipal, entendo que seja importante logo de início destacar o que pude perceber no conjunto dos depoimentos – e que fica bastante evidente nesses trechos – quando abordei o planejamento com as iniciantes:

“Isso, no município, para mim é uma característica marcante. Cada escola é de um jeito, é impressionante [risos], tem diferenças absurdas de uma para a outra, depende muito da gestão realmente, do grupo de professores.” (MARIA)

“Planejamento não é para levar para casa, eu não sou paga para fazer planejamento em casa. Esse momento tem que ser contemplado dentro das suas horas de serviço. Então, começaram a organizar depois... Eles [a nova gestão do município] viram que não ia dar certo. Aí começaram a reorganizar essa coisa da hora de estudo e de colocar professores de outras disciplinas. Hoje, tem inglês, não tinha e eles colocaram. Então, na gestão anterior, tinha o centro de estudo quinzenal, mas não tinha inglês, artes, música... Tudo bem que na minha escola não chegou professor de música, nem de artes, mas...” (RAQUEL)

De início, então, enfatizo que, em cada escola, o planejamento acontece de um jeito diferente e que, ao longo das diferentes gestões municipais, as mudanças têm acontecido abruptamente, e as depoentes, mesmo iniciantes, já vivenciaram muitas formas e orientações para o seu trabalho. Como ressalté anteriormente, processos de mudança parecem marcar o ofício dessas principiantes, que vão procurando se adequar aos novos modelos e sobreviver como podem. Na verdade, para contemplar a complexidade de tudo o que pude perceber em termos de planejamento, seria necessário abordar separadamente o depoimento de cada uma e falar do que cada uma experimentou a cada ano e em cada escola por que passou, visto que as transformações de um ano para o outro, insisto, são muito significativas. Entretanto, farei o esforço de agrupar as ênfases, as aproximações e também revelar discrepâncias.

Há um tipo de planejamento que ocorre anualmente, no início do período letivo, e que algumas depoentes apontaram. Ressalto apenas um trecho:

“Teve a semana de planejamento [dois dias]. Eu não tinha ninguém para planejar comigo, porque eu era a única do primeiro ano. Na semana de planejamento, os

professores que já eram da casa se ocuparam de organizar murais etc., e a direção de cuidar da parte administrativa: organizar as fichas de quem estava se matriculando agora.” (ALICE)

Várias depoentes sinalizaram que o ano letivo começa com alguns dias de planejamento, que, como fica claro no depoimento de Alice, é administrado pela unidade escolar. É um planejamento inicial para organizar as atividades e a escola, antes de os alunos chegarem. Mas há também o planejamento que ocorre com mais frequência, como pontuo a seguir.

Iniciantes que trabalham hoje em escolas de turno integral destacaram da seguinte forma o seu horário de planejamento:

“[...] a gente tem os nossos momentos de estudo individual, né? Nos tempos em que os alunos estão tendo atividades, outras atividades curriculares, educação física, artes. Então, nesse momento, a gente está planejando, tendo os nossos estudos. E existe um dia específico em que todas as crianças estão em atividade, todas as turmas estão em atividade o tempo todo, até mais ou menos o meio dia, da hora da entrada, de 7:30, até o meio dia, e os professores estão reunidos na sala dos professores [...]” (CARMEM)

“Turmas de horário integral funcionam com 8 horas de alunos na escola. Teoricamente, pelo projeto da SME, os alunos teriam aulas na parte da manhã toda e, à tarde, seriam atividades extras. No caso da minha escola, onde o horário era de 7:15 às 15:15, seriam aulas [...] com o professor regente de 7:15 às 11:45. Após esse horário, aulas extras, como aula de dança, de artes, de educação física, aulas de inglês. Só que a escola não tem professor para todos eles, para todas essas especialidades. Então, acaba que os alunos ficavam esse tempo todo, essas 8 horas com o professor regente, exceto os 3 tempos semanais de educação física e 1 tempo de inglês, e só. O resto, o tempo todo o professor regente. [...] Aí o tempo de planejamento, pela teoria, seria todo esse tempo das aulas extras. Você faria o planejamento e daria umas 15 horas, mais ou menos... 14 horas de planejamentos semanais. (LÚCIA)

E a professora Lúcia continua:

“Como isso não funcionou na escola, [...] a própria CRE ofereceu aos professores uma complementação. Você ficava na escola uma hora a mais e eles te pagavam uma remuneração por isso. Uma complementação mesmo, salarial, e muitos professores não aceitaram. Então, o professor que não aceitava ficava o tempo todo em sala de aula, sem planejamento. Se o professor de educação física, como o meu professor do ano passado, teve uma licença de umas três semanas, fiquei três semanas sem os três tempos de educação física, tendo um tempo semanal para planejar 8 horas, 40 horas de aula semanais. [...] Este ano [2013], o horário foi reformulado [...] o horário [das crianças] agora é das 7:15 às 14:15 e das 14:15 às 15:15. Essa uma hora é para o horário de planejamento do professor, para garantir o horário de planejamento.”

Destaco, ainda, um trecho do depoimento da professora Maria:

“Porque o certo dessas escolas integrais, [...] seria a gente estar com eles até 14:30 e, a partir das 14:30, eles terem as oficinas de teatro, de futebol, coisas assim [...]. Só que isso não acontece em todas as escolas [...]. O certo seria a gente ter 13h e 20 minutos de planejamento. A diretora ainda não conseguiu contemplar esse tempo para a gente. Então, é isso, tem esse professor readaptado que está tapando um buraco e dando essa oficina. Acho que ele dá jogos, coisas assim. Acho que eu tenho 9h só, por enquanto, e mesmo assim são 9h, contando com o recreio. [...] eu costumo dizer que é um tempo contado só burocraticamente [...]. [...] e eu me recuso a contar esse tempo como planejamento, que é o tempo do meu almoço. [...] a gente acaba ficando muito tempo com eles sim, só terça-feira que, durante a manhã, eu não fico com eles. Eles chamam de blocagem. É quando as atividades são todas juntinhas. [...] [Na terça-feira] começa 8:40 e vai até 11:10 [e, nos outros dias, tem um tempo de atividade extra], um tempo de 50 min.” (MARIA)

Das dez entrevistadas, cinco trabalham em escolas de turno integral, mas, como foi possível perceber nos trechos acima e em outros, apesar de existir uma proposta de carga horária para o planejamento dessas docentes, o funcionamento das escolas é díspar. Três professoras do grupo entrevistado, que trabalham em uma escola dita “de referência”, parecem ter seu horário de planejamento mais próximo ao que é veiculado na proposta da prefeitura, de 1/3 da carga horária para planejamento¹⁰, como algumas depoentes destacaram ao longo da entrevista. A professora Lúcia, por exemplo, não tem esse dia de “blocagem” (turno em que o professor não pega turma para poder planejar). Tem apenas 1h diária de planejamento, mesmo assim contemplada pelo adiantamento da saída dos alunos que, de um ano para o outro, passaram a sair às 14h15min e não mais às 15h15min. Vale destacar que nem todas as depoentes que atuam nas escolas de tempo integral têm matrícula de 40h. Muitas vezes, são professores que fazem dupla regência na escola. As três professoras acima destacadas, apesar de terem em comum uma matrícula de 40h e de trabalharem em escolas de turno integral, planejam sob condições distintas.

As professoras que trabalham em escolas de tempo parcial também se manifestam em relação ao tempo de planejamento:

“É porque, neste ano [2012], na prefeitura, surgiu um horário para planejamento... sete horas e meia semanais, cada professor. Então, você tem que ter essas sete horas e meia garantidas. Então, cada escola, na verdade, fez isso de uma maneira, mas, na escola que eu trabalho, todas as aulas extras que os alunos tinham, inglês, educação física – na minha escola tem aula de teatro também – todas essas aulas foram colocadas em

¹⁰ A Lei Federal nº 11738/2008, que regulamenta o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, estabelece que, no máximo, 2/3 da carga horária de trabalho sejam para atividades com alunos, devendo, portanto, 1/3 da mesma ser reservado para atividades sem os discentes.

um dia da semana e é um dia em que o professor fica fora para planejar. Então, é um dia que eu não entro em sala. Eu estou lá na escola, só que planejando. Só que, mesmo tendo esse dia todo para fazer isso, ainda falta uma carga horária. E aí foi dada essa meia hora por dia, que é o horário de recreio, que é o horário de merenda, que você não fica com o aluno, mas você está no horário de planejamento, o tempo que você tem por dia, para corrigir alguma coisa, para preparar alguma coisa, entendeu? Aí eles ficam com esses agentes.” (ANA)

“[Entrei em 2009] [...] eu vim a planejar este ano, 2012.

[...] Aí, a partir desse ano, a prefeitura está tentando implementar a questão do 1/3 da carga horária de planejamento. Para isso, separou um dia, que seria o dia de atividades. Os alunos estão em atividades, enquanto o professor estaria no seu planejamento, o que eles chamam de centro de estudos, fazendo essas atividades extraclasse, extrassala de aula. Só que não aconteceu para a classe especial, porque o que acontece é que os professores de inglês não são obrigados a pegar classe especial. E não tem professor de artes para pegar a classe especial na minha escola, e, aí, acaba que eu não tenho direito ainda a esse 1/3 de planejamento, mas a direção conseguiu viabilizar três tempos na terça-feira para eu planejar [...]

[...] São semanais, apesar de ter uma irregularidade quando falta um professor, o que não é também pouco frequente [risos], é muito frequente [...] Na verdade, não são nem três diretos, são dois em um dia e um no outro, fica picotado [...]” (BETINA)

Como se nota, também há variação em relação ao planejamento das iniciantes que trabalham em escolas de tempo parcial. O que é visível é uma iniciativa da gestão municipal de tentar implementar algum tempo semanal de planejamento, a partir de 2012. Esse tempo, entretanto, aparece variando segundo a escola, o lugar, a série e a turma em que está atuando o professor. Houve uma professora, chamada Alice, que enfatizou que em 2012 ficou mais tranquilo trabalhar por ter os tempos de planejamento. Todavia, em 2013, por estar trabalhando na Educação Infantil, já não tem o seu tempo de planejamento na grade semanal. Assim acontece também com a professora Bárbara:

“Não, nunca teve. Esse ano [2012] eles estão tentando colocar centro de estudos, um horário de planejamento para o Fundamental, mas como eu não estou no Fundamental... E, mesmo assim, quem está no Fundamental reclama que não funciona direito, entendeu? Nesse horário que a professora vai para o planejamento, a turma tem que ficar na escola com outras atividades. E, no município, tem muita carência, falta de professor... entendeu? Então, fala que tem no papel, mas na prática não funciona.” (BÁRBARA)

Vê-se, portanto, que as professoras iniciantes participantes da pesquisa, que estão atuando na educação infantil, não têm direito ao “dia” de planejamento. Isso me dá pistas para pensar o lugar ocupado pela educação infantil na rede, que parece ser ainda um lugar de menor prestígio do que o das séries iniciais. Da mesma forma, a educação especial. O professor de Inglês não é “obrigado” a

lecionar nessa classe especial e, conseqüentemente, a professora entrevistada, regente em turma especial, ficou com seu horário de planejamento prejudicado. Por que a depoente que está na educação especial – e sua colega que tem classe especial – ainda não tem o seu tempo de planejamento? Isso parece reforçar a distinção operada entre os docentes: o lugar desprestigiado dos professores de educação especial e infantil. Essas docentes parecem ocupar um lugar menor. Não necessitariam elas de tempo igual – ou até maior – aos demais? Essa também, a meu ver, apresenta-se como uma estratégia institucional (da rede).

Uma questão que perpassa a fala de quase todas as depoentes é a precariedade das condições e dos recursos humanos para que o que está previsto aconteça, como apareceu em diversos trechos ressaltados. O professor regente acaba sendo o principal prejudicado quando os recursos não chegam. Foi possível notar no depoimento de todas as entrevistadas, na maioria das vezes, não haver uma estrutura que, de fato, garanta o planejamento desse professor, além de condições de trabalho que favoreçam ou que tornem exequível não apenas o tempo de planejamento, mas também melhores condições de trabalho, de forma mais geral. Quando não há professor especialista ou há faltas eventuais, comumente, o professor regente perde seu espaço de planejamento e fica com a turma, ou seja, esse horário é de planejamento desde que haja alguém para ficar com as turmas. Enfim, é possível vislumbrar a precariedade e a fragilidade desse sistema, ou, como afirmaram algumas depoentes, “a distância entre a teoria e a prática”. Isso não ocorre, entretanto, sem resistências, como mostra o seguinte excerto:

“O professor 1, que é de Artes, Inglês... ele não tem o menor compromisso com a turma. Porque, como eles dão um tempo só em cada turma, eles não têm vínculo, eles não têm relação com aquele grupo. Então eles faltavam à beça. Isso no 1º bimestre, né. Mas aí, quando eles faltavam, eu comecei a não subir para sala com a minha turma. A gente tem as vantagens de ser funcionário público e poder bancar determinadas atitudes, e não ser mandado embora. Então, eu não faltava, eu chegava no meu horário, cumpria os meus deveres, não abusava disso, mas se o professor que é de Artes não vai... eu não sou professora de Artes. Então era meu tempo de planejamento eu não subia com a turma e a diretora que ficava com a minha turma, e, por isso, ela passou a cobrar muito mais dos professores e as faltas [começaram] a diminuir também. Porque, se toda vez que falta professor, você sobe, ele fica numa zona de conforto. Ele chega para negociar a falta dele... Aí, vai num outro dia para compensar a falta, vai a uma reunião de sábado para compensar a falta, tudo vira justificativa. Aí ele não é descontado no salário dele, a turma tem aula e você fica no prejuízo. Então, quando não tinha professor, eu não subia com a turma. E as crianças sabiam, eles eram ótimos. Eles sentavam no pátio e aguardavam, e a Fabiana (diretora) subia com eles para fazer uma atividade.” (ALICE)

Não é algo novo o fato de que o professor especialista tem prestígio diferente dos professores das séries iniciais. Os próprios salários diferenciados já denotam isso. Como destaquei, as condições oferecidas para o exercício da função denotam sua maior ou menor valorização (MILLS, 1969). Essa distinção é reforçada pelos resultados desta pesquisa. Quer dizer, como destacou Alice, o professor especialista por vezes falta, negocia a sua falta e “quem fica no prejuízo” são as docentes das séries iniciais, além dos alunos, é claro.

Outra questão enfatizada por várias vezes é a de que “a direção” conseguiu garantir ou não conseguiu garantir os tempos de planejamento, o que me leva a entender que, muitas vezes, percebem o empenho da gestão da unidade escolar em tentar “garantir” que as coisas funcionem melhor. Entretanto, é possível vislumbrar que há limites nessa atuação local, uma vez que não são os diretores, por exemplo, os responsáveis diretos por prover recursos humanos para as suas escolas, a fim de propiciar melhores condições de trabalho a todos.

Vale ressaltar que esse dia que algumas denominam “blocagem” e outras “centro de estudo” ou “centrinho” é uma iniciativa recente que passou a existir a partir de 2012 e que, como vimos, está funcionando com frequência precariamente, independentemente de a escola ser de tempo integral ou parcial.

Em relação à orientação do planejamento, é possível vislumbrar o material que pretende dar uma unidade ao trabalho:

“[o planejamento diário das aulas] Esse é o que eu faço individualmente, é..., dentro do que a gente decidiu. Eu tenho todo um trabalho que eu preciso desenvolver com a turma específica, ainda mais agora que ela se tornou esse projeto. O projeto tem toda uma metodologia diferenciada, né? Ele tem um caderno de apoio, um caderno pedagógico diferenciado.” (CARMEM)

Pergunto à Ana se, além do caderno pedagógico, elas utilizam outros materiais no planejamento das atividades com os alunos, e ela responde:

“Sim, com certeza [...]. Essas apostilas a gente tem todo bimestre. Os descritores, eles botam ali todas as habilidades que o aluno precisa desenvolver naquele bimestre. A apostila é em cima daquilo e a prova que vai vir é em cima daquilo, mas a gente faz muitas coisas por fora. No momento que a gente senta junto, a gente também senta para decidir isso. De repente, naquela apostila, está interessante isso, mas a gente acha que falta isso, [...] é um planejamento que vai enxertando no que está ali; também, porque a gente não pode fugir daquilo, mas a gente faz muitas coisas por fora e, para isso, a gente usa quadro, xerox... essas coisas [...]” (ANA)

As professoras Lúcia e Débora também esclarecem esse aspecto:

“Esse caderno pedagógico vem um planejamento pronto para você cumprir, se ele está ali é pra você cumprir.

[...] A própria prova da Prefeitura, o planejamento que a gente recebe acaba levando a isso, e você não tem como fugir muito daquele planejamento, porque você vai ser cobrado. Então, o nosso planejamento tem que caminhar muito com o planejamento da Prefeitura, que leva à preparação pra responder bem a esses... [instrumentos]” (LÚCIA)

“[...] 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)

Destaquei apenas esses trechos, mas poderia ter destacado muitos outros que sinalizam que o caderno pedagógico vem influenciando o planejamento do professor e, até certo ponto, conformando-o. Uma vez que as provas bimestrais da prefeitura são elaboradas com base no caderno pedagógico, a prática das professoras precisa estar em consonância com ele, o que acaba balizando o trabalho que cada uma delas desenvolve. Todas as depoentes destacaram a influência das provas bimestrais no seu planejamento e na reorganização do trabalho. Como esclarecem Contreras (2002), Barroso (2005) e Hipólito e Vieira (2002), são as políticas de gerenciamento influenciando o trabalho e a forma dessas professoras se constituírem como docentes. Várias depoentes fazem críticas a esse modelo, havendo conflitos entre o que pensam e o que são levadas a fazer. Outras já o aceitam com mais naturalidade, até porque estão sendo formadas no trabalho nesse modelo. Portanto, para estas, isso parece inserido no *habitus* que se associa à função docente, não se constituindo em fonte de conflito.

Em relação ao controle do planejamento pela figura da coordenação, a professora Alessandra coloca:

“Normalmente, eu faço em casa. Eu mesma tenho essa opção de fazer em casa. Mas aí na 3ª feira discuto com a coordenadora, discuto com as outras colegas, a gente troca umas ideias. Não, necessariamente, sou obrigada a mostrar meu planejamento para a coordenadora [...]” (ALESSANDRA)

À exceção de uma depoente que mostra semanalmente o seu caderno à coordenação, as outras parecem realizar o seu planejamento individual e coletivo a seu critério. Não fica evidente, via coordenação, um controle do que é realizado. Controlar o trabalho do professor via coordenação ou equipe pedagógica, não parece ser uma estratégia dessa rede. Assim, foi possível notar que as depoentes não se sentem pressionadas pela coordenação a terem que realizar isso ou aquilo,

dessa forma ou de outra. Ao contrário, boa parte aponta a necessidade e o desejo de uma coordenação mais próxima, mais presente, com quem possa discutir e solicitar mais ajuda. Essa é uma colocação da maior parte das depoentes, uma vez que as escolas possuem apenas uma coordenadora que atende toda a escola. O que acaba ocorrendo é que, quando se está em uma escola menor, a presença da coordenação parece mais evidente, pois há menos turmas e professores a atender.

Percebi que uma tentativa de controle do planejamento que, por enquanto, foi implementada apenas em algumas escolas é o sistema 3.0, como expõem algumas depoentes:

“Tem uma outra plataforma. As presenças são feitas também pelo sistema, um sistema chamado 3.0. Esse sistema tem lá o planejamento de aula, [você pode dar] sugestões, além da presença dos alunos, que você marca diariamente. Você tem um espaço lá para você escrever o seu planejamento, tem o espaço sugestões, [espaço para colocar] se o aluno fez o dever de casa e se não fez, qual é o motivo, se aconteceu alguma coisa na escola, o que você traria de atividade extra. A gente não tem, assim... pelo menos eu nunca tive o retorno disso, mas o espaço existe.” (LÚCIA)

“Colocamos no sistema. Lá tudo é informatizado. [...] é um sistema, chama-se 3.0, ‘Escola 3.0’. Tudo é informatizado: planejamento, frequência, nota, tudo a gente lança no sistema. Não tem papel nenhum. Tudo no sistema! [...] tudinho... todo dia. Está lá: planejamento, objetivos, conteúdos, material, avaliação da aula... É diário, trabalho de casa, tudo fica no sistema.” (DÉBORA)

Nessas escolas, as docentes devem registrar, diariamente, tudo o que fazem no sistema. Fica visível que esse mecanismo tem a intenção de exercer um controle bastante preciso do planejamento e da execução das atividades pelo professor. É um controle da rede, que está para além da escola. Entretanto, como a professora Lúcia esclarece, não há, até o momento, qualquer tipo de retorno em relação às informações enviadas. As depoentes cujas escolas têm esse sistema não são maioria e, dentre as que possuem, algumas ainda apontam a precariedade e a dificuldade em manter atualizadas essas informações pela falta de recursos na escola:

“[...] o certo seria você fazer as presenças [diariamente] no notebook, mas não tem internet na escola inteira. [...] Aí é assim, a escola tem internet na secretaria; aí, tem que ir para a secretaria e tem que ter um momento também que tenha um computador vago.” (LÚCIA)

As professoras também falam sobre a dinâmica dos planejamentos, quem participa e como são organizados:

“Cada um faz o seu, sim, mas esse ano, especificamente, os professores, por série, têm procurado se unir mais. Até mesmo por causa dos conteúdos, níveis de turma e tal, tentar igualar um pouco o ensino, porque a prova, quando vem, vem igual para todo mundo. Então os planejamentos, os professores das séries eu vejo mais juntos, mais unidos, principalmente o 1º [ano] [...] e é meio que bem mesmo um ajudando o outro, porque a escola [...] [tem] é mimeógrafo, não tem xerox [...]. Então, uma matriz para você fazer um desenho é um trabalho do “caramba”. Então, se você puder partilhar aquele desenho com os outros professores, a gente agradece um ao outro [risos]. Um tentando suprir a dificuldade do outro. A gente se ajudando nas dificuldades.” (LÚCIA)

“[...] ano passado, tinha isso, eu era [turma de] projeto sozinha, porque o certo é que essa blocagem é o momento certo para você se reunir com os outros professores da série. A minha blocagem era até diferente dos outros, eu nem me reunia com ninguém, eu ficava isolada. A minha turma é excluída e a professora também acaba ficando excluída. Este ano, não, este ano [2013] eu tenho blocagem com a menina do 2º ano, e a gente está trocando muita coisa sim.” (MARIA)

As depoentes que dispõem do tempo de planejamento têm certa abertura para administrá-lo. Ora se reúnem com os colegas, ora trabalham no seu planejamento individual. A organização das escolas da maioria delas favorece o encontro de professores da mesma série ou de séries mais próximas por colocar o dia de “blocagem” dividido por séries ou por grupos de séries. Entretanto, como evidencia Maria, nem sempre isso acontece. Ela, por exemplo, em seu 1º ano na escola pegou uma turma de realfabetização e fazia sozinha o seu planejamento. Em nenhuma das falas aparece uma estruturação de como se “deve” organizar o planejamento, de modo que as docentes têm certa liberdade para fazê-lo segundo as suas necessidades, preferências ou afinidades, dentro dos limites da organização por séries ou grupo de séries.

Em várias escolas há ocasiões da presença da direção ou coordenação no planejamento, mas isso não aparece nos depoimentos como norma, nem com regularidade, parecendo acontecer segundo as necessidades vão surgindo e as possibilidades do momento. Muitas destacaram que as demandas da coordenação e da direção são muitas, de modo que nem sempre é possível a participação delas no planejamento. Como Maria enuncia:

“[...] fica por nossa conta. E, como eu já disse, ela é uma pessoa que deixa a gente muito à vontade. Ela não fica no nosso pé e tal. Porque ela tem essa filosofia de que ela quer dar autonomia para o professor, [...]”

[Pergunta: Existe formalmente um planejamento seu com a outra professora e a coordenação?] Não. O planejamento nosso seria nessa blocagem com a coordenadora, no caso. Só que a nossa blocagem, por exemplo, esse ano, está junto com a do 1º. É complicado, porque outro dia estávamos eu, a outra [professora] do 2º ano, o 1º ano e a coordenadora, [mas] acabou que foi um momento ali que ela deu mais atenção para

os professores do 1º, porque estavam com mais dúvidas. E ela falou ‘Ah, depois eu conversei com vocês’ [...] É bem flexível, o que, por um lado, eu te confesso que eu preferia, eu gosto das coisas rígidas, formais, com horário, eu prefiro.”

Na maioria dos depoimentos ficou perceptível que, se por um lado as professoras colocam como algo positivo o fato de poderem realizar o que desejam nos encontros, por outro, se ressentem de ficar, por vezes, sem o apoio que precisam. Nota-se que o planejamento coletivo, nas escolas em que este ocorre, acontece mais entre os próprios professores, um ajudando o outro da mesma série, ou até de séries diferentes. Sobre a falta de compartilhamento, orientação ou apoio no planejamento, várias outras também se posicionam:

“Nesse ano [2011], a escola estava há 10 anos sem coordenador pedagógico.”
(ALICE)

“[...] [Essa escola] foi onde eu me adaptei melhor, foi onde eu já percebi um outro perfil de comprometimento com o trabalho. Mas é... na questão de planejamento, de orientação pedagógica, a mesma coisa [da anterior]. A coordenação, nessa escola, já tinha um perfil muito disciplinador, sabe? A coordenação era aquela coisa de, quando o aluno não estava se comportando, manda para a coordenação. Então, pelo perfil da coordenadora – e era o único 5º ano também –, não partilhava muito trabalho com ninguém não. É como eu estou te dizendo, tinha esses momentos de centro de estudos, mas que nunca eram dedicados a planejamento. (BETINA)

“Olha só, isso também é um pouco complicado, porque tem professoras, assim... eu percebo isso; os mais antigos, que estão com aquela ideia já muito já fechada, elas querem fazer aquele trabalho sempre, aquela mesma coisa, e eu acho que a criança de um ano ou dois é pequena, tem que ter espaço para brincar. Então, assim... eu pegava de ideia o que eu achava legal, mas eu costumava fazer o meu planejamento. Eu pegava... eu gostava muito de pegar aquele Caderno Futuro... que vem o planejamento direitinho, sabe? Os sons, as famílias. Então, eu fazia o meu planejamento e, a partir dali... E no CA, o CA da Gama Filho, eu programava junto com a professora de lá, porque o CA da Gama Filho era mais ou menos o que o 2º ano do município estava dando. Então eu pegava muito material, muita folhinha, muita coisa do colégio. Não [não discuto nem compartilho com ninguém], porque ninguém está nem disposto a ver, entendeu? Quando você tenta fazer alguma coisa... ‘Ah, não... a gente já sabe, isso a gente já fez, a gente nem anota mais nada, a gente já sabe de cabeça’. Uma resistência muito grande, então eu não tento compartilhar mais nada [risos].”
(BÁRBARA)

Esses excertos apontam para a dificuldade que várias docentes enfrentam no compartilhamento do seu trabalho, falta de apoio e de disposição para as discussões. Essa questão esbarra na falta de tempo para planejar e de pessoal – esses se apresentam como os principais fatores na pesquisa –, mas também, como vimos, nas diferentes visões do trabalho e na resistência de colegas. A professora Bárbara, por exemplo, na

falta de parceria dentro da sua escola municipal, buscou apoio na outra escola em que trabalhava e em materiais didáticos adquiridos por conta própria.

O controle do planejamento do professor da rede parece se apresentar muito mais via resultados dos alunos. Esta parece ser a principal forma de controlar se o planejamento foi executado a contento, segundo as expectativas da rede. Assim, o foco do trabalho se apresenta mais no resultado do que no processo de construção do mesmo. Como vimos, mesmo no caso das professoras cuja escola tem um sistema que guarda informações sobre o planejamento diário e as atividades realizadas, isso não aparece nos depoimentos como um dispositivo que, de fato, controle o trabalho. Como Lúcia declarou, não há sequer retorno do que ali é lançado, nem da parte da escola, nem da parte da rede. Já as provas bimestrais aplicadas em todas as escolas municipais geram preocupação e o redimensionamento do planejamento das professoras, reforçando a tese de que as estratégias de controle do que é planejado e executado por elas, ou seja, do seu trabalho, faz-se pelos resultados apresentados pelos alunos.

Se por um lado há um grupo que não conta com o tempo de planejamento ou que não se sente contemplado por ele, há outro que, mesmo com os percalços existentes, avalia que, no último ano (2012), houve melhora na dinâmica do planejamento:

“Tem momentos individuais e tem momentos com o grupo. Assim, tem o dia em que todo mundo está junto, trocando ideia, e tem o dia que o professor vai sentar sozinho para fazer as coisas da sua turma. Eu acho bem bacana essa distribuição. A ideia é ótima... O turno único garantiu o momento de planejamento, porque, se esse momento não for garantido, não dá. Com o aluno não dá para fazer planejamento, porque eles solicitam você. [...] Em compensação, no momento de planejar, de estudo, a gente senta ali e faz tudo. Aproveita que está sem aluno, porque é muito trabalho, ainda mais alfabetização. [...]” (RAQUEL)

“[...] o 3º ano tem esse planejamento no mesmo dia. Então é até uma chance de você estar falando com a colega, porque às vezes não dá, e você não tem esse tempo em outros momentos. Então elas tentaram colocar no mesmo dia para que você possa conversar com a colega, trocar informação, que eu acho que foi a melhor coisa, assim, nesse sentido, o que mais ajudou nesse sentido mesmo, de você poder trocar um pouco com o outro [...]” (ANA)

Comparando com as condições de anos anteriores, essas professoras, cuja rede e escola conseguiram propiciar a interação entre os pares, consideraram a mudança positiva. Embora não neguem as dificuldades enfrentadas, ressaltam que, quando acontecem, esses encontros são importantes para a realização do

trabalho que desenvolvem. Há professoras que avaliaram como positiva a experiência que tiveram nesse sentido, em 2012, mas que em 2013 já não tinham mais “direito” a esse tempo, porque estavam na educação infantil.

Um aspecto também possível de apreender é que o planejamento, embora orientado pelo caderno pedagógico e limitado pelas provas, não é único. Ficou nítido em todos os depoimentos – alguns dos quais destaquei – que cada professor faz o seu planejamento sozinho ou a partir das discussões com o grupo de série e, quando é possível, com a coordenação. O controle é exercido pelo material didático e pelas provas, mas o que as professoras vão acrescentar, os recursos que vão utilizar para apresentar o conteúdo e o planejamento diário ficam a seu critério, não havendo um planejamento único.

Do ponto de vista do desenvolvimento profissional, o que a pesquisa sugere é que, nos casos em que esse espaço de discussão (planejamento) se efetiva, é possível vislumbrar que ele contribui para o crescimento profissional dessas iniciantes, como várias destacaram. Ele tem a vantagem de se organizar em torno de uma proposta que sugere continuidade, além de oferecer a possibilidade de considerar um pouco mais o contexto de trabalho do professor, sua escola, sua turma. Por outro lado, um fator que aparece limitando a consideração dos contextos e a construção de uma autonomia partilhada e coletiva no planejamento e no trabalho são as provas únicas.

Nesse momento, o espaço de planejamento sofre de certa fragilidade por não ser ainda um espaço consolidado que as docentes tenham, de fato, garantido. Para professoras que iniciam, é importante considerar também que a presença (ou a ausência) da equipe pedagógica – no caso, da coordenação – faz diferença, porque, como novatas, manifestaram necessidade desse apoio para a construção e discussão do seu trabalho.

6.4.2 **A rede federal**

O planejamento também se apresenta nesta rede como um aspecto a ser considerado. Procurarei destacar a dinâmica com que acontece em cada unidade e as percepções dos professores a respeito dele. A seguir, alguns depoimentos:

“Senti diferença em tudo, sobretudo, porque nas outras escolas em que eu trabalhei, não tinha um momento de reunião que todos se encontrassem. [...] Mas já acho, assim, luxo, porque, nas redes particulares, nas escolas em que eu já trabalhei, não tinha isso, né? Havia um horário de supervisão, eu com minha a supervisora [...] mas, assim, a equipe se encontrar e mostrar o trabalho que está fazendo, o que necessita ainda, onde ele já chegou e onde eu ainda não alcancei. Esse encontro da equipe não tinha, então eu achei... É confortável você ver a sua colega se colocar também. Assim, nesse ponto, eu achei excelente.” (REGINA)

“[...] planejar mesmo, sentar e ver qual o conteúdo que a gente vai dar naquele momento, qual material que a gente vai usar, como a gente vai introduzir um conteúdo, como é que vai fazer, qual estratégia vai usar, se vai usar um filme, se vai fazer um passeio... Essas decisões coletivas desse planejamento me deram um apoio, um chão para eu poder conseguir levar um trabalho mais consciente. Porque até então eu tentava fazer um bom trabalho [nas outras redes públicas em que trabalhei], mas era assim: ‘Será que eu estou fazendo certo? Será que está tendo resultado? Será que as crianças estão entendendo?’. Eu ficava sempre com aquela dúvida e, aqui, sempre fica, na verdade, essa dúvida. Mas aqui eu tinha mais consciência do que eu estava fazendo; a gente decidiu, a gente conversou, cada um deu a sua opinião e a gente chegou à conclusão de que essa estratégia é a melhor... então é isso mesmo que é para fazer.” (NATASHA)

Destaco aqui esses dois trechos, mas todas as depoentes falaram sobre a importância do espaço de planejamento para as discussões sobre o trabalho. Esse aspecto emerge com intensidade nos depoimentos dessa rede. Como Regina, Natasha e as outras também destacaram, é um importante dispositivo de apoio a elas, que traz mais segurança para a realização do trabalho que desenvolvem, uma vez que podem partilhá-lo e discuti-lo com colegas mais experientes.

As entrevistadas afirmaram fazer o planejamento da sua aula em casa, a partir das discussões do planejamento coletivo, bem como levar o que prepararam para compartilhar com os colegas na reunião. Como aparece no trecho abaixo:

“Tem mudado de acordo com a equipe em que eu estou. No 1º ano a gente costumava planejar até fora da escola. Isso foi uma coisa que a gente teve em 2011, em 2008, uma prática que a gente tinha de espaço, de estar na casa de alguém, de pensar tudo e trazer para a equipe, mostrar para a coordenação, mexer aqui, mexer ali. Então, por a gente ter afinidade fora da escola [...] é prazeroso estar fora da escola e planejar junto e, depois, trazer para a equipe... para quem não esteja presente. [...] Sempre quando a gente planeja em casa ou em determinado espaço, isso é trazido à equipe para a troca ao longo da semana, não é um processo mais solitário.” (REJANE)

No conjunto dos depoimentos – como aparece no trecho anterior – é possível apreender a existência de um duplo movimento no trabalho, nas diferentes unidades escolares. No encontro de equipe há um combinado sobre os conteúdos daquele período e sobre o trabalho da série. As discussões e as orientações da coordenação são apresentadas e o grupo de professores também

leva suas discussões e sugestões, angústias, discordâncias. Nesse sentido, vejo um movimento de mão dupla, que não vem só da equipe pedagógica, mas que procede também dos professores. O planejamento parece que não está dado, nem para a equipe de coordenação, nem para essas professoras.

No que tange ao tempo destinado ao planejamento, à distribuição do tempo e à equipe que dele participa, destaco alguns fragmentos:

“[...] cada semana esse planejamento é agendado com uma área específica. Uma semana é com a área de Matemática e Estudos Sociais, por exemplo. Na outra semana é Língua Portuguesa e Ciências, porque tem uma coordenadora para 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 [da série]. Só que tem esses agendamentos com as coordenações de área. E ainda tem os agendamentos com o pessoal do SESOP, que é o setor que cuida das crianças que..., mais voltado para as crianças que têm algumas dificuldades, precisam de algum acompanhamento de fono, de psicólogo, e a gente também tem agendamento com esse setor que cuida dessas crianças que têm alguns problemas, para a gente poder ter um acompanhamento dessas crianças.” (NATASHA)

“É, [encontram-se os professores da mesma série] dos dois turnos, é no horário da dobra. Os professores da tarde chegam mais cedo, para cumprir o horário de “DE” [dedicação exclusiva] e o encontro [horário de planejamento]. O pessoal da manhã, nesse horário que está tendo o encontro, os alunos estão em aulas atividades, estão com eles. Então [o planejamento] pega sempre de 10h30min às 14h. Tem encontro com coordenações [de área] no período da manhã e à tarde, intercala com o encontro com a orientação pedagógica e SESOP. São quatro tempos de encontro, de planejamento para reunião, para orientações e para coordenação, semanalmente.” (REJANE)

O espaço do planejamento se mostra bem delimitado e consolidado nessa rede. Observei que existe um grau de variação no seu tempo entre as unidades de ensino, o que denota alguma margem de flexibilidade na organização interna. Não podendo o planejamento ser menor que dois tempos semanais, há unidades que conseguem oferecer um pouco mais de tempo aos seus docentes. Das seis entrevistadas, quatro declaram estar com quatro tempos semanais de planejamento e duas, com dois tempos. Em uma mesma unidade escolar, duas tinham dois tempos e a outra, quatro. A que possuía quatro trabalhava, no momento da entrevista, com aulas de apoio a alunos com dificuldade, declarando ter dois tempos de planejamento com as professoras da série que atende e dois tempos de planejamento individual.

A equipe pedagógica que participa dos planejamentos apareceu como uma regularidade na fala das depoentes da rede. Como destacaram, desses encontros participam professores da série, o setor de orientação educacional (SESOP – Setor

de Supervisão e Orientação Pedagógica), as coordenações de cada área do conhecimento e a coordenadora pedagógica da série. Ficou nítido que há um cronograma de atividades e que existe um rodízio da equipe pedagógica na participação desses encontros. Assim, nem toda semana, por exemplo, há reunião com a coordenadora de Língua Portuguesa ou se tem encontro com os orientadores educacionais. É feita uma organização de modo a contemplar diferentes aspectos e áreas do trabalho. A coordenadora de série é a figura que parece permanecer semanalmente no planejamento, juntamente com as professoras, participando dos horários de planejamento com as outras coordenações e a orientação educacional, alinhavando o trabalho da série.

Há uma nuance na participação dos professores das séries entre as unidades das depoentes. Em uma das unidades, o planejamento semanal reúne professores da série dos dois turnos (manhã e tarde), ou seja, toda a equipe da série. Nas demais, o modo de organização do planejamento contempla planejamentos por turno. Nesse caso, cada professor faz o planejamento com a equipe de professores da sua série e do seu turno. Também é possível observar variação na organização do planejamento segundo a série em que o professor está atuando. Como mostra Natasha:

“[...] às vezes, acontecia de separar. Porque, por exemplo, se tivesse planejamento de Matemática e Língua Portuguesa tinha que separar, porque as professoras de Matemática ficavam num lugar e as professoras de Língua Portuguesa, separadas. Mas isso não era sempre, porque havia planejamentos que a gente fazia junto também... que eram os mais pedagógicos, com SESOP, Pré-CoC [reunião para organização do Conselho de Classe], a gente fazia junto.” (NATASHA)

Esse trecho mostra que, como em algumas séries (4º ou 5º anos) não é apenas um docente que leciona todas as disciplinas na mesma turma, por vezes, há divisão da equipe da série na hora do planejamento. Nesse caso, a professora lecionava, no 4º ano, duas disciplinas em duas turmas, dividindo as áreas com uma colega; uma, com Língua Portuguesa e Estudos Sociais; e a outra, com Matemática e Ciências. Daí o fato de esclarecer que, em alguns momentos, os planejamentos eram feitos com os colegas que estavam atuando nas mesmas áreas do conhecimento.

Uma das depoentes destacou que, no momento, ela está sem coordenadora de série e, portanto, está tendo encontros apenas com a coordenadora de área e

com o setor de orientação educacional. Essa mesma depoente fala do pouco tempo para as discussões do planejamento:

“Tem no SESOP [o encontro com a equipe toda] e quando tinha reunião com o orientador da série, a gente sempre encontrava, mas aí é sempre uma hora e meia, gente! [...] não dá tempo para você falar, não dá tempo de você ter uma catarse, de você falar das suas dificuldades, falar das coisas boas... do que deu certo... não dá tempo. Você não troca figurinha aqui dentro.” (PATRÍCIA)

Patrícia é bem contundente em seu depoimento. Por reconhecer e valorizar muito as discussões e o tempo de planejamento, ela foi bastante incisiva ao reforçar que o planejamento é curto, não permitindo que as discussões se alonguem. Outra docente até sinaliza em algum momento a necessidade de mais tempo de planejamento, mas não é o que salta no depoimento dela. Chama a atenção que, do grupo entrevistado, Patrícia é a única que não teve experiência como docente em outras redes, portanto fala da sua experiência na rede federal tendo-a como única referência. Como também ponderou, há uma diferença de funcionamento na sua unidade, na série em que está atuando, o 5º ano:

“Eu acho que o 5º ano é o expoente dessas coisas acontecerem. Agora, outras séries, eu acho meio complexo... porque dois tempos, [isso] é igual para todo mundo. Agora, o 5º ano, como é por área, para eu ver as pessoas que trabalham no 5º ano demora mais ainda. Nas outras séries acaba que toda semana você está junto com o grupo [...]” (PATRÍCIA)

Em sua unidade, quando ela foi entrevistada, essa série funcionava com um professor para cada área do conhecimento, o que tornava a equipe mais numerosa, contribuindo para tornar o tempo de planejamento ainda mais corrido, além do que a equipe participava do planejamento, várias vezes, subdividida por área, tendo menos encontros com o grupo todo da série.

Apesar de ponderar a insuficiência desse tempo, declara que tem trocado bastante, no último ano, com a coordenação da área em que está atuando:

“[...] se eu produzo alguma coisa, eu mando por e-mail para ela; ela produz, ela manda um e-mail para mim. Está mais, assim... vai acontecendo, mas eu e a Maria, a gente troca muito e-mail, muitas figurinhas [...]. Neste momento, é [negociável o trabalho]. Eu estou falando deste ano. Super negociável.” (PATRÍCIA)

O depoimento dessa docente também aponta que em alguns anos as coisas parecem mais flexíveis, sinalizando a existência de diferentes visões do trabalho, que influenciam a orientação do mesmo.

Sobre as trocas e negociações nos momentos de planejamento, vale retomar o depoimento de Rejane e atentar para o de Gisele:

“[...] 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 [...] é um dos caminhos, mas eu acho que existe um outro também: o professor precisa construir o seu processo de prática mesmo, o que ele acredita, produzir os seus materiais... Tanto é que, inicialmente, 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 estou fazendo em sala e, por isso, a importância da troca com essa professora [colega mais experiente]. Junto, a gente pensava em projeto, pensava em atividades. Era 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. [...] Mas tem espaço para fazer o diferente, tá?” (REJANE)

“Não necessariamente todo mundo faz a mesma coisa. Vai muito da realidade da turma também. A gente procura muito fazer isso, e sempre tem uma turma diferente da outra. Cada um propõe a sua [dá a sua sugestão] e as coordenadoras também dão as suas sugestões. A orientadora também tem o arquivo dela. E, conforme a gente vai trabalhando algum livro específico e queira fazer um trabalho ou projeto diferenciado, a gente vai levando e elas vão fazendo trabalhinho também em cima dos nossos. Não necessariamente eu fiz o meu trabalho, ou estou trabalhando um livro e vou fazer sozinha [as atividades] daquele livro. As coordenadoras também fazem, de repente, alguma atividade em cima daquele livro que você está lendo, em cima daquele trabalho que você está fazendo.” (GISELE)

Destaquei esses, mas poderia ter destacado muitos outros trechos também significativos que mostram haver um constante exercício de negociação e trocas em relação ao planejamento entre essas docentes e a equipe com a qual trabalham. Alguns depoimentos apontam para a existência de diferentes visões de como a coordenação pode atuar junto aos professores e, até mesmo, de qual seria o papel da coordenação no trabalho dos docentes. Esses constantes diálogos e negociações – nem sempre sem tensões – que foram apontados parecem constituir mais um dos aspectos do *habitus* ligado à profissão docente (PENNA, 2011) para essas professoras. Houve unanimidade em relação a esse aspecto entre as entrevistadas. Muito do trabalho é negociado, discutido, mudado e formulado e, como fez questão de reforçar a professora Rejane: “[...] tem espaço para o diferente, tá?”. Nesse grupo, as professoras, mesmo iniciantes, não demonstraram disposição em simplesmente

seguir o já formulado ou planejado sem a participação delas. Cada uma, ao seu modo, enfatizou a importância das discussões e a flexibilidade em relação ao planejamento e à forma de trabalhar. É notório que não existe um único método, nem uma única forma de fazer, e isso apareceu nos depoimentos, independentemente da unidade escolar. Isso fica reforçado em outros trechos que apresento mais adiante. Assim como pontuou a professora Rejane e várias outras entrevistadas, ainda que iniciantes, elas trabalham de forma diferente de suas colegas de série ou da proposta das coordenações. Algumas preconizam, por exemplo, o trabalho com projetos, ainda que essa visão não seja compartilhada por todos ou pela maioria que está na mesma série, nem seja uma “orientação” do colégio.

Percebo a importância dada pelas professoras às discussões e ao tempo do planejamento e vejo que, na construção do trabalho, estão jogando segundo disposições adquiridas ao longo da vida, na sua formação e no trabalho. Uma das percepções que compõem claramente o seu *habitus* é a necessidade de discussão e troca no e sobre o trabalho. E, a meu ver, a construção dessa visão é favorecida e reforçada pelas práticas e pelo modo como está organizado o trabalho nessa rede. Todavia, nem sempre as disposições dos agentes são totalmente coincidentes. Como é próprio dos espaços sociais, nesse também são notadas diferentes visões sobre o trabalho que estão em disputa. Nesse subcampo, as professoras, ao se depararem com percepções distintas, embora novatas, não abrem mão de marcar sua posição.

Sobre o controle, supervisão ou cobrança formal do planejamento do professor, as depoentes assim se manifestaram:

“[...] Aí, como a gente tem esses encontros, a própria O.P. e as coordenadoras de disciplinas falam: ‘Ah, e como é que você fez essa atividade?’. Falo: ‘Ah, não, lancei em roda com material dourado’, por exemplo. Então a gente vai comentando, de repente, é uma atividade que a minha colega da sala do lado fala: ‘Poxa, eu fiz assim e deu super certo’. Aí, eu vou adaptar para mim, a gente troca, mas não existe aquela obrigatoriedade [de mostrar o planejamento], troca como coleguismo, na verdade.”
(REGINA)

“Meu diário de classe tem que sempre estar sempre atualizado, fica na escola. É dito que, tanto as coordenadoras quanto orientadoras pedagógicas leem aquilo, mas eu acho meio difícil. Imagina a coordenadora ler de todos os professores? Pelo amor de Deus, é muito, né?! Nunca nenhuma OP [orientadora pedagógica] minha falou que leu o meu diário. Mas sempre quando a gente se encontra semanalmente, a gente começa conversando sobre o que é que a gente está fazendo, as atividades envolvidas... Isso fica escrito nos nossos cadernos. Nenhuma delas nunca me pediu pra ler o miúdo, mas elas têm uma noção geral das atividades realizadas, porque todas são discutidas [...]”
(VALÉRIA)

O que fica claro em todos os depoimentos é que elas não apresentam formalmente – via caderno ou diário – o planejamento que fazem. Uma vez que esse planejamento é discutido e combinado com o grupo, a coordenação já está acompanhando o trabalho que elas desenvolvem. Isso sugere uma abertura maior para o trabalho das docentes. Ficou nítido que há conteúdos comuns a serem trabalhados, descritores a serem privilegiados no trimestre, embora eles também possam ser flexibilizados, acordando-se com a equipe. Mas como cada professor vai desenvolver o seu trabalho, fica a critério dele e dos combinados feitos em grupo.

O planejamento, embora discutido coletivamente, não é o mesmo, como já ficou nítido. Não são usadas, necessariamente, as mesmas atividades, havendo variações e mudanças no planejamento, segundo as turmas:

“Não existe um planejamento coletivo... mas a gente, até por conta de os encontros serem periódicos, a gente geralmente conversa com a coordenadora de disciplina para saber onde está todo mundo, ela vai nivelando minimamente as turmas. Não existe, por exemplo: ‘Ah, eu faço o planejamento desta semana e todo mundo obedece’. Não. Cada um tem o seu.

[...] eu chego para um: ‘Olha que legal, eu tive essa ideia’, ou então, assim: ‘Sabe aquela folha que a gente deu? E se a gente fizesse uma atividade assim, além?’. A gente compartilha assim, normalmente, mas não existe o planejamento ser o mesmo.”
(REGINA)

Coloco em relevo esse trecho para reiterar um aspecto que é a margem de flexibilidade do planejamento e a possibilidade de alterá-lo segundo as turmas e os professores. Não existe um planejamento único ou um material que todos tenham que usar ou seguir. Ainda que haja trocas e combinados, o trabalho quem desenvolve são as professoras. Isso indica que essas docentes têm espaço para estruturar o seu trabalho e organizar as suas aulas do modo que acharem melhor. A partir das discussões, cada professor elabora o seu planejamento, as suas atividades.

Ficou evidente em todos os depoimentos que há um conteúdo a ser trabalhado ao longo dos trimestres:

“Na reunião a gente define. Já vem uma ficha, por exemplo, do ano passado. Enviam [o departamento de 1º segmento] uma mesma ficha [de avaliação] e, aí, naqueles descritores, a gente pode mexer, a gente pode mudar. Já cansamos de mudar palavrinhas ou, de repente, algum conceito que a gente não tenha dado ainda ou que tenha deixado para um próximo trimestre. Então a gente... ‘Olha, esse daqui pode tirar porque a gente ainda não deu, deixa para o próximo trimestre’, e a gente vai moldando de acordo com a realidade daqui.” (GISELE)

“[...] Quando eu preencho o relatório e a turma não foi muito bem, eu posso voltar no próximo trimestre e aquilo voltar a ser uma questão na minha turma. Outras turmas

que caminham melhor, de repente, claro, vão ficar sempre lembrando, mas não vai ter um trabalho tão...” (REGINA)

Esse conteúdo a ser trabalhado por período não parece colocar o trabalho dessas docentes sob amarras fixadas sem diálogo, como é perceptível nos excertos acima. É possível, inclusive, movimentar os próprios descritores das fichas de avaliação, deixando algum deles para o próximo período, caso seja necessário. Esse foi um aspecto que se evidenciou nas diversas unidades.

Há um fio que salta no depoimento da professora Valéria e que vale destacar:

“[...] As coordenadoras, de modo menos intenso, elas compartilham referenciais teóricos com a gente. Se você pede um artigo, elas te dão, mas a gente não tem, assim, um grupo de estudos [formalizado].” (VALÉRIA)

Esse não foi um aspecto ressaltado pela maior parte das docentes. Mas, para algumas, como para a professora Valéria, a interação com a equipe vem servindo também para um diálogo teórico.

Constatei também que há, a cada trimestre (ou semestre), outra categoria de planejamento, como evidenciaram algumas depoentes:

“Acontece, nos conselhos, de unir todo mundo ou no próprio planejamento inicial, que foi no início do ano e a gente conseguiu fazer em um turno único, a gente mesclou e conseguiu fazer todo mundo junto [...].

O planejamento inicial com as coordenadoras, a orientadora pedagógica e as professoras do ano [...]. [...] a gente tenta ver primeiro o que a gente vai fazer no trimestre, faz um apanhado geral, [...] Aí, durante todo o planejamento semanal, a gente vai cada vez planejando mais um pouquinho em cima daquele planejamento que tem para o trimestre.” (GISELE)

Há a cada trimestre ou semestre (houve variação nos depoimentos quanto a essa periodicidade) um planejamento geral, em que se tem a visão do que será trabalhado no período e, depois então, a partir do plano maior, é que vão sendo feitos os desdobramentos e combinados, no decorrer das semanas. Esse planejamento mais amplo é realizado com a presença de toda a equipe da série. Em algumas unidades, participam do mesmo também os professores de Educação Física, Artes, Informática, Literatura etc., ou seja, toda a equipe que trabalha com aquele ano.

A pesquisa permite constatar que, nessa rede, o espaço do planejamento é bastante consolidado e se mostra um *locus* importante para o desenvolvimento

profissional das professoras. A organização da rede cria condições e garante a existência desse espaço para as docentes, não ficando elas na dependência das circunstâncias para que o planejamento aconteça.

Nos trechos destacados e em muitos outros, as trocas, tanto entre colegas de série como com coordenação, se mostram férteis e propiciam, além de maior segurança, enriquecimento para o trabalho dessas professoras. Nenhuma delas negou ou subestimou a importância desse espaço. Ao contrário, a que o criticou reivindica um espaço maior para que as discussões sejam mais aprofundadas. Além disso, é um espaço contínuo para as discussões sobre o trabalho.

Outro aspecto que chama a atenção é que, em diversas falas, foi possível apreender certa centralidade da figura das professoras. Há espaço para elas produzirem seus trabalhos ou dizerem se vão realizar determinada atividade sugerida pela coordenação, se vão lançar o conteúdo por outro caminho ou se vão desenvolver um projeto diferente com a sua turma. Isso não se dá, entretanto, sem o acompanhamento da coordenação. Construir um caminho de diálogo e um trabalho coletivo sem que isso signifique uniformidade no trabalho parece um desafio que está posto para as depoentes, que demonstraram, como ficou evidente, disposição para fazê-lo. Como mostra Barroso (2005), a construção de uma autonomia coletiva da escola não se realiza sem a participação e autonomia relativa de seus membros.

Observei que a organização dos planejamentos semanais privilegia encontros entre professores da mesma série, sendo mais raros os encontros entre professores de diferentes séries. Como o planejamento é feito em cada unidade e administrado pela equipe administrativo-pedagógica e não há materiais ou provas únicos para as várias unidades, entendo que a possibilidade de considerar os contextos de trabalho e as turmas é favorecida.

A necessidade de se criarem mais espaços de discussão com a participação de toda a equipe da escola foi pontuada por três depoentes. Hoje, esses espaços são restritos às RPGs – que acontecem 2 ou 3 vezes ao ano – e, se considerarmos as equipes por série – incluindo professores de Educação Física, Informática, Educação Musical, Artes, Literatura –, também nos Conselhos de Classe e Planejamentos Gerais.

6.4.3 A rede privada

Quando tratei do planejamento com as depoentes da rede privada, elas também foram apontando diversos aspectos do mesmo, que procurei apreender e agrupar nas análises que seguem.

O primeiro deles diz respeito a um encontro que acontece no início do ano:

“É um anexo [manual do professor] que a gente recebe com tudo o que tem que ter, que tem que ser dado. [...] Você tem que dar todas essas páginas, de tanto a tanto. Então, a gente se junta no início do ano pra dividir tudo isso. [...] Esse ano a gente está trabalhando com a água. A gente tem que incluir projeto das coisas sobre a água pra fazer com as crianças, cartazes... a gente inclui tudo isso, coisas que achar interessante...”

No início do ano, quando me falaram ‘você vai pro 3º ano’, já me entregaram tudo, livros, os anexos, tudinho. Aí a gente se junta, monta antes de começarem as aulas, a gente tem que montar tudo. Tem que entregar uma cópia pra supervisão, que fica com a supervisão e uma fica para a gente, para a gente poder seguir.” (FABIANA)

“[...] baseado nesse planejamento que eu te falei, anual, que é o plano que nós montamos todas juntas, todas recebemos ele, a xerox, a cópia. Por exemplo, essa semana é a minha semana de fazer, aí, eu vou lá nesse planejamento e vou ver quais são os tópicos [...]” (JAEL)

Algumas professoras sinalizaram a existência de uma reunião, no início do ano, em que elas se reúnem com seus pares de série e dividem por todo o ano tudo o que vai ser trabalhado ao longo, com base no anexo, e, no caso de uma das unidades, quem ficará encarregado do planejamento daquela semana, ou seja, de pensar nos desdobramentos das atividades e passar para as outras professoras também colocarem no seu caderno de plano, adaptando-o ao horário da sua turma. No que tange a reuniões formais entre pares para pensar o planejamento, esse parece ser o único momento.

Há outras reuniões que, segundo as depoentes das duas unidades, acontecem quando a supervisão vê que existe necessidade de falar de um projeto, festa ou algo semelhante:

“[...] tem essas reuniões pedagógicas para poder decidir os trabalhos, os projetos, entendeu? Definir os eventos e o que vai acontecer. Tem no começo do ano, sempre que é necessário. Sempre que vai haver um evento na escola, alguma coisa.” (JANE)

“Aí depois [da reunião do início do ano] pode até haver alguma reunião que separa a educação infantil e fundamental I. Aí a supervisora, no caso, que fica responsável pela educação infantil, fala sobre os projetos da educação infantil e a do fundamental fala do fundamental, entendeu? [...] Conforme o ano vai seguindo [de acordo com a

necessidade], as supervisões vão fazendo as suas determinadas reuniões. [...] Para ficar mais cômodo para todos, seria assim, num sábado pela manhã, aí, nós nos reunimos às vezes aqui, aqui mesmo, aqui na unidade. Cada unidade faz a sua e a gente se reúne e fala sobre tudo o que tem que falar.” (LUCIANA)

Nas duas unidades, conforme todas as depoentes destacaram, não há uma sistemática de reuniões formais nem com as supervisões, nem com os pares de série, segmento ou mesmo da escola. As reuniões acontecem sempre que uma demanda em relação a algum projeto, festa ou material da escola exige, ficando a critério de cada supervisão convocar os professores, em caso de necessidade. Quando perguntei em que momentos se encontram, se compartilham o trabalho entre si e com a supervisão, as depoentes disseram que trocam no dia a dia:

“[...] a gente costuma ter reunião aos sábados pra gente poder estar desenvolvendo mais, porque, com as crianças, não tem planejamento... [...] ou a gente marca e fica um pouco depois do horário, ou chega um pouco mais cedo, ou durante uma aula extra vai uma na sala da outra pra tentar organizar, acertar coisas pequenas, porque dentro da sala não dá pra gente sentar e fazer um planejamento, faz assim.” (CRISTINA)

“Às vezes, na hora do recreio, que é o tempo que a gente consegue conversar ou, às vezes, na hora da saída e, às vezes, por telefone mesmo ou por e-mail... a gente vê o que é melhor. Não [tem momento de encontro]. Só esses mesmo. Porque é difícil. [As pessoas] Trabalham em outras escolas e, às vezes, os horários não batem. Uma mora no bairro mais longe que a outra e a gente não consegue se encontrar muito.” (MÔNICA)

Houve unanimidade nos depoimentos no que diz respeito a não existirem horários formais e sistemáticos de planejamento de equipe. A informalidade parece marcar as trocas diárias no trabalho dessas professoras iniciantes, nas duas unidades. Ao longo dos mais de três meses que passei indo a essas unidades escolares, pude confirmar o que as professoras observaram. Foi comum vê-las conversando sobre o trabalho na hora do recreio, do parque ou mesmo irem à sala uma da outra para esse fim. Enquanto aguardava as professoras para as entrevistas, não foi raro observá-las circulando pelos corredores e batendo na porta das colegas. Isso aconteceu também, várias vezes, enquanto eu as entrevistava. Deparei-me ainda com as professoras conversando na hora do almoço ou passando na sala da supervisão para resolver alguma coisa, antes do seu horário e também durante o horário de aulas. Da mesma forma, a supervisão passava várias vezes ao longo do turno, em diferentes salas, para falar com os professores. Na sala de professores das duas unidades também presenciei conversas sobre os trabalhos a serem desenvolvidos, experiências vividas nas

aulas, ou ainda, as professoras se situando em relação ao que a colega já trabalhou ou vai trabalhar. Essas ações sempre marcadas por um ritmo de trabalho intenso, que não dá tempo para reflexões mais extensas ou profundas.

Como aparece nos depoimentos, as reuniões que são convocadas pela supervisão para tratar de algum assunto acontecem no intervalo entre os turnos de aula, na entrada, na saída ou aos sábados, sem periodicidade fixa. Quando entrevistei uma das supervisoras e perguntei sobre reuniões entre supervisão e professores, seu depoimento foi ao encontro do que dizem as professoras. Ela colocou que estas são marcadas no horário que for mais conveniente para o grupo e que o professor precisa ter flexibilidade de horário.

Em uma das unidades, aparece também outra forma de os professores saberem o que está sendo planejado ou o que deve ser feito, as datas e as novidades: “o caderno”.

“Os cursos, seminários, essas coisas costumam ser sábado, porque as pessoas trabalham, né? A questão toda que é normal, mas as reuniões da gente também acontecem, na maioria das vezes, durante a semana. A gente chega um pouco antes ou sai um pouco mais tarde, né? Mas elas também, as coordenadoras daqui, elas vêm direto, vêm muito com a gente, ‘Olha, a gente tem esse projeto aqui. O que você acha?’. Aí passa sempre um caderno com tudo o que está acontecendo, com tudo o que se resolveu, com tudo que pode acontecer e que vai vir a acontecer. [...] Diariamente, quase, elas passam o caderno para a gente, colocando a gente a par do que está acontecendo, em relação ao portal [...], em relação ao mural, em relação aos eventos, aos projetos, tudo elas passam no caderno, a gente assina.” (JANE)

Na unidade B, conforme as depoentes enunciaram, passa, quase diariamente, um caderno da supervisão com informações, comunicados e solicitações. Enfim, um caderno que tem a intenção que o professor esteja ciente de tudo o que está acontecendo ou vai acontecer na escola. Ao longo dos dias em que estive na escola, por diversas vezes, pude presenciar professores lendo e tomando ciência do que estava no caderno. Como fica evidente, é uma maneira de comunicar aos docentes o que está planejado para acontecer institucionalmente. Na falta de um momento regular de discussão coletiva, o “caderno” auxilia a desempenhar o papel de informante.

Outro fio de análise que brota e ajuda a compreender as bases em que se sustenta o planejamento dessas iniciantes diz respeito ao material usado pelo colégio para “orientar” o planejamento, o anexo:

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

“A gente trabalha com o anexo. Toda semana já vem para a gente o planejamento, a gente só tem que elaborar... praticar. [...] Na verdade, o planejamento já vem pronto, a gente só vai colocar aquilo na prática em aula. Já vem os conteúdos que a gente tem que lançar durante a semana.[...]” (MÔNICA)

“[...] nós recebemos, todo início de ano, os anexos, os chamados anexos, de cada matéria e ali vem descrito todo o conteúdo do ano e, dali, daquele anexo, a gente separa o que a gente vai fazer por semana. Já vem tudo bonitinho, né? Só que a gente monta um planejamento chamado semestral... A cada semana, ali [no anexo], de todas as matérias, tem o conteúdo que você tem que dar... tem de português, matemática, história, geografia, ciências. [...] no anexo, você vai observar as datas. Vem lá a data e os conteúdos para serem dados naquela semana, naquelas datas. Dali, você monta o seu planejamento semestral que ficam as matérias todas, as datas e os conteúdos. Muito tranquilo.” (LUCIANA)

O anexo, material elaborado pela diretoria de ensino da rede a partir do material do sistema de ensino adotado, como disseram as professoras acima destacadas e as outras também, é o material que o professor deve usar ao longo de todo o ano para direcionar o seu trabalho. É notório que ele é um instrumento importante de controle do trabalho do professor, uma vez que dita as regras, os conteúdos, as atividades, as semanas em que se deve trabalhar determinados conteúdos e até as páginas dos livros dos alunos que devem ser utilizadas naqueles dias, como várias depoentes destacaram. Expressões como “é todo mastigadinho” e “já vem tudo bonitinho” foram comuns ao falar do anexo. Quando perguntei a uma supervisora sobre horário de planejamento, ela respondeu que o “planejamento é o anexo”, o que vai ao encontro dos demais depoimentos.

Há uma nuance que pode ser percebida entre a fala das professoras que estão na educação infantil e as que estão nas séries iniciais do fundamental. As depoentes que hoje atuam na educação infantil destacaram que o anexo vem com o planejamento mensal e elas o distribuem pelas semanas. Como fica evidente no trecho abaixo:

“O anexo é como se fosse um... como eu vou falar? É um manual com vários eixos, que eles chamam de diretriz educacional, que a ‘DE’ (diretoria de ensino), que é da rede do colégio, manda para a gente e a gente tem que se guiar... como se fosse um plano para a gente fazer o nosso plano em cima daquele. [O anexo] É anual, é um planejamento anual que vem com todos os meses.” (CRISTINA)

Ao que pude notar, por estarem, ainda, os alunos isentos de avaliações formais com notas, na educação infantil parece existir uma flexibilidade um pouquinho maior na distribuição dos conteúdos:

“Nós utilizamos o livro todo os dias, todos os dias e nós fazemos 1 ou 2 páginas do livro.
[...] nós colocamos [o livro] de acordo com o nosso planejamento. Por exemplo, se hoje não der para fazer o livro, não faço hoje, faço amanhã. É bem flexível.
Mas, assim, você tem que cumprir aquilo. Chegou no final do semestre, tem que estar com o livro todo fechadinho e tal. Até porque, como a gente trabalha baseado no livro, então a gente tem que sempre estar fazendo, tem que procurar fazer todo dia. Mas, às vezes, tem muita atividade extra e tal, e não dá. Aí, no dia seguinte, você faz 2 páginas. [...] E nem corro muito com o livro, sabe, mas sempre procuro estar de acordo com o tempo exato.” (JAEL)

Ao mesmo tempo que Jael, professora na educação infantil, destaca que o planejamento é bem flexível, ela própria apresenta quais são os limites dessa flexibilidade, apontando para um rigor no cumprimento dos prazos que, de acordo com os depoimentos, perpassa todo o trabalho dessas iniciantes. O rigor dos prazos é bastante prezado institucionalmente, está enraizado, é uma marca dessa instituição que acaba conformando o trabalho dessas professoras iniciantes. Essa característica apareceu no depoimento das professoras, independentemente da unidade, e também em depoimentos de pessoas de outras unidades pesquisadas pelo GEPPE, o que denota uma marca da rede. Como o mesmo anexo é usado por todos os professores da rede, o tempo em que as coisas acontecem nas diferentes unidades é muito semelhante, havendo uma sincronia nas atividades desenvolvidas.

Quando pergunto se o planejamento entre as turmas é o mesmo, as principiantes respondem:

“Somos três, então, se nessa semana eu fiz, na próxima semana, é a outra, depois a outra e depois eu de novo. Para não ficar cansativo. [...] Sim, tudo o que eu faço elas fazem também. [Pergunta: Fazem tudo igual, nos mesmos horários?] Não, porque cada uma tem um horarozinho. A gente vai adequando com o horário da turma. Agora [a minha turma] tem Educação Física, ela está dando matéria lá [...] só muda em função dos horários.” (FABIANA)

“[...] a gente reveza e cada uma faz uma semana. Eu faço uma semana e entrego paras as colegas. Elas fazem na outra semana e entrega para a gente. Cada uma entrega os seus planejamentos da semana e, aí, o que acontecer ... Claro que podem haver modificações, porque uma turma não é igual a outra. Às vezes, a minha turma pode ser muito lenta e a da colega pode ser um pouco mais rápida, [...] Mas, assim, o que a gente realmente tem que deixar fechado são as páginas dos livros, o conteúdo, início de matéria... mas, assim, tipos de exercícios, a gente pode dar uma modificada, até porque uma turma não é igual a outra.” (LUCIANA)

“A supervisora pedagógica tem essa função. Ela está sempre olhando o nosso planejamento pra ver se a gente está seguindo o que a escola pede. À tarde, é outra professora que dá aula pro 5º ano, na mesma disciplina que eu dou de manhã, então a gente sempre compartilha pra não ficar diferente demais. O que eu dou de manhã ela também tenta dar parecido à tarde. Então o meu planejamento não fica fechado pra mim, fica aberto para quem tiver a necessidade de ver.” (NEIDE)

Todos os depoimentos apontam para o cumprimento de um mesmo planejamento, inclusive, com as mesmas atividades e páginas do livro. Foi possível notar uma diferença entre as unidades: em uma delas as professoras revezam com as colegas de série a elaboração do planejamento, isso parece colaborar, como expressaram algumas, para deixar o planejamento menos pesado. Nessa unidade, elas passam por e-mail ou xerox o planejamento dos seus cadernos e as colegas adequam a distribuição das atividades de acordo com o horário da sua turma. Na outra, como é possível ver no depoimento de Neide, cada professor faz o seu caderno de planejamento procurando assemelhar o trabalho com o seu colega de série, havendo a mesma preocupação de “não ficar diferente demais”. Em ambas as unidades os cadernos de planejamento ficam no colégio e são acompanhados pela supervisão, como ficou evidente em todos os depoimentos, os quais estão representados na fala de Jael:

“A supervisão. Elas pegam nosso caderno para olhar. E, se tiver alguma coisa que tiver faltando e não está adequada, elas sinalizam pra gente, né? A gente vai lá e corrige. Dá ok e assina. Semanalmente, que elas pegam. Não tem uma data específica, ‘Ah, hoje eu quero caderno’. Tem que estar com tudo arrumado para não ter problema. Se elas estipulam uma data as pessoas ficam tipo, meio que... fazendo aquilo por causa da data. Fazendo assim, acho que todo mundo fica atento. A qualquer momento vai pegar o caderno. Mas é bem tranquilo.” (JAEL)

O planejamento do caderno das professoras é sempre conferido com base no anexo, conforme a própria supervisora colocou. Assim, é preciso haver uma total coerência entre o que está estipulado no anexo e o que está no caderno. Faz parte do trabalho das iniciantes estar com o caderno, o conteúdo e as atividades em dia.

Como é possível perceber no trecho dos depoimentos das professoras Luciana e Jael há pouco destacados, e como pude notar na maioria dos demais, essas principiantes entendem que há flexibilidade no planejamento. Quero aqui destacar apenas mais uma fala que caminha nesse sentido. Quando pergunto à professora Neide se acontece de não se concluir algo que estava previsto para a semana, a mesma responde:

“Acontece, mas, no nosso planejamento mesmo, vem sempre assim ‘semana de flexibilidade’, que é uma semana que, se você já tiver conseguido concluir tudo até ali, você vai dar exercício de fixação, que é muito bom, ou, caso você não tenha conseguido concluir, você tem aquela semana de flexibilidade para fechar tudo.”

Interessante notar que quase todas as depoentes fazem questão de apontar para a flexibilidade do planejamento, embora se perceba que esta seja ínfima. Compreendo que essa preocupação em reafirmar a elasticidade do planejamento pode ser entendida como proveniente de esquemas de ação forjados ao longo da vida, talvez por influência da formação acadêmica das docentes, uma vez que as condições institucionais não privilegiam a constituição de um *habitus* associado ao exercício docente (PENNA, 2011) baseado nesse tipo de percepção ou prática. Se essa hipótese for verdadeira, parece-me existir aqui uma divergência. Em outras palavras, percebi que está inserida no discurso das depoentes a preocupação de relevar e levar em consideração a flexibilidade do planejamento, demonstraram acreditar em um planejamento flexível e adequado às diferenças dos alunos e das turmas, embora isso não seja condizente com a lógica de ação e estratégias institucionais privilegiadas para o desenvolvimento do trabalho delas.

O planejamento é um “nado sincronizado”. Essa é uma metáfora que me parece caracterizar bem o estilo de trabalho privilegiado pela rede e no qual estão imersas as professoras. Quando retomo a ideia de autonomia docente, vejo que as margens de negociação e participação dessas professoras na construção do trabalho que desenvolvem apresentam muitos limites.

Ainda um último aspecto que gostaria de destacar: as principiantes enunciam que, por demandar um tempo considerável de investimento para pesquisa – na internet e no site da escola – e para a separação das atividades a serem trabalhadas, elas fazem o seu planejamento em casa. Afirmam que o planejamento requer um tempo importante de concentração e esforço, conforme exposto a seguir:

“Eu faço somente em casa, aqui na escola não tem condições de fazer, porque aqui é complicado.” (MÔNICA)

“Assim, eu falo por mim, eu particularmente não gosto de fazer aqui porque aqui é muito corrido... Você mesma pode ver [risos] a gente correndo de lá para cá, e eu acho que, assim... [para] o planejamento, você tem que ter um pouco de concentração [...], você tem que pesquisar. Eu geralmente gosto de entrar no portal até da escola para dar uma olhada se tem algum coisa, na internet mesmo... alguns tipos de exercício... Então, assim, eu não consigo realmente fazer planejamento aqui. Eu preciso de um tempo em casa, sozinha, silêncio... para poder realmente organizar a semana.” (LUCIANA)

A maioria das professoras tem alguns tempos semanais ou quinzenais de 40 ou 45 minutos, quando as crianças estão nas aulas extras e elas podem realizar alguma tarefa sem as crianças. Elas disseram que nesse tempo preparam alguma atividade, aproveitam para corrigir livros, cadernos, testes, para falar com algum colega ou com a supervisão. Enquanto permaneci no colégio, observei que, nesses intervalos, a maratona continua. Nem sempre as professoras têm esse tempo disponível para “adiantar” o seu trabalho. Algumas vezes, por exemplo, cheguei para fazer a entrevista e determinado professor especialista já atrasava em 20 min o início de uma aula de 45 min; ou, a professora regente, naquele dia aplicaria um teste no horário da aula extra; ou atenderia pais com a supervisão. Isso demandou, inclusive, a interrupção ou a remarcação de várias entrevistas, não me parecendo um fator incomum.

Além disso, há diferenças nessa quantidade de tempos entre as docentes de diferentes séries. Uma professora da educação infantil, por exemplo, disse que costuma participar com os alunos de quase todas as aulas extras por conta da idade das crianças. Outras acompanham seus alunos apenas em algumas ocasiões, como na natação, por exemplo. Em algumas situações acontece também de a professora ter de ficar na sala com as crianças que não vão fazer determinada aula extra. Desse modo, posso compreender por que elas preferem elaborar o seu planejamento em casa. Esse tempo de aula extra acaba não se configurando como um tempo, de fato, “livre” para as professoras fazerem o seu planejamento individual ou, ao menos, não é um tempo com o qual elas possam sempre contar.

O espaço de planejamento não parece ser uma estratégia privilegiada por essa rede visando ao desenvolvimento profissional das iniciantes, uma vez que ele praticamente inexistente. Como ficou nítido, há pouco espaço para discussões coletivas sobre o trabalho, e o contexto que se considera para a realização do mesmo é praticamente único em toda a rede, uma vez que esta utiliza o mesmo material, os mesmos prazos e as mesmas datas. O que pode variar é algum exercício que o professor ponha no quadro ou, dentro das opções oferecidas pelo anexo para trabalhar um conteúdo, um professor selecionar uma estratégia diferente da que outro escolheu. Uma depoente esclareceu que, atualmente, não é permitido nem que os professores produzam materiais complementares, tais como folhas de exercícios para uso com seus alunos. Todo o material é fornecido pela rede, havendo, portanto, reduzida margem de variação.

É significativo o controle sobre o planejamento do professor – via caderno de planejamento – para que se cumpra o que consta no anexo e há pouca margem de negociação sobre o que ali está posto. A supervisão é encarregada de acompanhar os cadernos para ver se estão de acordo com o anexo. No caso dessa rede, o controle do planejamento faz-se relevante tanto ao longo do processo de ensino como nos resultados, uma vez que há provas da rede que todos devem realizar.

6.4.4

Aproximações e distanciamentos no investimento em desenvolvimento profissional das iniciantes nas diferentes redes

Um aspecto que aproxima a rede municipal da rede privada no que tange à formação das docentes é a aquisição de pacotes educacionais que incluem não apenas uma metodologia de ensino e materiais pedagógicos – para alunos e professores –, mas treinamento para os docentes. Tanto na rede privada como na rede municipal a aquisição de pacotes de materiais e projetos pedagógicos acompanha treinamento ou capacitação para os docentes que neles estão inseridos. A rede federal, nesse aspecto, parece se diferenciar das outras duas. Não se evidenciou em nenhuma fala o uso ou a aquisição de pacotes ou projetos de ensino, nem de manuais ou cursos formativos para as professoras. Do ponto de vista do trabalho docente e do envolvimento das docentes nas estratégias de formação e autoformação, o caminho da aquisição de pacotes me parece bastante distante de privilegiar a participação das professoras, além de ser um mecanismo produzido totalmente no exterior do seu contexto de trabalho. No caso da rede privada, o sistema de ensino e suas respectivas formações funcionam para toda a rede, embora haja nuances de participação nos cursos, conforme as professoras destacaram. Na rede municipal, apesar de os pacotes não serem adquiridos para todas as escolas e turmas, pude perceber que várias professoras, embora inseridas em contextos distintos de trabalho, passam pelas mesmas formações com monitores e utilizam os mesmos materiais. Como elas destacaram, os pacotes são adquiridos para um conjunto de escolas ou turmas. Se, por um lado, eles aparecem para um conjunto de escolas ou turmas que têm semelhanças sob certos aspectos, como as próprias professoras afirmaram, há uma infinidade de variáveis nas escolas e comunidades que as tornam muito distintas.

Como procurei ressaltar, a maior parte das experiências formativas nas redes não se constitui em programas formativos, não apresentando, portanto, caráter progressivo e contínuo. No município, os cursos de maior duração que apareceram foram os de acompanhamento das turmas de alfabetização ou realfabetização, que duraram, um semestre ou um ano. Em algumas situações, foram oferecidos por pessoas da própria rede e, em outras, por monitores de projetos adquiridos pela rede. No caso da rede federal, o espaço da dedicação exclusiva é passível de propiciar essa continuidade, uma vez que não tem tempo pré-determinado para acabar. Segundo a pesquisa mostra, esse é um espaço que vem propiciando a depoentes que participam de projetos coletivos oportunidades de discussões e interação com seus pares. Também o espaço do planejamento parece privilegiado nesse sentido, como reafirmo adiante.

Do ponto de vista da organização das oportunidades de desenvolvimento profissional, em estudo de caso realizado com professoras da rede pública de um município do Paraná, Papi (2012) aponta que a rede delega à escola a responsabilidade pelo referido desenvolvimento. Na presente pesquisa, isso se configura de modo diferenciado, na medida em que, no caso da rede privada, as experiências formativas acontecem no nível da rede e em conformidade com o sistema de ensino adquirido. As professoras das unidades abordadas não pontuaram experiências em que a sua unidade escolar tenha promovido encontros formativos, nem incentivos da rede nesse caminho. À exceção dos encontros esporádicos que ocorrem segundo as necessidades vislumbradas pela supervisão e que, como procurei esclarecer, parecem mais ligados a resoluções de eventos e combinações de projetos e festas, não houve menção nesse sentido. Neste aspecto é possível vislumbrar alguma aproximação entre a rede municipal e a rede federal, pois, em ambas, as professoras participaram de cursos oferecidos pela rede e para a rede, como também sinalizaram algumas possibilidades de a escola ser a responsável pela organização de determinados espaços formativos. No município, por exemplo, destaquei que ficam a critério das organizações escolares as dinâmicas dos centros de estudo e dos planejamentos, podendo cada escola organizá-los a seu modo, segundo as suas necessidades. E há cursos, como mostrei, para toda a rede. No Colégio Pedro II, o curso do departamento, por exemplo, foi organizado pela rede para professores de todas as unidades escolares. Por outro lado, as RPGs e os planejamentos são administrados pela gestão da unidade escolar, e os projetos de

DE são espaços em que as professoras, com a aquiescência e autorização do Departamento de 1º Segmento, podem utilizar e fazer propostas segundo seus interesses. É importante ressaltar, entretanto, que espaços de desenvolvimento profissional, ainda que estejam sob a gerência da unidade escolar, o que pode servir para aproximar a formação do contexto de trabalho, precisam ser garantidos pela rede, sob pena de não se efetivarem por falta de condições.

Na rede federal, o planejamento semanal se mostrou um *locus* privilegiado de discussão, importante para o desenvolvimento profissional das iniciantes. Ele varia de dois a quatro horas/aula semanais, segundo a organização de cada unidade escolar. Bastante consolidado institucionalmente, as novatas já encontraram esse espaço em funcionamento e referem-se ao mesmo como espaço de trocas e discussões sobre o trabalho. Ao mencioná-lo, a maioria das professoras o destaca como um diferencial dessa rede, quando a comparam a redes em que atuaram anteriormente. É um momento do qual participam os professores da série (do mesmo turno ou dos dois turnos, conforme a organização unidade), a coordenação de série, as coordenações por área do conhecimento e a orientação educacional. As professoras iniciantes o vivenciam como possibilidade de construção de um diálogo sobre o trabalho que realizam, o que lhes propicia maior segurança, já que se encontram em início de carreira. É visível, entretanto, que nesse espaço estão em jogo diferentes visões sobre a construção do trabalho, que são constantemente negociadas. Isso faz parte da constituição dos espaços sociais, conforme destaca Bourdieu (2009), espaços recheados de disputas que se colocam em tensão.

O fato de cada unidade ter abertura para planejar seu trabalho de modo peculiar e de o professor ter margens para fazer propostas diferenciadas para a sua turma permite que se possa levar em consideração o contexto em que se realiza o seu trabalho. Há obviamente parâmetros que balizam o trabalho entre as unidades, mas não há uma única forma de estruturá-lo ou uma determinação de como o mesmo deve ser realizado.

Percebo que o planejamento semanal no município do Rio de Janeiro é um espaço em constituição dentro da política do atual governo (em cumprimento à lei federal nº 11738/2008) que, para algumas professoras, vem contribuindo para o enriquecimento do seu trabalho, para a troca entre colegas e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento profissional. Já, para outras, esse espaço sequer existe. Em relação às trocas nesses momentos coletivos, a estrutura de pessoal do

município faz com que aconteçam principalmente entre os pares das séries, participando a coordenação e/ou direção, na maioria das vezes, sem constância. Se, por um lado, isso propicia uma abertura para o trabalho das depoentes, por outro, como ficou evidente, algumas sentem a ausência de um acompanhamento mais próximo por parte da coordenação. Embora essas margens de autonomia permitam, em certo grau, considerar o contexto de trabalho, há os limites das provas bimestrais, que são iguais para todas as turmas, em todas as escolas.

Na rede privada o planejamento é encaminhado ao professor praticamente pronto, havendo pouca margem de negociação. Não há espaços formais de discussão do planejamento. Ela acaba acontecendo, em alguma medida, nos espaços de recreio, entrada, saída ou em horário de alguma aula extra quando um professor sai de sua sala e vai até a sala do colega. Isso me remete ao fato de que as iniciantes são muito empenhadas no projeto institucional e, apesar de não terem esse espaço, elas “cavam” como podem momentos para trocar com as colegas, evidenciando a necessidade que têm de compartilhar o trabalho. Entendo que há total coerência com o projeto institucional essa falta de tempo para discutir o que é realizado. A estratégia central para a realização do planejamento e do trabalho já está traçada no anexo, não existindo necessidade de discuti-lo. A proposta de trabalho não está em discussão com os professores, portanto, não há momentos para repensá-la ou refletir sobre a mesma. Dessa forma, o planejamento nessa rede se revelou bastante frágil como espaço de desenvolvimento profissional para as depoentes.

O acompanhamento preciso do caderno do professor fica nítido apenas na rede privada. Na rede municipal, uma professora apenas fez menção a algum tipo de acompanhamento do seu caderno de planejamento.

Pensando em termos de processo e resultados de trabalho, a rede municipal e a rede privada se aproximam em algum sentido, visto que o controle desses resultados se faz presente de modo claro, em ambas, via prova única. Já em relação ao controle dos processos, embora as duas redes tenham materiais pedagógicos de uso obrigatório, é possível perceber que, na municipal, o controle do processo é menor. Não há, por exemplo, no caso do município, quem fiscalize se as páginas do caderno pedagógico foram cumpridas, nem se todas foram realizadas até o final do bimestre. As docentes podem resolver abordar determinado conteúdo sem o uso desse material, embora, como disseram, a prova venha baseada no caderno. Na rede privada não há essa possibilidade. Isso me dá

subsídios para compreender que o controle do processo é mais marcante na rede privada. Na rede federal também existem mecanismos de controle dos processos, apesar de haver uma abertura maior para negociações. A meu ver, as discussões semanais nos planejamentos junto às coordenações são a principal forma de acompanhar o trabalho desenvolvido pelas docentes. Há também instrumentos de avaliação que, de alguma maneira, controlam o trabalho das professoras. Contudo, esses instrumentos são elaborados pelos próprios professores e coordenadores da unidade escolar, sendo, portanto, diferentes segundo as unidades.

Pensando em espaços formais e na continuidade dos mesmos para o desenvolvimento dessas professoras, o espaço do planejamento tanto na rede municipal como na rede federal podem ser profícuos. No caso da rede municipal, se esses momentos vierem a se consolidar.

Há muito Nóvoa (1995, 2002) vem alertando que o professor tem papel importante em sua formação e que esta precisa contemplar a pessoa-professor. Essa também parece ser a compreensão de Marcelo García e Vaillant (2012) e Day (2001). Sendo assim, evidencio abaixo alguns trechos que remetem ao empenho dessas iniciantes em seu autodesenvolvimento.

“Eu acho, assim, que esse processo de formação continuada do município é... eu acho que é muito interessante. Eu participo de capacitação desde o 1º ano que eu entrei no município, e de todos os tipos de capacitação, de curso, de capacitação. Normalmente, as pessoas que são mais velhas na rede não querem mais fazer esses cursos, e eu quero fazer todos [risos]. Então, quando aparece um curso de capacitação, eu já falo para a diretora ‘se for uma coisa legal, me fala, me inscreve que eu quero participar’.” (CARMEM – município)

“Aí, a coordenadora, como sabe que eu gosto de assistir palestras, gosto de cursinhos, ela sempre pensa em colocar o meu nome. Esse, por exemplo, eu nem me ofereci pra ir. Ela meio que colocou meu nome e falou ‘você vai!’ [risos].” (ALESSANDRA - município)

“[...] Inicialmente, eu entrei em conflito comigo mesma; como eu trabalho? No que eu acredito? Quais são as minhas concepções teóricas? Nisso que a faculdade [cursos de extensão e pós-graduação que buscou] veio colaborar: ‘não, essa leitura, essa outra’, ‘o meu caminho é esse’. Hoje, consigo falar de um lugar diferente do que eualaria nos primeiros anos de formação. Eu respaldo atividades e práticas teóricas com leituras e estudos que já fiz. Não é imediato, mas é refletido. É uma prática que é refletida, que é estudada, que é analisada. Hoje, eu tenho outros argumentos para falar sobre a Rejane professora, do que eu não teria no primeiro ano. Eu lembro que, nesse período inicial de extensão, eu não falava no curso de extensão, eu achava que não tinha o que falar, porque eu não tinha uma experiência construída ainda como professora. Hoje, eu já tenho um caminho que começa a se delinear. Eu consigo me colocar melhor – falar sobre a professora – do quealaria há quatro anos atrás. Eu sei falar sobre mim.” (REJANE – Colégio Pedro II)

“[...] Aí, como é que eu faço hoje. Eu estou 2^{as} e 3^{as} na sala, 4^a feira é o dia que eu encontro esse grupo que a gente está fazendo de estudo, de 12h às 14:30. [...] mas eu deixei claro que esse grupo de estudos não tem nada a ver com a minha carga horária de trabalho mesmo. Eu estou ali de... eu e as outras colegas, por interesse em comum.”
(VALÉRIA – Colégio Pedro II)

Um fio de análise que brota com força na pesquisa é o investimento autoformativo das iniciantes em seu desenvolvimento profissional, o que coincide com a pesquisa de Marcelo García (1999), que apresenta como uma das constatações o fato de os iniciantes reconhecerem a insuficiência de sua formação e buscarem caminhos para se desenvolver. Conforme Day (2001), o desenvolvimento é de responsabilidade das autoridades, mas também do professor, que precisa estar comprometido com esse objetivo. No conjunto dos depoimentos, esse aspecto aproxima as professoras das redes, cada uma a seu modo e segundo as possibilidades e condições que se apresentam, tem procurado investir em sua formação. Chama a atenção no depoimento das novatas professoras das redes públicas, o fato de não serem obrigadas, mas de buscarem, e até de cavarem, espaços para essa autoformação. Na rede privada, essa formação aparece mais atrelada às próprias demandas institucionais, já que elas têm a exigência de participar de encontros formativos indicados/oferecidos pela instituição de ensino. Apesar dessa nuance, é perceptível que as docentes das três redes vêm procurando aperfeiçoar-se, haja vista que, após a formação inicial, a maioria já buscou ou está buscando cursos de especialização, outras graduações, mestrado, doutorado etc. Obviamente que as condições de trabalho mais ou menos favoráveis jogam papel importante no investimento feito por elas. É interessante notar, por exemplo, como nenhuma professora iniciante da rede privada sequer menciona a possibilidade de fazer um mestrado. Esse tipo de formação me parece estar fora ou muito distante do que elas vislumbram para a sua carreira, ao menos neste momento. Não aparece no horizonte como possibilidade, como algo que é para elas (BOURDIEU, 2011).

Não restam dúvidas de que a experiência que as novatas vêm adquirindo ao longo desses primeiros anos também se mostra importante no caminho do seu desenvolvimento. Sobre o papel da experiência na formação das depoentes, o trecho abaixo se mostra bastante significativo:

“Eu, no início da minha carreira, eu não tinha tanta consciência do que eu estava fazendo, do jeito que eu achava que deveria ser. Mas depois da experiência você já tem uma noção do que funciona, do que não funciona... então você se sente mais segura para poder fazer um trabalho cada vez melhor. [...] Acho que a experiência mesmo [me ajudou a chegar nesse momento de maior segurança], porque eu, com duas crianças pequenas, atualmente... Eu sempre tive o hábito de estudar, de continuar os estudos, acompanhar algumas coisas que estão acontecendo na área, mas eu confesso que, atualmente, eu não estou conseguindo fazer isso... Então, eu só posso dizer, realmente, que foi da experiência, porque, inclusive, o curso de Psicopedagogia que eu estava fazendo, não consegui terminar. Então isso, às vezes, até me angustia, de estar distante, de ver esses estudos acontecendo, de estar por dentro do que está acontecendo no meio acadêmico propriamente falando... Então eu não estou próxima disso... só posso dizer mesmo que se deve à experiência. No momento tem sido a experiência mesmo, ao convívio com as outras professoras, as conversas...” (NATASHA – Colégio Pedro II)

A professora Natasha, ao mesmo tempo em que atribui o seu crescimento à experiência e à interação com os pares, menciona que sempre teve o hábito de estudar e de se atualizar. Embora, neste momento, esteja mais afastada do meio acadêmico por conta de filhos pequenos, o interesse e a busca pela formação parecem estar inseridos em seu *habitus* ligado ao exercício docente.

Várias professoras destacam a experiência como fator que as faz crescer profissionalmente. Entretanto, analiso que, no caso dessas novatas, principalmente no que se refere às das redes públicas, a experiência na escola vem caminhando junto com os intensos investimentos feitos em seu autodesenvolvimento, o que reforça a ideia de que, no caminho de se tornar um professor especialista ou perito (MARCELO GARCÍA, 2009), formação e experiência caminham juntas no sentido de potencializar o crescimento. Os depoimentos da pesquisa reiteram que não é seguro afirmar que a experiência, por si só, seja capaz de transformar um professor iniciante em “perito adaptativo” (MARCELO GARCÍA; VAILLANT, 2012). Portanto, propiciar às novatas experiências de formação profissional que, de fato, privilegiem o contexto do seu trabalho, considerem suas necessidades de iniciantes, abram espaços para a sua participação tanto na concepção como no desenvolvimento das mesmas, tenham caráter contínuo e favoreçam a interação entre pares (não apenas entre os mais jovens, mas também entre os mais jovens e os mais experientes) parece ser uma estratégia fundamental tanto para o desenvolvimento das docentes como para o fortalecimento da escola e do seu coletivo, quando o que se preconiza é a aprendizagem da autonomia (BARROSO, 2005).