

7

Considerações Finais

Na presente pesquisa propus-me a trabalhar na tensão entre trabalho, socialização e desenvolvimento profissional de professores iniciantes. Neste momento, pretendo enunciar algumas ideias e resgatar constatações que emergiram ao longo do trabalho, propondo reflexões a partir delas. Que este seja o capítulo final da tese, mas não um ponto final para as questões levantadas porque, ao contrário, a intenção é propiciar discussões e levantar possibilidades. Por isso, não pretendo dar-lhe a “fisionomia” de uma conclusão.

As evidências permitem reafirmar o que vários autores vêm assinalando, dentre eles, Tardif e Raymond (2000), Tardif e Lessard (2011) e, especialmente, Tancredi (2009): para ser professor é preciso aprender a ensinar, mas aprender a “ser professor” é bem mais abrangente que saber ensinar. Embora o ensino seja a atividade central, ser professor não se limita ao exercício da função do ensino: envolve saber atuar em um contexto específico; lidar com normas e regras que conformam a sua atuação e com políticas que afetam o seu trabalho e o seu modo de se constituir como professor; conviver com um grupo de trabalho; compartilhar objetivos e um projeto de escola; lidar com a diversidade dos alunos; saber se posicionar em seu subcampo etc. E, para quem está iniciando a trajetória, esses desafios se colocam todos de uma só vez, sendo o período de inserção um tempo de intensas aprendizagens, que exige muito dos iniciantes e que é determinante para a constituição da sua carreira. Assim, procurei mostrar como e sob que condicionamentos essas iniciantes estão aprendendo a “ser professor”. Que o trabalho é formativo, nenhum de nós temos dúvida. O que, então, enfatizei nas análises, foi como ele está formando, em que condições, em que espaços, que ideias e possibilidades estão subjacentes na organização do trabalho e no desenvolvimento profissional das novatas.

Foi possível perceber que as estratégias de inserção das redes e as possibilidades apresentadas possuem aproximações, mas também muitas diferenças, levando-me a trabalhar com a hipótese de que a profissão dessas docentes esteja sendo construída de modo distinto. Entendendo com Tardif e Lessard (2011) que há aspectos da organização escolar e do trabalho do professor

que vêm permanecendo constantes ao longo do tempo, não posso ignorar também, como vários autores alertam, os contextos em que os professores atuam, sob pena de tomarmos como única uma profissão que se constitui de modo distinto, em diferentes realidades.

A diversidade de estratégias de inserção das redes e das escolas marca a forma de organização do trabalho das iniciantes, influenciando a constituição do *habitus* associado à função docente, ou seja, a sua socialização. O regime de trabalho, a situação/localização das escolas, os tempos e os espaços formativos, a atribuição das turmas em cada escola, a estrutura que serve de apoio ao trabalho dos docentes e aos alunos e a maneira como é encaminhado o trabalho são alguns componentes que contribuem para distanciar a realidade das depoentes. Esse dado corrobora os achados de Freitas (2000) e Guimarães (2006): a forma de organização das redes e dos estabelecimentos tem implicações muito importantes na vida e na carreira de quem inicia. A meu ver, disso decorre a constituição de disposições e percepções sobre o trabalho e a profissão que, no tocante a alguns aspectos, parece se configurar de modo diferenciado entre as depoentes.

Uma das constatações bastante comuns encontrada em vasta literatura sobre principiantes é a de que, aos novos, são atribuídas frequentemente turmas mais difíceis, em termos de comportamento e/ou aprendizagem. Esta investigação, ao privilegiar subcampos distintos, revela que essa prática, ainda que bastante recorrente, não pode ser generalizada, haja vista que, nas redes privada e federal, os iniciantes são lotados em turmas regulares. E isso ocorre porque a forma de estruturação das turmas pelas redes acontece de modo diferente, reiterando a relevância que o modo como se organiza a rede e as escolas tem no trabalho dos novatos.

No que tange ao desenvolvimento profissional, quatro elementos aparecem produzindo-o na trajetória de trabalho das depoentes: a experiência, as parcerias no trabalho, as formações oferecidas e as que elas buscaram por sua conta e o período que passaram como auxiliar, no caso das professoras da rede privada. Entretanto, as lógicas que informam essas possibilidades, por vezes, são díspares entre as redes, e podem se distanciar até mesmo dentro de uma única rede.

Sempre que houve a possibilidade e a disposição da parte das colegas e da equipe administrativo-pedagógica, as parcerias se apresentaram férteis para o desenvolvimento e integração das professoras. A condição precária da equipe de

suporte no município é fator que agrava a inserção das docentes e potencializa um início muito marcado pelo “choque da realidade”. De certa forma, o trabalho de Nascimento, Reis e Xavier (2014), realizado com professores iniciantes do município do Rio de Janeiro, reafirma este dado. Marcelo García (1999) já vem afirmando que o início da docência pode ser mais fácil ou mais difícil, dependendo do apoio e das condições oferecidas. Este estudo, em sua perspectiva relacional, ajuda a elucidar alguns dos fatores que tornam esse período mais ou menos tenso e desgastante para as entrevistadas.

A lógica da “prontidão” encontrada em pesquisas como a de Soares (2008) e a de Guimarães (2006) não pode ser considerada da mesma maneira nas três redes. Na rede privada, o fato de a maioria ter exercido primeiramente a função de professor auxiliar denota que a instituição não as considerava “prontas” para lecionar e queria propiciar-lhes a experiência de aprender com quem já está há mais tempo no magistério. Na rede federal é grande o “acento” das depoentes no apoio que têm da equipe de trabalho, ficando o predomínio da lógica de “prontidão” mais marcado entre as depoentes da rede municipal. Importante destacar que falo de uma estratégia predominante, mas não de uma estratégia única, visto que isso seria ignorar as diferenças existentes entre as escolas.

O distanciamento entre professores novos e antigos, essa clivagem que se apresenta marcante em Caria (2000) e Van Zanten e Rayou (2004), apareceu de modo mais significativo apenas na rede municipal. Nesse sentido, também, a organização dos espaços de discussão e formação das redes aparecem favorecendo ou dificultando essa interação.

Em nenhuma das redes as entrevistadas passaram por programas de iniciação, mas, quando a equipe administrativo-pedagógica existe e foi capaz de acolher as docentes dando-lhes apoio, isso se mostrou muito positivamente, como diferencial. Os sentimentos de solidão e isolamento – recorrentes nas pesquisas sobre professores iniciantes – não se destacaram quando as professoras tiveram colegas e uma equipe de trabalho presente, disposta e com condições de acolhê-las. Assim, talvez, uma forma de auxiliar principiantes seja a institucionalização desse apoio no interior das redes e dos estabelecimentos. É preciso que a escola, seus docentes e a equipe administrativo-pedagógica se entendam como formadores de professores iniciantes, como parte importante no desenvolvimento profissional destes. Obviamente, isso não se faz se a rede não oferece condições

para que tal prática se efetive. A importância dos pares na inserção de iniciantes é algo que vem sendo apontado insistentemente na literatura (TARDIF; RAYMOND, 2000; TANCREDI, 2009; GUIMARÃES, 2006; VAN ZANTEN; RAYOU, 2004; ANDRÉ et al., 2014; NASCIMENTO; REIS; XAVIER, 2014; LANTHEAUME, 2012). Entretanto, para que seja potencializado e profícuo, esse processo não pode acontecer aleatoriamente; precisa ser refletido e sistemático.

A estabilidade (ou a instabilidade) das políticas de avaliação, formação, administração e organização afetam expressivamente o trabalho de quem inicia. Além das dificuldades de todo começo, as depoentes que não encontram o mínimo de regularidade nas políticas de sua rede têm o agravante de precisarem lidar com mudanças frequentes e abruptas em um período em que ainda não “dominam” minimamente o seu trabalho. Esse fator aparece contribuindo para aumentar a insegurança já própria desse período e para complexificar ainda mais a inserção das mesmas.

Tardif e Raymond (2000, p. 232) enfatizam que a relação entre saberes profissionais e carreira está fundamentalmente ligada ao tempo, à experiência situada. Ou seja, os saberes profissionais se constroem no e com o tempo. Reconheço com os autores esse aspecto e, a partir deste estudo, afirmo também que a experiência precisa ser conjugada com processos de desenvolvimento profissional que potencializem o desenvolvimento das iniciantes, a fim de que elas se tornem professoras “especialistas” (MARCELO GARCÍA; VAILLANT, 2012). O crescimento das docentes nesta pesquisa se mostrou atrelado à experiência e, ao mesmo tempo, aos investimentos em formação e autoformação. As principiantes mostraram disposição para buscar auxílio e aprender, tanto com os pares como com outros investimentos formativos, confirmando os achados de Van Zanten e Rayou (2004), Soares (2008) e Guimarães (2006) de que os novatos têm disposição para aprimorar seus conhecimentos. Obviamente, os investimentos maiores ou menores estão relacionados também às condições e exigências do trabalho em cada rede.

Além disso, é possível confirmar que o fator tempo se faz importante na carreira das iniciantes também em outro sentido, confirmando o que a literatura vem mostrando. Embora de modo diferenciado nos diversos subcampos, é notório que o capital tempo é fator de distinção entre as docentes quando da escolha das unidades escolares, da atribuição de turmas e, no caso da rede municipal, para a

mudança de unidade escolar. Em várias situações, o pouco tempo na carreira reafirmou o lugar secundário da iniciante.

A carga horária de trabalho é outro fator que se diferencia nas redes, influenciando a socialização e as possibilidades de investimento na docência. Na rede federal, todas as professoras têm Dedicção Exclusiva (DE) e, portanto, seu vínculo empregatício é com uma única instituição. Já na rede municipal, apenas uma docente não trabalha em tempo integral. As demais, ou são professoras de 40h, ou têm uma matrícula de 22 horas e meia no município que conjugam com outro trabalho (fazem dupla regência na própria rede ou trabalham em outra rede). Na rede privada, a maioria tem dois turnos de trabalho.

O uso de materiais e formações estruturados e concebidos sem a participação dos docentes se evidenciou nas redes privada e municipal. Nesse sentido, o protagonismo das professoras na elaboração e estruturação do seu trabalho se mostra maior na rede federal. A rede privada é a que apresenta menor margem de participação das docentes, tanto na formação como na elaboração e concepção do seu trabalho.

O planejamento aparece como espaço em consolidação na rede municipal e, onde se efetiva como tal, tem-se constituído como elemento importante para trocas e integração entre os pares. Na rede federal, apresenta-se como espaço formativo já consolidado e organizado, que se constitui para as iniciantes como espaço fundamental para a sua inserção e desenvolvimento. Isso não apaga a necessidade de ampliação desse tempo, pontuada por várias depoentes. Também, nessa rede, o espaço de DE vem-se apresentando fértil no mesmo sentido. Na rede privada, as discussões sobre o trabalho são menos frequentes e não existe espaço sistemático de encontro da equipe. A pesquisa indica a importância desse espaço, que pode favorecer a interação entre jovens professores e professores mais experientes e entre os docentes e a equipe de apoio da escola, bem como a participação das iniciantes na concepção do seu trabalho, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional.

As intenções em relação aos investimentos e à permanência na carreira também variam nesses espaços sociais. Os professores das redes sentem sua valorização de modo distinto. Atuar no mesmo segmento e ter, por vezes, formação/habilitações semelhantes não significa compartilhar os mesmos sentimentos e intenções em relação à carreira. O estudo mostrou que as intenções

de permanência e investimento na carreira docente nas redes em que atuam, têm forte ligação com as condições em que esta se desenvolve, produzindo intenções diferenciadas em relação à continuidade nas redes e até à permanência na docência. E isso não pareceu passar, no caso das depoentes, pela escolha errada da profissão e nem pela sala de aula, principalmente, já que, em sua maioria, demonstram “gostar” desta, mas, sim, pelo contexto geral em que seu trabalho se desenvolve. Carreiras muito distintas se efetivam nesses subcampos.

A empiria fornece subsídios para supor que a desvalorização da docência que, sem dúvida, se liga ao campo geral da profissão, também está ligada ao contexto de atuação da rede e da escola no qual está circunscrito o trabalho das iniciantes. Daí decorre o que, no meu entendimento, justifica a distância entre o sentimento de valorização que docentes das diferentes redes demonstraram. Em outras palavras, é no confronto com o campo educacional, mas também no confronto com o subcampo em que se insere o trabalho das depoentes, que essa percepção se constitui.

Como mostrei, as margens para o desenvolvimento de uma autonomia construída (BARROSO, 2005) nas escolas e nas redes são discrepantes. Sofrem influências conforme os espaços possíveis para a sua construção e, ao mesmo tempo, segundo os encaminhamentos dados pela rede e pela escola para o trabalho das professoras. Os diferentes níveis de estruturação do trabalho, a participação das novatas na concepção do mesmo, os diferentes tipos de formação oferecidos às docentes – muitas vezes sem a sua participação e concebidas fora do contexto de seu trabalho –, os materiais usados – por vezes, impostos – em suas aulas, o controle sobre o que realizam e as relações estabelecidas entre os pares são alguns elementos que, na pesquisa, aparecem denotando maior ou menor autonomia. Em todas as redes existem mecanismos de controle do trabalho das depoentes. Por vezes, a ênfase do controle se manifesta no processo de trabalho, por vezes, nos resultados e outras vezes, tanto no processo como nos resultados. Entretanto, isso apresenta enorme variação e acontece de modo distinto nas três redes. Como referi anteriormente, falar de autonomia construída não é falar de independência, mas dar condições para que os membros da comunidade escolar construam de modo colaborativo espaços de atuação e de decisão que sejam fruto do agir coletivo e, ao mesmo tempo, expressão do trabalho de seus membros. As análises permitiram constatar ações favorecedoras nesse sentido e ações que cerceiam (e até

impossibilitam) a aprendizagem dessa autonomia. Em alguns casos, dentro da mesma rede, lógicas contraditórias coexistem.

O fato de trabalhar com professores de diferentes espaços sociais e de constatar homologias e divergências relativas ao período de inserção abriu também a possibilidade de questionar a hipótese de falar de iniciantes como uma “classe de professores”, ainda que estejam atuando nos mesmos segmentos de ensino e tenham todos pouca experiência na docência.

Como Lelis (1996, p. 197) chama a atenção em sua pesquisa com histórias de vida de professoras: se, por um lado, características mais gerais como a polivalência do conhecimento que dispõe, a presença majoritária do gênero feminino e a estrutura curricular da escola nas séries iniciais podem dar ideia de certa unidade ao magistério, considerá-lo, nesse segmento de ensino, como semelhante pode ignorar a trajetória e os caminhos percorridos por professores, importantes para a compreensão das suas representações do magistério, sentimentos, saberes e estilos de ensinar. Concordando com a autora, e calçada na empiria desta pesquisa, eu diria que conferir unidade às questões e ao trabalho dos professores iniciantes seria também minimizar ou ignorar as condições às quais são submetidos e que os submetem a uma pluralidade de experiências em sua trajetória de socialização no ofício. Este estudo fornece elementos, portanto, para questionar a possibilidade de falar sobre o período de iniciação à docência ou sobre uma suposta socialização de iniciantes no singular.

Se não é possível falar de uma “classe” de professores (LELIS, 1996), também não é possível referir-se ao professor iniciante e ao seu trabalho de forma única ou homogênea. Dessa forma, mais uma vez o conceito de campo me auxilia, visto que, para além da ideia de classe, considera o agente dentro de um campo de forças, onde ocupa um espaço ou uma posição e mobiliza seus capitais para mantê-la ou modificá-la. Ele permite, portanto, considerar o trabalho e a socialização de iniciantes em sua diversidade. A ideia de uma única “classe” de professores iniciantes e/ou de um suposto *habitus* docente, único (SETTON, 2011), corre o risco de apagar os inúmeros fatores relativos às condições de trabalho e de desenvolvimento profissional que contribuem para forjar períodos de inserção muito distintos, capazes de produzir *habitus* distintos, diferentes intenções em relação à carreira e variadas formas de perceber e perceber-se no magistério.

Reitero que nenhuma das depoentes das três redes declarou ter passado por programas de formação específicos para iniciantes após ingressar na carreira. Entretanto, as redes investem de diferentes modos na formação desses docentes. Diferentemente do que Papi (2012) constatou em sua pesquisa, em que o desenvolvimento profissional das professoras era deixado a cargo da escola pela SME, as redes em questão não se eximem de sua responsabilidade. Sendo assim, quero propor uma reflexão que poderá continuar se desenvolvendo em outros trabalhos: na tensão entre autonomia e subordinação, questão sempre presente na história da profissão docente (NÓVOA, 1991a; 1991b; 2009; BARROSO, 2005), em que medida as experiências de desenvolvimento profissional dessas redes estão contribuindo para forjar espaços de reflexão que propiciem a construção coletiva de uma autonomia no interior da profissão, que valorize a territorialidade escolar e os contextos de trabalho e que coloque, de fato, o professor no centro dos processos de tomadas de decisão e das reformas necessárias ao seu trabalho, sem a criação de novas tutelas.

Sabe-se que, em vários países, vêm-se desenvolvendo programas de iniciação a fim de dar apoio aos que iniciam e de contribuir, em alguns casos, para a diminuição do abandono nos primeiros anos da carreira. Quanto mais precárias as condições de exercício do ofício, talvez mais necessários sejam esses programas. Ou melhor, as diversas realidades exigem programas de iniciação diferenciados.

No Brasil são encontradas algumas recentes experiências de programas ou iniciativas de inserção/acompanhamento de professores iniciantes. Através da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II (PORTELLA, 2011; 2012) e por meio do estudo “Políticas docentes no Brasil: um estado da arte” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011), tomei conhecimento de algumas delas. No cenário internacional, Marcelo García (2011) e Marcelo García e Vaillant (2012) fazem um panorama de programas que vêm sendo desenvolvidos ao redor do mundo, que me ajuda a perceber como são diferentes as experiências levadas a cabo em outros países, algumas são mais recentes e outras já acontecem há tempos. Entendo que experiências desse tipo podem ser profícuas no apoio aos iniciantes, e um desafio posto a nós pesquisadores é que esses programas sejam investigados, tanto do ponto de vista de sua proposta e composição, como dos sujeitos que deles participam. Pesquisas longitudinais, por

exemplo, podem ser férteis no que tange ao acompanhamento de docentes que participam desses programas.

Vale ainda enfatizar que o equacionamento de programas de inserção, por si só, por melhores que sejam, não prescindem de políticas que se relacionem à melhoria das condições mais gerais do trabalho dos professores e, ao mesmo tempo, de outras de caráter social e econômico mais amplo, sob pena de se atribuir unicamente, ou principalmente, aos docentes e às escolas a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso dos alunos.

Desejo que os elementos trazidos nesta investigação estimulem nossas reflexões sobre a iniciação à docência, fase tão delicada e tão crucial do trabalho e da profissão. A conversa continua.