

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**CRISTOVAM DA SILVA ALVES**

***A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de  
tensão do contexto escolar sobre os professores***

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

**SÃO PAULO  
2012**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**CRISTOVAM DA SILVA ALVES**

***A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de  
tensão do contexto escolar sobre os professores***

**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

**Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação: Psicologia da Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André.**

**SÃO PAULO**

**2012**

## Errata

- Página 17, 2º parágrafo, penúltima linha – onde se lê:

(mediada que reduz o contingente de professores temporários), dentre outras  
Leia-se:

(medida que reduz o contingente de professores temporários); dentre outras

- Página 27, citação após o 1º parágrafo – onde se lê:

[...] a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 2005p. 136).

Leia-se:

[...] a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 2005p. 136).

- Página 37, 3º parágrafo, penúltima linha – onde se lê:

contribui com a sua constituição, seja experimentando-a na no seu fazer

Leia-se:

contribui com a sua constituição, seja experimentando-a no seu fazer

- Página 66, 2º parágrafo, 4ª linha – onde se lê:

evasão, cujos dados são obtidos no Censo Escolar, de um lado, e do outro, na

Leia-se:

evasão, cujos dados são obtidos no Censo Escolar, de um lado, e do outro, a

- Página 84, 1º parágrafo, 5ª linha- onde se lê:

(Tabela 5)

Leia-se:

(Tabelas 5 e 6)

- Página 129, 2º parágrafo, 2ª linha – onde se lê:

permitindo ações compartilhadas, orientações, solicitações\_cooperações, que

Leia-se:

permitindo ações compartilhadas, orientações, solicitações\_ cooperações, que

**Banca Examinadora**

---

---

---

---

---

A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O embate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser.

*Paulo Freire*

## **Agradecimentos**

À Profa. Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André, minha orientadora, pela responsabilidade, compromisso e dedicação no acompanhamento desse percurso. Ensinou-me que a pesquisa exige comprometimento e rigor e que podemos e devemos aprender e ensinar, sem contudo prescindir do respeito para com o outro.

À Profa. Dra. Bernardete Angelina Gatti, pelo incentivo a prosseguir na carreira acadêmica, pela disponibilidade em dividir conosco seus conhecimentos e pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

À Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco e Profa. Dra. Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, pelos ensinamentos e contribuições no exame de qualificação.

Aos diretores e professores coordenadores das duas escolas que permitiram a nossa estadia com eles ao longo de dois anos, disponibilizando documentos e possibilitando a interlocução com os professores.

Aos professores que gentilmente se prontificaram a participar dessa pesquisa, possibilitando a reunião de informações tão caras às conclusões desse estudo.

Aos colegas de turma com os quais dividi preocupações e principalmente exercitamos a crítica, a reflexão, a escrita coletiva e a escuta.

Ao contribuinte que possibilitou a CAPES o financiamento desse estudo.

Às duas mulheres da minha vida: minha esposa Nilza e minha filha Juliana, pelo carinho, paciência e compreensão.

## **A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores**

*Cristovam da Silva Alves*

### **Resumo**

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a constituição da profissionalidade docente sob a ação de contextos de trabalho influenciados pelos indicadores de qualidade – Ideb e Idesp – e disposições existentes no interior da escola.

O estudo foi realizado em duas escolas públicas de ensino fundamental (anos finais) e médio localizadas na região metropolitana de São Paulo, pertencentes a duas Diretorias de Ensino da Rede Estadual. Foram coletados documentos e informações relativas aos anos de 2007, 2008 e 2009 e aplicou-se questionários e entrevistas semiestruturadas a uma amostra de 10% dos professores dessas escolas: quatro professores na escola menor e nove na de maior porte. Também foram entrevistados os diretores(as) e os professores(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) dessas escolas.

A pesquisa teve como referencial teórico os estudos de Roldão (2005 e 2007) sobre os descritores de profissionalidade docente e também se apoiou em Gimeno Sacristán (1995) Nóvoa (1995, 2008 e 2009), Reis Monteiro (2008) e Morgado (2005). Os dados coletados foram analisados com base nas categorias “especificidade da função”, “saber específico”, “poder de decisão”, “organização coletiva” e “desenvolvimento profissional”.

Confirmou-se a pertinência dos descritores de profissionalidade para auxiliar na compreensão dos processos de constituição da profissionalidade docente. A análise dos dados permitiu concluir se tratar a profissionalidade docente de um processo complexo, dependente de fatores internos e externos aos contextos de trabalho e a disposições individuais e coletivas. A práxis docente, o clima organizacional da escola, os dispositivos de inserção profissional, a perenidade das equipes docentes e gestoras nas escolas e a organização de coletivos de professores mostraram-se com potencial para incrementar ou subtrair a profissionalidade.

**Palavras-chave:** Profissionalidade docente; Formação de professores; Profissionalização; Identidade docente.

## Abstract

This research aims at investigating the constitution of teaching professionalism under the action of work contexts influenced by quality indicators – Ideb e Idesp – and existing dispositions in the school.

The study was made in two public schools of basic education (final years) and high school, located in the metropolitan region of São Paulo, subordinated to two different Educational Directories of the State System. Documents and information from 2007, 2008 and 2009 were collected, and questionnaires and semi-structured interviews were carried on to a sample of 10 percent of the teachers from those schools: four teachers from the smaller school and nine teachers from the bigger one. Directors and pedagogical coordinator teachers from those schools were also interviewed.

The theoretical reference of this research was the studies of Roldão (2005 and 2007) about the teaching professionalism descriptors, and it is also upheld by Gimeno Sacristán (1995), Nóvoa (1995, 2008 and 2009), Reis Monteiro (2008) and Morgado (2005). The collected data were analyzed with basis on the categories: “position specificity”, “specific knowledge”, “power of decision”, “collective organization” and “professional development”.

The pertinence of the professionalism descriptors was confirmed to help in understanding the teaching professionalism constitution processes. The data analysis allowed the conclusion that the teaching professionalism is about a complex process, dependent of internal and external factors to the work context and the disposition of professional insertion, the perennial of the manager and teaching teams in schools and the organization of teacher collectiveness showed themselves with potential to increase or subtract the professionalism.

**Key-words:** teaching professionalism, teaching formation, professionalization, teaching identity.

## Sumário

<i>Apresentação:</i> .....	11
<i>Capítulo 1 – A escola básica e seus professores</i> .....	14
1.1- A docência e os desafios da escola na atualidade .....	14
<i>Capítulo 2 – A docência como profissão</i> .....	20
2.1- Os caminhos da profissionalização docente: a profissionalidade .....	20
2.2- Identidade, profissionalismo, profissionalização e profissionalidade .....	26
<i>Capítulo 3 – Pesquisas correlacionadas</i> .....	39
3.1- Revisão das pesquisas dos pós graduandos que tiveram a profissionalidade como tema central ou periférico .....	39
<i>Capítulo 4 - Os descritores de profissionalidade</i> .....	51
4.1- O saber específico mobilizado pelos professores – sobre o conhecimento Profissional .....	51
4.2- Da especificidade da função docente.....	57
4.3- O poder de decidir da categoria docente.....	58
4.4- A dimensão coletiva na profissão docente .....	61
<i>Capítulo 5 – Indicadores de qualidade</i> .....	66
5.1- Ideb e Idesp .....	66
5.2- Considerações sobre sistemas de avaliação.....	70
<i>Capítulo 6 – A opção metodológica</i> .....	73
6.1- Metodologia .....	73
<i>Capítulo 7 - Análise dos dados</i> .....	82

7.1- O clima organizacional do ambiente de trabalho: conceitualização e implicações contextuais .....	82
7.1.1- O Contexto Escolar da escola E1 .....	88
7.1.2- O Contexto Escolar da Escola E2 .....	95
7.2- O exercício da docência e a constituição da profissionalidade: a interatividade entre o exercício da função e os descritores de profissionalidade .....	101
7.2.1- A especificidade da função na concepção dos próprios professores e dos atores sociais que se relacionam diretamente com a escola .....	101
7.2.2- Saberes específicos mobilizados na realização do trabalho .....	109
7.2.3- O poder de decidir sobre o objeto e a forma do trabalho .....	117
7.2.4- A organização coletiva da categoria e a repercussão no trabalho .....	125
7.2.5- O desenvolvimento profissional nos contextos em que a profissão é vivida .....	133
7.3- Indicadores de Desempenho e seus efeitos na prática.....	141
8- <i>Considerações Finais</i> .....	144
9- <i>Bibliografia</i> .....	157

**Anexos e Tabelas:**

Tabela 1 .....	76
Tabela 2 .....	91
Tabela 3 .....	91
Tabela 4 .....	93
Tabela 5 .....	97
Tabela 6 .....	97
Tabela 7.....	99
Anexo I.....	166
Anexo II .....	172

## ***Apresentação:***

A profissionalidade docente vem merecendo atenção da comunidade acadêmica nos últimos anos, tanto nos debates, quanto nas pesquisas da área de educação e em especial nos campos do currículo, do trabalho docente e da formação de professores (ROLDÃO, 2005; MORGADO, 2005; REIS MONTEIRO, 2008; NÓVOA, 2008 e 2009; CARLOS MARCELO, 2009a e 2009b). Esse debate contribui para a compreensão dos processos de socialização da profissão na medida em que lança luz sobre as formas identitárias e a constituição de um possível estatuto de profissionalidade.

Se de um lado, os estudos e pesquisas estão iluminando os conhecimentos e os saberes que possuíamos sobre o tema auxiliando-nos a compreender melhor a profissionalização docente, de outro, as pesquisas ainda carecem de aprofundamento para esclarecer o modo como os professores estão vivendo esse movimento no interior da escola. É nessa perspectiva que se situa a pesquisa aqui relatada.

Inicialmente procuramos demarcar o ponto de partida do estudo e sua questão motivadora, esboçando o cenário no qual os professores da educação básica trabalham atualmente. Um cenário onde esses atores sociais ocupam a posição de terceira categoria laboral em número de integrantes (GATTI; BARRETO, 2009), trabalham preponderantemente no setor público e se caracterizam como categoria heterogênea em aspectos como gênero, origem social, percursos formativos, interesse, dentre outros.

Em seguida, discutimos os conceitos de identidade, profissionalização, profissionalismo e profissionalidade, com base em autores como Roldão (2005, 2007), Reis Monteiro (2008), Nóvoa (1995), Gimeno Sacristán (1995), Imbernón (2004), Morgado (2005), Gatti (1996), Dubar (2005 e 2006), Garcia, Hypolito e Vieira (2005), Hargreaves e Goodson (1996) e Carlos Marcelo (2009a e 2009b), procurando reunir não apenas um conjunto de posicionamentos, mas esclarecer as tendências assumidas por alguns desses

autores ao discutirem o tema e assumindo o pressuposto teórico adotado na organização desse estudo, na coleta de dados e sua análise.

Também se buscou reunir e discutir as pesquisas recentes dos pós-graduandos brasileiros que tiveram como tema central ou secundário a profissionalidade dos professores. Esses estudos abordaram aspectos como: uma possível crise identitária dos professores; teorias implícitas sobre a docência como percursos de construção de identidade; identidade como resultante de práticas discursivas e de representações sociais; condições de itinerância na constituição da profissionalidade; e a forma como os professores universitários concebem e representam esse conceito. O exame dessas pesquisas evidenciou certo vazio a ser preenchido, primeiro sobre a centralidade do tema na produção dos pós-graduandos, pois apenas dois trabalhos tiveram a profissionalidade como tema central; segundo, pela ausência de estudos sobre a constituição da profissionalidade nos contextos de trabalho no interior da escola básica. Visando aprofundar os pressupostos teóricos com os quais os dados coletados foram examinados, utilizou-se os descritores de profissionalidade propostos por Roldão (2005), aos quais acrescentou-se às contribuições de autores como Tardif (2000 e 2003), Tardif e Lessard (2005), Fanfani (2007), Tedesco e Fanfani (1999), Shulman (2005), Borges (2004), Carlos Marcelo (2009<sup>a</sup> e 2009<sup>b</sup>) e Lantheaume (2006). Essa tarefa configurou um quadro em que os descritores de profissionalidade dialogaram com a produção de saberes, com o trabalho docente, com as condições sociológicas desse trabalho, com os conhecimentos de base da docência e com as condicionantes do bom ou mau trabalho docentes que determinam tanto o mal estar, quanto à entrega de corpo e alma ao fazer.

Fez-se ainda uma breve descrição dos indicadores de qualidade (Ideb e Idesp) e da metodologia utilizada na estruturação desse percurso de pesquisa. Coletou-se documentos e realizou-se entrevistas, observações e aplicação de questionários em duas escolas públicas de educação básica, resultando em um conjunto de dados que foram analisados com base nos referentes, os quais possibilitaram delinear as conclusões e achados da pesquisa.

Outrossim, ao longo desse trabalho, recorre-se com frequência aos termos “saber” e “conhecimento”, seja na apresentação dos referentes teóricos utilizados nas discussões dos dados coletados, seja na apresentação das idéias defendidas. Assim acredito ser oportuno esclarecer o significado atribuído neste estudo aos conceitos “saber” e “conhecimento”. Adotou-se para esses dois constructos a conceituação defendida por Charlot (2000). A palavra conhecimento se refere ao processo humano de validação de uma ou de um conjunto de informações com base em uma intencionalidade. Essa informação validada pode ser empregada em situações concretas ou abstratas com vistas a um certo fim ou, pode possibilitar a compreensão mesmo que provisória, de fenômenos ou processos de abstração. Quanto ao vocábulo “saber” é empregado para referir-se tanto a uma interpretação pessoal, logo ligada ao conjunto de experiências acumuladas pelo sujeito em sua trajetória de vida, seja nas relações sociais gerais, seja nas práticas relacionadas ao trabalho, quanto às construções coletivas realizadas por grupos sócio, histórico e culturais específicos ou por categorias laborais, caracterizadoras de leituras de mundo e que informam os efeitos da mediação cultural, social e política de um tempo histórico específico, sobre as bases fundantes das práticas sócio laborais de uma categoria profissional.

Por último, cabe esclarecer que ao longo desse trabalho, o termo “professor” foi utilizado sem a conotação de gênero. Designa o sujeito social cujo ofício é a atividade de ensino e que integra a categoria docente.

## **Capítulo 1 – A escola básica e seus professores**

### **1.1- A docência e os desafios da escola na atualidade**

A docência, diferentemente de ocupações como medicina, direito, engenharia, não dispõe, de modo circunscrito, de um processo de socialização profissional concluso e nesta perspectiva, encontra-se imersa nas contracorrentes que, ora a empurram em direção ao estatuto de profissão, ora lhe atribuem caracterizadores de proletarização, levando alguns autores a classificá-la como uma semiprofissão.

Um exame dos determinantes sócio-históricos da docência – as condições nas quais se deram as construções sociais da natureza dessa ocupação – nos revela as condições de constituição desse fazer, permitindo a compreensão de como a sociedade vê a especificidade da função, a existência ou não de um corpo de saber, o poder de decisão de seus praticantes quanto ao objeto e a forma de trabalho, passando pela autonomia e a imputação de responsabilidade pelo produto da atividade, assim como de suas eventuais conseqüências e da existência ou não de um corpo coletivo que cuide do destino da ocupação, ao mesmo tempo em que, pelo seu código ético, exerça efetivo controle sobre seus pares (ROLDÃO, 2005).

Tal exame tem a possibilidade de revelar tanto os mecanismos favoráveis a profissionalidade, como aqueles que a subvertem.

A docência tem características que a tornam singular. O número de pessoas que compõem a classe profissional docente, de longe supera o de muitas ocupações. Estes atuam em diferentes níveis – da Educação Infantil, passando pelo ensino Fundamental e médio, Ensino Superior de graduação e de pós-graduação – e modalidades educacionais – Educação especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena. A maior parte dos professores trabalham para o poder público. Os níveis de formação exigidos para atuar na profissão variam não só nas diferentes etapas e modalidades de ensino, como entre regiões e países, especialmente nos países sub desenvolvidos e em desenvolvimento. É uma ocupação na qual a presença

feminina é preponderante na Educação Infantil, decaindo ao longo dos demais níveis de ensino. A remuneração recebida pelo desempenho da função também varia entre os professores dos distintos níveis, regiões e países. Essas peculiaridades próprias da profissão docente aprofundam as dificuldades dos processos de socialização transformadores de ocupações em profissões com estatutos sociais claros (TEDESCO, 2006; FANFANI, 2007; SACRISTAN, APPLE, 1987).

Face ao interesse social sobre os fins e os meios educacionais o Estado, no papel de representante do interesse público, em parte significativa das sociedades e especialmente em países em processo de desenvolvimento, caso do Brasil, desenvolve mecanismos de coordenação e controle dos processos educacionais, via formulação de políticas públicas, por um lado e, de outro, pela coordenação e controle sobre o trabalho dos educadores, especialmente os professores, por serem em sua maioria, funcionários do setor público e assim, diretamente vinculados ao próprio Estado (CUNHA, 1998; PENIN, 2008).

O Estado, em razão do papel de coordenador das ações demandadas pelos interesses sociais, ao atuar no campo educacional, de certo modo exerce controle também sobre os professores. Cabe ao Governo à frente do Estado formular e implantar as políticas para o setor e em algumas situações, efetivar esse controle também pelos processos avaliativos. É evidente que a ação do Governo tanto pode beneficiar o setor, levando a melhoria da qualidade, das condições de trabalho, da oferta de vagas em número suficiente, quanto pode ampliar o controle. Nesse aspecto é possível que políticas e processos avaliativos sejam utilizados para desresponsabilizar o próprio Governo transferindo a outrem parcela da própria responsabilidade (OLIVEIRA, 2006; CUNHA, 2006).

Compartilho da idéia de que o Estado, representado por aqueles que exercem o governo, por conta de posições ideológicas, de interesses econômicos e políticos pode em decorrência de suas ações no campo educacional interferir de modo direto ou indireto na profissionalização dos professores. A interferência aqui referida se efetiva no exercício do papel

legislador e regulamentador. Esse papel em relação a profissão docente se processa no credenciamento das instituições de formação, na indicação da formação superior como meio legal de profissionalização da atividade, na estipulação de um rol de competências, na legitimação de uma base de conhecimentos, na regulamentação articuladora de exigências de qualificação profissional tanto na formação inicial quanto na formação continuada (LESSARD, 2006), assim como na proposição de políticas que afetam a carreira e as condições de trabalho.

Os professores vêem o seu trabalho relacionado com os resultados das avaliações externas (entre nós, a Prova Brasil, o Saesp, a Prova São Paulo, o Enem, o Saeb), principalmente por conta de setores políticos, sociais e midiáticos que atribuem a eles parte considerável da responsabilidade pela baixa qualidade do ensino.

Essa responsabilização dos professores se reforça ainda, pela tendência dos sistemas de ensino a instituir procedimentos para avaliar a competência profissional dos docentes. Caso do sistema de Ensino Estadual Paulista que, no final de 2009, submeteu seus professores temporários, aproximadamente 182 mil, a uma prova de natureza eliminatória/classificatória, cujo resultado indicaria aqueles que poderiam participar da atribuição de aulas remanescentes. O resultado da prova, cujo conteúdo coincidia com a literatura constante de edital de concurso para provimento de cargos docentes na mesma Secretaria<sup>1</sup>, evidenciou a desclassificação de 48,4%, isto é, aproximadamente 88 mil professores não obtiveram a nota mínima para classificação. Esse resultado mereceu da mídia impressa, nota enfatizando o “constrangimento” do Secretário de Estado da Educação em admitir a possibilidade da participação desses docentes reprovados, no processo de atribuição de aulas no início do ano letivo de 2010.<sup>2</sup>

Penso ser o concurso público de provas e títulos o expediente apropriado para selecionar os professores para as vagas docentes

---

<sup>1</sup> Conforme Edital de abertura de Concursos Público de Provas e Títulos para professores da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino, publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo no ano de 2009.

<sup>2</sup> O Estado de São Paulo, 23/01/2010, Caderno A

remanescentes em qualquer sistema público de ensino. Essa é a forma de ingresso prevista nos dispositivos legais para a carreira do magistério (Constituição Federal e LDBEN)

Os processos avaliativos, sabemos, são dosados em diferentes graus de dificuldade. Em concursos, o órgão promotor sugere o perfil do candidato a ser selecionado, indica a literatura na qual a avaliação se baseará e, orienta o avaliador sobre o grau de dificuldade a ser calibrado. Assim, os processos avaliativos indicam o grau de conhecimento do candidato mediante o conjunto de atributos considerados na formulação da prova. O resultado, deve ser observado com a devida cautela. Submeter professores temporários a provas equiparadas àquelas realizadas em concursos públicos para efetivação nos sistemas de ensino, apenas para lhes permitir a permanência como temporários por mais um período letivo é, de certo modo contraditório. A possibilidade de valorização da capacidade daqueles classificados se esvazia na concretude de sua condição de “temporário”. O contingente de “reprovados” amplia a responsabilização do professor pela baixa qualidade de ensino oferecida.

Medidas dessa natureza, aplicadas de modo isolado, não contribuem para a solução dos problemas educacionais que são complexos, multifacetados. Segundo Tedesco e Fanfani (1999) e Tedesco (2006) a atenuação de parte desses desafios, dentre eles a melhoria das condições de trabalho dos professores, depende de ações combinadas dos órgãos gestores das políticas de educação, como a organização da escola, a formação dos professores, a redefinição da função da escola frente ao que a sociedade dela espera, a melhoria da remuneração do pessoal docente, admissão de professores por concurso de provas e títulos nos sistemas públicos de ensino (mediada que reduz o contingente de professores temporários), dentre outras medidas.

Os indicadores de desempenho, decorrentes dos sistemas de avaliação externa juntam-se aos efeitos advindos desses processos avaliativos. Dentre eles, merece destaque o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e o Idesp (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São

Paulo). O primeiro indicador, calculado pelo INEP<sup>3</sup> é de amplitude nacional e determina a formulação de políticas educacionais de Estados, de processos de intervenção, parceria e colaboração e, indiretamente promove a classificação de escolas públicas e privadas, constituindo-se em referencia para que essas instituições sejam objeto de escolha ou recusa pelos pais ou responsáveis dos estudantes, fenômeno com potencial de instituir formas de classificação entre os colégios, cujas conseqüências tanto poderão melhorar a qualidade da educação neles oferecida, como poderão servir para a concorrência de mercado. O segundo indicador, de efeitos circunscritos a Rede de Ensino Estadual Paulista, além de se prestar à formulação de políticas endereçadas ao setor, serve de base para a concessão de bônus por “produtividade” àqueles docentes e equipes técnicas que alcançaram parcialmente, integralmente ou superaram as metas pré-estabelecidas.

Os indicadores de desempenho usados para aferir a qualidade dos serviços educacionais ofertados à população, possibilitam a formulação de políticas educacionais destinadas a corrigir distorções detectadas, viabilizam financiamentos, implementação de programas e processos e assim, influenciam a atuação de Ministérios, Secretarias, Conselhos, escolas e de forma mais direta, o trabalho do professor.

Esses indicadores tem colocado a escola e seus profissionais em evidência. A escola, como instituição social, se vê submetida a um clima de permanente tensão, que pode agir tanto no seu potencial mobilizador em prol de novas possibilidades de ajustes e superação do estatuído, como a serviço da estagnação e do imobilismo. Os profissionais da educação, especialmente os professores, precisam lidar com esses referentes que influenciam tanto suas condutas, como suas representações e afetam a (des)valorização social de sua função. É nessa arena que os professores constituem sua profissionalidade.

O problema ao qual buscou-se esclarecimento diz respeito ao modo como o campo de tensão constituído pelos indicadores de qualidade (Ideb e Idesp) e demais elementos do contexto escolar afetam a constituição da profissionalidade dos docentes.

---

<sup>3</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais

Partiu-se da hipótese de que a profissionalidade docente, por conta de seus mecanismos constituidores, se molda particularmente nesse meso campo de tensão formado pelo ambiente escolar, comunidade atendida, órgãos intermediários e centrais dos sistemas de ensino e as políticas educacionais formuladas e implementadas.

Dessa hipótese decorreram os objetivos da pesquisa:

- Entender o modo como os professores vivenciam os descritores de profissionalidade propostos por Roldão (2005) nas contingências da organização da escola e nas relações dessa instituição na esfera micro, meso e macro.
- reunir indicadores que possibilitem dimensionar com mais pertinência os constructos de profissionalidade docente.
- Compreender os possíveis efeitos dos indicadores de qualidade (Ideb e Idesp) na constituição da profissionalidade dos professores.
- Averiguar a influência das diretrizes curriculares, nas quais se baseiam as avaliações externas que compõem os indicadores de qualidade, na profissionalidade docente.

Esse campo de tensão foi investigado por meio da observação, levantamento de documentos e depoimentos dos sujeitos sobre suas percepções, com base nos “descritores de profissionalidade” sugeridos por Roldão (2005): a **especificidade da função**, o **saber específico**, o **poder de decisão** e a **pertença a um corpo coletivo** que, ao serem aplicados a um determinado grupo sócio profissional, possibilitam avaliar o seu grau de profissionalidade subjacente.

## **Capítulo 2 – A docência como profissão**

### **2.1- Os caminhos da profissionalização docente: a profissionalidade**

Difícilmente encontraremos alguém que discorde quanto ao poder da educação em induzir transformações no modo de vida das pessoas, seja pela ampliação de seu capital cultural, de sua capacidade de investimento no campo da economia simbólica, seja pela possibilidade de aquisição de postos mais elevados no campo produtivo. A educação é uma das poucas vias em condições de promover transformação pela ação coletiva e, portanto social, sobre os grupos detentores do poder político e econômico. Essa configuração social pode resultar na redistribuição de posições e riquezas, elevando o padrão de existência das classes menos favorecidas. Se a melhoria das condições de vida é possível, o é no mais das vezes pelo caminho da educação.

Por sua vez, a educação pressupõe dois outros conjuntos de fenômenos interdependentes: o ensino e a aprendizagem. São fenômenos interdependentes porque a capacidade de aprender, característica intrínseca do humano, segundo Paulo Freire (2001) precede o fenômeno do ensino. É aprendendo que assumimos a condição de ensinar e, ensinando, nos permitimos aprender.

Contudo, nas sociedades modernas, a divisão das tarefas na execução do trabalho, sua natureza e extensão temporal, fracionaram o trabalho, compondo um complexo e interligado conjunto cuja execução passou a requerer, igualmente, um crescente conjunto de pessoas dependentes de processos interativos, dinâmicos e exigentes. Esse fenômeno também afetou e afeta a disponibilidade humana relativa à efetivação do binômio ensino aprendizagem.

O fenômeno do ensino, pela sua importância teve sua atribuição delegada a indivíduos que se especializaram na sua efetivação. Com o crescimento dos grupos humanos, esses indivíduos constituíram categorias que, pela especificidade da função atribuída socialmente, passaram a requerer uma preparação formativa especializada, caminhando por assim dizer, em

direção a uma profissionalização, a exemplo de outras ocupações. Dessa perspectiva, pode parecer que sociologicamente o ensino se converteu em uma profissão e os professores em profissionais. Contudo, o processo sociológico de conversão de uma ocupação em profissão se configura em um percurso complexo com um conjunto de exigências não facilmente contempladas.

Dentre as facetas de conversão de uma atividade em profissão, podemos destacar, a modo de exemplo, a condição de o professor delegar a outrem aquilo por ele considerado espúrio e desprestigioso em seu trabalho, conservando a parte simbólica e valorada socialmente. Um exame, mesmo que superficial do fazer docente, indica não ser possível tal condição. O fazer docente circunscreve as atividades que lhe exige conhecimento, destreza e especificidade proporcionada por um conjunto de saberes restritos ao grupo (atividades caracterizadoras da profissão). De outro lado, na execução desse fazer estão concernentes ações/tarefas burocráticas, repetitivas, de escrituração dos diversos registros, de correção de trabalhos, do preparo de materiais em série destinados aos alunos, de se envolver em atividades sociais sem relação com a sua função, de exercer papel de outros agentes sociais em razão da inexistência dos mesmos e da contingência das situações e condições de alunos e suas famílias. Essas ações são executadas pelos professores, visto não disporem de autonomia e poder para delegá-las a outros atores sociais (REIS MONTEIRO, 2008).

O exercício profissional está diretamente relacionado à existência de um “diploma” e de um “mandato”. O primeiro remete à licença, à autorização legal obtida para o exercício do trabalho e o segundo, refere-se à concessão social para o exercício da função. Diploma e mandato conferem aos profissionais que os detém a condição de lidar com saberes decorrentes do exercício do trabalho que lhes é confiado. Conhecimento de situações e informações que esse grupo manterá sob sigilo. O saber do profissional constitui um conjunto de conhecimentos confiados a um grupo, uma espécie de autorização, daí o mandato (DUBAR, 2005, MELLOUKI e GAUTHIER, 2004).

Professores têm seu trabalho autorizado por diplomas e dispõem de mandato. O diploma é obtido no processo de formação, vivenciado de modo diferenciado, seja pelo tempo consumido no percurso formativo, seja pela variedade de instâncias encarregadas desse processo, seja pelas distintas formas hoje disponíveis para a obtenção dessa licença (presencial ou à distância por processos de EAD). O mandato, a princípio tem sua outorga atrelada ao diploma, contudo, ultimamente a sua manutenção possivelmente pode estar vinculada às diferentes maneiras de vivências das condições objetivas e subjetivas concernentes ao exercício das funções de ensino.

Por outro lado, a profissão depende da existência de instituições ou corporações destinadas a protegê-la, a preservar o diploma e o mandato de seus membros. Essas instituições reúnem as condições necessárias, econômicas e políticas, para se manterem vigilantes e atuam decisivamente no impedimento do exercício do todo ou de partes das funções, socialmente asseguradas aos membros da profissão, por outros não autorizados. Também se encarregam de protegerem seus membros contra a ação de pessoas ou grupos intencionados em arranhar o mandato. A corporação protege seus membros contra a investida de outros grupos sociais interessados em parte de suas prerrogativas e até certo ponto, dificulta questionamento sobre formas de condução do ofício. Mas, a proteção empreendida pode ser também efetivada via exclusão de membros, cujas práticas possam ferir as normas de conduta, o padrão ético, o código deontológico requerido para o exercício da atividade.

A elevação dos praticantes de uma ocupação humana à categoria de profissionais é consequência da distribuição sociológica da divisão do trabalho e resulta de um processo econômico, social e histórico e, como afirma Reis Monteiro (2008), o estatuto de uma profissão se caracteriza por um conjunto de atributos tais como a importância social do serviço prestado; a profundidade dos saberes necessários a esse exercício; o código deontológico requerido; os meios de execução e as condições de trabalho que o grupo detém; a autonomia requerida ao exercício da atividade; o poder de regulação conferido socialmente ao grupo; as qualidades pessoais exigidas daqueles que a exercem e o reconhecimento social dos sujeitos pertencentes ao grupo.

As atividades de ensino ao serem confrontadas com os caracterizadores sociológicos capazes de evidenciar a existência de um estatuto de profissão, revelam a distância a ser ainda percorrida para atingir a profissionalização. Em decorrência disso, as atividades ligadas ao ensino são consideradas como semiprofissão (ENGUITA, 1991; IMBERNÓM, 2004; ROLDÃO, 2005 e 2007; GIMENO SACRISTÁN, 1995; CUNHA, 1999).

Apesar de ainda ser entendida por pesquisadores educacionais como uma semiprofissão, ao nos referenciar em Dubar (2005), encontramos evidências que indicam estar a docência em processo de profissionalização, como por exemplo a formação inicial em nível superior.

Os professores, por meio de dispositivos legais (Lei Federal nº 9394/1996), atualmente têm sua formação a cargo do ensino superior de graduação. Nessa formação há uma carga horária mínima e o currículo seguido nos diferentes cursos de licenciaturas, é elaborado com base em Diretrizes Curriculares formuladas pelo Conselho Nacional de Educação, balizadas pelas condições políticas, econômicas, sociais, históricas e ideológicas vividas pelas instituições formadoras. O exercício das funções de ensino, gestão e supervisão, é possível àqueles que obtiveram diplomas e, por conseguinte, receberam o mandato social correspondente (DUBAR, 2005, MELLOUKI e GAUTHIER, 2004).

Contudo, apesar de serem a formação no ensino superior em cursos de licenciatura e a concessão de mandatos sociais fatores de profissionalização, as condições sociais, econômicas e políticas que cercam os cursos de formação de professores, por vezes, desfavorecem o processo de profissionalização,

Nesse sentido, estudo realizado por Gatti e Nunes (2008) sobre licenciatura em Pedagogia, Ciências Biológicas, Letras: Língua Portuguesa e Matemática evidenciou aspectos que nos ajudam a compreender a dimensão da tarefa desses cursos e os problemas com os quais lidam.

As autoras mostram que a formação de professores para a Educação Básica, experimentou na primeira metade dos anos 2000, um expressivo

aumento no número de cursos e na oferta de vagas aqui no Brasil. Esse crescimento foi mais intenso no setor privado, contudo, de modo geral, o aumento da oferta de vagas não encontrou igual crescimento na demanda. Acrescentam ainda que a organização dos cursos de Pedagogia revela grande heterogeneidade na estrutura das disciplinas oferecidas, apesar de serem cursos similares. As ementas desses cursos evidenciam preocupação com justificativas e com o porquê ensinar determinados conteúdos, contudo, poucas se ocupam do que e como ensinar. Suas análises revelaram ainda que há desequilíbrio na relação teoria-prática em favor de fundamentos e teorizações, o que dá à formação um caráter abstrato e pouco integrado ao contexto em que se dá a prática profissional do professor. Quanto às licenciaturas em Letras: Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, parte significativa da grade curricular dos cursos privilegia os conteúdos específicos, dando pouca ênfase à formação específica para a docência, aos conhecimentos relativos aos sistemas educacionais e aos conhecimentos relativos às modalidades de ensino, que juntos não atingem cinquenta por cento da carga horária total desses cursos (GATTI e NUNES, 2008).

A estrutura dos cursos de formação ao tratar de modo incipiente os conteúdos voltados para a docência, de certo modo deixa escapar a oportunidade de incluir na preparação inicial dos professores o trabalho mais intenso com os saberes específicos que dão suporte à profissão, isto é, os conhecimentos profissionais exigidos do professor no desenvolvimento de seu trabalho. A ênfase apontada pelas autoras no “porquê ensinar” e a incipiência dispensada para o “como ensinar” observada nos cursos de Pedagogia analisados, guardando a devida proporção, é indicativo da dificuldade em definir e delimitar o que é específico no trabalho do professor.

Para Roldão (2005), os professores, em geral, dispõem dos saberes necessários à especificidade da função que desempenham. A sociedade, de certo modo, reconhece no professor a condição de executar a bom termo a função a ele confiada, o que justifica a concessão a esse profissional do mandato social de responsável pelo ensino e numa definição mais ampla, pela educação. No entanto, os professores queixam-se da desvalorização social de

seu trabalho, principalmente ao comparar a docência a outras ocupações. Os professores são ao mesmo tempo reconhecidos como imprescindíveis ao desenvolvimento social, político e econômico e tratados em segundo plano em suas condições de trabalho, remuneração e participação política nas transações sociais.

Segundo Lee S. Shulman (Apud REIS MONTEIRO, 2008) uma profissão pode ser caracterizada por um conjunto de seis atributos. O primeiro diz respeito à obrigação de prestação de um serviço específico à sociedade. O segundo trata da existência de um corpo de saberes específicos de natureza acadêmica imprescindível ao exercício do fazer bem. O terceiro é o domínio de competências específicas de natureza prática. O quarto encerra o exercício de juízo em relação às incertezas. O quinto atributo está relacionado à experiência como geradora de conhecimento. O sexto trata da constituição de comunidade profissional responsável pelo controle da qualidade, pela vigilância sobre seus membros (proteção contra ações externas e eliminação de quadros incompetentes ou transgressores da ética).

Esses atributos, assim como considerações anteriores, reafirmam estarem as ocupações em educação guardando distância para com a condição de profissão detentora de um estatuto que lhe dê sustentação. Aqueles que se ocupam dessas atividades, principalmente seu representante central o professor, vivem mais ou menos intensamente, o processo de profissionalização.

O tornar-se profissional, principalmente quanto a uma ocupação, sem o devido estatuto de profissão, coloca esses sujeitos num movimento de busca de condições capazes de constituírem um corpo de saberes, de práticas, de um coletivo, de um código ético capaz de melhorar a qualidade do serviço prestado, de lhes permitir decidir sobre o conteúdo e a forma de trabalho, de serem reconhecidos socialmente pela atividade desenvolvida, assim como serem remunerados adequadamente. Esse movimento constituidor da profissionalização configura a profissionalidade.

## 2.2- Identidade, profissionalismo, profissionalização e profissionalidade

A profissionalidade é um atributo caracterizador do sujeito profissional inserido num contexto mediado pelas condições sócio, histórico, econômico e políticas datadas e localizadas. É esse sujeito que de posse da profissionalidade encerra em si o coletivo do qual é parte, contribuindo para o processo de profissionalização da ocupação que pratica.

O processo de socialização da profissão em direção à profissionalização é, como vimos, complexo e, afeta a identidade dos envolvidos, a constituição da profissionalidade e dos tipos de profissionalismos.

Ao buscarmos compreender o *ser* e o *fazer-se* professor estamos adentrando o campo desses conceitos, cujo entendimento passa pelo claro discernimento não apenas dos significados semânticos, mas sobretudo, das discussões que esses referentes vêm experimentando nos debates e nas pesquisas (ROLDÃO, 2005; NÓVOA, 1995; GIMENO SACRISTÁN, 1995; MORGADO, 2005; ESTEVE, 1995 e 2006, IMBERNÓN, 2004; REIS MONTEIRO, 2008).

Os entendimentos que temos sobre identidade docente, profissionalidade e profissionalização provêm das discussões sobre a complexificação da atividade docente, das alterações que as incessantes mudanças sociais estão impondo à categoria, do furor na formulação, implantação, implementação e substituição de políticas educacionais, dos processos de socialização profissional (DUBAR, 2005) aos quais os profissionais docentes vêm sendo submetidos desde meados do século XIX (NÓVOA, 1995), das questões de gênero, da funcionarização do magistério, do processo de proletarização e também da massificação pela qual passa a escola, local da práxis docente.

O vocábulo identidade vem do latim *identitate* e, é definido como “relação de igualdade válida para todos os valores das variáveis envolvidas [...]”

e, ainda como o [...] conjunto de caracteres próprios exclusivos de uma pessoa [...]”<sup>4</sup>.

A abordagem sociológica da identidade é possível, segundo Dubar (2005), ao se restituir a relação “identidade para” e “identidade para o outro” ao centro do que constitui o processo de socialização. Assim,

[...]a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (DUBAR, 2005, p. 136).

Do ponto de vista da psicologia social, a identidade é o estado de subjetividade resultante da interação entre o que o indivíduo julga ser e o que o outro acha que é.

O conceito de profissionalismo foi analisado por Garcia, Hypolito e Vieira (2005), quando examinaram os modos como os docentes são vistos e situados pelos discursos educacionais das últimas décadas. Estes autores se utilizam da tipologia proposta por Hargreaves e Goodson (1996), a qual, em síntese é mostrada em cinco classificações: profissionalismo clássico, profissionalismo como trabalho flexível, profissionalismo como trabalho prático, profissionalismo como trabalho extensivo e profissionalismo como trabalho complexo.

A versão clássica do profissionalismo busca atingir o status de outras profissões de grande prestígio social. Esse profissionalismo que busca percorrer o caminho da socialização profissional pelo qual transitaram as profissões de prestígio (DUBAR, 2005) persegue um conhecimento especializado fundado na cientificidade, na organização de entidades reguladoras, na construção de código de ética e no reconhecimento social da especificidade do trabalho realizado.

O modelo do profissionalismo como trabalho flexível está assentado “[...] na redefinição de aspectos técnicos do trabalho docente de acordo com uma estratégia de desenvolvimento de culturas de colaboração e de comunidades profissionais solidárias” (GARCIA, HYPOLITO e VIEIRA, 2005, p. 50). Esse

---

<sup>4</sup> Dicionário Aurélio.

profissionalismo se constrói na perspectiva do trabalho colaborativo que se dá em torno de grupos de professores que objetivam o aprimoramento do trabalho pedagógico.

Há, contudo o risco dessas práticas serem cooptadas pelas burocracias educacionais levando-as ao fechamento. No entanto, essas comunidades de trabalho podem contribuir para o fortalecimento do diálogo das comunidades docentes, influenciando práticas fundadas em critérios flexíveis, moldados nos diferentes contextos em que ocorrem.

O profissionalismo como trabalho prático diz respeito à consideração da profissão docente como “[...] atividade cujos saberes coincidem com os saberes práticos, experienciais, os quais são moldados por valores e propósitos dos professores e das professoras que constroem suas práticas educativas” (GARCIA, HYPOLITO e VIEIRA, 2005, p. 51). Está associado à noção de prática reflexiva, indicando que a reflexão crítica sobre a ação pode contribuir para o aperfeiçoamento da prática. Contribui para um olhar crítico sobre o saber acadêmico e científico que lastreia a prática docente, possibilitando o fortalecimento da profissão como produtora de conhecimento.

Esse modelo de profissionalismo, contudo, pode trazer risco de super valorização do cotidiano da prática, distanciando professores das questões sociais mais amplas que interferem na profissão.

No modelo do profissionalismo como trabalho extensivo, “[...] as habilidades docentes derivam da mediação entre teoria e experiência [...]” (GARCIA, HYPOLITO e VIEIRA, 2005, p. 51), numa perspectiva que ultrapassa a sala de aula, adentrando o contexto social educacional mais amplo. Essa perspectiva privilegia a autonomia individual e o pequeno envolvimento com atividades de formação ou de discussão que não estejam diretamente relacionadas com a prática.

O profissionalismo extensivo é geralmente requisitado pelos implementadores de políticas educacionais quando almejam a implantação de reformas curriculares, culminando em práticas que sobrecarregam e

intensificam o trabalho docente, reduzindo o tempo de estudo e a preparação voltada ao aprimoramento.

O modelo do profissionalismo como trabalho complexo considera as mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas. Mudanças que trouxeram como pano de fundo ao trabalho docente, a massificação, a complexificação e a intensificação. A massificação se deu na medida em que as demandas sociais abriram a escola para parcelas socialmente excluídas, alocando para o seu interior as tensões sociais que se verificavam com os grupos excluídos. Essa massificação aliada às conjunturas dos tempos modernos imputou à escola novos problemas para os quais a instituição não se encontrava preparada. Em decorrência, as demandas colocadas aos profissionais docentes se intensificaram, carreando novas exigências, sem lhes proporcionar as condições para abarcá-las.

O profissionalismo como trabalho complexo busca criar condições para o aprimoramento da prática docente nesse novo contexto da pós-modernidade o que, por um lado, pode trazer o aumento de oportunidades de participação desses profissionais no destino de seu fazer, como também, pode significar incremento das condições de massificação e intensificação do trabalho com todas as suas conseqüências.

Apesar de já termos nos referido e, de certo modo discutido o conceito de profissionalização, a definição proposta por Cunha (1999, p. 132), com apoio em considerações de Popkewitz (1988) de que se trata de “[...] um processo histórico e evolutivo que acontece na teia das relações sociais e refere-se ao conjunto de procedimentos que são validados como próprios de um grupo profissional, no interior de uma estrutura de poder”, reforça a perspectiva de que a profissionalização é um fenômeno histórico situado socialmente e vivido como um processo mediado pelo jogo do poder intra e intercategorias sociais.

Quanto ao vocábulo profissionalidade, não encontramos definição no Dicionário Aurélio, nem em outros dicionários para apreender seu significado. Contudo, a carência de uma origem etimológica do termo, desperta uma

curiosidade epistemológica sobre ele. Curiosidade que provocou Bourdoncle e Mathey Pierre (1995) a se debruçarem sobre o uso desse vocábulo na França, e a empreenderem um levantamento histórico, geográfico e social sobre sua utilização. Segundo o estudo desses autores, o termo começou a ser empregado na Itália pelos sindicatos, quando da defesa dos interesses de grupos de trabalhadores. Defesa relacionada com a preservação da especificidade do ofício. Essa especificidade que demarca a necessidade social para com o conjunto de atividades desenvolvidas por determinado grupo de profissionais, deriva de um conjunto de condições adquiridas pelos sujeitos pertencentes ao grupo, que lhes imputa a capacidade de realizar um trabalho de qualidade, que só eles podem praticar. Esse conjunto de destrezas e habilidades por si justifica a necessidade social desse grupo, inserindo-os nas relações de produção via relações de trabalho frente ao capital.

O termo profissionalidade, passou a ser utilizado para qualificar o debate em situações nas quais o conceito de profissionalização, de profissionalismo e de identidade, não eram suficientes. A profissionalidade então ocupa como vocábulo, a posição de signo qualificador dos significados da conjunção dos esforços empreendidos pelos sujeitos integrantes de uma categoria, que no decurso das transações profissionais, buscam individual e coletivamente justificar a necessidade da sua permanência nas relações sociais de disputas pela execução de um trabalho socialmente necessário.

Ao discutir a constituição da profissionalidade docente, Reis Monteiro (2008) recorre a alguns caracterizadores cuja apresentação ilustra e contribui para com a discussão que ora iniciamos. Os **saberes** que permitem a distinção entre o professor de um determinado componente curricular e o profissional dessa área, - por exemplo, os saberes que nos possibilitam distinguir o professor de matemática de um matemático, um profissional educador de um pai ou mãe -, não atingiram ainda uma posição de consenso que os inclua na categoria de saberes próprios da docência, que a caracterize e a valorize socialmente. Tal fato dificulta o reconhecimento social da profissão, haja vista a dificuldade para discernimento entre o que é específico e o que é do senso comum (ROLDÃO, 2005), quando se trata do saber necessário para a prática docente.

De outro lado, não se evidencia a existência de uma dimensão deontológica na maioria dos países, capaz de gerar autorregulação derivada do poder dos coletivos profissionais. O que existe nesse sentido é um corpo de procedimentos, de condutas, de rituais, denominado de cultura da escola ou de gramática da escola, que de certa forma constitui um *modus operandi* próprio de contextos educacionais situados e, quando muito, possíveis de virem a ser reproduzidos nas adjacências (MORGADO, 2005). Tal conjunto de normas, de formas de encaminhamentos, de combinados, de regulação procedimental frente a questões próprias do fazer docente, está longe de se constituir uma deontologia docente.

A **autonomia de juízo** e o poder de decisão estão na dependência da característica coletiva do magistério. De certo modo, esse coletivo se constitui numa vertente de agremiação sindical cuja mola propulsora está circunscrita à defesa de conquistas profissionais no campo da redução de carga horária, da melhoria de condições de trabalho e de salários. A força desse coletivo pouco se reverte em poder de decisão sobre o objeto do trabalho, sobre os processos desse trabalho. A autonomia dos professores, praticamente independe da via técnico-científica.

Via de regra, a seleção dos professores para admissão no serviço público ou particular, se dá exclusivamente pela via acadêmica. A essa via, necessária como fator de profissionalização da atividade, não se considera adicionalmente a qualidade pessoal. Avaliar qualidades como saberes da experiência, vocação, engajamento social, compromisso com a emancipação do outro, requer a elaboração de juízos de valores e essa elaboração remete o avaliador ao campo da subjetividade, o que justifica o abandono dessa via, principalmente em decorrência do contingente de candidatos aos cargos públicos.

As **condições de trabalho**, os **meios técnicos**, o **respeito**, a **remuneração**, o **prestígio** e a **atração** exercida pela profissão constituem um conjunto de condições heterogêneo na maioria dos países e, em geral oscilam de acordo com suas condições de desenvolvimento econômico, social e

histórico. Afetam assim, de modo mais ou menos intenso, a constituição da profissionalidade docente.

Para Reis Monteiro (2008), “[...] uma profissão consiste num *saber-fazer-bem* que [...]” (p.46) depende dos saberes específicos oferecidos pela formação inicial e atualizados pela formação permanente; pelos valores presentes naqueles que a executam; pela autonomia e poder de decisão nos assuntos próprios da profissão e de um conjunto de características e qualidades exigidas daqueles que a querem seguir.

A profissionalidade, ao tratarmos das ocupações em educação, relaciona-se às qualidades pessoais do educador, aos valores que dão sustentação ao seu fazer e à forma de cumprir bem o trabalho a si atribuído. A constituição da profissionalidade em educação está ligada a atributos que extrapolam os muros do local de trabalho e estende-se à intimidade da vida privada. O modo de ser e agir do educador constitui componente de seu trabalho de modo direto ao lidar com seus educandos, como indiretamente ao ser por eles observado na sua vida privada.

Considerando a complexidade do fenômeno educacional, Reis Monteiro (2008) define a profissionalidade:

[...] como um *saber-comunicar-pedagogicamente*, ou seja, com a legitimidade do direito à educação, competência nos saberes a comunicar e sobre comunicação e excelência pessoal. Os profissionais da educação podem, pois, ser considerados como profissionais do direito à educação e da comunicação pedagógica, oficialmente habilitados e socialmente investidos para o exercício da sua função.(p.47).

Além de Reis Monteiro, a profissionalidade docente vem sendo abordada em estudos conduzidos por Nóvoa, Imbernón, Giméno Sacristán, Carlos Marcelo e Roldão. Essas contribuições, cada uma a seu modo, procuram clarificar esse conceito e o seu emprego no estudo dos processos de profissionalização na profissão docente.

Para Carlos Marcelo (2009b) o desenvolvimento profissional pode ser concebido como;

“[...] um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola – e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais” (p. 10).

Podemos estender esse conceito em direção à compreensão da profissionalidade, pois a concebe como movimento, como construção individual e coletiva, que se corporifica no ambiente de trabalho e tem na práxis docente e nas relações dos professores com seus diferentes interlocutores a afirmação ou a negação da profissão.

Gimeno Sacristán (1995) entende profissionalidade como “[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (p. 65). Essa especificidade, do ponto de vista sociológico, deve possibilitar o discernimento por outrem, da razão social da figura do professor como sujeito imprescindível na efetivação da atividade de ensino nos ambientes formais. Contudo, se o reconhecimento da especificidade de uma ação para o desempenho de uma atividade determinada é verdadeiro para algumas ocupações, não o é para o docente.

Espera-se dos profissionais a demonstração de um conjunto de comportamentos caracterizadores da atividade em questão e que, de certo modo, possibilitem a distinção desses sujeitos no conjunto dos demais profissionais. Tais comportamentos permitem distinguir médicos, advogados, engenheiros. mas não são tão claros na distinção de professores. O professorado constitui categoria numerosa e heterogênea e, heterogêneos são seus comportamentos.

Para desempenhar uma atividade com grau elevado de especificidade, se faz necessário o domínio, por parte de grupo circunscrito, de um conjunto amplo de saberes altamente específicos. Tais saberes, nas profissões liberais clássicas são evidentes e até certo ponto inquestionáveis pelos leigos. Os saberes da docência são plurais, temporais, sociais e históricos e via de regra, questionáveis pelos demais agentes sociais (TARDIF, 2003).

Destreza relaciona-se a aptidão, habilidade e, lembra a posse de “vocação”. A atividade docente funda-se na relação com o outro e a habilidade na condução dessa relação entre o professor e o aluno ou a classe, quando considerada isolada do contexto e da especificidade pedagógica, se esvazia e se banaliza.

Atitudes é traço pertinente ao sujeito, às disposições de seu modo de ser e agir, tanto caracterizadoras da personalidade do sujeito como princípios de ação capazes de imprimir disposição, qualidade, modo operante de antecipação, propiciando ação pertinente e ajustável à situação particular. As atitudes são no caso da docência, próprias das situações de relação interpessoal. Essas atitudes necessárias ao exercício da docência não são exclusivas dos seus agentes e, portando, problemáticas quando requisitadas para caracterizá-los.

Por fim, valores estão relacionados a princípios, à conduta ética, a normas comportamentais, a um código deontológico e como nos aponta Reis Monteiro (2008), outro campo problemático para com a categoria docente.

A profissionalidade docente também sofre influência de condições como a heterogeneidade que caracteriza os professores (GATTI, 1996), seja em relação aos percursos formativos, seja em suas trajetórias profissionais, no nível de ensino no qual atuam, na origem social ou no gênero.

Gimeno Sacristán (1995) alerta para a necessidade de que esse constructo seja analisado em função do contexto histórico social no qual a prática docente ocorre. A prática pedagógica e a possibilidade de sua alteração estão vinculadas às interações entre os contextos pedagógico, profissional e sociocultural habitado pelos professores.

A profissionalidade é um estado constituído no interior de um coletivo situado num contexto social e cultural e, portanto, suscetível às influências da origem social do grupo, do tamanho desse grupo, da questão de gênero, da qualificação acadêmica de acesso a profissão, do *status* daqueles aos quais a atividade destina-se e das relações entre eles (GIMENO SACRISTÁN, 1995).

É dessa relação entre o profissional e o destinatário de sua atividade que emerge a valorização de uma posição social, de um prestígio. A atividade docente, assim, é marcada pelas “[...] condições psicológicas e culturais dos professores” (p.67).

Por outro lado, a profissionalidade sofre efeitos do conjunto cada vez mais amplo de funções que a sociedade atribui à escola e, conseqüentemente aos professores (PAGANINI DA SILVA, 2006). Esse conjunto crescente de exigências promove na escola a indefinição de funções. Essa indefinição, produzida pela atribuição de papéis e funções da família, de órgãos públicos assistenciais, de demandas sociais produz o que Nóvoa (2009) denomina de transbordamento da escola. A ela e aos professores as políticas públicas delegaram tarefas que se juntaram a sua função principal: ensino e educação.

Para Roldão (2005), considerando estudos de Nóvoa, Gimeno Sacristán e Dubar, a profissionalidade pode ser analisada e de certo modo compreendida na interdependência de quatro descritores, cuja constatação revela ser a profissão que os detêm, possuidora de um estatuto pleno. São esses descritores: o reconhecimento social da **especificidade da função**, a existência de um **saber específico**, o **poder de decisão** sobre o trabalho desenvolvido e a **pertença a um corpo coletivo** (ROLDÃO, 2005).

Entendo ser interessante discutir<sup>5</sup> esses caracterizadores referidos por Roldão (2005), pela sua pertinência e aproximação com o objetivo central desse trabalho. Os caracterizadores nos permitem, não só observar o profissional docente, mas olhá-lo com base em um conjunto mais coeso de proposições que poderão permitir uma melhor compreensão da constituição da profissionalidade desses sujeitos sociais. Também poderão auxiliar na compreensão do conjunto de conhecimentos profissionais que possibilita a essa “categoria” o domínio de um fazer capaz de conferir a seus integrantes, como propõe Tardif (2003), um exercício especializado, a constituição de um ofício para o qual, apenas esses agentes sociais, reúnem as condições de exercê-lo.

---

<sup>5</sup> Retomados no Capítulo 4.

Evidente que para a atuação como profissional especializado num ofício que exige conhecimento do conteúdo e da forma de desenvolver esse trabalho (SAVIANI, 2009), se faz necessário o domínio de um corpo de saberes específicos, saberes de domínio “restrito” a esse corpo de profissionais. Esses saberes, no caso dos docentes dizem respeito aos conhecimentos pedagógicos (didáticos, metodológicos), disciplinares, curriculares e experienciais.

Para o exercício pleno desses saberes, se faz necessário a aquisição e o domínio por parte desses profissionais, de certo poder de decisão quanto à forma de condução de seu trabalho. Mesmo quando atuam na esfera pública, marcada por um controle burocrático, político e social, ou na esfera privada, na qual o controle é exercido pelo detentor do capital que remunera a força de trabalho com fins de sua reprodução, a natureza intelectual da função que desempenham impõe e certamente exige a autonomia, mesmo que relativa, de decisões sobre o que trabalhar e o como trabalhar.

Por outro lado, o crescimento da população e os movimentos sociais que pressionam a esfera pública e privada, impõem a ampliação da oferta de educação formal e, conseqüentemente, produzem diretamente o incremento da necessidade de profissionais para suprirem essa demanda. O número de professores vem crescendo nas últimas décadas, constituindo o grupo uma das maiores categorias “profissionais” hoje existente na sociedade. Assim, apesar da perda de prestígio social, atribuída a um conjunto de agentes causais, dentre os quais esse seu crescimento quantitativo, a categoria merece a atenção dos demais grupos sociais.

Podemos afirmar, sem que parem dúvidas, que os docentes constituem, do ponto de vista social, uma categoria. No entanto, aqui entre nós e, como nos indicam estudos realizados em outros países (TEDESCO e FANFANI, 1999), essa categoria carece de condições para se fortalecer e constituir um grupo protegido, cujos membros edifiquem um conjunto de pressupostos éticos, um código deontológico que os discriminem dos demais grupos.

Para Tedesco e Fanfani (1999), se quisermos fazer uma lista das características desejáveis ao “novo docente”, dotado de condições para atender as demandas que a sociedade atual lhe impõe, formaríamos um conjunto de qualidades, relacionadas em parte com o conhecimento e valores que deveriam dominar para poder desenvolver em seus alunos a predisposição para a aprendizagem, exercendo a mediação entre estes alunos e a cultura. Para tanto, esse docente precisaria utilizar métodos de ensino relacionados aos conteúdos, dispor de competências relacionais capazes de lhe permitir interagir com alunos, pais, colegas, pessoas da comunidade. Dominar técnicas e tecnologias da informação utilizando-as como ferramenta de ensino. Desenvolver suas próprias capacidades de atualização e formação.

Esse rol de características desejáveis ao professor contempla o fenômeno do desenvolvimento profissional, fenômeno abarcador da formação inicial, da formação continuada, da constituição dos saberes da docência, do *habitus* inerente à categoria, da cultura docente intimamente vinculada aos contextos em que atuam esses sujeitos. Dito de outra forma, o desenvolvimento profissional se dá pela vivência do vinculado diretamente ao ambiente escolar e profissional, mediado pelas concepções, representações, crenças gestadas nas interações sócio político cultural praticadas pelos professores. O desenvolvimento profissional se corporifica paulatinamente através da profissionalidade constituída no fenômeno da profissionalização.

A título de síntese, vale ressaltar que Reis Monteiro (2008) aborda o conceito de profissionalidade buscando elementos capazes de explicitar a incipiente gênese de um código deontológico para a profissão docente. Analisa a profissionalidade na perspectiva do indivíduo, sujeito que a vivencia e contribui com a sua constituição, seja experimentando-a na no seu fazer singular, como na relação com o outro profissional.

Para Gimeno Sacristán (1995), a profissionalidade pode ser apreendida numa perspectiva ao mesmo tempo comportamental, atitudinal e valorativa, perante as quais os sujeitos profissionais constituem interativamente o conjunto de proposições que lhes possibilitam o exercício reconhecido de uma dada ocupação. As condições sociais, históricas e culturais produzidas por esses

indivíduos, são para esse autor, elementos importantes no delineamento desse processo.

Finalizando, encontramos em Roldão (2005), a conciliação das contribuições comportamentais, pessoal, da sociologia das profissões e histórico-culturais, constituindo a sua perspectiva de elaboração do conceito de profissionalidade. A sua leitura considera o papel do sujeito situado num contexto político, histórico, sócio e cultural, tanto na sua dimensão individual, quanto na dimensão coletiva. Entende a profissionalidade nesta perspectiva, como um constructo erigido na intersecção da produção de saberes específicos e dos conhecimentos requeridos no exercício da atividade, na organização coletiva da categoria, no exercício da capacidade de decidir sobre a forma e o conteúdo do trabalho e do reconhecimento social dos membros do grupo profissional.

## **Capítulo 3 – Pesquisas correlacionadas**

### **3.1- Revisão das pesquisas dos pós graduandos que tiveram a profissionalidade como tema central ou periférico**

O tema profissionalidade é relativamente novo na pesquisa em educação e nos textos acadêmicos da área. A discussão em torno do tema, como vimos no capítulo anterior, surgiu na década de 60 na Itália em estudos que procuravam entender as mudanças empreendidas nas condições de oferta, execução e manutenção de postos de trabalho frente às mudanças sociais.

Aqui entre nós, a temática começou a despertar timidamente o interesse dos pesquisadores na década de 70, ocupando breves citações em seus trabalhos. Poucos estudos tiveram o tema como eixo central de suas indagações nas décadas de 90 e anos 2000. Assim, faz-se necessário um breve olhar sobre as pesquisas que se ocuparam dessa temática sob os diferentes aportes teóricos-metodológicos.

As pesquisas cujos achados são a seguir comentados versam sobre identidade, trabalho docente, teorias implícitas sobre docência, o discurso docente, representação social e temporalidade na prática docente, a itinerância no trabalho docente e profissionalidade. Esses estudos foram selecionados por trazer a profissionalidade como uma de suas palavras chave ou dela se ocuparem centralmente.

A indagação sobre qual função o professor do ensino Fundamental se atribui nos dias atuais, se reconhece sua identidade profissional e se essa identidade se apresenta em níveis distintos, se existe uma crise na identidade profissional dos professores e como ela se caracteriza atualmente, se está consciente dessa crise e se conhece seu núcleo determinante, foi objeto de pesquisa empreendida por Paganini-da-Silva (2006) com doze professores de 5ª a 8ª séries do Ensino fundamental de uma cidade do interior de São Paulo.

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados numa primeira fase de modo aleatório e, posteriormente por indicação dos escolhidos. Houve opção por professores com tempo de serviço e idades variadas.

O estudo teve como referencial teórico central a teoria de tomada de consciência de Jean Piaget, assim como sua concepção sobre nível de desenvolvimento. O estudo buscou fundamentação nos conceitos de profissionalidade, profissionalização e profissionalismo, função e papel docente e identidade profissional.

Segundo a autora, a construção histórica da docência como trabalho e, conseqüentemente, do professor como trabalhador se deu num processo em que um fazer de forte cunho vocacional segue na direção de um fazer profissional: o fazer docente percorre da condição de sacerdócio à condição de trabalho desempenhado por um profissional. Processo parcialmente concluído, por conta da dificuldade de soltar as amarras construídas por um trajeto de socialização profissional em curso e, sobre o qual não se pode apontar possível conclusão. Assim, a profissão docente é vista, como semiprofissão. Como semiprofissão, vive permanentemente em crises. Essas crises, segundo a autora, exercem influências sobre a constituição da identidade docente e conseqüentemente afetam a constituição da profissionalidade.

Ao examinar as condições de trabalho dos professores em nossos sistemas de ensino, realça o papel do Estado na condução da educação, principalmente como formulador, implantador e implementador de políticas. No exercício dessa função, o Estado acaba por atribuir às escolas inúmeros papéis. São propostas relevantes para a população, mas, segundo a autora, contraditórias para com a real função da escola.

É no entrelaçamento dessas variáveis a que estão submetidos – o que é atribuído à escola pelos programas oficiais e pelas imposições sociais – que professores vivenciam aquilo que os coloca numa posição de reorganização de saberes, destrezas, competências, concepções, que os levam a uma constante adaptação ou, à crise e ao sentimento de mal-estar-docente. A profissionalidade e conseqüentemente a identidade docente, ao serem

submetidas a esse processo experimentam novas conformações, que podem ser positivas, quando gera capacidades facilitadoras do trabalho, ou negativas ao produzir sentimentos de fragmentação do trabalho, de ineficiência, de desqualificação, instaurando uma sensação de fracasso.

A contribuição do estudo de Paganini-da-Silva (2006) para com o tema central deste estudo reside no modo como a autora procedeu à leitura e análise dos dados arrolados com base em seus referentes, especialmente a teoria da “tomada de consciência” de Jean Piaget. A análise empreendida possibilitou concluir haver um percentual, razoavelmente significativo, de professores conscientes, a partir do exercício de uma “abstração reflexionante”, portanto, recorrendo ao processo de construções mentais hierárquicas em que um nível anterior afeta e é utilizado por um nível superior, promovendo compreensão de melhor fundamentação.

Apesar do referente central do trabalho da autora não ter relação com a fundamentação desse estudo, vale ressaltar que a abordagem do tema identidade docente apoiada nos pressupostos da teoria da “tomada de consciência” de Jean Piaget auxilia a constituição do entendimento dos conceitos utilizados neste estudo.

O estudo da profissionalidade docente como pano de fundo no processo de identificação de teorias implícitas de estudantes de Pedagogia para com a docência, nos anos iniciais do Ensino Fundamental foi objeto do estudo realizado por Gomez Braz (2006), que teve como foco a compreensão do pensamento dos futuros professores no decurso da formação inicial e, as implicações dessas teorias nas identidades profissionais destes futuros professores.

A pesquisa procurou reunir e sistematizar as teorias profissionais da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A autora organizou as teorias em três grupos de identidades ou teorias profissionais docentes: *docência como atividade leiga*; *docência como atividade técnica*; *docência como atividade profissional*. Na primeira, o professor é tido como espontaneísta, artesão, apóstolo, leigo, improvisador. Na segunda, assume o

papel de técnico, funcionário, trabalhador. Na última, é tido como investigador, educador, profissional pesquisador.

Apoiada nos três grupos de teorias profissionais docentes, a autora buscou elementos de natureza endógena e exógena à profissão com a finalidade de caracterizar os percursos de construção da identidade profissional. Esses caracterizadores foram denominados de subdomínios e serviram como instrumento esclarecedor da ação dos fatores que afetam a identidade profissional, assim como elementos dos quais emergiram as categorias de análise da pesquisa.

A função docente; a concepção de aluno, os conteúdos de ensino, a gestão de sala de aula, o processo formativo, as condições de trabalho e a natureza do grupo docente compuseram o conjunto de caracterizadores que em seu cotejamento permitiu ampliar a compreensão dos três grupos de identidades ou teorias profissionais docentes.

O estudo teve como base as teorias e crenças dos professores que são irrigadoras do pensamento do professor sempre que se põe a planejar seu fazer docente.

Segundo a autora, o estudo realizado possibilitou inferir que os distintos estágios de profissionalidade e de profissionalismo se modificam com base em mudanças endógenas e exógenas à ação docente. A eleição de subdomínios na condução da pesquisa mostrou-se representativo nas identificações oferecidas pelos sujeitos pesquisados (estudantes de licenciatura para os anos iniciais do Ensino Fundamental).

Ficou evidenciado que esses estudantes mostram em suas estruturas de conhecimento a influencia das Teorias Implícitas, principalmente as que se referem à docência como atividade profissional.

A pesquisa ainda confirmou a tese de que as Teorias Implícitas sobre a docência, presentes no pensamento dos estudantes são produto em parte de suas experiências como aluno e, em parte do contexto cultural no qual esses estudantes estão inseridos e vivenciam a própria aprendizagem. É esse

contexto que reúne as condições para o desenvolvimento das concepções, representações, conhecimentos e teorias da atividade docente.

Ao desvelar a forma como os estudantes de pedagogia constituem e concebem as Teorias Implícitas sobre a docência, para além de possibilitar sua constituição identitária profissional, o estudo revela os caminhos de iniciação à socialização profissional e, conseqüentemente desvela pistas do processo de constituição de sua profissionalidade.

O trabalho de Gomez Braz (2006), ao investigar as teorias implícitas dos estudantes de pedagogia nos possibilita associações com algumas categorias da base do conhecimento profissional docente propostas por Shulman (2005) – a concepção de aluno, os conteúdos de ensino, a gestão da sala de aula e as condições de trabalho – e categorias utilizadas por Roldão (2005) no estudo da profissionalidade – natureza do grupo docente e aprendizagem da profissão via aquisição de conhecimentos profissionais. Sua pesquisa, ao propor explicações sobre a manifestação das teorias e crenças às quais os estudantes recorrem para se posicionar frente à necessidade de interpretar para si o fazer do professor e externar o modo como o concebe, reforça a complexidade do processo de identificação desses sujeitos com a profissão que irão desempenhar e guarda estreita relação com os processos de constituição da profissionalidade desses futuros professores.

O discurso do professor também se mostra promissor ao estudo da profissionalidade e da identidade docente. A fala e, a sua confrontação, constitui-se em importante recurso na prospecção dos caminhos da profissionalidade, das suas marcas, da sua construção. Nesse sentido, a pesquisa realizada por Faistel (2006) com os dizeres de professoras, selecionadas com base no critério de tempo de serviço no magistério, mostrou-se pertinente para a compreensão da constituição da profissionalidade docente. As professoras elaboraram depoimentos escritos dos quais foram selecionados alguns fragmentos. Também compuseram o corpo de dados da pesquisa os registros da formação continuada empreendida nas escolas das participantes.

Em seus textos escritos, as professoras relatam suas vidas como educadoras, considerando o que as levou à escolha da profissão, o que é ser professora/educadora, formação inicial e continuada, relatos do dia-a-dia, situações de conflitos, motivação e desmotivação e expectativas e projetos para o futuro.

A autora analisou os dados coletados na perspectiva de Foucault, para o qual, o discurso é uma construção social mediante circunstâncias histórico-sociais nas quais os sujeitos estão posicionados em relações de poder. Nessa perspectiva, também foi considerado o gênero e a construção da identidade docente. A autora concluiu seu estudo indicando ser a identidade do professor produto “[...] da significação social da profissão, da cultura, das tradições, das práticas discursivas, do paralelo entre práticas consagradas com as novas práticas, do conflito entre teoria e prática, da construção de novas teorias” (p.112). Afirma ainda que o professor precisa estar inserido num projeto de construção e reconstrução de sua identidade docente, sugerindo para tanto a adoção de processo reflexivo, crítico e investigativo, possibilitando ao professor pensar e analisar constantemente as diversas representações que fazem parte de sua identidade.

Aponta a necessidade de se analisar as formas como o docente está sendo narrado, subjetivado e identificado, visto ser esse processo um jogo, cujas regras atendem a quem detém o poder de narrar, descrever e dizer como são esses sujeitos.

A temporalidade é uma dimensão importante no processo de constituição da profissionalidade docente. Nessa vertente, merece consideração o estudo empreendido por Melo (2005) com professores polivalentes de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental em momentos de formação e trabalho. O estudo procurou também averiguar como se dá a produção da identidade docente nesse contexto e quais as representações sociais que agem como elementos estruturantes na produção das identidades desses professores no processo de profissionalização tardia. Argumentou “[...] que as identidades sociais e docentes não se constituem numa essencialidade, como algo que transcende o fazer pedagógico, mas são

narrativamente construídas e simbolicamente representadas por práticas discursivas e históricas” (p. 222).

A autora recorre a Foucault e Habermas como referentes à compreensão das narrativas e discursos dos docentes.

Assim como no estudo empreendido por Faistel (2006), Melo concede importância significativa à presença feminina no magistério da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. A questão da feminização no magistério tem reflexos na produção da identidade docente que devem ser devidamente considerados. Levando-se em consideração a tênue fronteira entre identidade docente e profissionalidade docente, a feminização no contexto atual deve ser examinada como mais uma dimensão com potencial interveniente sobre as condições nas quais o trabalho docente se materializa.

O exercício da docência hoje e a condição de sobrevivência do sujeito professor, impõe a parte significativa da categoria que atua nos grandes centros urbanos a “condição” de submeter-se a dois ou mais empregos como alternativa de ampliação de renda. Acumular cargos/empregos, de exceção passa a regra.

A primeira consequência é o aumento da carga horária semanal de trabalho. A esse fator associa-se a vivência em duas ou mais escolas, o que intensifica o trabalho efetuado, não apenas no decurso do cumprimento da carga horária no interior da sala de aula, como também fora dela, seja nas escolas, como nos horários vagos.

A essa situação de acúmulo de trabalho Boing (2008) atribui o nome de “itinerância”, que vivida no modelo descrito, também ocorre com um número significativo de professores recém formados ou de disciplinas com pequena carga horária nos currículos. Neste caso, esses docentes, para completarem a carga horária de seus cargos/funções, se vêem obrigados a atuar em duas, três ou mais escolas da mesma rede ou de redes diversa.

A itinerância, comum a parte significativa dos professores, seja no início de carreira quando estão pondo à prova os saberes aprendidos na formação

inicial, seja na multiplicação dos postos de trabalho, constitui elemento integrante da profissionalidade e da identidade docente.

A constituição da profissionalidade nas condições de itinerância foi o eixo central do estudo empreendido por Boing (2008). Suas análises partiram da conceitualização das três dimensões da profissão docente segundo Bourdoncle: profissionalidade, profissionalismo e profissionalismo. Profissionalidade no plano das potencialidades, como marco de referência para a ação profissional. O profissionalismo no sentido de adoção de estratégias e retóricas coletivas do *métier* e o profissionalismo como adesão pessoal à linguagem e marcas da corporação.

A abordagem dos processos de profissionalidade no estudo da itinerância revela aspectos que sua prospecção em outros contextos não possibilita desvendar. O professor itinerante experimenta, no mesmo dia de trabalho, distintas geografias, distintas relações, diferentes projetos. Esse professor, em sua busca de sobrevivência física, emocional e social, evidentemente, deve erigir um conjunto de estratégias capazes de a um só tempo, possibilitar-lhe dispendar menos energia, economizar trajetos, minimizar desgaste emocional e contornar a sua não participação nos combinados coletivos.

A docência na itinerância, segundo Boing (2008), revelou estarem os professores, mobilizando um maior investimento nas relações com seus alunos e tal investimento, mostrou-se facilitar seu trabalho docente.

Outro aspecto importante trazido por Boing (2008) em relação à constituição da profissionalidade docente dos professores itinerantes, diz respeito ao fato deles vivenciarem experiências distintas nas escolas em que atuam. Experimentaram, no decurso da itinerância, experiências de sucesso em um contexto e de malogros em outro. São, dessa forma, fontes de referência nos distintos projetos, nas experiências pedagógicas e, nos processos de formação continuada.

As estratégias construídas por esses docentes para simplificar condutas, criar empatias, abreviar percursos, exercer liderança de classe é outro

diferenciador encontrado. O bom relacionamento com os integrantes dos diferentes colégios em que atuam lhes favorece obter auxílio ou empenho de pessoas que prestam serviços nelas, proporcionando ajuda na execução de tarefas ou facilidades para abreviar percursos. A responsabilidade e o compromisso que demonstram e o modo como se relacionam com o outro cria espaços de empatia suficiente para lhes permitir opções alternativas na condução de seus fazeres. Lançam mão de variadas estratégias para conseguirem realizar os percursos entre as escolas num menor tempo. Boa parte da fluência de seu trabalho é conquistada pela competência na gestão pedagógica da classe, aliada ao sólido conhecimento tanto da matéria lecionada, quanto da metodologia e das seqüências didáticas a que recorrem.

Como nos mostra Boing (2008), a constituição da profissionalidade em professores itinerantes apresenta particularidades, revelando ser esse processo dependente das diversas variáveis que afetam positiva ou negativamente o trabalho docente.

A constituição da profissionalidade docente em professores do ensino superior foi objeto de pesquisa desenvolvido por Bazzo (2007). O estudo teve origem em evidências como o surgimento da denominada “pedagogia universitária” e seu respectivo desenvolvimento; a busca institucional por melhorias nos processos de ensino oferecidos nesses ambientes; os problemas identitários vividos pelos docentes do ensino superior nos dias atuais; a procura de formação pedagógica pelos docentes desse nível de ensino, entre outras. A compreensão do que os docentes universitários entendem por profissionalidade, assim como dos fatores que interferem nesse processo foram os objetivos centrais do estudo.

Quando tratamos do ensino superior, a princípio buscamos a relação dessa atividade com a pesquisa. Segundo Paulo Freire, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (p.32)<sup>6</sup>. Contudo, a interdependência entre ensino e pesquisa não é vivenciada de modo idêntico em todas as instituições de ensino superior. Há diferenças preponderantes quando consideramos as

---

<sup>6</sup> FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 18ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

instituições públicas e privadas. Nas instituições públicas, por vezes, a preocupação central está focada na pesquisa, não sendo valorizado o investimento no ensino, enquanto em parte significativas das instituições privadas, a dimensão econômica atribui aos processos de ensino a posição de dimensão principal, relegando a pesquisa a um plano secundário e por vezes inexistente.

As condições nas quais ocorre a docência no ensino superior não é afetada apenas pela maior importância da pesquisa sobre os processos de ensino, apesar de a primeira resultar em maior prestígio para os docentes universitários que a segunda. Outras condições compõem as relações postas ao exercício docente. A escassez ou inexistência de processos de formação específicos para esse nível de ensino, o peso do conhecimento técnico sobre o conhecimento pedagógico na formação dos diferentes profissionais, a mudança social e do perfil do estudante universitário nos tempos atuais, dentre outras permite dimensionar, mesmo com a relatividade necessária para com o fenômeno considerado, ser essa atividade carregada de complexidade.

A constituição do conjunto de atitudes, destrezas, saberes e habilidades para realizar com eficiência a mediação entre o objeto do conhecimento e a assimilação a ser empreendida pelo aluno (ROLDÃO, 2005 e GIMENO SACRISTÁN, 1995), constitui no ensino superior um processo tão ou mais complexo como aquele vivido pelos docentes da educação básica. Segundo Bazzo (2007), os professores do ensino superior, quando indagados, apesar de afirmarem desconhecer o conceito de profissionalidade docente, ao serem convidados a relatarem o que pensam sobre o seu fazer, expõem os atributos que consideram relevantes a uma prática docente qualificada. Demonstram plena consciência das dificuldades enfrentadas para desenvolver esse conjunto de atitudes, de comportamentos, de facilidades para formular e aplicar estratégias de ação no decurso do processo de ensino. Revelam ter conhecimento da complexidade e das dificuldades por eles enfrentadas na constituição desses atributos balizadores da prática docente. A dificuldade dos professores do ensino superior na conceituação da profissionalidade, segundo a autora, esvazia a possibilidade de uma reflexão mais profunda sobre a temática e, conseqüentemente, no desenvolvimento dessa dimensão da

profissão. No entanto, parte dos professores pesquisados manifestou o desejo de ter acesso à formação pedagógica ou a processos de reflexão que os auxiliasse a desenvolver condições favoráveis à melhoria de suas capacidades de atuação. Em outras palavras, são conscientes das possibilidades derivadas de processos de formação voltados para a melhoria da profissionalidade.

Esse breve levantamento de pesquisas correlatas ao tema da profissionalidade ou, das temáticas que a afetam, mostra-nos como o conceito é complexo. Como nos indica Roldão (2005), profissionalidade e identidade, apesar de tratarem de processos distintos, apresentam variáveis intervenientes que se cruzam, proporcionando a ambos uma fronteira com uma espécie de zona sobreposta. Uma zona de penumbra, em que esses conceitos se interpenetram levando o interlocutor a não ter clareza de suas diferenças.

A profissionalidade docente, conforme nos dispõem autores como Roldão (2005), Gimeno Sacristán (1995), Cunha (1999), Pérez Gomés (1995), Reis Monteiro (2008), diz respeito a um conjunto de procedimentos, atitudes, habilidades e saberes que possibilitam não apenas o *ser*, mas o *fazer-se* professor. Esse processo dotado de um poderoso movimento interno é, na profissão docente vivido pela grande maioria de modo imperceptível.

Ao mesmo tempo em que a profissionalidade possibilita o *fazer-se* professor, os atos de atribuição e de pertença estruturadores da identidade vão, nesse mesmo movimento, constituindo a identidade profissional e social do sujeito. Uma identidade forjada na dinâmica relacional entre as transações objetivas (atos de atribuição) traduzida na identidade para o outro e nas transações subjetivas (atos de pertencimento) a identidade para si (DUBAR, 2005 e 2006).

As pesquisas aqui apresentadas e que tiveram a profissionalidade como foco (central ou periférico), revelam mais a procura da relação entre esse constructo e o desenvolvimento da identidade, da compreensão dos problemas que afetam o trabalho docente, da formação, de representações sobre a docência que, propriamente dos processos pelos quais os docentes constituem sua profissionalidade. Nesse sentido, apenas o trabalho de Bazzo (2007)

buscou elementos capazes de esclarecer como esse processo está sendo vivenciado por docentes do ensino superior. Essa constatação indica a escassez de pesquisas sobre profissionalidade docente e acentua a responsabilidade deste estudo.

## **Capítulo 4 - Os descritores de profissionalidade**

Retomando as contribuições de Roldão (2005 e 2007) pretendo neste capítulo discutir com um pouco mais de profundidade os descritores de profissionalidade anteriormente apresentados. Entendo ser necessário voltar o olhar para a questão do poder, dos saberes, da especificidade da função e da pertença a um coletivo entre os profissionais docentes, construindo epistemologicamente um caminho de análise mais consistente para a busca de respostas às indagações provocadoras dessa pesquisa.

### **4.1- O saber específico mobilizado pelos professores – sobre o conhecimento Profissional**

Vimos que uma profissão estabelecida, dotada de um estatuto profissional pleno depende de um corpo de saberes específicos, que seus membros, individual e coletivamente, mobilizam com habilidade e competência na execução do trabalho, cujo mandato social a eles foi devidamente outorgado.

Segundo Roldão (2005) o saber específico (ou profissional), no caso da profissão docente, é o elo mais fraco dentre o conjunto de descritores:

[...] quer a função quer o conhecimento profissional se têm mutuamente contaminado, por um lado, por uma tendência para a difusão envolvida de uma discursividade humanista abrangente [...]; por outro lado, e no extremo oposto, por uma orientação para a especificação operativa, associada à redução do ensino a ações práticas que se esgotam na sua realização, em que o saber é mínimo e a reflexão dispensável, e que acabam traduzindo-se numa tecnicização da actividade (p.97).

Os saberes, com os quais lidam os professores na execução de seu trabalho, são plurais, temporais, compósitos, heterogêneos e relacionais (TARDIF, 2000 e 2003), portanto, passíveis de múltiplas leituras e difícil conciliação. Não basta apenas possuí-los, mas é preciso saber usá-los. A posse pressupõe a constituição de um amalgama capaz de gerar um saber

emergente que dê conta das múltiplas situações do trabalho docente. Esse saber totalizante e mais complexo que a soma dos saberes componentes, se apresenta heterogêneo e distintivo entre os professores. Por ser sua constituição temporal, varia com o tempo de carreira. O professor, ao interiorizá-lo, comporá o seu estilo pessoal.

Que saberes são esses, necessários ao trabalho docente que na sua estreita relação com esse fazer, adquire o grau de especificidade requerido para caracterizar essa ocupação? Aparentemente é fácil distinguir, pela observação da ação prática e da articulação interativa relacional, um professor que desenvolve um bom trabalho daquele que tem dificuldade. No entanto, essa representação de bom professor, não resiste à indagação sobre a nomeação dos saberes capazes de promover a distinção. Nem mesmo entre os próprios professores e profissionais do ensino, a indicação dos saberes que distinguem um bom profissional docente encontra ressonância credível. Que saberes são esses ao mesmo tempo fáceis de observar e difíceis de nomear?

Por serem esses saberes difíceis de nomear e contraditoriamente fáceis de serem percebidos e creditados no senso comum, carregam uma indeterminação que, de certo modo, esvaziam sua importância. Não sendo uma tarefa fácil distinguí-los, atribuir-lhes valores e conceder-lhes a especificidade necessária à sua afirmação social, faz com que sua posse não credite um valor social, uma distinção profissional.

A superposição entre os saberes necessários ao exercício da docência e características pessoais do sujeito professor, juntamente com a complexidade dessa função, corroboram com a indefinição desse conhecimento, contribuindo ainda, para a crença de ser o magistério um dom ou uma vocação, que não requer saberes específicos.

A profissão docente, como nos lembra Roldão (2007), é uma ocupação socioprática e assim como a medicina e outras ocupações congêneres, sua prática iniciou-se bem antes de sobre ela se produzir conhecimento. Possivelmente, nesses tipos de ocupação, a prática se impõe fortemente e

aparentemente no senso comum, adquire maior relevância que os saberes que a fundamentam.

A relação teoria-prática é problemática na profissão docente (ROLDÃO, 2007) e contribui com a desvalorização do saber quando o visível ao observador e a parte significativa dos profissionais docentes, é a dimensão prática do fazer. A dimensão teórica, por exigir um esforço reflexivo consistente e fundamentado, deixa de ser naturalmente praticado pelo observador leigo e, no comum das vezes, pelo próprio profissional. Assim, aparentemente o fazer docente fica reduzido a um praticismo que nada contribui para a afirmação dos saberes específicos, tão caros ao fortalecimento da profissão docente.

Ao invocar a relação teoria-prática, Roldão afirma ser:

[...] aí de facto que se joga grande parte da dificuldade de estabelecer a natureza do conhecimento profissional docente e de configurar os modos e identificar os actores da sua produção e uso” (2007, p.98).

O conhecimento profissional relacionado ao ato de ensinar, ou seja, os saberes específicos da profissão docente, reúnem um complexo conjunto de conhecimentos amalgamados cujo domínio deve ser manejado eficiente e eficazmente pelo professor nas situações reais de seu fazer, o que, segundo Roldão (2007) o configura como um “prático”.

A produção desse conhecimento pode se dar tanto na investigação teórica das práticas observadas e portanto por uma produção acadêmica ou, através da reflexão sobre o próprio fazer, questionando-o, ajustando-o ou reelaborando-o. Assim, a construção de conhecimentos a partir da prática não se restringe apenas ao *saber fazer*, ao *saber como fazer* e ao *saber do porque se faz* (ROLDÃO, 2007).

Essa relação teoria-prática no campo do trabalho docente, ao ser simplificada na perspectiva do praticismo, para além de contribuir com o afastamento entre dimensões que deveriam convergir, promove o distanciamento dos professores da produção e aprimoramento dos saberes específicos caracterizadores da profissão.

Os saberes requeridos pelo trabalho são produzidos tanto pela investigação acadêmica que se dedica a compreender a epistemologia da prática de ensino, como também, deriva do interior do próprio corpo docente que, ao buscar entender o *como fazer* e o *saber porque se faz*, num movimento dialético reflexivo, leva os professores envolvidos a compreenderem a complexidade do conjunto de conhecimentos requeridos pela sua práxis. Uma práxis tanto desenvolvida individualmente e inscrita numa dada cultura docente, como expressada pelo coletivo ou por parte dele, na instituição educativa.

Aparentemente, e aqui fica marcada a complexidade desse saber, não basta apenas detê-lo para ter condições de realizar um trabalho eficiente. É preciso reunir outras características requeridas pelo trabalho docente, como disponibilidade comunicativa, capacidade organizativa, habilidade para dispor o conteúdo do trabalho numa forma que possa fazer sentido para os alunos, sensibilidade para compreender as diferenças individuais dos estudantes com os quais se relaciona, disponibilidade para negociar, ceder ou exigir abertura para a escuta e capacidade de julgamento sobre pertinência, propriedade, adequação de temas ao nível dos estudantes, além da condição de empatia no decurso da interação comunicativa. Esse conjunto de habilidades ou de “características pessoais” pode ser aprendido e desenvolvido no processo formativo inicial ou continuado. Contudo, de certo modo, o seu aprendizado e aperfeiçoamento são mais fáceis na pessoa que reúne essas pré-disposições (TARDIF e LESSARD, 2005; FANFANI, 2007; NÓVOA, 2009).

O saber específico dá sustentação ao trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor. Sobre esse trabalho, Antonio Nóvoa chama atenção que:

Nele cabe essa capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o acto de educar. E também essa serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito, conquistando os alunos para o trabalho escolar. Saber conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento, não está ao alcance de todos. No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais (NÓVOA, 2009, P. 30-31).

A capacidade de comunicação, a relação respeitosa que considera o outro ao mesmo tempo em que exige para si o mesmo tratamento, a mobilização do aluno para a aprendizagem são características que não se encontra em todos os docentes. Dispor da competência para conciliar a dimensão pessoal com a profissional, como afirmado por Nóvoa, é revelador da ação dos saberes específicos no trabalho.

O saber específico reúne, como afirma Tardif (2000 e 2003) um amalgama de conhecimentos mobilizados pelo professor na condução de seu trabalho. Fazem parte desse conjunto de conhecimentos os saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais, tendo esse último importância relevante na trajetória advinda com o decorrer do número de anos de trabalho do professor. Os professores possuidores de certo tempo de experiência na profissão, tendem a mobilizar nas suas práticas e na sua argumentação sobre elas, um volume preponderante de saberes experienciais, revelando o peso que essa dimensão do saber específico encontra na práxis docente (ALVES, 2006).

O saber experiencial, dentre os saberes exigidos pela prática docente, demonstra ser o que mais contribui na constituição do corpo de saberes específicos que podem caracterizar a docência como profissão, evidentemente, não prescindindo dos demais saberes. Contudo, os saberes da experiência apresentam problemas na sua conceituação.

Tardif (2003), ao analisar esse tipo de saber, chama atenção para o seu uso, de certo modo alargado como um saber novo, pois, nem sempre o é. Pode, muitas vezes, ser um conjunto de crenças, certezas ou *habitus*. Muitas investigações que se ocuparam da análise da epistemologia da prática, concebem o saber como uma certeza subjetiva. Outros entendem o saber como assentado num juízo formalizado apoiado em um discurso assertório, considerando ser o saber o resultado de uma atividade intelectual e não como uma representação subjetiva. Contudo, para Tardif, o saber experiencial consiste em uma atividade discursiva que procura validar uma proposição ou uma ação. O saber experiencial não se reduz a uma representação intersubjetiva, ele se estabelece sempre em interação com o outro. Apresenta

assim uma dimensão social por se constituir a partir das atividades discursivas ocorridas dentro de um coletivo valorizador das trocas entre seus membros (ALVES, 2006).

Para Tardif (2000 e 2003) os saberes docentes, especialmente os saberes experienciais, se constituem no e pelo trabalho. Shulman (2005) utiliza a expressão conhecimentos profissionais para designar o modo como o professor representa o conhecimento que mobiliza na realização de seu trabalho. Segundo Shulman (2005) para exercer a docência, os professores mobilizam três tipos de conhecimentos: o conhecimento do conteúdo da disciplina que ensinam, o conhecimento pedagógico do conteúdo dessa disciplina e o conhecimento curricular a ela atrelado.

Ter o *conhecimento do conteúdo da disciplina* que ensina não diz respeito apenas ao domínio desse conteúdo em si, mas ao domínio de sua natureza e seus significados, assim como do processo histórico de seu desenvolvimento, das relações entre os conceitos básicos e as crenças e concepções que os legitimam e lhes dão sustentação. Conhecer o conteúdo da matéria que leciona é uma das condições exigidas do profissional docente. Contudo, o conhecimento da matéria não basta por si, pois o professor também precisa ter o *conhecimento pedagógico do conteúdo*, ou seja, conhecer profundamente o ensino desse conteúdo e isto implica o domínio dos procedimentos didáticos, do modo de condução do ensino propriamente dito, do processo de mediação desenvolvido pelo professor entre a matéria que ensina e o aluno, as habilidades para lidar com o tempo, com as interações, assim como o conhecimento da turma com a qual trabalha. O conhecimento do professor em relação ao seu trabalho se completa com o *conhecimento curricular*, que requer o domínio das formas de organização da disciplina, sua disposição vertical e horizontal dentro do curso, sua divisão por tópicos, unidades e os distintos níveis de planejamento que possibilitam ajustar o desenvolvimento do currículo às características das turmas.

O conhecimento pedagógico do conteúdo da matéria que ensina exige do professor o domínio de um conjunto complexo e integrado de conhecimentos de várias ordens: conhecimentos didáticos, filosóficos, sociais,

antropológicos, psicológicos, metodológicos. Esses conhecimentos são conjugados pelo professor para se ajustarem às particularidades de cada turma, tanto nas suas características coletivas, quanto nos aspectos diferenciadores de cada sujeito que a compõe. Esses conhecimentos mobilizados pelo professor na consecução do “ato de ensino” (ROLDÃO, 2007), que possibilitam formular percursos de mediação entre o objeto de ensino e sua aquisição pelo aprendiz, vão constituir os saberes específicos caracterizadores da profissão docente.

Segundo Borges (2004) a categoria “conhecimento pedagógico do conteúdo” (SHULMAN, 2005) aproxima-se da categoria saberes experienciais (TARDIF, 2000 e 2003) e ambas nos ajudam a compreender os modos pelos quais o professor, individual e coletivamente, produz e representa os saberes específicos mobilizados na execução do trabalho docente.

#### **4.2- Da especificidade da função docente**

A produção e a utilização dos saberes específicos na profissão docente, de certo modo exige socialmente a presença de um grupo de sujeitos capazes de utilizarem esse conjunto de saberes para realizar o trabalho de ensino. A atividade de ensino ao exigir a presença de sujeitos qualificados para fazê-lo com eficiência traz para o centro do debate, a exigência de atitudes, habilidades, destrezas ligados ao modo como esses sujeitos lidam com os saberes e, que no âmbito da profissão são traduzidos como a especificidade desse fazer. Especificidade capaz de criar socialmente a dependência dos demais grupos sociais a este, em virtude de serem os únicos com a capacidade de exercerem a atividade de ensino de modo a mediar a aquisição dos conhecimentos sociais, culturais, políticos e científicos pelos estudantes a eles socialmente confiados, por conta dos saberes específicos produzidos no decurso da trajetória de constituição social da profissão e por eles remodelados e atualizados, via reflexão fundamentada e pesquisa realizadas pelos próprios sujeitos ou por especialistas ligados as instituições de formação.

Contudo, se considerarmos os problemas enfrentados por essa categoria profissional para conceituar, discriminar e relacionar os saberes específicos de sua atividade, compreenderemos as dificuldades atreladas às tentativas de estabelecimento da especificidade da função. Saberes específicos e especificidade social do fazer docente são interdependentes. Desenvolver e fortalecer os saberes específicos da atividade docente, valoriza proporcionalmente a especificidade social do trabalho docente, distinguindo socialmente o professor. A dificuldade de caracterizar esse conjunto de saberes amplia o sentimento de que não são reconhecidos, dificultando a valorização social dos profissionais que se ocupam dessa atividade. Estudo recente sobre a atratividade da carreira docente no Brasil, empreendido pela Fundação Carlos Chagas, confirma as crenças que outros estudos já anunciavam: o senso comum reconhece a necessidade de professores para o desempenho das atividades de ensino, mas os tem como profissionais desvalorizados. Reconhece ser de grande relevância esse ofício, mas desestimulante a sua execução (TARTUCE, NUNES e ALMEIDA, 2009).

É de certo modo razoável considerar, lembrando ser a docência uma ocupação socioprática, os problemas relacionados com a constituição do corpo de saberes específicos caracterizadores da prática profissional da ocupação. A sociedade relaciona a ocupação com a sua prática e o conhecimento teórico necessário à compreensão da atividade é desprestigiado. A relação teoria prática, comum a outras profissões, carece de sentido para muitos, quando se trata da docência. Exame atento no interior da própria categoria quanto ao entendimento da relação teórico-prática, revela ser o mesmo conflitante e pouco produtivo de reflexão (ROLDÃO, 2007; NÓVOA, 2007; IMBERNÓN, 2004). Tal fenômeno, de certo modo contribui não só com a desvalorização dos aspectos teóricos da profissão, como dificulta a produção de saberes específicos e, conseqüentemente, afeta a especificidade da função.

#### **4.3- O poder de decidir da categoria docente**

Antes de adentrar na dimensão do poder de decisão dos professores, se faz necessário considerar a heterogeneidade presente no conjunto dos

professores. Heterogeneidade que está relacionada aos diferentes percursos formativos que os sujeitos dessa categoria percorreram e percorrem, suas distintas origens sociais, as diferentes crenças que sustentam seus percursos, sua ligação ora com a iniciativa privada, ora com o Estado e os distintos níveis educacionais em que atuam (GATTI, 1996). Essa heterogeneidade, afeta a conquista de poder pelos integrantes da categoria tanto individual como coletivamente, principalmente quando se considera o nível de educação no qual o docente atua. Os professores da Educação Básica vivem uma precária relação com o poder, ao contrário de seus colegas do Ensino Superior (ROLDÃO, 2005).

A diferença entre os docentes da Educação Básica e do Ensino Superior também é visível quando se trata de outros descritores de profissionalidade. O professor da Educação Básica, socialmente é visto como aquele que trabalha na “transmissão” de conhecimentos, de saberes e, assim, nessa perspectiva, seu objeto de trabalho é algo essencialmente produzido por outrem. O saber por ele “transmitido” não foi produzido por ele, logo, entre ele e o saber há um hiato depreciador do poder. Sendo a escola uma organização preponderantemente estatal e sendo o Estado um organismo regido pela burocracia, o currículo sofre certo controle, o que reduz ou minimiza a participação dos professores em decisões que os afetam, reduzindo, em consequência, o grau de poder.

A formulação de propostas curriculares em grandes redes de ensino, para além de um dispositivo organizador e orientador do trabalho educacional, apresenta em seu processo constitutivo a tendência de pouco envolver os professores que serão responsáveis por sua implementação. A pouca participação ou ausência dela se dá em alguns casos pela exclusão deliberada ou pelas dificuldades de envolver um contingente tão numeroso. Algumas redes realizam consulta, promovem a designação de representantes para essa discussão, remetem documentos preliminares para que a instituição escolar os examine e dê sugestões. Essa participação indireta dos professores na formulação das propostas acaba sendo de certa forma desvalorizada e tende,

rapidamente, a ser esquecida. O resultado é a sensação do não poder, o que de fato, condiz com a realidade.

A relação com o poder se revela problemática para os professores da Educação Básica até nas situações em que seu exercício parece estar carregado de poder e autonomia, como no interior da sala de aula. Segundo Roldão (2005), a aparente autonomia existente no interior da sala de aula, lugar de domínio do professor, esconde o modo de atuação desse profissional. Seu trabalho se desenvolve longe dos olhares dos pais, da comunidade atendida pela instituição, e principalmente longe dos outros professores. A aparente sensação de proteção impede que o seu fazer ganhe visibilidade, o que dificulta não só a crítica, mas a possibilidade de ter a sua prática revisada, reformulada ou afirmada.

Em muitos países a educação é essencialmente um serviço público prestado pelo Estado, remetendo o professor à condição de funcionário. Reconhecendo a função do Estado na regulação dos serviços educacionais, há que se considerar um possível paradoxo: a educação se inscreve na esfera do direito, contudo, quando o Estado é responsável em grande parte pela sua oferta, corre o risco de fazê-la como uma imposição (ENGUITA, 2001). Aliando esse paradoxo vivido pelo Estado com a tendência burocrática que geralmente caracteriza a orientação política, a organização e a prestação de seus serviços, os professores, na condição de funcionários públicos sofrem os efeitos da máquina burocrática, a qual tende a exercer um controle indireto sobre o trabalho docente, via regulamentação administrativa da prestação dos serviços educacionais e também de certo controle sobre o currículo. Assim, o conteúdo do trabalho docente: para quê ensinar, o quê ensinar e como ensinar, passa a não depender diretamente do professor.

Esse sentimento de perda de poder também é expresso pelos professores em decorrência dos efeitos de políticas educacionais implantadas. A organização do ensino em ciclos é um bom exemplo. Alterou os mecanismos de avaliação utilizados como medida de certificação, para processos de avaliação diagnóstica e formativa. Essa mudança na perspectiva da avaliação

causou nos professores a sensação da perda de poder por conta dos mecanismos de progressão dos alunos. A escola que antes aprovava ou reprovava, agora promove a progressão continuada. Essas alterações na organização do ensino sem os devidos esclarecimentos para a comunidade e sem a compreensão de seus fundamentos teóricos pelos professores, contribuem para que o aluno desvalorize o empenho nos estudos, que os pais desenvolvam a crença de que a escola atual promove os alunos independentemente da aprendizagem e os professores sintam-se aliados do “falso” poder a eles conferido pela avaliação, capaz de selar o destino do aluno e de certo modo, determinar-lhes uma imputação de responsabilidade perante o aprendizado.

O professor é geralmente tido como um consumidor de propostas e reformas organizadas por especialistas externos e promovidas pelos sistemas educacionais. As propostas de reformas e de formação em serviço são implementadas pelas administrações sem, no mais das vezes, consultar os professores. A administração e os especialistas não valorizam o poder das crenças dos professores, sua cultura e formas de trabalho. Esses fatores, associados à natural dificuldade de enfrentar mudanças, não só dificultam o sucesso dessas propostas como concorrem para o desprestígio desses profissionais (CARLOS MARCELO, 2009a).

Os professores passam a perecer do absentismo, do desânimo, do não comprometimento. Esse quadro afeta a produção de saberes na medida em que afasta esses sujeitos das ações de reflexão sobre suas práticas, do compromisso com os estudantes sob sua responsabilidade e da aquisição de novos conhecimentos. É uma configuração que pode resultar no comprometimento da especificidade da função perante a sociedade.

#### **4.4- A dimensão coletiva na profissão docente**

Como citado, a categoria docente é numerosa e heterogênea. Essa característica que a princípio poderia levantar a suposição de coletivo forte, contraditoriamente revela ser esse, outro aspecto problemático. A

heterogeneidade dificulta a articulação e a organização da categoria. Interesses, crenças e concepções, níveis de atuação dentre outros aspectos, impõem obstáculos difíceis de serem transpostos. Contribui ainda nesse sentido o comentado fechamento do professor no interior da sala de aula.

Ao se isolar, o professor, vive simultaneamente sua individualidade e sociabilidade. É no decurso de sua práxis que sua personalidade, através de seu estilo, dos saberes e experiências que acumulou no decurso de sua trajetória profissional e do *habitus* (BOURDIEU, 1983, 1992, 1996), se manifesta promovendo sua identificação, sua profissionalidade. Ao mesmo tempo, esse estilo, esse conjunto de saberes e esse *habitus* o caracterizam como membro de uma coletividade, de uma categoria. Ele a representa por conta do conjunto de disposições, crenças, saberes e modos de agir típicos do grupo, da cultura que o caracteriza e lhe confere pertença.

Apesar de ser uno e diverso, o professor vive uma profissão marcada pelo isolamento, pela individualização. Essa marca típica da profissão docente confere dificuldade na sua organização frente às negociações com a administração, na formação de comunidades de aprendizagem, na constituição de colegiados voltados para analisar a prática, seja na perspectiva da concepção do conhecimento para a prática, seja na concepção do conhecimento na prática, seja para com o conhecimento da prática (CARLOS MARCELO, 2009a). A fragilidade dos coletivos de professores traz como consequência a inoperância na formulação de condutas, de procedimentos, da reunião de saberes voltados para a caracterização do fazer docente. Um conjunto de características do “fazer bem”, do “bom trabalho” (LANTHEAUME, 2006).

Ao se referir a essa fragilidade Lantheaume (2006) indica que:

[...] o individualismo defensivo acresce as dificuldades. Uma definição partilhada das situações, do que tem de ser feito e como tem de ser feito, uma concepção de “bom trabalho” implica debates, um julgamento e um olhar sobre o trabalho do outro, que vão ao encontro da história do ofício e de organizações do trabalho pouco propícias às controvérsias necessárias (p. 153).

O isolamento e a organização celular do trabalho docente (CARLOS MARCELO, 2009a) e a suposta “liberdade de cátedra”, termo emprestado do ensino superior, antes de se constituir em “poder” do professor no interior da sala de aula, segundo Roldão, contribui como fator de antiprofissionalidade pois, a solidão da sala de aula impede a visibilidade do trabalho realizado afetando a sua crítica e, por conseguinte, a sua divulgação. Traz dificuldades à legitimação do saber ao impossibilitar o controle do coletivo profissional e, infelizmente, reforça as representações dos próprios professores, interferindo na cultura docente e valorizando “[...] a não interferência de uns [...] na [...] liberdade dos outros” (ROLDÃO, 2005, p. 112). Como indicado pela autora, essas representações são construções coletivas e, sua desconstrução requer o fortalecimento da capacidade analítica desses sujeitos, capacidade passível de ser desenvolvida, contraditoriamente, no interior da própria categoria.

Segundo Lantheaume (2006), uma das vias de transformação do ofício da docência está no papel do coletivo de pares. Esse coletivo terá como função repensar as características possíveis de serem conduzidas no fazer dos professores. Um conjunto de proposições, condutas, regras e comportamentos capazes de a um só tempo garantir a qualidade do trabalho, o reconhecimento social da categoria e a auto-afirmação dos professores como categoria profissional.

O coletivo dos professores, segundo Nóvoa (2009), deve assumir o discurso sobre a profissão, tanto no circuito institucional como no social. Cabe a esses profissionais a enunciação do discurso midiático sobre os problemas educacionais que tenham o professor como foco ou, no mínimo, se fazer presente nesse debate. Esse protagonismo e a participação dele advinda, precisam ser ampliados para outras esferas sociais, notadamente para o campo político. Tal presença terá possibilidades de se afirmar quando apoiada na organização e na representatividade da categoria. Contudo, a “[...] colegialidade, a partilha e as culturas colaborativas não se impõem por via administrativa ou por decisão superior” (NÓVOA, 2009, p. 41). Sua constituição é de responsabilidade do próprio coletivo.

A organização coletiva, na perspectiva sociológica, possibilita ao grupo profissional a formulação de códigos de conduta, mesmo que não explícitos e formalizados, como no caso da profissão docente. Confere peso ao processo de negociação entre a categoria e o Estado ou iniciativa privada, ampliando possibilidades de conquista ou preservação de direitos. Requisita para esse coletivo ou sua representatividade a tarefa de proteger os integrantes da profissão, acolhendo-os contra investidas de outros grupos profissionais que pretendem subverter parte das atividades a eles conferidas ou, deslegitimar práticas ou atitudes desses profissionais (DUBAR, 2005).

Ao utilizarmos os descritores propostos por Roldão (2005) no estudo da profissionalidade docente, se faz conveniente considerar a interdependência entre “saber específico” e “especificidade da função” e, entre o “poder de decisão” e a “pertença a um coletivo”. A formulação, aprimoramento e a utilização adequada de um corpo de saberes específicos, conduzem a categoria a uma conseqüente especificidade da função. De outro lado, a conquista do poder de decidir e conduzir o trabalho e seus intervenientes, contribui para a construção e fortalecimento do coletivo, o qual, ao se compor e corporificar, aumenta os espaços de participação tanto na esfera profissional como na social, ampliando a dimensão do poder. Há que se considerar ainda a interação entre todos os descritores. A fragilidade de constituição de um ou mais descritores compromete os demais, assim como a melhoria de um ou mais afeta a todos.

Roldão (2005 e 2007) aponta para as diferenças em relação a vivência dos descritores de profissionalidade entre os professores do ensino Superior e os professores da educação Básica. Os primeiros gozam de prestígio e são valorizados por conta de fatores como produção de conhecimentos, formulação de propostas, consultorias e por serem os responsáveis pela formação dos professores da Educação Básica. Seu prestígio e poder advém ainda do controle que exercem sobre a produção e divulgação dos saberes por eles produzidos, pela influencia na escolha de seus membros, pela participação em comissões responsáveis pela avaliação e recomendação de cursos e instituições. Em síntese, apesar dos problemas com a constituição de um estatuto profissional pleno, os docentes do Ensino superior vivem, com maior

proximidade, os quatro descritores de profissionalidade. Diferentemente, seus pares da Educação Básica em geral trabalham com a reprodução de saberes curriculares e disciplinares produzidos fora de seu contexto e por especialistas externos. Além disso, neste segmento a atividade de ensino é vista como eminentemente prática, remetendo-os à representação do senso comum de que são práticos, artesãos do ensino. Falta clareza sobre os conhecimentos específicos que os definem e, conseqüentemente a ocupação padece da falta de especificidade.

Ainda no que se refere ao professor da Educação Básica, o seu poder é limitado seja na constituição do currículo como nas decisões sobre contratações de outros professores e na formulação de políticas e programas que lhes dizem respeito. Igualmente, seus coletivos via de regra, apenas se organizam na defesa de conquistas trabalhistas e pouco atuam na melhoria das condições de trabalho e da aprendizagem dos alunos.

## **Capítulo 5 – Indicadores de qualidade**

### **5.1- Ideb e Idesp**

Como anunciado anteriormente, tomou-se por base o valor do Ideb de 2007 para selecionar, dentro do critério exposto, as duas Unidades Educacionais que participariam da pesquisa.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb foi criado em 2007 e, sua composição leva em consideração dois conjuntos de informações relevantes: a movimentação escolar, correspondente a promoção, repetência e evasão, cujos dados são obtidos no Censo Escolar, de um lado, e de outro, na pontuação dos estudantes em exames padronizados: Saeb<sup>7</sup> (para composição do índice dos estados e do país) e a Prova Brasil (para composição dos índices dos municípios).

O Ideb foi concebido como um indicador que ao reunir o desempenho no sistema de avaliação e a movimentação escolar, possibilita dimensionar a permanência do estudante na escola e a aprendizagem obtida, revelando a qualidade do ensino oferecido.

O índice do Ideb indica duas dimensões importantes quando se considera a qualidade em educação: o fluxo escolar e os dados da avaliação, o que pode se traduzir em fluxo no interior do sistema e a aprendizagem produzida. A construção do índice, de modo simples, dá conta de duas possibilidades de interferência deliberada. De um lado, o maior rigor na avaliação interna promove crescimento no número de retenções de alunos e conseqüentemente, altera o fluxo, afetando o índice. De outro lado, a redução nas exigências avaliativas, altera positivamente o fluxo, contudo, provoca perda nos escores, afetando o indicador. Essas duas possibilidades são expressas num valor chamado de “taxa de troca”. Isto é, um valor que pode compensar um aumento nas exigências de aprendizagem, elevando a taxa de reprovação ou um relaxamento nas exigências para promoção, elevando essa taxa. Tanto uma opção quanto a outra, vão produzir interferência no indicador e, a “taxa de

---

<sup>7</sup> SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica.

troca” vai determinar o quanto a escola ou o sistema de ensino estão dispostos a ceder para afetar o valor do indicador (FERNANDES, 2007).

O Ideb é calculado pela relação entre a média de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos na Unidade Escolar considerada, obtido em determinada edição do exame (Saeb para unidades da federação e país e, Prova Brasil para os municípios) realizado ao final da etapa de ensino (anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio) e o indicador de movimento baseado na taxa de aprovação e de abandono da etapa de ensino dos alunos da unidade.

O Ideb do Brasil (país) registrado em 2007 para os quatro anos finais do Ensino Fundamental (são avaliados os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental com a Prova Brasil<sup>8</sup>) foi de 3,5 e o país assumiu como meta, atingir o índice 6,0 até 2025. Esse índice refere-se ao valor médio obtido atualmente em avaliação no PISA<sup>9</sup> pelos países desenvolvidos, membros da OCDE<sup>10</sup>. O tempo, considerando o esforço a ser empreendido para alcançarmos o índice 6,0 é de 20 anos.

Os dados existentes no INEP permitiram a construção dos índices relativos à situação das escolas, dos municípios, das unidades da federação e do país para o ano de 2005 e a utilização de dados estatísticos permitiu estipular um conjunto de metas – por escola, por municípios, por unidades da federação e para o país – que as unidades escolares e os sistemas de ensino devem atingir a cada dois anos. Assim, o INEP estipulou, através de metas parciais a serem alcançadas a cada dois anos, a partir de 2007, a trajetória de cada escola de educação básica do país em relação a meta final (INEP/MEC, “a” e “b”).

As metas intermediárias, acima referidas, consideraram, em seu cálculo, quatro informações: o valor do Ideb inicial obtido, o valor da meta para o Ideb, o tempo para atingir a meta e, o esforço a ser empregado nessa tarefa. Assim,

---

<sup>8</sup> A Prova Brasil é realizada a cada dois anos.

<sup>9</sup> PISA - Programme for International Student Assessment

<sup>10</sup> OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômicos

contando com três destas variáveis, como por exemplo o Ideb inicial, o valor da meta e o tempo mínimo estipulado para alcançá-la, pode-se obter o esforço necessário para a jornada. Esse esforço constitui o índice que a escola, o município ou o estado deverá atingir. Calculam-se, dessa forma as metas parciais.

As escolas e, principalmente estados e municípios que aderirem à proposta do MEC para as metas do Ideb, terão alguns diferenciais nessa forma de cálculo, descrito de modo resumido anteriormente. As propostas a serem adotadas para melhorar a qualidade da educação nesses lugares serão implementadas nas turmas de estudantes já existentes e, desse modo, consideram as dificuldades a serem enfrentadas com as turmas em questão, fato, provavelmente não verificável com as novas turmas que se formarão por terem iniciado os estudos dentro da nova proposta. A partir desses pressupostos, o cálculo das metas parciais utiliza expedientes estatísticos para aferir uma meta realista nessa situação, inclusive, com prorrogação de prazo para além de 2025, ao tratar dos anos finais do ensino fundamental<sup>11</sup>.

Por outro lado, as notas técnicas publicadas pelo INEP/MEC (“a” e “b”) sobre cálculo do Ideb, metas intermediárias e esforço a ser empregado para alcançá-las consideram a dificuldade a ser enfrentada pelas escolas e sistemas que possuem bons índices ou quando os alcançarem, para continuar a melhorá-los, na medida da aproximação do índice 10, estatisticamente não alcançável (o índice máximo do Ideb, por conta de sua fórmula de cálculo, tenderá a 9,9).

Do exposto, entende-se ser relativamente mais fácil alcançar as metas parciais, apesar de contraditoriamente ser preciso um esforço maior, naquelas escolas e ou sistemas que atualmente apresentam Ideb baixo. As escolas ou sistemas de Ideb altos, apesar do esforço menor para alcançar as metas parciais, enfrentarão maiores dificuldades nessa tarefa. A obtenção de Ideb 9,9 depende da aproximação de 99% de proficiência nos índices de aprendizagem em Matemática e Língua Portuguesa, de uma taxa de aprovação próxima a

---

<sup>11</sup> Para maiores detalhes, ver Nota Técnica nº 2, INEP/MEC, disponível em [http://www.inep.gov.br/download/Ideb/Nota\\_Tecnica\\_n2\\_metab\\_intermediarias\\_IDEB.pdf](http://www.inep.gov.br/download/Ideb/Nota_Tecnica_n2_metab_intermediarias_IDEB.pdf)

99% e um índice de abandono tendendo a 0,1%, situação ideal que as projeções realizadas pelo INEP/MEC(a), considerando constante o esforço encontrado para o Brasil, sinaliza ser possível alcançar por volta de 2095.

Outro índice, incorporado a essa pesquisa foi o Idesp, que é um indicador similar ao Ideb. Foi criado em 2008 pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo com a finalidade de aferir a qualidade da educação oferecida na rede oficial. Assim como o indicador do MEC, o Idesp se referencia a dois conjuntos de fatores: desempenho do aluno, obtido por meio do Sistema de Avaliação do Estado de São Paulo – Saresp e, a movimentação escolar expressa nos dados de aprovação e retenção coletados pelo Censo Escolar. Como enunciado no Programa de Qualidade da Escola (2009), “considera-se que uma boa escola é aquela em que a maior parte dos alunos apreende as competências e habilidades requeridas para a sua série, num período de tempo ideal – o ano letivo”.

A aprendizagem dos alunos é mensurada na 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries do Ensino Fundamental (ensino de oito anos) e na 3<sup>a</sup> série do Ensino Médio nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática.

O Idesp é obtido pelo cálculo do produto entre o indicador de desempenho (ID) e o indicador de fluxo escolar (IF) do ano/série considerado. O indicador de desempenho (ID) sintetiza o resultado da escola nos exames de Matemática e Língua Portuguesa no Saresp, síntese que considera a distribuição de alunos pelos diferentes níveis de proficiência da prova (abaixo de básico, básico, adequado e avançado)<sup>12</sup>. De outro lado, o indicador de fluxo revela a taxa média de aprovação em cada etapa da escolarização (séries iniciais e finais do ensino Fundamental e Ensino Médio), com base em dados coletados pelo Censo Escolar. O valor de **ID** varia entre zero a dez e o valor de **IF** entre zero e um. O Idesp da série considerada, assim, varia entre zero e dez.

---

<sup>12</sup> Os níveis de proficiência são quatro: abaixo do básico (domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série), básico (domínio parcial), adequado (domínio adequado) e avançado (domínio além do requerido).

A Secretaria Estadual de Educação com base no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE – governo federal), do Programa de Qualidade Escolar (PQE) do próprio governo e do “Compromisso Todos pela Educação” estabeleceu um conjunto de metas parciais para cada escola, elaborado com base no Idesp obtido em 2007 das mesmas, de modo a alcançar em 2030 um Idesp 7,0 para a 4ª série e 6,0 para a 8ª série do Ensino Fundamental e, 5,0 para a 3ª série do Ensino Médio.

Esses dois indicadores – Ideb e Idesp – expõem para a sociedade e para a instituição escolar a qualidade da educação recebida/promovida, permitindo à primeira mensurar a situação educacional da instituição escolar em particular e da educação no contexto mais geral. Quanto à instituição escolar, esses indicadores de um lado a auxiliam a ver-se, reexaminar-se e a se propor perspectivas e trajetórias e, de outro, por criar expectativas, por determinar percursos coloca os diferentes sujeitos da instituição num complexo processo cujo embate os expõe perante a própria instituição, a sociedade e a si próprios.

Idesp e Ideb são indicadores educacionais que se aproximam ao informarem quantitativamente sobre “qualidade de ensino”. Contudo o Idesp, ao ser associado aos relatórios pedagógicos que acompanham a divulgação dos resultados do Saresp, possibilita às equipes escolares reunir os resultados da avaliação externa aos dados da avaliação interna, diversificando as informações para tomadas de decisão.

## **5.2- Considerações sobre sistemas de avaliação**

Os indicadores aqui apresentados, como vimos, são formulados com base nos resultados obtidos em processos de avaliação externa que obedecem a metodologias complexas, cujo domínio exige referentes consistentes. Parte significativa dos professores da educação básica não foi minimamente preparada para entender a fundamentação teórica de suporte dessas avaliações e sua metodologia de construção. Assim, temas como Teoria de Resposta ao Item, Teoria Clássica dos Testes, balanceamento de itens,

distribuição de itens por blocos, dentre outros tópicos utilizados na organização desse tipo de avaliação, passam ao largo do entendimento dos professores, que se distanciam do debate crítico sobre o tema.

Os sistemas de avaliação externa começaram a ser implantados aqui no Brasil no final dos anos 1980 e início dos anos 1990. A carência de dados consistentes para análise crítica da qualidade oferecida e formulação de políticas educacionais, promoveu a realização de experiências piloto em avaliação em capitais de estados e cidades. Esse movimento culminou com a instituição do Saeb no ano de 1993 (GATTI, 2009).

O domínio dos pressupostos teóricos e metodológicos da avaliação de larga escala entre os membros dos quadros técnicos dos sistemas de ensino e entre os pesquisadores ligados ao setor educacional é relativamente recente. Contudo, segundo Gatti (2009) a produção de informações e a disponibilização de dados gerados nas duas últimas décadas sobre o desempenho das redes de ensino foi significativa. Conclui-se que possuímos informações e pessoal qualificado para lidar de modo coerente com elas.

A leitura dos dados produzidos pelas iniciativas em avaliação de sistemas de ensino no início dos anos 1990, induziu o Ministério da Educação, alguns estados e municípios, em decorrência do precário desempenho dos estudantes, a desenvolver e implementar políticas de avaliação de redes de ensino. Contudo, segundo Sousa e Oliveira (2010), os sistemas de avaliação criados assentam-se em duas dimensões: induzir, por um lado a tomada de consciência mediante a própria lógica do sistema, isto é, os resultados e sua observação pelos diversos sujeitos sociais promoveriam as devidas correções e aprimoramentos. Por outro lado, esses dados informariam o desenvolvimento de iniciativas para atenuar os problemas e melhorar o desempenho dos estudantes. Contudo, segundo os autores, predomina a primeira dimensão nas agendas dos órgãos oficiais dos diversos sistemas de ensino, ao passo que o uso sistematizado dos resultados para informar alterações ou proposições de políticas educacionais ou propostas de ações de formação e de intervenção para superar dificuldades é escasso (ALVES, 2011).

O desempenho insatisfatório dos estudantes submetidos aos sistemas de avaliações conforme enfatiza Gatti (2009), impacta o discurso ideológico dos diversos envolvidos. Assim, observa-se a atenção demasiada aos desempenhos contrastantes (os piores e os melhores), um certo culto da mídia para a primazia das médias, esquecendo ser este apenas um aspecto, havendo outros dados relevantes a serem considerados nas análises, e finalmente como já referido, há um escasso aproveitamento pelas redes de ensino dos dados gerados nesses sistemas de avaliação.

Os professores trabalham nesses contextos e conseqüentemente estão submetidos a esse conjunto de fatores, os quais possivelmente trazem conseqüências na constituição de suas identidades e no processo de profissionalidade.

## **Capítulo 6 – A opção metodológica**

### **6.1- Metodologia**

Na busca de possíveis resposta à *indagação* motivadora dessa pesquisa, investigou-se as condições de trabalho vividas por professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio em duas escolas públicas da rede oficial de ensino do Estado de São Paulo, que ocupavam posições opostas quanto ao Ideb de 2007.

As duas escolas foram selecionadas em um conjunto de 118 escolas de ensino fundamental e médio, distribuídas por quatro municípios da região Metropolitana da Grande São Paulo, que estão sob jurisdição de duas Diretorias de Ensino<sup>13</sup>. Para chegar às duas escolas, levantou-se junto ao INEP, informações sobre o Ideb de 2007 relativo ao ano final do ensino fundamental. De posse desses dados, separou-se as unidades que tiveram alto e baixo Ideb. Nesse recorte, foram localizadas as duas instituições nas quais se realizou a coleta de dados: a de menor e a de maior Ideb na região demarcada. A opção por essa específica região resultou da possibilidade de acesso e de facilidade de deslocamento do pesquisador para melhor uso do tempo e redução de custos.

Optou-se pelas duas escolas por apresentarem as variáveis intervenientes que pretendíamos investigar. Dois lugares com as características eleitas que poderiam contribuir para a compreensão das questões motivadoras da pesquisa (HAGUETTE, 1987 e LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Fez-se uso da “observação participante” por entender ser relevante para a obtenção de um quadro dos lugares pesquisados mais próximo da realidade que se pretendia desnudar. Desse modo, optou-se por atribuir ao pesquisador, quando da sua imersão no campo, a função de observador participante, atento aos detalhes, às impressões transparecidas nas interações entre os sujeitos e

---

<sup>13</sup> Diretoria de Ensino – órgão regional da administração direta subordinada a Secretária Estadual de Educação.

destes com materiais e ambientes (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; HAGUETTE, 1987).

Aos procedimentos metodológicos foram incorporados um questionário e entrevista semiestruturada. O questionário foi organizado na forma de um roteiro, construído com a finalidade de obter informações para situar os sujeitos quanto a opção pela profissão, tempo de serviço, formação inicial, formação permanente, tempo dispensado às atividades profissionais diretas e indiretas. A entrevista semiestruturada teve o intuito de coletar depoimentos relacionados com o fazer e o ser professor nesses contextos específicos: como lidavam com alunos, pais, comunidade, colegas de profissão, com o pessoal de apoio, como se viam na atividade desempenhada, que saberes mobilizavam nesse fazer, que transações identitárias empreendiam com seus pares e comunidade e como organizavam as ações voltadas ao próprio desenvolvimento na profissão (MAY, 2004; LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Entendeu-se que a coleta de dados de campo permitiria a captação do conjunto de informações necessárias a uma melhor compreensão dos fatores que interferem no fazer dos professores, sujeitos do estudo. Nessa direção, nos apropriamos das indicações de ZEICHNER (2009) quando defende na pesquisa sobre formação de professores o seu caráter multidisciplinar e multimetodológico, lembrando-nos a importância de procedimentos capazes de prospectar informações do contexto de atuação desses profissionais, isto é, as escolas onde os professores lecionam (p. 20).

A observação, como procedimento metodológico, consistiu no recolhimento de dados, quando das visitas às duas instituições participantes, procurando registrar os fatos, falas e a descrição do cenário em que os encontros ocorreram. As observações foram conduzidas tomando-se o cuidado para que retratasse, no possível, o “clima” existente nos lugares da coleta de dados.

O questionário foi formulado para obter informações sobre o tempo de trabalho do professor na carreira e na escola investigada, sua situação trabalhista, número de cargos exercidos e quantidade de escolas em que

atuava, autonomia na escolha do local de trabalho, perfil socioeconômico, características culturais, opiniões sobre assuntos escolares relacionados com a cultura da escola, planejamento, avaliação, formação continuada e análise reflexiva de práticas no interior do ambiente escolar. A construção deste instrumento de coleta se baseou em similares utilizados em levantamento de informações do corpo docente em avaliações externas, como a Prova Brasil, o Enem, O Saresp, a Prova São Paulo e relatórios de pesquisa (Anexo I).

O outro roteiro de entrevista foi organizado com base nos descritores de profissionalidade formulados por ROLDÃO (2005) que são os seguintes: especificidade da função, saberes específicos para o exercício da atividade, poder de decisão e a pertença a um corpo coletivo. A cada um desses descritores, associou-se um grupo de indagações com a finalidade de provocar a reflexão do entrevistado em torno do descritor sugerido. O instrumento foi completado com um grupo de indagações sobre desenvolvimento profissional, objetivando inquirir sobre o percurso realizado na constituição do fazer-se professor (GATTI, 1996), e questões sobre a influência dos indicadores Ideb e Idesp no trabalho docente (Anexo II).

O exame dos documentos das duas escolas se deu no decorrer do ano de 2009. O contato com os documentos relativos aos anos de 2007, 2008 e 2009 – Projeto Pedagógico, Livro Ponto Docente, Livro de Registro dos Encontros Pedagógicos, Quadros escolares, Planos de ensino, entre outros – foi realizado em quatro visitas com duração média de três horas, em cada instituição. Os dados dessas consultas foram cuidadosamente anotados pelo pesquisador.

As observações participantes foram realizadas em todas as visitas nas duas escolas (para coleta de documentos, entrevistas e participação em atividades culturais e educativas realizadas pelas escolas). Essas observações foram paulatinamente constituindo um conjunto de fatos, impressões e relatos com a finalidade de possibilitar uma melhor compreensão dos contextos nos quais os sujeitos desenvolviam seu trabalho.

Responderam ao questionário e a entrevista semiestruturada 10% do total de professores de cada uma das escolas selecionadas. Assim, na escola de baixo Ideb, contou-se com quatro sujeitos (total médio de 40 professores nos anos de referência). Na escola de maior Ideb, participaram nove professores de um total médio de 90 docentes que trabalhavam na escola nos anos de referência. Também responderam a entrevista semiestruturada as Professoras Coordenadoras e os Diretores das duas escolas. Da pesquisa participaram diretamente 17 sujeitos. A tabela 1 contém informações que qualificam cada um desses sujeitos.

Tabela 1

Professor	Escola	Idade	Sexo	Disciplina	Tempo de experiência	Nº de escolas em que trabalha
P1	E1	39	F	Inglês	Mais de 20 anos	2
P2	E1	47	M	Ed. Física	Mais de 20 anos	2
P3	E1	29	F	Português	5 anos	2
P4	E1	34	F	Matemática	7 anos	2
P5	E1	26	M	Geografia	4 anos	1
P6	E1	29	M	Geografia	11 anos	1
P7	E1	51	F	Inglês	19 anos	3
P8	E1	31	M	Geografia	Menos de 1 ano	1
P9	E1	48	M	Matemática	6 anos	2
P10	E1	32	F	PCP	8 anos	1
P11	E1	47	M	Diretor	Mais de 20 anos	2
P1	E2	30	M	Inglês	10 anos	2
P2	E2	43	M	História	Mais de 20 anos	2
P3	E2	31	F	Geografia	3 anos	2
P4	E2	21	M	Ed. Física	Menos de 1 ano	2
P5	E2	39	F	Prof. Coord	12 anos	2
P6	E2	46	F	Diretor	Mais de 20 anos	1

*Obs; Baseada em dados coletados em 2009*

Os sujeitos que participaram desse estudo apresentavam idades entre 21 a 51 anos. Apesar da preponderância do gênero feminino na Educação Básica, a proporção entre os participantes ficou em 9 homens para 8 mulheres. Quanto a cor, nove se declararam brancos, dois de cor preta e dois de cor parda. Os dados relativos a idade, gênero e cor declarada se manteve, em termos proporcionais, próximo de uma escola para outra, conservando a tendência encontrada.

No que diz respeito à escolaridade dos pais e das mães, os dados revelaram o acesso da maioria quase exclusivamente ao ensino fundamental. (A proporção de pais e mães que possuíam, respectivamente: estudos incompletos nos anos iniciais do ensino fundamental; conclusão dos anos iniciais; estudos incompletos nos anos finais e conclusão do ensino fundamental, foi na escola E1 pais – 1:0:2:5, mães – 0:3:2:4; e na escola E2, - pais – 1:1:1:1 e mães – 1:2:0:1). Apenas um professor, da escola E1, informou que seu pai concluiu o Ensino Médio.

Os dados sobre a escolaridade dos pais é indicativo de que esses professores, quando cursaram a escola básica, não contaram com a possibilidade de ajuda acadêmica no interior da família. Possivelmente foram os primeiros membros de suas famílias a terem acesso ao Ensino Superior. Esse quadro também retrata o baixo capital cultural das famílias desses docentes (BOURDIEU, 1992).

Entre esses professores, se encontrou representantes de quase todos os componentes curriculares que integram a educação Básica: dois professores de Educação Física, quatro de Geografia, um de História, dois de Inglês, um de Português e dois de Matemática.

Quanto ao tempo de carreira no magistério encontrou-se em ambas as escolas, professores com menos de um ano e mais de vinte anos de experiência: dois professores iniciantes com menos de um ano de carreira; três professores com tempo de magistério entre três e cinco anos; dois professores com experiência entre seis e oito anos; um professor com dez anos de carreira; um professor com experiência entre onze e quinze anos; um professor na faixa de dezesseis a vinte anos de serviço e três professores com mais de vinte anos de carreira. Essa diversidade possibilitou recolher dados de todas as fases da carreira (HUBERMAN, 2007)

Dos treze professores, cinco são efetivos e oito são temporários (OFAs). Todos os efetivos trabalhavam na escola E1. Dez declararam trabalhar em mais de uma escola e dois deles acumulam cargo.

As jornadas de trabalho também se mostraram representativas das diferentes possibilidades oferecidas pelo Estado. A maioria – 9 professores – trabalha entre 30 a 40 horas na semana. Um declarou trabalhar vinte horas e três afirmaram terem jornadas semanais superior a 40 horas.

Para se manterem atualizados em relação às notícias o grupo recorre mais ao noticiário de TV – oito na escola E1 e três na escola E2 – do que ao jornal – seis na escola E1 e dois na escola E2. A literatura toma parte da leitura frequente de seis professores da escola E1. Na escola E2 um professor às vezes entra em contato com esse tipo de texto, seus demais colegas o fazem raramente.

Aparentemente, o grupo recorre à leitura para acessar informações. Quanto à formação, todos privilegiam a leitura de livros e revistas voltados para a própria área.

Quanto às atividades voltadas ao lazer e a cultura, um professor (escola E1) declarou ir com frequência ao cinema. Os demais vão às vezes (três na E1 e um na E2), raramente (quatro na E1 e três na E2) ou nunca (um professor da escola E1). Não vão ao teatro com frequência. Essa vivência cultural é praticada às vezes (três professores da E1 e um da E2) ou raramente (por quatro professores da E1 e dois da E2), Nunca frequentaram teatro dois professores da E1 e um da E2. Um deles (E1) vai a shows frequentemente; três (E1) o fazem às vezes; vão raramente quatro da E1 e dois da E2. Nunca foram a shows um professor da E1 e dois da E2.

O grupo de professores da escola E1 tem uma agenda cultural mais preenchida que seus colegas da E2. Também viajam mais (quatro “frequentemente”; dois “às vezes”; um “raramente” e um “nunca”) que os professores da escola E1 (dois viajam “às vezes”; um “raramente” e um “nunca”).

Esses dados, se forem examinados isolados de outras variáveis, indicam disporem os professores da escola E1 de condições culturais, de informações e de formação levemente melhores que seus colegas da escola E2, o que leva a inferir estarem os professores da escola E1, investindo na

formação de um capital cultural que a origem social e familiar não proporcionou.

Ao analisarem a afirmação “sinto que o meu trabalho é apreciado e sou respeitado como um profissional dedicado e competente”, sete professores da escola E1 “concordaram totalmente” com a afirmação; enquanto os quatro docentes da E2 “concordaram parcialmente”. Em relação à afirmação “não tenho apoio de meus superiores para implementar as inovações que gostaria”, sete professores na escola E1 “discordaram” da afirmação. Na escola E2, nenhum dos professores discordou da afirmação.

O posicionamento dos professores frente às duas afirmações evidencia diferenças na forma como vivenciam a valorização social da profissão e a especificidade da função docente. Também revelou dificuldades (na escola E2) e facilidades (na escola E1) nas relações entre o grupo de professores e equipe gestora. A perenidade da equipe gestora da escola E1, possivelmente favorece a autonomia e por consequência a segurança dos professores em assumir projetos e experimentar procedimentos pedagógicos diferenciados.

As diferenças entre os dois grupos de professores entrevistados também se evidenciaram ao analisarem as afirmações: “existe um clima de cooperação entre os professores” e “os pais dos alunos e a comunidade, em geral, valorizam a escola”. Em relação à primeira afirmação, na escola E1, os professores se dividiram: quatro “concordaram totalmente” e quatro “concordaram parcialmente”. Na escola E2, um professor “concordou totalmente” e três “concordaram parcialmente”. Quanto à segunda afirmação, sete professores da escola E1 “concordaram totalmente”. Na escola E2, os professores se dividiram.

Esses posicionamentos, provavelmente confirmam uma visão positiva dos professores da escola E1 quanto ao reconhecimento da especificidade da função e a dificuldade de seus colegas da escola E2 em constituir um coletivo integrado e colaborativo, causado principalmente pela rotatividade dos professores.

Para a análise dos dados, num primeiro momento privilegiou-se o material de cada uma das escolas. Essa opção se deu por conta da diferença entre os contextos. No segundo momento os dados foram examinados em conjunto e no terceiro momento realizou-se uma comparação entre esses dois conjuntos de achados, verificando suas dissonâncias e aproximações.

Para cada uma das escolas, o percurso de análise dos dados coletados foi organizado em quatro etapas: a primeira contemplou o exame analítico das falas recolhidas nas entrevistas semiestruturadas. A segunda etapa reuniu e analisou as informações oferecidas pela tabulação dos questionários respondidos pelos professores entrevistados. A terceira etapa contemplou o exame dos documentos recolhidos e a quarta utilizou observações realizadas no decurso dos momentos em que as duas escolas foram visitadas, seja para encontros de agendamento de visitas, seja no acompanhamento de atividades culturais e nas visitas de coleta de dados. A fase final abrangeu a triangulação do material, a descrição dos contextos escolares e a análise mais aprofundada.

A construção do roteiro de entrevista semiestruturado foi organizado em cinco eixos. Os quatros primeiros contemplaram os descritores de profissionalidade propostos por Roldão, (2005). O quinto eixo emergiu das leituras dos referenciais utilizados e do pré-teste utilizado no aprimoramento do referido roteiro de entrevista. Esses eixos foram então organizados em cinco grandes categorias principais: “especificidade da função”, “saber específico”, “poder de decisão”, “coletivo profissional” e “desenvolvimento profissional”.

As entrevistas semiestruturadas foram transcritas e submetidas a leituras flutuantes. Esse processo possibilitou extrair das falas dos sujeitos um considerável grupo de considerações que primeiramente foram organizados dentro dessas cinco categorias principais. O movimento de análise revelou que apesar da estrutura sequencial da entrevista ter privilegiado a sequência dos descritores acima enunciados, as categorias emergiram no conjunto das falas em certos momentos, independentemente do descritor que guiou a entrevista.

Num segundo momento, o conjunto de falas organizadas nas categorias principais foram lidas com apoio do referencial teórico. Esse procedimento

possibilitou refinar a seleção de recortes de falas anunciadores das categorias. Esse contato recorrente com os dados revelou que a “relação professor aluno” reforçava o modo como os professores entrevistados vivenciavam e constituíam os conhecimentos profissionais ou os saberes específicos utilizados no trabalho. Igualmente aparecia em suas falas o peso da “vocação”, como produtora de especificidade da função docente, da “desvalorização social” relacionada às dificuldades no desenvolvimento profissional e os problemas enfrentados por alguns, relacionado ao “acolhimento no ambiente de trabalho” como dificultador/facilitador da constituição de coletivos profissionais consistentes.

Os dados obtidos com os questionários foram organizados em planilhas e tratados estatisticamente para uma composição percentual das respostas. Procurou-se realizar cruzamentos entre algumas variáveis de modo a criar combinações cujas análises pudessem revelar características e ou comportamentos com potencial para esclarecer observações realizadas.

## **Capítulo 7 - Análise dos dados**

O presente estudo acompanhou duas escolas da mesma rede de ensino e da mesma região geográfica, escolhidas dentre as demais escolas por apresentar desempenhos contrastantes no Ideb do ano de 2007. O material obtido na coleta de documentos, nas seções de observação e na aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas compôs o corpus de análise, o qual passo a apresentar.

### **7.1- O clima organizacional do ambiente de trabalho: conceitualização e implicações contextuais**

Em decorrência do pano de fundo desse estudo estar focado na Psicologia Social, optou-se pelo tratamento desse conjunto de fatores reunidos sob a designação de “clima organizacional” (NÓVOA, 1992 e BRUNET, 1992), sabendo-se que esse mesmo conjunto de fenômenos promotores de conflitos, mobilizações, ajustes e formas de condutas individuais e coletivas no interior de instituições é também designado em estudos antropológicos como “cultura organizacional”.

O quadro relacional que caracteriza de modo impar as instituições educacionais pode ser examinado, mais a miude, a partir das considerações de Bronfenbrenner (apud PORTUGAL, 1992), Nóvoa (1992) e Brunet (1992).

Cada uma dessas escolas, como instituição, foi formando, ao longo do tempo, a sua história. Uma história construída pelos agentes sociais – pais, alunos, professores, funcionários, gestores, colaboradores, comunidade do entorno – ao desempenharem seus distintos papéis, orientados por suas necessidades e motivações. Essa história situada no tempo reflete a conjugação possível dos diferentes interesses desses agentes sociais, cujas necessidades e motivações, são conformadas por suas convicções políticas e ideológicas, conscientes ou não.

Segundo Nóvoa (1992), a sociologia das organizações escolares, contribuiu ao situar suas análises entre a abordagem centrada na sala de aula

e as características sócio-institucionais para uma compreensão ampliada da constituição do clima organizacional da escola. Para examinar e apreender as dimensões do clima é preciso:

[...] procurar escapar ao vaivém tradicional entre uma percepção *mícro* e um olhar *macro*, privilegiando um nível meso de compreensão e de intervenção. As instituições escolares adquirem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas (p.15).

O resultado do trabalho prestado por uma dada escola não está exclusivamente na dependência direta das atividades vividas no interior da sala de aula, para as quais concorre a pré-disposição dos alunos e professores, dentre outros fatores, tampouco do ordenamento político e institucional que regula as relações de produção no interior da escola e do próprio sistema. Os seus resultados estão na dependência das interações entre o que ocorre no interior da sala de aula e nos diversos ambientes escolares sob a influência direta dos aspectos sistêmicos, políticos e sociais dos diferentes grupos que disputam interesses na instituição e nas esferas que interagem com a escola.

O clima organizacional da escola é produto das relações vividas por seus atores – alunos, professores, funcionários e equipe gestora – no dia a dia da instituição, e nas interações desses sujeitos com os atores sociais do ambiente externo – comunidade do entorno, comerciantes, organizações civis e religiosas. O clima organizacional depende da integração dessas duas dimensões complementares: a endógena e a exógena. É um fenômeno complexo e compõe o sistema de regulação das relações objetivas e subjetivas expressadas e vividas pela instituição na figura de seus sujeitos (NÓVOA, 1992 e BRUNET, 1992).

Segundo Brunet (1992), o clima organizacional da escola é resultante da interação de três variáveis: a comportamental, que abrange os sujeitos como indivíduos e como membros da sociedade; a estrutural, constituída pela dimensão da organização, do controle, da hierarquia, dos programas e projetos; e a processual, que depende da liderança, dos modos de comunicação, da gestão dos conflitos, da coordenação, das recompensas, das

relações de poder. Para a autora, “o clima faz parte de um fenómeno cíclico em que os efeitos que provoca se repercutem na sua génese” (p.126).

As duas instituições escolares revelaram climas organizacionais distintos. A primeira instituição, em razão de seu pequeno porte não oferece condições favoráveis para a fixação de professores por um longo número de anos. Essa característica instaura nessa escola a rotatividade desses profissionais (Tabela 5). A breve permanência – um número elevado de professores fica na escola por um ano – dificulta que os docentes se inteirem das regras comuns, dos combinados informais, e dos valores que conformam as rotinas, comportamentos e modos de encaminhar as diferentes situações no dia a dia da instituição. O curto período de permanência dificulta a fixação desses profissionais na escola.

Segundo Brunet (1992, p. 125), são “os actores no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é”. Nessa primeira escola, por conta da expressiva rotatividade de professores, a configuração do clima organizacional fica dependente de um grupo de sujeitos – funcionários do quadro de serviços de apoio e professores readaptados – que estão na instituição há um período maior de tempo, sem contudo participarem de modo direto do processo de ensino e aprendizagem.

A ecologia do desenvolvimento humano, pressuposto teórico formulado por Urie Bronfenbrenner (apud PORTUGAL, 1981), nos ajuda a compor esse quadro teórico acerca do clima organizacional da escola enquanto instituição. A unidade educacional é um lugar caracterizado pelas relações entre seus sujeitos, quer seja no seio da instituição – nível *micro* – seja na esfera relacional dos grupos de origem de seus sujeitos – nível *meso* – seja nas interações com os órgãos do sistema, com a comunidade, com os espaços educacionais existentes no entorno e que compõem esporadicamente as atividades curriculares da escola – nível *exo* – seja nas interações com os diferentes valores, crenças, culturas, modos de agir e estilos praticados pelos atores dos diferentes contextos com os quais os sujeitos da escola convivem – nível *macro*.

Esses quatro níveis do desenvolvimento ecológico de Urie Bronfenbrenner (apud PORTUGAL, 1992): microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema, nos ajudam a clarear a compreensão dos complexos mecanismos que compõem o clima organizacional de uma dada escola e apreender o modo como dialeticamente a gênese do clima contribui para promover o desenvolvimento dos sujeitos nele imersos. Esses sujeitos interagem nesses diferentes sistemas ao desempenharem suas atividades “molares<sup>14</sup>”, ao exercerem seus papéis e as relações entre os diferentes sujeitos do contexto, nos seus distintos graus de reciprocidade e de relações afetivas.

Esses referentes ajudam a esclarecer o modo como as diferentes e complexas interações entre os sujeitos e destes para com os distintos contextos, vão conformando a constituição do clima organizacional da escola e sendo simultaneamente, por ele conformado. Esse clima exerce um poderoso efeito sobre o desenvolvimento dos sujeitos partícipes dessa trama relacional, e em consequência, contribui na constituição das identidades sociais dos envolvidos.

A ação do clima organizacional sobre os sujeitos da organização, favorece a constituição de identidades afirmativas ao exercerem papéis que correspondem à identidade para o outro (quem você é), resultante dos atos de atribuição, e a identidade para si (quem você quer ser) forjada em decorrência dos atos de pertencimento. (DUBAR, 2005)

Nesse período de coleta de dados ficou evidente a força do clima organizacional sobre os sujeitos e os contextos das duas escolas estudadas. Apesar da instituição de melhor desempenho no Ideb ser relativamente nova, seu clima constitui um conjunto de crenças e comportamentos vivenciados por alunos, professores, funcionários e equipe gestora e confere à escola uma identidade forte. Os sujeitos parecem razoavelmente integrados, interagindo tranquilamente com foco nos objetivos do Projeto Pedagógico. Esses aspectos afetam o observador externo, conferindo uma boa imagem à instituição.

---

<sup>14</sup> A atividade molar é definida por Urie Bronfenbrenner como “um comportamento contínuo, com um movimento ou tensão próprios e que é percebido pelo sujeito como tendo um significado ou intenção” (apud PORTUGAL, 1992, P. 59).

A perenidade da equipe técnica na escola é um fator com forte capacidade para influir sobre a dinâmica das relações entre os diversos segmentos que atuam na instituição. A equipe tem oportunidade de reunir conhecimentos sobre os sujeitos que lá permanecem por mais tempo, formando uma base de informações útil para a proposição de ações voltadas aos projetos da instituição. Essa configuração também possibilita aos integrantes dos demais segmentos da escola, conhecer os distintos modos utilizados pelos membros da equipe técnica para responder às demandas a eles impostas. Essa previsibilidade parece conformar a dinâmica das relações estabelecidas entre os diversos segmentos, permitindo o surgimento de padrões reguladores dessas interações.

O envolvimento dos alunos, professores, funcionários e equipe técnica nas ações planejadas e caracterizadoras do dia a dia da instituição qualificam o microsistema, conferindo-lhe um poder de estimular o desenvolvimento dos sujeitos que dele participam. Foi possível observar que as famílias que tem seus filhos na escola, a comunidade local através de associações e grupos, contribuem para a formação de um mesossistema coerente, capaz de reforçar as relações processadas no microsistema. O exossistema também exerce ação sobre os demais níveis do clima organizacional contribuindo para o desenvolvimento dos sujeitos, ajustando-os, na sua maioria, às características da instituição (BRONFENBRENNER, apud PORTUGAL, 1992).

Observando as relações que ocorrem entre os sujeitos participantes, diretos e indiretos, no dia a dia da escola, é possível mensurar o peso das variáveis comportamental, estrutural e processual na conformação do clima organizacional ao qual esses sujeitos estão submetidos (BRUNET, 1992). As interações sujeitos-variáveis num movimento recíproco não só produzem desenvolvimento nos sujeitos participantes nas relações escolares, como afetam a conformação dos modos de regulação da instituição, instalando um sistema complexo de trocas que implica na identificação da instituição tanto por seus atores, quanto pelos demais agentes sociais.

Na escola de pequeno porte, a rotatividade de seus integrantes, impõe a esses profissionais certa dificuldade para se identificarem com a dinâmica da

escola. No caso dos professores, esse fenômeno é incrementado pela baixa interatividade dos profissionais com alunos, com outros professores, equipe gestora, pais de alunos e demais funcionários, em decorrência de terem poucas aulas na escola e permanecerem nela poucos dias da semana. Quanto à equipe gestora, a rotatividade dificulta a implementação da proposta pedagógica da escola, sua avaliação e reformulação. Essa equipe também enfrenta problemas para se inteirar das características da instituição em seus aspectos físicos, humanos e relacionais.

Parte significativa desses professores teve pouco tempo para interagir com os alunos. Essa condição dificulta o estreitamento de vínculos afetivos e sociais entre esses profissionais e seus alunos. Esse déficit também se estende para as relações desses professores com os demais atores sociais que tomam parte do contexto escolar. Como resultado, terão dificuldade de responder ao conjunto de situações impostas nas interações com seus alunos, com colegas de trabalho e com a comunidade, do modo institucionalmente esperado. Essa resposta contraditória pode, pela divergência, proporcionar outras possibilidades de encaminhar os conflitos, contudo, no mais das vezes, contribui para ampliá-los e generalizar crises.

É evidente que esse quadro situacional afeta o clima organizacional dessa escola a ponto de ensejar a sobreposição de climas. Há na instituição dois conjuntos de disposições para regular as relações entre seus diversos atores: uma disposição mais cristalizada e duradoura em torno da qual aglutinam-se os integrantes mais antigos; outra mais efêmera para abrigar os sujeitos de passagem na instituição. A primeira, paulatinamente converte os sujeitos da segunda categoria na medida em que a condição promotora de sua transitoriedade se arrefece ou deixa de existir. A segunda, vai constituindo modos de interagir e responder às demandas para subsistir no dia a dia das relações.

### **7.1.1- O Contexto Escolar da escola E1**

A escola selecionada em razão do melhor Ideb está localizada na região central da cidade. O acesso é fácil, pois se encontra numa rua de curto trajeto entre duas ruas movimentadas e servidas por linhas de ônibus. O comércio predomina na região, juntamente com o setor de serviços – bancos, clínicas, assistência técnicas, advocacias e escritórios de engenharia e arquitetura, assim como órgãos públicos – departamento de trânsito, Ministério da Fazenda, Prefeitura Municipal, etc. Merece destaque sua proximidade com outras escolas, públicas e privadas, que oferecem as mesmas modalidades de ensino, uma instituição de ensino superior e algumas escolas de idiomas. Há ainda um teatro municipal nas imediações.

A instituição escolar foi criada no ano de 1997 com a divisão de uma outra escola pública maior. Formaram-se duas escolas, lado a lado, voltadas para o atendimento das mesmas etapas da educação básica: Ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O corpo docente dessa escola foi constituído pelos professores excedentes da escola dividida aos quais se juntaram os professores que trabalhavam numa escola estadual das imediações, que na época foi municipalizada. Esse grupo de profissionais foi reunido por conta de circunstâncias para as quais não contribuíram, contudo tiveram a oportunidade de permanecer trabalhando no mesmo bairro e com alunos, possivelmente, de perfil semelhante aos estudantes com os quais lidavam.

Os alunos atendidos pela escola provêm das suas imediações, dos diversos bairros do município e uma minoria, dos municípios vizinhos. O diretor relatou que há uma grande demanda por vagas, seja por meio de transferência ou de matrícula inicial nas diferentes séries e anos oferecidos pela unidade. Todas as salas estão ocupadas nos dois períodos diurnos e quase totalmente no período noturno.

O prédio escolar possui apenas um pavimento térreo que abriga as dependências administrativa e discente. A área administrativa é constituída por uma secretaria, sala da direção, sala dos professores, da coordenação e sanitários de funcionários. Está situada na parte da frente do prédio escolar

voltada para a rua. Entre ela e a rua há um pequeno e bem cuidado jardim. As dependências destinadas às atividades letivas são constituídas por um pátio e dois conjuntos de salas separadas por um longo corredor, que termina perpendicularmente em um outro corredor menor que dá acesso ao laboratório, uma sala de leitura, um espaço utilizado para reuniões e encontros de HTPC<sup>15</sup> e a quadra poliesportiva.

A disposição das salas de aula, pátio, sala de leitura e laboratório possibilita uma boa visão dos alunos e facilita a supervisão.

A primeira dependência acessada por quem chega à escola é o saguão onde está localizado o balcão de atendimento da secretaria e o portão do pátio interno. Este saguão é ornamentado com plantas e um mosaico do “Abaporú” de Tarsila do Amaral. Há também um mural de aviso no qual está fixado com letras grandes o principal objetivo da escola:

“Dar ao educando condições para a inserção crítica, ética, criativa e solidária, no universo das relações humanas, favorecendo a produção/utilização das múltiplas linguagens, das expressões e dos conhecimentos históricos, sociais, científicos e tecnológicos”.

O objetivo está registrado da mesma forma na Proposta Pedagógica.

Outro aspecto a registrar é o rigor no controle de horários dos estudantes. Não há tolerância para atrasos, mesmo para alunos do horário noturno, turno no qual o número de alunos trabalhadores é elevado. Observamos igual rigor em relação ao controle disciplinar. O acompanhamento presencial das variadas atividades desenvolvidas nos espaços coletivos da escola pelos inspetores de alunos, aliada ao trabalho dos professores confere um clima razoavelmente tranquilo para as atividades escolares. Os casos de maior gravidade são abordados pela direção e, dependendo da ocorrência, pais ou responsáveis são chamados para encaminhamento de solução ou minimização do problema.

A participação dos pais no cotidiano da escola, não se restringe aos aspectos disciplinares. Foi possível observar situações variadas de

---

<sup>15</sup> HTPC – Horário de trabalho pedagógico coletivo.

participação da comunidade: nas conversas informais dos pais com o diretor sobre questões da organização da escola; sugestão sobre aplicação de recursos financeiros; planejamento de atividades relativas a Associação de Pais e Mestres; conversas dos pais com a coordenação pedagógica e com funcionários da escola, solicitando informações sobre aspectos da vida escolar dos filhos.

O prédio escolar possui onze salas de aulas, as quais estiveram plenamente ocupadas nos turnos diurnos, no período de coleta de dados. No período noturno a ocupação variou entre dez e nove salas (Tabela 4). O número de salas disponíveis permitiu a organização de 32 classes em 2007, 31 classes em 2008 e 32 classes em 2009 (Tabela 4), o que possibilitou a composição de variadas jornadas<sup>16</sup> de trabalho para os professores. Em decorrência, o número de professores da escola manteve-se relativamente elevado – média de 93 docentes nos anos considerados. Desse número médio de docentes, aproximadamente 62 tinham ou têm a escola como sede de seus cargos e/ou funções, contra 31, vinculados a outras unidades escolares da região (Tabela 2).

A situação funcional dos professores nessa escola teve o seguinte quadro médio: 28 docentes efetivos pertencentes a própria escola; 2 docentes efetivos vinculados a outras unidades; 24 professores ocupantes de função atividade (OFA) pertencentes a própria escola e 25 outros OFAs vinculados a outras escolas; 10 professores eventuais<sup>17</sup> da própria escola e 4 docentes de outras escolas (Tabela 2).

---

<sup>16</sup> A Rede Oficial de Ensino do Estado de São Paulo oferecia até 2009 dois tipos de jornada de trabalho aos professores: a Jornada Inicial de Trabalho Docente, constituída de 24 horas (20 horas com atividades letivas e 4 horas de trabalho pedagógico: duas na própria escola e duas em local livre) e a Jornada Básica de Trabalho Docente, constituída de 30 horas (25 horas em atividades letivas e 5 horas de trabalho pedagógico: 2 na escola e 3 em local de livre escolha). Em 2009 a Lei Complementar 1094 de 16/07/2009 introduziu alterações na Lei Complementar 836/1997, acrescentando mais dois tipos de jornada de trabalho: a Jornada Integral de Trabalho Docente, constituída de 40 horas (33 horas de atividades letivas e 7 horas de trabalho pedagógico: 3 na escola e 4 em local de livre escolha) e a Jornada Reduzida de Trabalho Docente, constituída de 12 horas (10 horas em atividades letivas e 2 horas de trabalho pedagógico na escola).

<sup>17</sup> Professor Eventual: Professor contratado para lecionar nas aulas não ministradas por professores efetivos ou OFAs em decorrência de faltas dia ou faltas aula.

Tabela 2

Quadro de Professores nos anos de 2007, 208 e 2009										
Anos	Efetivos			Temporários (OFA)			Temporários (eventuais)			Total
	Com cargo na escola	Com cargo em outra escola	Total	Com função na Escola	Com função em outra escola	Total	Da própria escola	De outra escola	Total	
2007	24	02	<b>26</b>	25	28	<b>53</b>	10	05	<b>15</b>	<b>94</b>
2008	30	02	<b>32</b>	22	28	<b>50</b>	10	04	<b>14</b>	<b>96</b>
2009	30	03	<b>33</b>	24	19	<b>43</b>	11	03	<b>14</b>	<b>90</b>

Em decorrência da própria natureza da situação funcional, os professores efetivos são os que permanecem por mais tempo na escola. Da média anual de trinta professores efetivos, dezoito se mantiveram na escola nos anos de 2007, 2008 e 2009, onze estiveram na escola em dois desses anos, enquanto quinze permaneceram por um desses anos. Em relação aos professores OFAs, cinco permaneceram nos três anos considerados. Quatorze trabalharam em dois desses anos, ao passo que a maioria absoluta – cento e três – lecionaram na escola em um dos anos elencados. Quanto aos professores eventuais, um deles esteve nos três anos, oito permaneceram por dois desses anos e 24 em um dos três anos (Tabela 3).

Tabela 3

Professores	Presentes nos anos 2007, 2008, 2009	Presentes em dois desses anos	Presentes em um desses anos
Efetivos	18	11	15
OFA's	05	14	103
Eventuais	01	08	24

Como já referido, nos três últimos anos a escola formou em média trinta e duas turmas entre os últimos anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio (Tabela 4). Esse número de turmas compõe um conjunto considerável de horas aulas, permitindo a oferta de cargos nas diferentes disciplinas. A escola reúne assim, condições para que os professores nela permaneçam exercendo seus cargos sem a ameaça da redução de suas cargas horárias.

Os professores efetivos têm seus cargos fixados na escola e só podem mudar de local de trabalho nos concursos de remoção, que via de regra, são oferecidos anualmente. A permanência preponderante de professores efetivos na escola por um maior número de anos é indicativo de que há nessa unidade condições favoráveis à fixação desses profissionais.

Diferentemente dos professores efetivos, os docentes temporários (nesses três anos demarcados para coletas de dados) foram classificados para o processo anual de escolha de aulas na sede da Diretoria de Ensino. Esta norma estabelecida por regulamentação da SEE dificultou a permanência desses professores na mesma escola. Nem sempre a classificação que eles ocuparam no processo de escolha (essa classificação se dá em decorrência de uma nota obtida em prova, acrescida de pontos apurados em função do tempo de serviço docente) permitiu o retorno à mesma unidade de ensino. Assim, a rotatividade entre os professores OFAs, evidenciada na Tabela 3, deve ser vista com certa cautela, pois no mais das vezes, independeu deles.

Apesar de conseguir manter um número maior de professores trabalhando na escola por mais tempo, a proporcionalidade de quatro professores efetivos (38%) para seis professores OFAs (62%), desequilibra a relação permanência-rotatividade a favor dessa última.

Tomando por base o critério de classificação do IBGE para classes sociais, as informações disponibilizadas no Projeto Pedagógico a partir do diagnóstico sócio-econômico da clientela, permite inferir que as famílias atendidas nessa escola pertencem às classes sociais “B” (minorias), “C” e “D” (maioria) e “E” (minorias).

Esse perfil sócio-econômico dos alunos possibilita o acesso a internet, tv por assinatura, atividades culturais, cursos de idiomas, prática desportivas e variados bens de consumo. Esse conhecimento da estrutura social que dá suporte aos alunos, segundo o Projeto Pedagógico da escola, permite dimensionar as perspectivas desses grupos em relação ao alcance da função da escola. A indicação é de que a comunidade espera da escola a preparação dos jovens e adolescentes para o prosseguimento de estudos, contando com e ao mesmo tempo exigindo, uma educação de melhor qualidade.

Tabela 4

Número de classes no ano de 2007		Ensino Fundamental	Ensino Médio	<b>Total</b>
	Manhã	8B, 8C	1A, 1B, 1C, 2A, 2B, 2C, 3A, 3B, 3C	<b>11</b>
	Tarde	5A, 5B, 5C, 6A, 6B, 6C, 6D, 7A, 7B, 7C, 8ªA		<b>11</b>
	Noite		1D, 1E, 1F, 1G, 2D, 2E, 2F, 3D, 3E, 3F	<b>10</b>
	<b>Total Geral</b>	<b>13</b>	<b>19</b>	<b>32</b>
Número de classes no ano de 2008		Ensino Fundamental	Ensino Médio	<b>Total</b>
	Manhã	8B, 8C	1A, 1B, 1C, 2A, 2B, 2C, 3A, 3B, 3C	<b>11</b>
	Tarde	5A, 5B, 5C, 6A, 6B, 6C, 7A, 7B, 7C, 7D, 8ªA		<b>11</b>
	Noite		1D, 1E, 1F, 2D, 2E, 2F, 2G, 3D, 3E	<b>09</b>
	<b>Total Geral</b>	<b>13</b>	<b>18</b>	<b>31</b>
Número de classes no ano de 2009		Ensino Fundamental	Ensino Médio	<b>Total</b>
	Manhã	8C, 8D	1A, 1B, 1C, 2A, 2B, 2C, 3A, 3B, 3C	<b>11</b>
	Tarde	5A, 5B, 5C, 6A, 6B, 6C, 7A, 7B, 7C, 8A, 8B		<b>11</b>
	Noite		1D, 1E, 2D, 2E, 2F, 2G, 3D, 3E, 3F, 3G	<b>10</b>
	<b>Total Geral</b>	<b>13</b>	<b>19</b>	<b>32</b>

A organização de encontros com os pais, o funcionamento da Associação de Pais e Mestres, do Conselho de Escola, e as atividades culturais realizadas com as famílias, retratam a participação da comunidade atendida nas atividades da escola.

O Projeto Pedagógico contém dados das avaliações internas e externas dos anos anteriores e os índices de aprovação, retenção e abandono. Indica as necessidades reveladas nas análises dos resultados das avaliações que demandaram o planejamento de ações específicas em Língua Portuguesa e em Matemática. Na primeira disciplina, as ações planejadas focaram dificuldades em alguns aspectos da ortografia, da gramática e principalmente interpretação de texto. Em Matemática, as análises indicaram dificuldades em álgebra e em geometria, demandando o planejamento de ações voltadas para o trabalho com resolução de problemas, números inteiros e números racionais. A descrição das ações indicava a preocupação com a superação das dificuldades de aprendizagem identificadas, contudo tais ações estavam endereçadas para todas as turmas, independente das necessidades de turmas, grupos ou alunos isolados.

As características dos professores da escola, tais como tempo de experiência, formação acadêmica e áreas em que apresentam fragilidades, tais como planejamento de seqüências didáticas, proposição, planejamento, trabalho com projetos e trabalho em equipe estão informadas no Projeto Pedagógico. Essas informações do grupo de professores foram utilizadas na construção do plano de trabalho dos Coordenadores Pedagógicos, focando as ações de formação nessas fragilidades e na ação de acompanhamento do trabalho docente.

A coordenação pedagógica do Ensino Fundamental e do Ensino Médio esteve ocupada, no decurso dos três anos utilizados como referência para a coleta dos dados, pelos mesmos profissionais. O Diretor da escola e as duas Vice-Diretoras ocupam os cargos de gestão desde 2004. Assim, a equipe gestora administrativa e pedagógica tem na unidade uma razoável estabilidade.

### 7.1.2- O Contexto Escolar da Escola E2

A escola selecionada pelo seu baixo índice no Ideb, está localizada num bairro distante um quilômetro do centro da cidade. O bairro se caracteriza pelo convívio de indústrias de pequeno e médio porte com residências populares e comércio local (bares, mercados, cabeleireiros, manicures, barbeiros, eletrônicas, casas de materiais de construção e padarias). Na avenida que dá acesso ao centro da cidade e que tangencia o bairro, há um “home center”, um médio distribuidor de material elétrico, dois restaurantes (uma churrascaria e um restaurante de comida típica) e uma filial de rede de “fast food”. Há ainda no bairro uma unidade da FATEC<sup>18</sup>. Quanto aos aspectos religiosos, culturais e sociais, o bairro possui uma igreja católica, algumas igrejas evangélicas e duas associações comunitárias, ambas ligadas a igrejas evangélicas. Há no bairro uma agência do Instituto Nacional de Seguridade Social e um posto médico.

Observou-se que a população serve-se mais freqüentemente do comércio local, das instalações religiosas e das duas associações comunitárias. O distribuidor de material elétrico é muito freqüentado pela população local, fato não verificado em relação ao “home center”. A FATEC, aparentemente não representou ganhos sociais, educacionais, culturais e econômicos para a população local. Não se observou na sua imediação a existência de pontos comerciais relacionados a serviços de cópias, encadernação e montagem de apostilas. Não ocorreu até o momento a instalação de livrarias, lanchonetes ou restaurantes. Ao indagar moradores, notou-se que a presença dessa instituição passa praticamente despercebida e os cursos nela oferecidos não são do conhecimento do pessoal da escola contatados nas visitas. O bairro ainda é servido por duas unidades escolares de educação infantil: uma creche municipal e uma escola particular de Educação Infantil; por uma escola municipal de Ensino Fundamental destinada aos anos iniciais e por uma outra escola estadual de ensino fundamental e médio.

A escola, há alguns anos atrás, possuía um grande número de turmas. Nos anos 1990, tinha em média cinqüenta turmas de ensino fundamental e

---

<sup>18</sup> FATEC – Faculdade de Tecnologia

médio. Em razão dos índices de evasão e do programa de racionalização implementado no Governo Mario Covas (primeira gestão), época em que a Profa. Dra. Rose Neubauer se encontrava à frente da Secretaria Estadual de Educação, a Rede Estadual passou por um processo de fechamento de turmas deficitárias sob a alegação de que seus alunos poderiam ser remanejados para outras classes ou até escolas. Segundo funcionários da escola presentes naquela época, esse processo promoveu uma substancial redução do número de classes ali existente. A esse fato somou-se a disseminação de boatos sobre um possível fechamento da unidade, provocando na comunidade o temor quanto a continuidade de estudos de seus filhos. Em decorrência, intensificou-se o número de transferências, contribuindo para a redução do número de turmas.

O processo descrito levou a escola a ter em média, nos últimos anos, segunda metade da década de 2000, dez turmas entre ensino fundamental de ciclo II e ensino médio.

No período de redução de turmas, a escola passou por uma razoável rotatividade na equipe docente e gestora. Entre os docentes, a redução de turmas contribuiu de modo significativo tanto com o êxodo dos docentes, quanto com a rotatividade dos poucos que permanecem. O temor relacionado a um possível fechamento da escola provocou a rotatividade da equipe técnica (direção e coordenação pedagógica). No decorrer da coleta de dados para essa pesquisa, de 2009 a 2010, houve troca de dois gestores e dois Coordenadores Pedagógicos. A gestora atual ocupa a função desde meados de junho de 2009.

A média de professores nos anos 2007, 2008 e 2009 (período selecionado para a coleta de informações detalhadas sobre o quadro docente) foi de quarenta e seis docentes. Os professores efetivos são minoria no quadro: doze professores em 2007, oito em 2008 e seis em 2009. Os professores OFAs<sup>19</sup> variaram de 31 docentes em 2007, 38 em 2008 e 28 em 2009. Na *Tabela 5* observamos esses números e notamos uma tendência na

---

<sup>19</sup> OFA – Ocupante de função Atividade – professor contratado temporariamente por meio de lei específica, com a finalidade de prover a carência ou ausência de professores efetivos.

redução do número de professores efetivos com seus cargos na própria escola, assim como de OFAs.

**Tabela 5**

Quadro de Professores nos anos de 2007, 2008 e 2009										
Anos	Efetivos			Temporários (OFA)			Temporários (eventuais)			Total
	Com cargo na escola	Com cargo em outra escola	Total	Com função na Escola	Com função em outra escola	Total	Da própria escola	De outra escola	Total	
2007	10	2	<b>12</b>	16	15	<b>31</b>	2	1	<b>3</b>	<b>46</b>
2008	6	2	<b>8</b>	12	26	<b>38</b>	5	0	<b>5</b>	<b>51</b>
2009	3	3	<b>6</b>	7	21	<b>28</b>	4	3	<b>7</b>	<b>41</b>

Quando se considera o fator permanência na escola, nota-se que apenas um dos professores efetivos, 5 OFAs e um eventual lá permaneceram nos anos 2007, 2008 e 2009. A maioria dos professores permanece na escola por um ano (Tabela 6).

**Tabela 6**

Professores	Presentes nos anos 2007, 2008, 2009	Presentes em dois desses anos	Presentes em um desses anos
Efetivos	01	04	15
OFAs	05	10	59
Eventuais	01	01	09

A rotatividade de professores, segundo informações dos gestores e de professores readaptados, se deve ao baixo número de turmas existentes na

escola – 11 classes em 2007, 9 classes em 2008 e 9 classes em 2009 – (Tabela 7). O número de aulas existentes é suficiente para compor a jornada de um cargo/função docente nas disciplinas História, Geografia, Artes, Inglês, Educação Física, Ciências, Filosofia, Física, Química e Biologia. Disciplinas como Português e Matemática, devido à carga horária mais elevada no currículo, possibilitam a formação de blocos de aulas compatível com dois ou mais cargos. O número de aulas existentes na escola, possivelmente se constitui em empecilho para a fixação de mais professores. A escola passa a ser mais uma opção de local para completar jornadas de trabalho, uma segunda unidade na semana de trabalho dos professores.

A rotatividade de professores vivida pela escola, dificulta o estabelecimento de vínculos entre docentes e alunos, entre docentes e comunidade, entre os próprios docentes e entre estes e a equipe técnica. Esse fenômeno tem por conseqüência a dificuldade de identificação do professor com a escola, com seus alunos, com colegas de profissão e comunidade. As relações que dependem da empatia entre sujeitos, do tempo disponível, diário e a longo prazo, da disponibilidade para parcerias e do estabelecimento de vínculos, acabam comprometidas.

A mudança frequente entre membros da equipe docente e gestora da escola caracteriza um quadro situacional importante para a leitura das informações que o contexto escolar oferece.

O primeiro contato que tive com a escola para apresentar e formalizar a solicitação para a realização desse estudo, se deu no dia 16 de março de 2009. Quando desse contato inicial, a gestora me convidou a conhecer todos os espaços da unidade. Percorremos os ambientes internos e externos, conhecendo as características de cada ambiente. Nesta ocasião foi possível observar a dimensão da escola no passado e compará-la com o seu tamanho atual. Apesar da retração sofrida no número de salas de aula (três quartos do prédio escolar encontra-se ocupado por um órgão da administração pública), a área externa ainda preserva quase a extensão original. Foi possível observar, num primeiro contato, uma parte considerável das rotinas institucionais: forma de atendimento dispensada à população que procura a escola; transição entre

os horários de aulas; organização e condução dos recreios e serviços de merenda escolar; entrada e saída de alunos nos turnos de funcionamento.

Tabela 7

Número de classes no ano de 2007		Ensino Fundamental	Ensino Médio	<b>Total</b>
	Manhã	8º integral	1A, 2A, 2B, 2C, 3A, 3B	<b>07</b>
	Tarde	8º integral		<b>01</b>
	Noite		1B, 1C, 2D, 3C	<b>04</b>
	<b>Total Geral</b>	<b>02</b>	<b>10</b>	<b>12</b>
Número de classes no ano de 2008		Ensino Fundamental	Ensino Médio	<b>Total</b>
	Manhã	5A e 5B integral	1A, 2A, 3A e 3B	<b>06</b>
	Tarde	5A e 5B integral		<b>02</b>
	Noite		1B, 2B e 3C	<b>03</b>
	<b>Total Geral</b>	<b>04</b>	<b>07</b>	<b>11</b>
Número de classes no ano de 2009		Ensino Fundamental	Ensino Médio	<b>Total</b>
	Manhã	5A, 5B, 5C, 5D, 6A e 6B		<b>06</b>
	Tarde		1A	<b>01</b>
	Noite		2A e 3A	<b>02</b>
	<b>Total Geral</b>	<b>06</b>	<b>03</b>	<b>09</b>

Algumas dependências da escola foram readequadas para serem utilizadas como secretaria, diretoria, sala de professores, coordenação e espaço de leitura. O patamar central de uma antiga escada de acesso ao primeiro andar foi transformado em uma espécie de almoxarifado. Nesse espaço improvisado estão guardados os prontuários dos ex-alunos e antigos documentos escolares.

Há na escola, um número grande de professores readaptados. São professores que em decorrência de problemas de saúde, foram afastados da função docente e agora desempenham atividades compatíveis com as restrições médicas. No geral, desempenham funções administrativas.

Parte dos professores readaptados se encontra afastados por licenças médicas, levando a direção da escola a não atribuir a eles funções que resultem em prejuízos ao bom andamento das atividades letivas.

Não foi observado no período em que se realizou a coleta de dados, a participação dos pais de modo direto nas instituições auxiliares (Associação de Pais e Mestres – APM), assim como nos colegiados (Conselho de Escola). Contudo, nesses momentos foi possível constatar o conhecimento nominal, pelos funcionários e corpo docente, da maioria dos estudantes, inclusive demonstrando saberem em detalhes suas características comportamentais e interativas.

No período em que a escola sofreu redução no número de turmas oferecidas, uma parcela de pais de alunos e professores se mobilizou contra seu possível fechamento. Esse grupo recorreu aos políticos da cidade e às autoridades educacionais, especialmente o Dirigente Regional de Ensino. A preocupação com o destino da escola foi externada em conversa informal com uma professora readaptada que trabalhava na secretaria da escola e em uma das entrevistas realizadas com um professor.

Nas visitas para coletar dados documentais, o acesso aos registros das rotinas administrativas – Livro de Ponto Docente, relação de turmas e classes e atas de atribuição de aulas – foi prontamente facilitado pela direção da escola. Quanto aos documentos que continham os registros do Projeto Pedagógico, o funcionário designado para prestar auxílio não obteve resultado em três buscas que realizou nas dependências do prédio escolar. Ao final dessas tentativas, a Assistente de Diretor de Escola informou que esses documentos possivelmente se misturaram a outros materiais, quando da realização da reforma no prédio escolar.

## **7.2- O exercício da docência e a constituição da profissionalidade: a interatividade entre o exercício da função e os descritores de profissionalidade**

O estatuto de uma profissão pode ser mensurado verificando-se o grau de profissionalidade presente entre os membros da categoria. Mensurar o grau de profissionalidade em qualquer ocupação não é tarefa simples e quando essa profissão é a de professor de educação básica, o empreendimento se reveste de dificuldades ampliadas. Felizmente não é a intenção dessa pesquisa quantificar a profissionalidade dos professores das escolas investigadas. Pretende-se analisar as interações entre a constituição da profissionalidade docente e os contextos oferecidos pelos ambientes de trabalho desses profissionais, mais especificamente, escolas em diferentes posições na escala do Ideb.

As identidades profissionais de certo modo se entrelaçam com as identidades sociais, convivendo e se auto influenciando num movimento dinâmico que vai conformando as distintas configurações identitárias que os sujeitos sociais vão experimentando em suas trajetórias (DUBAR, 2005).

A identidade social e profissional e a profissionalidade são constructos correlacionados e dialeticamente influenciáveis. Os processos identitários afetam a constituição da profissionalidade e são por ela afetados. Consequentemente as relações sociais e laborais vividas pelos professores nos contextos escolares mediadas pelas diferentes esferas de relações (BRONFEBRENNER apud PORTUGAL, 1992), afeta a constituição da profissionalidade docente.

### **7.2.1- A especificidade da função na concepção dos próprios professores e dos atores sociais que se relacionam diretamente com a escola**

Apesar da dificuldade em perceber, mensurar e descrever a especificidade da função docente, seja pelo público em geral, seja pelos próprios professores, para autores como Roldão (2005, 2007 e 2008) essa

especificidade existe e de certo modo contribui para determinar a necessidade do trabalho desses profissionais.

A atividade de ensino prescinde de profissional preparado para fazê-lo com eficiência e a sociedade, contraditoriamente, tanto concebe no senso comum que qualquer pessoa que tenha conhecimento e mantenha a disciplina dos alunos tem condição de lecionar, quanto reconhece e até referencia o papel da categoria docente na execução dessa atividade. Ao serem indagados sobre o significado social do trabalho que realizam, os professores responderam que os pais vêem a atividade docente como importante. Os depoimentos a seguir reforçam esse aspecto:

“Muitos pais têm essa visão de que nós somos importantes [...], valorizam o nosso trabalho”.(P2/E1).

Pode contar historinhas. Mas discutir o passado, discutir o que o aluno deve saber, o quanto aquilo é importante para a formação do aluno, o quanto àquela compreensão do passado vai ser importante para ele hoje, isso, sem dúvida nenhuma é uma especificidade que o pai acaba por reconhecer (P2/E2).

Apesar da contradição entre a desvalorização social que afeta a profissão e o reconhecimento da importância social de sua atividade, a categoria presta um serviço que na opinião dos pais, não pode ser realizado por outro grupo. Essa evidência, de certa forma, enfatiza a existência de fatores que determinam essa especificidade.

Um dos professores relatou que:

“[...] o contato do professor, o papo do professor é levar o aluno a ver que ele pode ser alguma coisa melhor do que ele é hoje. Eu acho que a função social do professor [...] é muito importante” (P2/E1).

Essa especificidade é percebida por esse professor como a forma que ele utiliza para conduzir a atividade junto aos alunos, a interação que desenvolve com eles e sua capacidade de influenciar o comportamento e a formação deles.

Quando questionados sobre o modo como concebem ou vêm a especificidade da função que desempenham, as respostas apontam considerações do sujeito com base em sua história de vida e das relações que viveram e vivem no ambiente de trabalho. Também apontam que essa característica é passível de aprendizagem, podendo ser incorporada tanto na formação inicial quanto nas aprendizagens experienciais. A especificidade da função docente é vista tanto como uma construção objetiva derivada de programas específicos de formação, quanto uma construção da subjetividade desses sujeitos no decurso de seus percursos profissionais.

Algumas falas revelam que os professores vêm as características relacionadas com a especificidade da função de forma objetiva;

“[...] eu estudei, me preparei para saber qual a maneira correta, a forma correta de preparar o aluno, de ensinar. Não é qualquer pessoa que vai conseguir preparar o aluno, de ensinar” (P4/E1).

“O treinamento dele para fazer essas intervenções no dia a dia da sala de aula e conseguir fazer com que os alunos cresçam para o conhecimento, mas absorvam, adquiram esse conhecimento que foi passado também” (P5/E1).

“[...] quando eu entrei, eu vi as dificuldades que existem e parece que pouco a pouco as dificuldades vão... Eu sinto assim, parece que minha aula vai melhorando. [...] eu acho assim, que é um aprendizado. Por isso eu vou aprendendo comigo mesmo, com meus alunos. Eu vou me aperfeiçoando” (P9/E1).

É alguém que precisa estar formado. [...] nós inculcamos valores, nós trabalhamos com cidadania, nós trabalhamos com uma consciência ambiental. [...] Então, só quem está voltado para essa área, [...] consegue fazer (P2/E2).

As características que determinam a especificidade da função, como expressado nas falas anteriores, podem ser aprendidas tanto na formação inicial como no exercício da função na medida em que as situações do cotidiano vão exigindo adaptação. O caráter sócio-prático apontado por Roldão (2007) nos ajuda a compreender essa dimensão da constituição da especificidade da docência, visto tratar-se de uma ocupação em que a prática é a componente de maior evidência.

A construção de saberes ao longo do percurso profissional, na sua variável subjetiva, possibilita ao professor o aprimoramento no exercício de sua profissão. Esse aprimoramento vai conformando o caráter específico de seu trabalho, configurando a necessidade social da presença dessa categoria, representada por esse sujeito, para o desempenho dessa função social. As falas a seguir transcritas revelam algumas dessas especificidades:

[...] você pode encontrar História, você pode encontrar o conteúdo que eu ministro nos livros. Está lá disponível no site. Mas por outro lado, o que eu tenho? Eu tenho o momento próprio para aquilo (P2/E2).

“[...] o professor, ele tem que ser bem imparcial, [...] é ele mostrar todas as possibilidades, sem induzi-lo para nada. [...] eu acho que é difícil pros outros da sociedade fazer dessa forma, [...] o professor tem que ser aquele que abre o leque pra pensar. Não aquele que fecha” (P3/E1).

“[...] se o aluno não entende de uma forma, [...] nós temos a capacidade de buscar diversas formas para que o aluno aprenda” (P6/E1).

“[...] acho que o professor [...] não está preocupado somente com a consequência, mas sim com as causas que levaram a pessoa a seguir tal caminho. Então, como ele está preocupado com as causas, ele consegue intervir nesse processo” (P5/E1).

A capacidade de mostrar as diferentes faces de um fenômeno ou de uma dada situação, o papel de induzir e assessorar os processos reflexivos, a busca de alternativas para mediar a aprendizagem, o domínio do processo de ensino e a compreensão de como se processam as aprendizagens estão entre algumas concepções desses professores sobre a especificidade do trabalho que desempenham.

Recorrendo a Shulman (2005) é possível compreender que esses professores mobilizam o conhecimento que construíram sobre os processo de ensino e sobre as diferentes turmas de alunos com as quais lidam, quando são convidados a considerar a especificidade do trabalho que realizam.

A especificidade da função é vista como um conjunto de atributos que possibilitam perceber e compreender a abertura dos alunos para a aprendizagem, por quais temas se interessam, permitindo ajustes no

planejamento e principalmente na condução da atividade letiva. Para tanto esses professores recorrem a saberes de áreas como a psicologia, a sociologia e a pedagogia. Dentro da Pedagogia, os conhecimentos de Didática prevalecem sobre os demais. As falas a seguir revelam parte dessa premissa:

“[...] o professor também entende o *feeling* de perceber assim: hoje não está fluindo. Hoje não está tão bem. Hoje o que eu preparei não vai funcionar. É esse assunto que está repercutindo, e é isso que eu vou ter que fazer. É isso que tem que acontecer. Então, a gente tem que perceber essas necessidades” (P3/E1).

“[...] a questão de você não ser apenas um profissional. A pessoa que sabe. Mas, você ter a competência de saber passar esse saber e também de analisar o comportamento dos alunos, se estão absorvendo [...]. A forma que eles estão adquirindo esse conhecimento e aí você tem que fazer as intervenções” (P5/E1).

[...] acredito que... somente ter as informações ou o conteúdo, não é o bastante nesse processo de educação que a gente vive. É importante saber o que fazer com ele, ter sentimentos envolvidos. É... elaborar, dar, desenvolver, avaliar [...]. o que fazer com essas informações? O que construir? Como avaliar? Com realizar, modificar situações posteriormente? E assim por diante (P4/E2).

“[...] quando você tem clareza daquilo que você está acionando, do que você realmente está contribuindo, primeiro você percebe que o trabalho é bem mais difícil do que você imaginava, mas você consegue perceber melhor até onde realmente você caminhou” (P10/E1).

As falas evidenciam a disposição desses professores em acionar procedimentos capazes de favorecer a relação mediadora de dupla transitividade conforme enfatiza Roldão (2005), entre o objeto do conhecimento e o aprendente, possibilitando ao professor monitorar a situação de ensino e ao aluno, construir os processos mentais que alicerçam sua aprendizagem.

Outro aspecto que chama atenção é a capacidade de percepção das reações dos alunos, de seus interesses, da abertura para as aprendizagens de determinados temas e do tempo que concedem para essa mediação. Outro aspecto a ser mencionado diz respeito à mobilização de saberes específicos que garantem a necessidade social do trabalho docente, revelando ser esse trabalho complexo e dependente de profissionais capacitados.

A especificidade da função docente tem relação com a capacidade de oferecer respostas efetivas para situações que exijam do profissional tratar o estudante como sujeito complexo e uno:

[...] a característica principal é que a gente lida com a formação do todo. [...] A gente lida com o todo. Então, eu acho que essa característica é só nossa. De trabalhar com o todo. Na sua plenitude, trabalhar com o humano (P1/E2).

Compreender o sujeito como indivíduo único e múltiplo simultaneamente, para esse professor, é dimensioná-lo na sua complexidade humana, é criar situações nas quais possa aprimorar suas capacidades intelectuais, morais e éticas.

As características referenciadas na fala a seguir, dão indicações sobre o sentido e o significado da especificidade do trabalho realizado pelo professor:

[...] porque tem que ser de análise imediata. A tomada de decisão. Você chega: um aluno chega com frio, com fome, com o diabo no corpo. Você não lança isso num sistema, num software e ele te processa. Trate assim, faça ele assim. [...] Um conteúdo, que eu dou dentro de uma videoconferência, num vídeo, num DVD. Se surgiu uma dúvida, ele não responde, ele continua depositando informação. E eu causo reflexão para que haja aprendizado. E isso precisa do ser humano. O jeito que você coloca, a escolha dos textos, isso é só o professor (P1/E2).

Para esse professor, agir na urgência das diferentes situações do dia a dia da sala de aula significa reunir as condições para saber oferecer a resposta mais apropriada para a situação.

O professor, por conta de sua formação e das aprendizagens que desenvolveu ao longo de sua trajetória na profissão, como nos indica Shulman (2005), mobiliza o conjunto de conhecimentos profissionais que compõem o seu repertório para projetar e executar o encaminhamento que no seu julgamento, melhor se adéqua à situação vivida.

A especificidade da função docente passa pelo reconhecimento dos pais quanto a necessidade do trabalho desses professores para com a educação de

seus filhos. Essa especificidade, na opinião dos professores, de um lado tem relação com a influência que exercem sobre o comportamento e a formação identitária dos estudantes e de outro lado, depende de habilidades desenvolvidas para analisar situações, julgar e tomar decisões preservando a imparcialidade no decorrer das relações de mediação, nas diferentes situações de aprendizagem que conduzem.

O exame das falas dos sujeitos indica terem eles certa clareza sobre a importância social do trabalho que desenvolvem, apesar do senso comum indicar o contrário. As falas demonstram a dificuldade em definir claramente quais seriam as especificidades da função que exercem, contudo, revelam os constructos aos quais recorrem para informar a existência desse descritor de profissionalidade: imparcialidade, intervenção, formas alternativas, revelar possibilidades, indução ao pensar, percepção de interesse, clareza, abertura para a reflexão, sensibilidade para alterar perspectivas.

Ao se referirem ao trabalho que realizam, deixaram transparecer que a vocação para a função é uma componente importante em seus imaginários. Alguns deles atribuem o não abandono da profissão a essa componente, a qual, de certo modo explicaria a distinção entre o profissional apto a realizar um bom trabalho, comprometido, ético, focado no sucesso do aluno, que se motiva com a aprendizagem e conquistas dele e aquele ocupante da função envolvido apenas com as exigências básicas, comprometido apenas com as atividades restritas à geografia da escola e ao presente.

As dificuldades impostas aos professores por conta das novas demandas sociais, da horizontalidade nas relações, da democratização da informação e do saber, vêm atualmente pondo em prova a condição de intelectual, de detentor do saber e de autoridade, atributos de um passado agora registrado na história. Esse quadro desenhado pelas condições atuais tem o potencial de provocar o abandono da carreira por alguns, o envolvimento de “corpo e alma” de muitos, a que se referiu Lantheaume (2006) e ainda a falta de compromisso de outros que insistem em permanecer na categoria.

Dois professores mencionaram a “vocação” para explicitar o seu modo de entender as diferenças entre colegas de profissão:

Eu vejo que muitos professores estão realmente por um emprego. Ele tentou, tentou um (outro) emprego. Não conseguiu e foi para o magistério. Mas, ainda bem que tem muita gente, um maior número que é por vocação (P2/E1).

Eu sou da educação e tem gente que está na educação, faz bico. [...] ele não desenvolve, não tem formação para desenvolver atividades diferenciadas. Então, eu acredito que o que separa o professor dos demais profissionais é dom mesmo. E esse dom, você percebe e depois aprimora. Tem gente que não tem, cai aqui e não aprimora, sai (P1/E2).

Os dois professores percebem entre os membros de sua categoria dois tipos de integrantes: aqueles que “são” professores por opção e vivem uma identificação com a profissão tanto para o outro (objetiva) quanto para si (subjetiva) e outros que “estão” na categoria, mas cuja identidade profissional e social é a da ruptura (identidade da exclusão) ou da negação (identidade bloqueada). Esses últimos, por não se identificarem com o trabalho docente e as disposições dele decorrentes, estão transitoriamente na categoria.

Um exame mais acurado dos depoimentos acima, indica um significado ampliado para o termo “vocação”. Os professores recorrem a ele para informar estar a especificidade da função docente atrelada a um conjunto complexo de características, pessoais e coletivas, objetivas e subjetivas. Características em parte organizadas e constituídas nos processos de configurações identitárias e também possíveis de serem ensinadas e aprendidas. Assim, parte significativa das características responsáveis pela especificidade da função docente pode ser adquirida na formação profissional, seja ela inicial ou permanente.

As falas a seguir possibilitam distinguir como os professores concebem o constructo vocação. As características supostamente de domínio pessoal que explicariam o “bom trabalho docente” representam uma opção, um compromisso, um conteúdo específico diretamente relacionado à formação profissional.

Há alguns anos atrás, tinha-se como uma vocação, mas hoje, nós aprendemos. A gente aprende conforme vai passando cada ano (P6/E1).

[...] eu sou muito intuitivo. Acho que é uma defasagem da minha formação. [...] eu faço como um sacerdócio, faço com amor há 22 anos. Acho que nasci para isso! Mas, na hora de classificar esses saberes... (P2/E2).

A aprendizagem desses saberes específicos que são objetivados na prática profissional é vista como essencial na redução do improvisado, na melhoria da ação docente e no aprimoramento das características de ordem pessoal que facilitam um bom fazer.

Ao se referir a função de ensinar como uma a atividade de produzir a mediação entre o objeto de ensino e o sujeito a quem se quer ver o objeto aprendido, Roldão (2007) afirma não ser essa capacidade:

Um dom, embora alguns o tenham; não é uma técnica, embora requeira uma excelente operacionalização técnico-estratégica; não é uma vocação, embora alguns a possam sentir. É ser um *profissional de ensino*, legitimado por um conhecimento específico exigente e complexo [...] (p. 102)

O conhecimento mobilizado pelo professor na mediação das situações de ensino não depende apenas de um “dom” ou da “vocação”. Penso que a aprendizagem desse “conhecimento específico exigente e complexo” ao qual se refere Roldão (2007) pode se dar com maior eficiência nos sujeitos que dispõem de características facilitadoras da aprendizagem da profissão docente.

### **7.2.2- Saberes específicos mobilizados na realização do trabalho**

Ao se referirem ao saber específico que mobilizam na condução do trabalho docente, os entrevistados enfatizaram a importância do conhecimento do conteúdo que ensinam. Concordam no aspecto de que o bom professor deve dominar de modo eficiente os conhecimentos da sua área específica de atuação. Essa posição frente à representação acerca do conhecimento que

ensinam encontra ressonância em Shulman (2005), para quem esse é um dos conhecimentos de base da docência.

O professor representa o seu conhecimento profissional com base em suas crenças e concepções. Usa essa representação para argumentar com o outro e sustentar posturas sobre o “que faz”, “como faz” e “por que faz”. A sua representação sobre o conhecimento profissional é mobilizada em suas justificativas e na condução da atividade profissional.

[...] eu acho que primeiro, o conhecimento que ele estudou para aquela disciplina [...] (P1/E1).

O conteúdo hoje, eu sei que não é o mais importante. Mas eu tenho consciência de que eu tenho que ter o conteúdo para ensinar. Eu tenho que saber para ensinar. Meu copo tem que estar cheio para eu poder oferecer, [...] tenho que ter uma reserva de conteúdos (P9/E1).

Possuir conhecimentos sobre o conteúdo que ensina para além do essencial facilita ao professor verificar o nível de interesse da turma. Não significa uma simples demonstração de conhecimentos, mas a possibilidade de ajustar percursos e aprofundar temáticas despertando nos alunos certa admiração em relação ao conhecimento e o desenvolvimento de saberes.

No entanto, ao serem indagados sobre os saberes específicos que acreditam mobilizar para a condução do trabalho docente, os professores entrevistados também se referiram ao conhecimento didático do conteúdo que ensinam (SHULMAN, 2005). Indicam ser o domínio desse saber uma componente necessária ao conjunto de saberes específicos de um professor. Não basta conhecer bem a matéria com a qual trabalha, é preciso dominar o conhecimento de sua didática, incluindo a metodologia e os diferentes arranjos organizacionais e materiais e os recursos complementares.

[...] não adianta eu saber muito e não saber ensinar. E essa parte didática faz muita falta. [...] às vezes eles falam pra gente: tal professor é muito inteligente, você dá uma conta pra ele e ele resolve. Mas ele não sabe ensinar a fazer a conta. É o problema (P3/E1).

[...] minha metodologia foi definida por mim. Bem pelo perfil dos meus alunos. Eu tenho três segundos anos. Mesmo sendo o mesmo conteúdo, o jeito de falar, o jeito de me portar dentro da sala de aula é

diferente. Dependendo de como é o público, você molda para aquele público. (P3/E1).

[...] acabei de trabalhar a urbanização. Então, adoro filmes, [...] fui lá e passei “A Hora da Estrela”. Aí eu fiquei fazendo os comentários. Relacionando aquilo com as aulas de história. Então, é algo próprio meu. Os filmes que eu conheço, as músicas que eu escuto, eu trago para as aulas. (P5/E1)

[...] todo saber pedagógico, didático, sendo bem aplicado, dá um bom resultado. [...]. Eu vejo assim, não basta só ter o conhecimento técnico. Tem que ter o conhecimento didático pedagógico pra poder atingir o resultado, o objetivo. (P6/E1)

Esses recortes de falas revelam a importância atribuída ao domínio do conhecimento pedagógico da disciplina que ensinam como uma componente do saber específico. Consideram importante variar as formas de apresentação do conhecimento para o aluno e procuram nessa diversificação contemplar as características dos estudantes. Esses cuidados demonstram que os professores têm clareza de que a mediação entre o conhecimento e o aluno (ROLDÃO, 2005 e 2007) é complexa e exige tanto a posse de saberes específicos, quanto a constante busca de atualização.

As condições sociais, econômicas e culturais da comunidade atendida pelos professores, o conhecimento da realidade dos alunos e de suas famílias, assim como as condições materiais e humanas da própria escola, mobilizam o professor a utilizar os saberes específicos que adquiriu no decurso de sua formação e percurso profissional.

O depoimento do professor, transcrito a seguir, revela a diversidade das situações vividas no exercício da função e o modo como mobiliza seus saberes ou se predispõe a obtê-los:

É assim, aqui existe o quadro “se vira nos trinta”. Só que você não ganha nem trinta. É “se vira no nada”. Você tem pouco tempo para fazer e se você quer ter uma efetiva participação na formação desse aluno, com essa característica específica [surdez], você tem que correr por fora, que nem eu fiz. Eu fiz o básico em libras. [...] de graça, [...] também no horário em que ninguém encaixa. Mas, ainda assim, tinha aqueles que viam a necessidade. Que é caro você pagar um curso desses (P1/E2).

Na situação descrita, a especificidade do conhecimento exigido para dar conta dos desafios decorrentes da diversidade entre os alunos com os quais trabalha, leva o professor a buscar conhecimentos para conduzir situações de ensino que dêem conta das condições particulares de cada aluno (cognitivas, emocionais, neurológicas).

É possível inferir que parte dos saberes específicos necessários para a atividade de ensino é aprendida na formação inicial e continuada. Contudo, a práxis se constitui numa importante dimensão da gênese desses saberes (TARDIF, 2003) na medida da vivência de situações diversas e complexas. Ao agir e interagir em um contexto, o professor terá oportunidade de produzir e aprimorar parte significativa dos saberes específicos que utiliza na condução de seu trabalho.

[...] pelo exemplo de outros que estão há mais tempo. [...] a observação deles, do comportamento deles, como eles agiam em determinadas situações [...]. Fui trazendo para mim. Eu via uma determinada situação ali que se criava e aquele professor conseguia, sem ser só na pedagogia, com a palavra dele, com a experiência dele. Ele resolvia. Então, isso eu fui trazendo. (P2/E1)

[...] quando você faz faculdade, você aprende conteúdos. Depois é na escola que você aprende mesmo a ser professor. (P5/E1)

Ao relatarem que aprendem a profissão de fato com o seu exercício, possivelmente esses sujeitos estão se referindo ao mecanismo de produção dos saberes experienciais. Saberes relacionados com a gestão do tempo, com a negociação pedagógica, a produção de acordos mútuos, metodologias alternativas, negociação e gestão de conflitos, proposição de alternativas de práticas relacionais. Em síntese, acionar um conjunto de saberes que permite ao professor encaminhar de forma competente o conteúdo de ensino, e fazer o aluno aprender.

A afirmação proferida por um professor ao ser indagado sobre os saberes que utilizava na sua práxis, permite aquilatar razoavelmente essa condição da produção, do aprimoramento e do uso do saber específico vinculado ao trabalho docente. Ele relata:

Como que eu vou fazer com que eles prestem atenção em mim? Tornar aquilo relevante para eles? Então, você tem que pensar a sua

didática, a sua parte pedagógica, o material que você vai usar. Então, como que você vai falar a primeira palavra para chamar a atenção deles. Você tem que pensar antes (P5/E1).

A fala anterior se completa com o relato de dois outros docentes:

O nosso instrumento de trabalho é o pessoal. É o aluno, é a pessoa, é o indivíduo. [...] um conjunto de conhecimentos que acabam moldando e desenvolvendo de acordo com cada situação que aparece diante e que eu tenho que dar encaminhamento (P7/E1)

A função do professor é pegar esse conhecimento e transformar em um formato que o aluno possa assimilar [...] a transposição do que tá bruto lá na história, para você transformar numa forma divertida, agradável, ou ainda com o estágio mental do aluno que se encontra ali, não é um trabalho tão fácil (P2/E2).

As falas revelam a importância delegada pelos dois professores ao papel da mediação por eles desempenhada. Nessa ação consideram as diferentes variáveis, atuando sobre elas e ajustando o processo, possibilitando ao aluno a construção de suas aprendizagens. A mediação é a dupla transitividade que põe em interação o aluno e o professor, possibilitando ao primeiro mobilizar o conjunto de saberes específicos de que dispõe para conduzir o aluno na sua relação com o conhecimento e permite ao segundo, descobrir, estranhar, duvidar, associar, inferir, interpretar e concluir, apropriando-se finalmente do conhecimento.

Os saberes específicos não são todos pessoais, o que remeteria à conclusão de que alguns teriam acesso a eles e outros não. A profissão docente como qualquer outra, pode ser ensinada, contudo, como já visto, melhor a desenvolvem aqueles que reúnem características facilitadoras para a sua aprendizagem e exercício.

Considerando essa premissa, temos que os saberes específicos são constructos sócio profissionais que tipificam a profissão docente e portanto são passíveis de serem aprendidos, aprimorados, produzidos e difundidos entre os membros da ocupação. Os professores entrevistados demonstraram ter clareza dessa perspectiva:

Esses saberes não foram construídos só pela minha pessoa, mas, assim, foi pelo coletivo. porque é assim [...] eu acho que sozinho, não se constrói saberes, o saber é construído coletivamente (P6/E1).

[...] quando você tem essa formação, é engraçado, porque antes dela [...] eu não conseguia enxergar a Geografia em tantos lugares quanto eu consigo enxergar hoje. [...] eu assisto a um jornal e consigo ver a possibilidade de trabalhar a Geografia dentro daquele jornal. Se eu passo por uma paisagem, por um local, eu consigo imaginar que eu posso dar aula até no meio da rua, no cotidiano, na vida das pessoas (P8/E1).

[...] eu conheço pessoas que não sabem definir o que fazem, mas elas fazem. Mas, com certeza, abre um leque para você entender melhor o momento do aluno, a prática, o quê, o como transpor um conteúdo tão rebuscado, pronto, tão sério, sisudo, para uma criança de 8 anos, de 10, de 12, um jovem de 16 (P2/E2)..

Apesar da dificuldade em definir quais seriam esses saberes específicos, os professores sabem da sua importância na realização do trabalho com suas turmas. À medida que adquirem parte desses saberes na formação inicial e na formação permanente e os aprimoram na prática, outros tantos saberes específicos vão sendo construídos no limite da inadequação desses mesmos saberes. Essas situações oferecidas pelo contexto de trabalho possibilitam aos professores compreender a sua relação com esses saberes e com o conhecimento disciplinar específico com o qual trabalham (CHARLOT, 2000).

Quanto ao aprimoramento dos saberes específicos, as falas a seguir revelam a importância do estudo como busca permanentemente de novos conhecimentos. Como meio de transformação coletiva desses conhecimentos em saberes.

Então, parece que a gente escolhe a profissão de professor e não pode parar de buscar o conhecimento. Não só o conhecimento Geográfico, mas as práticas de como ensinar Geografia (P8/E1).

[...] eu acho que a gente está sempre aprendendo. Aprendendo na sala de aula, aprendendo com os alunos. Eu acho que a gente sempre tem que estar mudando. Porque se você for seguir uma linha assim, se entrar na sala de aula e sempre seguir aquela mesma linha, não mudar nada, até mesmo a gente como professor, vai ficando assim, vai cansando e os alunos também. Acho que a gente sempre tem que estar inovando. [...] tem salas que são boas de trabalhar. Se trabalhar ali no giz e na lousa, sai bem. Agora tem sala que não. Você tem que ir inovando. Você tem que mudar a "didática". Trabalhar em grupo... sei lá! Fazer pesquisa para trazer para a sala de aula (P3/E2).

O exercício da profissão propicia a vivência de situações em que os conhecimentos prévios mobilizados na gestão do ensino vão sendo postos a prova. A ineficiência desses conhecimentos frente às novas situações interativas com os alunos oferece ao professor a possibilidade de criar novas experiências, ajustando dispositivos numa nova lógica que atenda simultaneamente a satisfação do professor com o seu trabalho e a possibilidade do aluno encontrar sentido e significado na aprendizagem.

A leitura do conjunto das falas que retratavam a resposta às indagações sobre como os professores concebiam e percebiam a existência e a mobilização dos saberes específicos no exercício do trabalho docente, fez emergir um conjunto de designações que, de certa forma, nos possibilita olhar para o modo como os professores verbalizam esses saberes. Quando falam sobre os saberes específicos as palavras e expressões seguintes apareceram como mais significativas: conhecimento; maneira de ensinar; metodologia; jeito de falar; forma de se portar; uso de material; adaptação; visualização de possibilidades; busca de conhecimento.

O intercruzamento dessas palavras com a caracterização do que Roldão (2005 e 2007) concebe como saber específico da atividade docente indica que para os professores esses saberes são aprendidos na formação (inicial e continuada), dizem respeito aos procedimentos metodológicos, portanto relacionados ao campo da Didática, afetam e são afetados pela práxis docente, logo sob influência da experiência. São construções coletivas que consideram a diversidade humana e material e se alicerçam na característica interativa da profissão docente.

A relação com o saber específico na realização do trabalho docente encontra na interação que esses profissionais desenvolvem com seus alunos, não só a sua principal razão de aplicação, como uma profícua fonte de motivação para a permanência na profissão. Apesar das variadas dificuldades que enfrentam, é na relação com os alunos que os professores encontram o suporte para o empenho e a continuidade na profissão. O caráter interativo típico da profissão docente requer o emprego de saberes compósitos, como

afirma Roldão (2007), os quais têm nessa relação a oferta das condições para sua integração e interlocução, emergindo dessa interatividade o caráter específico da docência.

As relações entre professor e aluno(s) exigem do primeiro um posicionamento, escolhas, proposição de percursos. São as dificuldades de aprendizagens de certos alunos e turmas, ou as facilidades por eles demonstradas que requerem do professor a mobilização de um conjunto de disposições que culmina com a aplicação de estratégias formuladas com base em suas experiências ou, a formatação de novas conjunções por conta da inadequação das disposições prévias.

As falas a seguir revelam essa disposição:

[...] já tive quarta série [...] tinha trinta e um que não escrevia o primeiro nome, foi um desafio assim. Vieram e falaram assim: eles são seus e faz o que você quiser, mas eles têm que aprender a ler. E, aí, quando você percebe que você conseguiu, é uma gratificação. Então, tem várias coisas. Hoje eu diria que o que mais me anima são os meus alunos (P3/E1).

[...] dentro da minha profissão, [...] o que eu percebo são as relações, [...] a interação, a participação dos alunos é maior (P6/E1).

[...] acabei gostando do trabalho, do envolvimento com o aluno. Deste convívio. Esta possibilidade que o professor tem de [...] sempre estar buscando novas táticas, novas matérias. Eu gosto de estudar (P8/E1).

O trabalho do professor [...] de você pegar um aluno [...] que chega para você sem saber nada e ao final de um período você vê ele executar alguma coisa. Isso, isso é fantástico (P2/E1).

[...] eu não gosto do que eu faço. Eu amo dar aula! Então, eu fico feliz porque o meu aluno está feliz (P1/E2).

O caráter interativo da profissão docente, não só age sobre os professores induzindo uma espécie de compensação para com a desvalorização social, como serve de motivação para que eles recorram ao rol de disposições que constituíram, tanto nos processos formativos iniciais e continuados, quanto nas experiências que foram acumulando no decorrer de suas trajetórias profissionais, para desenvolverem novos saberes, para reverem explicações teóricas que embasavam suas práticas.

A aprendizagem dos alunos pode se tornar mais eficaz quando o ambiente e os recursos materiais são apropriados e sintonizados com a atividade desenvolvida. Contudo, quando se junta a isso a empatia na relação professor aluno, os resultados do trabalho mostram-se mais evidentes:

A amizade, a afetividade, a simpatia. Quando o aluno gosta do professor, ele aprende com facilidade. Quando ele gosta, ele aprende. Sempre um pouquinho, ele aprende. Porque ele sente, ele gosta do professor. Quando ele não gosta, não vou! Não vou! Eu não gosto dele, não gosto da matéria dele, não gosto de nada dele. A afetividade conta muito. (P6/E2)

A empatia entre professor e aluno amplia as possibilidades de o trabalho docente se tornar simples, sem ser simplório ou empobrecido, prazeroso e desafiador sem ser exaustivo. Todos os envolvidos aprendem: o aluno, auxiliado pela mediação do professor, aprende o conteúdo, as habilidades, as atitudes, os valores; o professor, a partir das dificuldades e facilidades do aluno na sua relação com o objeto da aprendizagem, testa seus conceitos, conhecimentos e saberes, (re)organizando-os num outro patamar, mais específico, experimentado, reformulado.

### **7.2.3- O poder de decidir sobre o objeto e a forma do trabalho**

O poder de decidir sobre o objeto de seu trabalho, a forma como esse trabalho será realizado, assim como participar da construção coletiva dos processos políticos que interferem no modo como a profissão é representada e concebida por seus integrantes e pelos demais grupos sociais, é definido por Roldão (2005) como uma das componentes para averiguar a constituição da profissionalidade docente.

Ao serem indagados sobre os modos como lidam com o currículo e sua materialização no interior da sala de aula e da escola, os professores se posicionaram como desprovidos de poder para decidir sobre a sua construção. Essa indicação proferida por quase todos os entrevistados diz respeito à existência de um programa curricular implantado na rede de ensino em que trabalham. Em razão de não terem participado diretamente da proposição do

currículo e por terem sido solicitados a opinarem sobre esse currículo após aplicação em suas turmas, e por não saberem se as opiniões indicadas via canal de consulta eletrônica foram acatadas, sejam as deles como as de outros, demonstraram desconforto e certa discordância sobre o conteúdo desse material.

Desde o ano passado nós utilizamos apostilas. Então, são impostos. Não foi escolhido. (P1/E1).

Não. Hoje em dia não é mais. É o Estado que escolhe, que dá as apostilas. (P4/E1)

Nesses últimos dois anos, nós obedecemos o currículo que é proposto pela secretaria. (P7/E1)

Contudo, quando indagados sobre o modo como desenvolviam o trabalho com a proposta “curricular do Estado”, demonstraram ter certa autonomia para acrescentar conteúdos ou retirar parte da proposta. Tal fato, revelado nas falas a seguir, indicam a existência de certo grau de autonomia na readequação da proposta curricular frente ao planejamento específico de cada turma. Revelam que a proposta curricular para a qual não foram “consultados” admite alterações, seja por inclusão ou por exclusão de temas, o que denota a existência de certa autonomia e conseqüentemente a existência de um poder relativo de decisão.

[...] alguns anos atrás, aqui na escola, eu montava o meu currículo. Hoje não. Já vem uma proposta do Governo. Só que esta proposta, ela te dá oportunidade de acrescentar algo mais. Ela não é totalmente fechada, ela é flexível. [...]. Podemos acrescentar coisas ou podemos retirar. (P6/E1)

Temos autonomia, somos respeitados. A coordenadora sempre respeita e a direção também. [...] sinto-me com muita liberdade de trabalho. (P1/E1)

[...] eu sigo a apostila, mas não como se fosse, tem que ser todo aquele conteúdo, tem que ser todo aquele exercício. Eu analiso o que é mais essencial pro meu [aluno]. O que tem importância, e o que não é tão importante, que dá para descartar. (P4/E1)

[...] você faz o plano de aula. É, se faz isso, isso, isso e isso. Então, por exemplo, na questão da geografia agrária, estava de uma forma muito superficial. Teve que ampliar mais. (P5/E1)

A gente está sempre fazendo a reprodução de uma forma e inserindo alguma coisa, adequando conforme a necessidade. (P7/E1)

Mesmo assim, há professores que trabalham com a proposta curricular oficial e se referem aos ajustes a serem realizados para o atendimento de turmas específicas como uma tarefa adicional. Expressam certo sentimento de que esta tarefa alarga o exercício de suas funções, trazendo-lhes a sensação de acúmulo de trabalho, de uma carga extra. Usam a proposta e a defendem junto aos alunos, contudo não estão satisfeitos com seu conteúdo. As falas a seguir transcritas refletem esse entendimento:

O currículo, não é. Infelizmente ele vem já para a gente. Muita coisa que eu gostaria de aplicar eu tenho que fazer ou através de projeto, através de atividades extras. (P2/E1)

Eu estava acostumada a elaborar, seguindo o planejamento que eu mesma fazia aqui no colégio. Só que hoje não. Hoje eu sigo as apostilas [...], eu falo para os meus alunos que ela é importante, mas eu não concordo. Porque às vezes, parece que os assuntos são soltos. (P1/E1)

[...] o Estado, ele definiu dentro da nova proposta curricular de 2009, os conhecimentos mínimos para serem desenvolvidos na sala. Mas, se eu julgar alguma coisa mais importante, eu tenho que dar fora do projeto. (P1/E2)

As críticas evidenciadas nas falas anteriores sobre o currículo proposto pela rede de ensino, se referem a alguns conteúdos do material de apoio (cadernos dos alunos) que acompanhou a implantação da proposta curricular.

Muitas coisas a gente não tem como utilizar, [...] mas em compensação, outras alternativas que eles dão são muito boas. Então, dá para tirar daí, organizar um pouco, puxar alguma idéia que ele passa e colocar no meu planejamento, [...] mas, muita coisa do material é muito boa. (P2/E1)

[...] na minha concepção, é um material muito legal, porque quando você padroniza, quem está aqui e muda para o interior, vai ver o mesmo conteúdo. Mas o Estado deveria ter ouvido os profissionais nesses sentido. O que colocar lá. (P1/E2)

[...] esse ano nós estamos trabalhando com o caderno do aluno. [...] ele é uma proposta na qual a Secretaria Estadual de Educação fornece pra gente e onde você já tem aquele conteúdo. [...] esse conteúdo programático [...] da pra você complementar, enriquecer. Da pra fazer outras abordagens, [...] expandir novos horizontes. Mas você não pode largar ele de mão! Não pode abandonar. Ele é um guia. O que eu concordo! (P2/E2)

Os professores não rejeitam a proposta curricular do sistema de ensino na sua íntegra. Discordam de alguns pontos. Vêem aspectos positivos na proposta e a implantaram através de seu trabalho. Como enfatizado nas falas, eles dispõem de autonomia para ajustar a proposta ao perfil das turmas de alunos atendidos pela escola. Dos treze professores entrevistados, três manifestaram descontentamento com a proposta. Os demais, ou concordam (cinco) ou não opinaram.

Ao serem indagados sobre a metodologia utilizada na realização do trabalho docente, os professores se referiram ao “caderno do professor” como um guia que oferece sugestões sobre sequências didáticas para alguns dos temas trabalhados na proposta curricular. Expuseram ser um material de valia ao ofertar algumas possibilidades interessantes e que são por eles aproveitadas. Pelo exposto, o uso das sugestões metodológicas fica a critério do professor que pode adotá-las e até ampliá-las.

[...] às vezes eu sigo a recomendação. Eu leio, às vezes tem algumas dicas. Aí eu sigo. Também eu tenho liberdade para mudar e achar o que é melhor para o aluno, para a idade dele. (P4/E1)

Muitas coisas a gente não tem como utilizar. [...] mas em compensação, outras alternativas que eles dão são muito boas. Então, dá para tirar daí, organizar um pouco, puxar alguma idéia que ele passa e colocar no meu planejamento. (P2/E1)

Eu tenho que seguir na verdade a proposta do Governo. [...] embora eles [os cadernos] não são uma bíblia que deva ser seguida certinho. Tem que fazer interferência, porque ali são sugestões, não é a aula. (P8/E1)

É óbvio que tem algumas recomendações para que você não infrinja a lei. Ela é moldada, meio amarrada, mas, sou eu que decido. Se vai ser música, se vai ser em grupo, se vai ser individual. Se vai ser dentro dessa sala, no pátio, na quadra. Sou eu quem propõe. (P1/E2)

Você da vida. Você põe nervos, você põe corpo, carne, espírito. Você põe vida nele. (P2/E2)

[...] você precisa construir em cima dela. Então, na verdade, ela é adaptada sim! Ela vem com a minha cara. Ela vai vestir a roupa que eu vou dar pra ela. (P2/E2)

A maturidade pedagógica adquirida pelo professor no decorrer de sua trajetória profissional permite conduzir as atividades de ensino sintonizadas

com a realidade da turma, tanto pelo aprimoramento de condições para tornar os temas mais atrativos aos alunos, quanto pela ampliação do repertório metodológico.

Segundo a exposição da coordenadora pedagógica e o conteúdo das falas, a autonomia dos professores é exercida mais efetivamente na proposição dos procedimentos metodológicos na condução do trabalho. Portanto, sentem-se mais a vontade para decidir sobre a forma de seu trabalho.

O caderno do professor, ele trás o conteúdo apontado no currículo em forma de seqüência didática. [...] então, isso aqui é subsídio e eu vou adequá-lo [...]. (P10/E1)

Eu pego um pouco daquilo que eu tenho, do que eu gostaria que o meu aluno aprendesse, [...], muitas vezes não vem contemplado nesse material. [...] mas, muita coisa do material é muito boa. (P2/E1)

[...] agora tem a proposta curricular, que é única para o Estado inteiro. O que eu tenho é o poder de decisão, é o procedimento. Então, por exemplo: passar o filme “A hora da estrela” para eu falar sobre urbanização é decisão minha. (P5/E1)

Ele é determinado hoje. Ele tem uma plataforma básica onde você tem autonomia para como dar isso, mas eu tenho que dar. Autonomia de como dar, não o que dar. (P1/E2)

[...] autonomia, alguns dizem que não, mas eu acho que o professor tem. Porque dentro da sala de aula é ele que sabe o que vai aplicar para o aluno. Então, na verdade, ele tem autonomia. (P4/E1)

Segundo um dos professores, a experiência adquirida é determinante no trabalho com a proposta curricular. Professores iniciantes podem utilizar a proposta curricular sem fazer adaptações, enquanto que professores experientes dispõem de condições para ajustar melhor a proposta às características de seus alunos.

[...] eu acredito que ele não consegue bloquear um professor. Ele não bloqueia o professor. Agora, se o professor não tem uma vasta experiência, se não tem uma carreira mais ampla, eu acho que ele fica um pouco mais tolhido àquilo ali. (P2/E2)

Esse depoimento de um professor com aproximadamente 20 anos de carreira, encontra certa acolhida na fala de um professor iniciante:

Eu utilizo livros para ajudar. Porque vem o livrinho do professor e a apostila do aluno e pronto ali pra eles responderem. Mas eu sempre utilizo livros para estar ajudando. Para estar complementando. Eu estou fazendo todo o trabalho. Utilizo tudo aquilo que está nos livrinhos. Estou cumprindo todos eles. É... na medida do possível, estou cumprindo. (P3/E2)

Nos primeiros anos de iniciação profissional, alguns professores encontram dificuldade em inovar ou arriscar posturas diversificadas, principalmente quando o trabalho realizado tem como parâmetros, materiais e orientações padronizadas. Possivelmente, essa ausência de autonomia, revela a dificuldade natural do profissional iniciante frente ao programa curricular por conta da fase da carreira em que se encontra (HUBERMAN, 2007). As decisões sobre o conteúdo e a forma do trabalho docente são também tomadas levando em consideração as características da clientela que a escola atende. Essas características informam os ajustes que o planejamento escolar terá, para atender aos projetos de vida da sua clientela.

Em parte sim, de outra parte não. Porque o Estado trabalha com a proposta das apostilas. Mas dentro da nossa escola, a gente tem orientação [...], fizemos um perfil dos alunos. [...] percebemos que os alunos (escola) são alunos que prestam vestibular. [...] a gente viu quais seriam as necessidades deles [...], aí, a gente teve liberdade de fazer nosso planejamento colocando, unindo a proposta. (P3/E1)

O depoimento anterior encontra aporte em Shulman (2005) quando esse autor enfatiza a necessidade de o professor ter o “conhecimento do aluno” com o qual trabalha. O conhecimento das características da turma possibilita ao professor dimensionar o conteúdo e afinar sua metodologia melhorando a qualidade de seu trabalho.

Em suas falas, os professores destacam a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos. Para tanto, enfatizam o trabalho com a proposta curricular e os ajustes no currículo a partir das características dos estudantes com os quais trabalham:

[...] se por acaso você não enfatizou da forma ali, o que acontece? Vai ter questões do caderninho que ele [aluno] não vai conseguir responder. Vai se sentir frustrado. [...] você tem que cumprir o que está ali e tocar a mais. Nada a menos. O a menos, só quando eu sinto, através de uma avaliação, que os alunos já dominam aquele

conteúdo. Mas caso contrário, vamos bater na tecla, porque eu acho que não adianta você querer pular dez degraus. Você cai, se machuca todo. (P5/E1)

Ainda em relação ao poder de decidir sobre o trabalho, quando indagados, informaram que as alterações que julgaram necessário fazer ao currículo, devem ser informadas para a coordenação pedagógica. Segundo eles, há cobranças externas e a equipe gestora da escola presta contas sobre o desenvolvimento curricular.

[...] para fazer adequações, nós recebemos um formulário. Eu recolho esse formulário da coordenação, [...] como eu estou aplicando essa proposta, se eu estou fazendo alteração, se eu estou fazendo adequação [...], tem que ser informado sim. (P6/E1)

[...] é através dessa proposta que os alunos vão ser avaliados no Saesp e em outros instrumentos de avaliação e tudo mais. (P8/E1)

Dentro da escola, é como eu falei, a gente tem um perfil (de aluno). Então, a cobrança é que a gente siga em busca desse perfil. Tem um objetivo e a gente tem que trabalhar em busca desse objetivo. E aí, cada professor define a sua maneira de fazer isso. [...] a cobrança vem em cima disso. (P3/E1)

Sempre que eu preciso mudar alguma coisa [...], eu não tenho grande dificuldade. Tenho total liberdade [...], mostro, explico porque estou mudando, mas não tenho nenhuma dificuldade. (P2/E1)

Encontrou-se entre os entrevistados, um professor que afirmou não utilizar os “cadernos dos alunos” (proposta curricular para um determinado ano). Contudo, disse seguir o programa curricular, isto é, não aplica a sequência proposta no material de apoio formulado pela Secretaria de Educação, mas trabalha com suas turmas o currículo oficial proposto.

O programa curricular eu faço. Nada contra. Agora, tem coisas que não dá pra fazer. Por exemplo: eu não consigo usar esses cadernos. [...] Eu não consegui achar nada que me ajudasse. A hora que eu achar, eu uso. (P9/E1)

A autonomia sobre o trabalho, principalmente no desenvolvimento do currículo, existe e é respeitada pela equipe gestora das duas escolas. Os professores com um estilo próprio encontram respaldo para trabalhar do seu modo. Podem tanto decidir a forma como trabalham os conteúdos curriculares

com seus alunos, como também encontram liberdade para suprimir ou acrescentar conteúdos.

A Coordenadora Pedagógica emite sua opinião a esse respeito:

[...] não sinto eles [professores] se sentindo engessados. Não sinto isso. Sinto que alguns se aproveitam no sentido de estar pronto. Outros se atrevem um pouquinho mais. Assim, querem ir além daquilo. [...] Mas eu sinto eles assim, na verdade eu sinto eles a vontade, com isso assim, de como eles acham que devem trabalhar. (P10/E1)

Tanto a fala da coordenadora, quanto a dos professores indicam que é possível aprofundar temas, reduzir ênfases, diversificar metodologias. Essa relação com o material de apoio ao trabalho curricular fornecido pela Secretaria de Educação, segundo a Coordenadora Pedagógica, depende do comprometimento do professor: parte dos docentes procura desenvolver o currículo ajustando-o às condições e características dos alunos da escola e outros trabalham na exata medida proposta no material.

Ao conversarem sobre o currículo tal como é seguido na escola e a forma como o trabalham, os professores inicialmente relatam a falta de poder para decidir o que trabalhar com seus alunos. Alegam que não foram consultados sobre os conteúdos curriculares que agora desenvolvem nas suas aulas. Afirmam, por um lado que quando muito, podem se manifestar em determinadas épocas do ano em canal de opiniões disponibilizado pela Secretaria de Educação, em “link” no “site” oficial. Por outro lado, admitem que a proposta possui aspectos positivos e que o material impresso (cadernos do aluno e caderno do professor) apresenta partes relevantes.

Em suas falas, dão indicações de que antes da proposta curricular na qual agora trabalham, eles podiam escolher os conteúdos a serem desenvolvidos com seus alunos. A insatisfação de alguns professores com a proposta curricular oficial, possivelmente tem relação, tanto com o modo de organização sequencial do currículo quanto com a necessidade de aprofundamento de alguns temas e com a omissão ou exclusão de conteúdos sobre os quais não têm segurança.

As falas dos professores revelam a reivindicação de autonomia como exercício de poder na decisão do conteúdo do trabalho e no modo como devem desenvolvê-lo.

#### **7.2.4- A organização coletiva da categoria e a repercussão no trabalho**

A pertença a um coletivo de profissionais constitui fator importante, seja para a constituição da identidade profissional, seja para a constituição e fortalecimento da profissionalidade da categoria. Fazer parte de um coletivo profissional afeta o processo de socialização dos docentes dotando-os de energia tanto para oferecer reação contra investidas de grupos concorrentes ao exercício da função cuja especificidade esse coletivo reivindica, quanto para influir em decisões sobre o campo no qual atuam (ROLDÃO, 2005, 2007, 2008 e DUBAR, 2005).

Ao serem indagados sobre os modos como lidam com a própria organização coletiva – o papel do sindicato, ações compartilhadas, acolhimento de colegas iniciantes ou recém chegados ao ambiente de trabalho – os professores relatam uma razoável diversidade de posicionamentos.

A relação com a associação da categoria é percebida por uma parte desses professores como fator essencial. Um canal para a preservação de conquistas, para a melhoria das condições de trabalho. Encontram no sindicato uma âncora eficiente para representá-los junto ao Estado que os emprega. Sozinhos não dispõem de tempo, informação e poder para serem considerados em eventuais negociações. O sindicato, ao reunir no seu quadro de associados um contingente considerável de professores, além da legitimidade da representação, reúne as prerrogativas para negociar em melhores condições com o Estado. Outros professores vêem o sindicato com certa restrição. Não se sentem convenientemente representados por conta de decisões e encaminhamentos adotados pelos representantes sindicais.

Os depoimentos abaixo ilustram essas diferentes posições:

[...] ele é importante, porque eu sei que se eu tiver algum problema, principalmente vou ter onde recorrer e também para estarmos orientados. (P1/E1)

É importante pra mim, porque é onde a classe ganha corpo. [...] a coletividade ajuda a classe a tomar decisões que vão afetar essa parte profissional (P5/E1)

Eu mal estou chegando, mas às vezes eu fico um pouco constrangido com algumas coisas que o sindicato faz, porque ele representa minha classe. Algumas coisas me constrangem. (P8/E1)

Você pensar no coletivo é muito importante. Mas eu acho que o sindicato ainda é muito radical. Ele é muito impositivo em algumas coisas e é por isso que eu não sou associada a ele. [...] Algumas vezes, o individual não é respeitado pelo coletivo, e aí me incomoda dentro do sindicato. (P3/E1)

O sindicato tem essa participação, de enxergar aquilo que o olho todo não pega, ou chamar no mínimo para a exata reflexão. Eles tomam a decisão deles. Não que essa decisão represente a minha, mas... eles trazem essa contribuição. Um outro olhar, um outro ângulo. (P1/E2)

[...] o sindicato, ele é muito importante. Não só para essas questões, a questão física, a questão de trabalho, mas para a formação profissional, para ter um parâmetro, para fazer um estudo. [...] O sindicato é um sindicato rico e não consegue dar sequer uma contribuição na formação de seus associados. (P2/E2)

[...] acredito que é de extrema importância ter uma associação, um órgão para articular informações, para defender, pra apoiar os profissionais. Ou até mesmo para criticar aqueles que estejam agindo de forma equivocada. (P4/E2)

A atuação do sindicato possibilita, segundo depoimento de um professor, a compreensão de normas, encaminhamentos e decisões que individualmente não conseguiria ter. Os professores também valorizam a comunicação realizada pela agremiação, contudo, deixam claro terem consciência de que apesar de representar a categoria, o sindicato nem sempre toma decisões nas quais acreditam. Um dos depoimentos critica a ineficiência do sindicato em relação à formação continuada da categoria. Mas outro depoente mencionou uma ação sindical de preparação para o concurso de ingresso no magistério.

Eu fui há muito tempo, numa formação para o concurso. (P1/E1)

Os espaços de formação oferecidos pelo sindicato são escassos para o tamanho da categoria. Estão voltados para atendimento de necessidades ligadas a carreira docente, como ingresso, promoção e aquisição de benefícios estatutários – adicionais por tempo de serviço, licença prêmio. Não houve referência a formações diretamente vinculadas ao aprimoramento do trabalho docente.

A convivência entre os professores é relatada por eles como uma importante forma de trocar experiência, de aprendizagem coletiva. O estar junto na escola, nos seus corredores, no pátio, nas salas de aula, na sala dos professores permite observações mutuas; comparações; questionamentos; análises de situações; reflexões sobre problemas comuns e encaminhamentos oferecidos. Essa convivência contribui para o estabelecimento de certa coesão entre esses sujeitos na “microesfera” e na “mesoesfera” (BRONFEBRENNER apud PORTUGAL, 1992) criando condições para aprendizagens profissionais e fortalecimento das identidades e da profissionalidade.

As duas falas a seguir exemplificam o estabelecimento de uma cultura específica e conseqüentemente, certo poder ao grupo de professores:

Quando nós estamos com dúvidas, nós conversamos. Depois chamamos o diretor e colocamos a nossa opinião. Isso aqui no (nome da escola) acontece sempre. (P1/E1)

A equipe aqui, [...] ela é muito coesa. [...] quando nós temos algum tipo de problema, seja ele até pessoal, [...] a gente percebe que há um acolhimento. O grupo de professores acolhe muito. (P2/E1)

Essa conformação dos grupos no interior da escola possibilita a reunião de forças para negociar, resistir, propor e acolher. A interação nessas circunstâncias favorece o desenvolvimento de empatias, identificações, incorporações, como também a ocorrência de conflito entre os sujeitos que não se ajustam à cultura que caracteriza a instituição.

A sala dos professores é um ambiente propício para percepção do clima organizacional conformador das relações na escola.

A sala dos professores é um burburinho. Ali é um caldeirão. Fica fervilhando e o assunto corre de todos os lados. [...] no horário de intervalo, é um horário que sai de tudo. Mas também sai problemas que a gente discute do dia a dia. (P2/E1)

Segundo os professores, a convivência na escola instaura certa dose de cumplicidade. O grupo discute, analisa e se posiciona frente aos acontecimentos. Este papel desempenhado pelos grupos tem como consequência o seu reconhecimento pela gestão da escola, a qual pondera essas posições e as leva em conta na tomada de decisões.

[...] é um grupo muito coeso. Muito fechado. Não fechado em termos de separação, não. Ele é coeso nas decisões. Nas decisões que precisam ser tomadas, ele é coeso. [...] também na hora que erram, eles assumem o erro. (P2/E1)

Os professores das duas escolas relataram, com certa unanimidade, a importância da troca de experiências e a ajuda mútua que encontram no grupo de professores da escola. Ser membro de um grupo de colegas de profissão proporciona segurança, cumplicidade e a sensação de não estar só.

Não há na escola um grupo único de professores. São grupos formados por pessoas que escolheram a mesma profissão e que compartilham certas preferências e portanto, apresentam afinidades. No interior desses grupos menores, seus membros analisam situações, compartilham acontecimentos, assumem posições, resolvem problemas, apoiam colegas tanto em dificuldades pedagógicas, quanto nos problemas pessoais. Também interagem com membros de outros grupos quando algumas circunstâncias, geralmente decorrentes do desenvolvimento da proposta pedagógica, exige maior cooperação. Essa interatividade intragrupos e intergrupos promove na escola um grande e complexo tecido de relações.

A cooperação dentro desses grupos e entre eles pode ser evidenciada nas falas de alguns professores:

Na verdade, há grupos diferentes na escola. Mas, assim, a maioria ajuda muito. Alguns são indiferentes. No contexto geral, ajudam em todos os sentidos, em termos de uma discussão do trabalho. Há uma cooperação aqui grande. (P1/E1)

A gente troca avaliações. [...] porque você fazer uma avaliação, prepará-la com qualidade, é difícil. Já passei um dia inteiro para preparar uma única avaliação que eu sentisse que ela contemplaria as necessidades que eu tinha de avaliar aquelas habilidades e competências. (P5/E1)

Na sala dos professores, é um bom ambiente pra trocar idéias e conversar algumas coisas. [...] nós temos algumas trocas ali, de técnicas, de olha! Faz desse jeito. Olha! Está tendo uma dificuldade ali. Com aquela aluna ali eu consegui melhor, não escrevendo. Porque ela tem dificuldade com a parte de leitura e escrita. Mas com imagens ela vai melhorar desenhando, conversa com ela que vai ser mais fácil. Existem muitas trocas assim. (P8/E1)

[...] nós temos alunos bons e alunos regulares. Então, é assim, nós estamos lidando com pessoas que em determinado dia o humor... em outro dia já está diferente. São adolescentes. Então, pergunto como vocês fazem para conquistar aquele determinado aluno? [...] eu sempre peço essas dicas e acabo conseguindo. (P6/E1)

A comunicação entre os professores, manifestada nas falas daqueles que participaram da entrevista, ressalta um compartilhar cuja preocupação dominante diz respeito ao enfrentamento de problemas de aprendizagem dos alunos, das dificuldades para construir avaliações de aprendizagem que possibilitem melhor acompanhamento do processo de ensinar e aprender e a análise e proposição de modos de lidar com os adolescentes e jovens. Essa troca de experiências entre os professores promove o intercâmbio de saberes específicos entre os integrantes desses coletivos, fenômeno com potencial para ampliar esses saberes e aprofundar a especificidade do trabalho desenvolvido.

O convívio entre os pares, no caso do grupo de professores da E1, vem permitindo ações compartilhadas, orientações, solicitações, cooperações, que promovem a instauração de abertura para novas aprendizagens e exame crítico dos modos de fazer o trabalho e de escolher procedimentos apropriados. Esse ambiente interativo, revelado na fala dos professores, envolve um processo auto e interformativo. Os saberes específicos mobilizados na condução do trabalho docente estão em constante análise, tanto individual, quanto coletivamente.

O clima interativo favorece o desenvolvimento das categorias de base do conhecimento docente, propostas por Shulman (2005): conhecimento do

conteúdo; conhecimento didático geral; conhecimento do currículo; conhecimento didático do conteúdo; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento do contexto em que se dão os processos educativos; conhecimento dos objetivos, das finalidades, dos valores e fundamentos da educação. Em consequência, há possibilidade de instalação das condições para que o grupo adquira segurança e responsabilidade compartilhada na condução do trabalho.

A aprendizagem entre os pares foi valorizada nas falas, principalmente em relação ao conjunto de saberes construídos ao longo dos anos de trabalho. Esse conjunto de saberes que alguns professores com maior número de anos na profissão disponibiliza na interação com os professores mais jovens, foi referida como uma atividade importante para o grupo.

A gente tem que ser muito grata, sempre, aos professores mais antigos. Porque temos muito que aprender com eles. (P3/E1)

Eu passo o que eu sei e acolho o que eles oferecem. Eu vejo que é uma prática vantajosa, significativa, ou eficiente! A gente incorpora. (P1/E2)

Como faz pouco tempo que eu dou aula, três anos [...]. eu não tenho vergonha de pedir, assim ... ajuda. pedir pra que eles estejam me ajudando, tanto em sala de aula, como no geral. Se eu tenho dificuldade, eu vou atrás para ver se eu... assim, procurar ajuda dos professores que estão há bastante tempo em sala de aula. Ajuda na parte da matéria. Qual é o professor que não tem uma dificuldade. (P3/E2).

[...] por exemplo, com a minha chegada aqui, eles me ajudaram muito. Com algumas informações, é... relacionadas ao funcionamento da escola. Algumas coisas que eles já sabiam de algumas salas, de outras. Algumas informações foram muito importantes. (P4/E2)

A convivência na escola conforma, segundo as falas dos docentes, um ambiente no qual eles trocam experiências. Situações de sucesso são compartilhadas, seja por conta de indagações entre os professores sobre atividades e metodologias que funcionam para determinados conteúdos ou para certas turmas, seja por terem sido observadas e julgadas práticas viáveis de serem multiplicadas.

O compartilhar experiências também é relatado como vantajoso por um professor iniciante e por outro novo na escola. O primeiro recorre aos demais colegas com maior tempo de escola e de profissão buscando auxílio para sua condição de iniciante. O segundo obtém do grupo informações sobre alunos individualmente e turmas, reunindo informações que subsidiam o trabalho.

Ao serem indagados sobre o acolhimento do professor novo na escola ou iniciante na profissão, relataram tratar-se de um procedimento sem padronização, desprovido de um ritual. Assim, a entrada na escola para um professor iniciante na profissão ou novo na escola, pode ocorrer com uma apresentação de toda a escola e com a disponibilização de ajuda, como pode se dar deixando ao novato a iniciativa por sua conta e risco.

As falas a seguir revelam o modo como os entrevistados observam e presenciam a integração dos colegas, iniciantes na profissão ou na escola:

[...] quando chega um professor, [...] eles já vêm com receio, porque aqui é uma escola central. O público tem... eles já vêm pra escola com um pouquinho de medo. Assim, já chegam bastante retraídos. [...] então, eu costumo conversar, perguntar se está tendo dificuldades, conversar com os alunos também. (P6/E1)

Se ele não se sentir parte do grupo, chega um, chega outro, e o quarto que chegar, se ele não se sentir parte do grupo, todo o trabalho vai por água abaixo. (P2/E1)

O professor, ele se sente pertencendo a um grupo quando tem todo um conjunto, não apenas parte de uma direção, do professorado. Mas do aluno também. (P11/E1)

O acolhimento é visto como procedimento importante, não só para a integração e o fortalecimento da identidade do professor, mas para o sucesso do projeto da própria escola. Fazer parte de um grupo, segundo considerações de um dos entrevistados, é estar integrado ao coletivo por afinidade e empatia.

A ausência de práticas institucionais de acolhimento ao professor iniciante na profissão ou novato na escola aumenta o tempo gasto na integração desses professores aos sub-grupos existentes na instituição, assim como no coletivo geral. Essa dificuldade de integração contribui para uma iniciação na profissão desprovida da supervisão, seja por colegas experientes

especialmente designados para tal fim, seja por membros da equipe técnica pedagógica com base em um programa estruturado para essa finalidade. Essa carência impõe situações e condutas que podem marcar desfavoravelmente a constituição da socialização inicial na profissão ou na escola, refletindo nos processos identitários.

O relato de um deles retrata bem essa disposição:

Eu cheguei na escola e o Diretor falou assim: bom, ... vamos colocar ele lá na 5ª "A". Vamos ver se ele é bom. Entrei naquela sala da 5ª "A", era uma sala ambiente. E quando eu cheguei ali, os alunos ainda não haviam chegado. E quando eles chegaram e passaram pela porta, parecia um furacão. Quase me derrubaram, mas derrubaram as carteiras. Quando eu vi, tinha dois alunos em cima das carteiras, lutando um com o outro. E eu me vi naquela situação. Numa sala de 5ª série fervendo. Eu não sabia o que fazer para acabar com aquela confusão. E aí, eu tentei falar e eles não me escutavam. Não ouviam, porque o barulho estava alto. E eu tive que levantar a voz. Até gritar para ver se eles percebiam que eu estava ali. E foi a primeira aula. Eu saí de lá sem voz. Aquela primeira aula... rouco (risos...). Foi um choque. E dali eu sai pra outras cinco aulas que não foram diferente daquilo. E quando eu cheguei em casa naquele final de tarde, me vi no sofá, ali, pensando: o que foi que eu fiz? (risos...) Por que eu escolhi esse curso? O que vou fazer agora. E fiquei decepcionado. Ali foi um momento difícil. Pensei em abandonar, mas, eu tinha que voltar a noite. (P8/E1)

A inexistência de acolhimento ora marca negativamente a iniciação profissional, ora posterga a apresentação do clima da escola ao professor iniciante. Esse profissional terá pela frente dificuldades tanto com o tratamento pedagógico, cultural e social com as turmas de alunos e seus responsáveis, quanto com os diferentes grupos – docentes e de outros profissionais – que interagem no interior da escola. O depoimento a seguir transcrito é revelador dessa premissa:

[...] quando eu vim para cá, o ano passado. No começo do ano, não eram todos que falavam comigo. [...] eu entrava na sala dos professores no começo do período e tinham dois professores de onze que falavam comigo... os outros, nem bom dia me davam. [...] só foram se abrindo pra mim, quando eu briguei. É estranho, mas precisei brigar. (P3/E1)

As dificuldades para a integração e aceitação no grupo deixam marcas. Alguns aderem ao estatuído na cultura do grupo e adotam as mesmas práticas.

Outros carregam essas marcas que afetam seus comportamentos, levando-os à indiferença ou a práticas de acolhimento:

[...] alguns professores novos aqui falaram: nossa! [...] quando eu cheguei aqui, eu achei que não iria conseguir vir no outro dia [...], teve um professor que falou, nossa! A única que falou bom dia para mim foi a P3, uma professora de Português. E assim, então, esse é um problema grave que a gente tem aqui. (P10/E1)

Como afirmado por um dos profissionais da escola, há subgrupos mais fechados:

Tem um grupo pequenininho, mas fechado. Daquele grupo as pessoas não se aproximam [...]. Nós sentimos quando um colega fica de lado. [...] isso é triste, porque nós passamos a maior parte do tempo, de uma sala para outra, as pessoas sentem a diferença. Quando o trabalho é em equipe, rende. (P1/E1)

Essas configurações pouco contribuem para a perspectiva analítica defendida por Roldão (2007) como prática reflexiva alimentadora do conhecimento profissional. Além de produzirem dificuldades para a integração dos professores iniciantes na profissão e daqueles novatos na escola, impõem dificuldades para o estabelecimento de coletivos capazes de assumir o exame analítico de suas posturas, de suas práticas. São situações existentes na escola que merecem avaliação crítica pelo coletivo.

Os professores que atuam na escola estão reunidos em grupos constituídos por afinidades e interesses. As relações são mais intensas no interior desses subgrupos. A integração entre os grupos de professores ocorre sempre que a aproximação entre esses professores é exigida na execução das atividades de ensino desenvolvidas com os alunos.

#### **7.2.5- O desenvolvimento profissional nos contextos em que a profissão é vivida**

O desenvolvimento profissional foi uma categoria que emergiu no decurso da coleta de dados nas duas escolas, A incorporação ocorreu no

sentido empregado por Carlos Marcelo (2009b) e André (2010) e com base no pré-teste do roteiro da entrevista semiestruturada.

Ao se referirem ao seu percurso profissional, parte dos professores relatou sentir-se mais preparados. A temporalidade possibilitou o contato com variadas experiências profissionais. Suas dúvidas encontraram ancoras parciais e as certezas foram colocadas à prova e no mais das vezes, reestruturadas sobre novos referentes. Esse movimento exigiu e ainda exige dos professores o envolvimento nos processos de formação. Essa predisposição é manifestada individual e coletivamente.

Relatam como importante a constante procura por conhecimentos e saberes, tendo no estudo o seu principal caminho:

O professor tem que estar sempre se atualizando, estudando. Sempre buscando coisas novas, porque as mudanças ocorrem todos os dias. (P1/E1)

Sempre se atualizar. Sempre ter uma atualização da sua disciplina. Da sua formação. (P2/E1)

O primeiro passo é reconhecer que você não é perfeito. O segundo passo é buscar aprimoramento. Se aprimorar. Então, o segundo passo é buscar mais conhecimento pra você continuar a sua caminhada. (P5/E1)

Se eu não ficar me atualizando, com certeza, a qualidade do meu trabalho vai sofrer uma baixa. (P1/E2)

Acho que teria que estar reciclado para encarar essa nova geração. Nova geração,, nos desafios, não é a mesma geração.[...] não é o mesmo e exige um outro professor. (P2/E2)

A busca de novos conhecimentos ou atualização é vista pelos professores como uma condição para a continuidade do exercício profissional. A busca que empreendem é motivada tanto pela imposição das mudanças no contexto de trabalho e nas relações com os alunos, quanto pelo próprio processo reflexivo de cada docente que lhes permite aquilatar o quanto sabem e o que precisam saber para realizar um bom trabalho.

O envolvimento nesse processo formativo não é motivado apenas por conta das demandas postas pelas novas configurações sociais a que escola e

professores precisam dar respostas. O estudo também é praticado num sentido *latu*, voltado para a formação geral e pessoal. Essa formação, aparentemente desvinculada dos conhecimentos e saberes específicos do trabalho docente, possibilita aos professores a construção de repertórios que dão suporte ao trabalho docente, quando o trânsito pelas diversas áreas do conhecimento facilita a práxis.

Continuar estudando é uma coisa que eu gosto muito. Procurar estar sempre informada. [...] o estudar é fundamental, porque cada vez que você estuda, mesmo que não seja para o seu trabalho, você vai ter novas idéias, vai estar com a mente mais aberta. (P1/E1)

A convivência com professores que estão frequentemente envolvidos em processos de formação e estudo, segundo depoimentos, impõe de certo modo, uma espécie de obrigação aos membros do grupo para aderirem às ofertas de estudo ou à participação em eventos formativos.

[...] aqui na escola, nós temos colegas que estão sempre estudando. Estão sempre aprimorando. Automaticamente, [há] uma cobrança indireta [...]. Colaboram incentivando, trazendo idéias, passando informações. Mesmos quando não é a mesma disciplina. O que eles sabem de interessante eles trazem, colocam, incentivam. (P1/E1)

A permanência na profissão possibilita o estreitamento de vínculos de identificação com as atividades que compõem a função docente. O profissional adquire condições de mensurar suas potencialidades, assim como as fragilidades. Esse balanço, possível no decorrer das trajetórias laborais, permite a projeção de percursos de aprendizagens profissionais, delineando saberes específicos e afinando e clarificando a especificidade da função (ROLDÃO, 2007)

[...] primeiro é continuar gostando do que eu faço, porque enquanto você gostar você está feliz. Mas eu sinto falta de algumas coisas que eu não tive na minha formação. [...] Eu quero me aprimorar [...] sobre alfabetização. [...] como trabalhar alfabetização com alunos mais velhos, ou terminar essa alfabetização que não foi feita a contento antes. [...] você alfabetizar crianças, principalmente para mim que já trabalho com crianças há dez anos, é fácil. Só que não dá pra fazer as mesmas dinâmicas com os maiores. Aqueles que se perderam no processo. (P3/E1)

A identificação com a profissão é vista por alguns professores como um dos fatores que contribui para a permanência no ofício. As novas configurações sociais, segundo seus depoimentos, transformaram os alunos e induziram a mudanças nas práticas docentes. A relação professor aluno hoje, exige um professor em permanente formação (TEDESCO e FANFANI, 1999; FANFANI, 2007).

[...] estar sempre disposta a aprender, passar, distribuir o conhecimento. Mas assim, dominar o conteúdo plenamente também. É minha opinião. É gostar de ser professor. Porque quem não gosta, não consegue ficar. Hoje em dia, não consegue ficar não. Os alunos não são como os de antigamente, que ficavam quietos, faziam, respeitavam, contrário, eles vêm, eles cobram, às vezes eles não concordam. (P1/E1)

Eu acho que eu melhorei bastante nesse aspecto. Sei lá se é melhorar também. Porque eu acho que o correto seria o professor de antigamente, mas a gente tem que se adaptar ao progresso, ao avanço aí que está tendo. (P4/E1)

Alguns professores, apesar de concordarem com a necessidade de mudança frente aos novos desafios postos pelas configurações sociais caracterizadoras dos tempos atuais, ainda se encontram fortemente marcados pelas lógicas escolares que, segundo Roldão (2007), eram possível num passado que teve a sua importância e que hoje compõe a história.

Nem sempre a adaptação a essas novas configurações é tranquila. Ela exige dos professores posicionamentos, análises, reflexões informadas sobre referentes consistentes, empenho coletivo e responsabilidade ética. Não é tranquilo romper com um passado escolar tão poderoso e marcante.

[...] desde quando eu comecei, eu senti muita diferença. Cada ano, cada época o ensino está mudando e eu sou obrigada a me adaptar com essas mudanças. Há uns quatro ou cinco anos, eu sofria demais por causa disso. Mas hoje, se eu estou aqui ainda, eu sou obrigada a mudar, me adaptar, com menos sofrimento. Mas tem coisa que não me acostumei ainda. (P1/E1)

A permanência na função docente é sem dúvida um dos fatores que contribuem para a aquisição de experiência, a qual pode ser convertida em saberes experienciais (TARDIF, 2000 e 2003). Parte desses saberes experienciais se agrega ao conjunto dos saberes específicos da profissão

docente e correspondem à contribuição individual e coletiva dos professores em seus contextos de trabalho.

As falas dos professores expressam o papel por eles desempenhado ao longo de suas trajetórias profissionais. Este percurso, sob influência dos contextos de trabalho, evidencia maior ou menor contribuição para a composição dos saberes específicos da profissão. Saberes que adquirem sua especificidade ao serem compartilhados, analisados e praticados entre os pares. É no interior desse coletivo que o professor vai construindo sua autonomia. Vai se percebendo como profissional, assumindo suas responsabilidades e praticando uma ética que tem na formação do aluno a sua centralidade, uma prática que reverbera nele próprio, tanto como sujeito, quanto como membro de um coletivo.

Não sei tudo, mas, eu acho que pedagogicamente eu consigo desenvolver um trabalho à altura do que o aluno espera. E do que eu espero também passar para eles. Preciso aprender muito ainda. Mas, acredito que tudo que já passei, que eu já consegui absorver, acredito que eu estou numa fase muito boa. Boa assim, para conseguir desenvolver o trabalho na minha disciplina. Eu me sinto muito bem. Muito confiante. (P2/E1)

[...] quando a gente sai da formação, a gente tem um ideal de aluno. [...] eu sabia que esse ideal não existia, pela sala de aula, porque eu já era Peb I, mas mesmo assim, eu tinha ainda, eu era uma Peb II com pensamento de Peb I. Achava que eles iam sentar, ficar quietos. Que eles iam querer me ouvir. [...] hoje, consigo perceber que não. Que não é assim. [...] você não pode ser muito permissivo e não pode ser autoritário. Então, você tem que saber equilibrar. Se equilibrar para saber equilibrar a sua sala. (P3/E1)

[...] como o crescimento é ao longo do tempo. Você sente que com as primeiras turmas você não vai tão bem quanto com as segundas, com as terceiras. E às vezes fica até um sentimento assim, puxa vida, poderia sair da faculdade tão pronto assim, que conseguisse atender com excelência a primeira turma. Não a segunda e a terceira. Às vezes, isso passa um pouco pela cabeça [...] e cria uma sensação um pouco desagradável. (P8/E1)

Cada dia que eu entro na sala de aula eu saio com uma bagagem maior. (P9/E1)

A gente acaba tomando essa consciência. Você não dá conta de tudo, embora o Estado bote tudo no seu colo. E quando você entra dentro de uma escola, você acha que só vai passar o conhecimento, [...] quando você vê, você tem que ser o investigador, o merendeiro, polícia. Você tem que achar chinelo, ajudar a servir merenda. Reclamar porque a merenda está mal servida. Fazer escolta de alunos, que eles brigam e são ameaçados dentro da escola. Quer

dizer, é uma profissão muito ampla e eu não tinha isso no começo da carreira e depois de dez (anos) sim! (P1/E2)

Parte dos professores vive esse processo na sua positividade, reconhecendo que o percurso profissional possibilita desenvolver o trabalho com maior segurança, consciente das possibilidades e limitações, envolvendo-os num movimento em que a identificação com a função e a importância do papel social desempenhado os motiva para a continuidade. Contudo, dois entrevistados se manifestaram reticentes quanto a seus percursos profissionais. Diferentemente dos outros docentes, não relataram aspectos positivos em suas trajetórias profissionais, pelo contrário, indicaram decepções, problemas, desvalorização.

[...] eu não tenho tido boas perspectivas. Cada ano que passa a pressão e a condição de trabalho com o tempo vai piorando. Essa coisa da valorização profissional vai zerando. (P7/E1)

[...] hoje em dia você vê o governo oferecer tantos concursos. A pessoa precisa só o ensino médio e ganha o dobro do que o professor ganha e quando você vê na mídia, sempre é falando mal do professor. É reclamando [...]. (P4/E1)

Ao considerar o conteúdo dessas falas, é possível se reportar às considerações de Fanfani (2007) e Tedesco e Fanfani (1999) sobre a horizontalidade das relações entre professores e alunos promovidas pelas novas configurações sociais. O professor não é mais visto como fiel depositário da cultura e do saber. Sua autoridade não se dá mais por conta do estatuto de sua profissão (vimos ser esta uma disposição controversa por conta de questionamentos sobre a real existência desse estatuto) e pelo seu mandato social (MELLOUKI e GAUTHIER, 2004). Atualmente essa autoridade é fruto de um saber compósito, produto do complexo interativo entre o conhecimento disciplinar, pedagógico geral e específico, dos alunos, dos objetivos e finalidades do ensino e de um repertório geral pelas variadas áreas do conhecimento, dentre outros. É uma autoridade conquistada e possibilitada pelas interações com alunos e na relação com a comunidade escolar.

A convivência que o ambiente escolar possibilita é enriquecedora para o desenvolvimento profissional em todas as suas dimensões. É na interatividade

com o outro que o sujeito vê a si mesmo. O reconhecimento do Eu necessita da visão do Outro, sem a qual a identidade não se constitui na sua totalidade (CIAMPA, 1987; DUBAR, 2005). Os professores indicam a importância que dão para a convivência com o outro, tanto no sentido de afirmar os comportamentos, os modos de atuação, a responsabilidade para com a função, a ética e o compromisso, quanto para identificar comportamentos que fogem ao ideal profissional. Condutas sem sintonia para com o código deontológico que, sem existir na formalidade, apresenta certo consenso entre os professores.

[...] aquele professor que chega às sete horas para dar duas aulas. Lógico que a gente tem que entender as particularidades dele. Mas aquele que tem disponibilidade, ele chega aqui, dá sua aula, põe o caderno no escaninho e vai embora, ele perde muito. Ele perde demais. [...] essa convivência que você tem além [...] das suas aulas, ela é essencial para que a gente cresça. (P2/E1)

[...] tem professor que eu gostaria de ser mais parecida com eles e tem professores que eu penso: não, isso eu não quero pra mim. Isso seria aprender como ser e a como não ser. Então, esse aqui eu não quero ser, eu não quero copiar não. E tem aquele outro que você fala: esse professor é bom. (P3/E1)

[...] eu tenho que amadurecer muito, aprender muito. É, eu penso assim, quando você vê uma colega com cinquenta anos dizer assim: ah! Vamos lutar. Eu acho que um professor com cinquenta anos está no auge do saber, de crescimento. De domínio de didática. Ele já se reconstruiu varias vezes. (P5/E1)

Hoje eu vejo um grupo mais consciente [grupos de professores da escola]. Assim das questões pedagógicas, na nossa função. Eu vejo o grupo mais consciente. Mas as ações ainda... (P10/E1)

É na convivência que muitas aprendizagens profissionais vão se afirmando, que experiências são compartilhadas, que a prática analítica individual e coletiva proposta por Roldão (2007) pode ser efetivada, permitindo ao professor a apropriação da dimensão formativa do binômio teoria e prática, abandonando concepções do senso comum para investir criticamente no campo da epistemologia da prática. Como evidenciado nas falas anteriores, é na convivência que os professores se percebem como profissionais, se identificam com certos modos de ser e recusam condutas que não desejam para si.

No decurso de suas trajetórias profissionais os professores lidam com seus alunos, suas famílias, com os colegas de profissão, com as equipes

técnicas pedagógicas da escola, com funcionários e com a comunidade do entorno. Também se envolvem nas relações institucionais reguladas pela implementação das diferentes políticas de educação sob a influência direta do clima organizacional da escola. As trajetórias profissionais dos docentes são vividas nesses contextos complexos que possibilitam ou restringem a constituição das suas identidades e conseqüentemente da profissionalidade docente.

É nesse contexto complexo que os professores aprimoram, como afirma Roldão (2007), o saber fazer, saber como fazer e saber como se faz. Adquirem consciência, como afirmado por um dos professores entrevistados, da exata magnitude do trabalho que fazem:

Acho que primordialmente ele tem que ter respeito por quem está ali na frente dele (o aluno). Se ele não tiver respeito por quem está ali na frente dele, ele não vai conseguir desenvolver. Lógico, sem falar em formação, ele tem que ter uma formação muito boa, ele tem que estudar muito. Professor tem que estudar. (P2/E1)

A aprendizagem do aluno é a centralidade de seu trabalho e é na efetivação desse compromisso que o professor percebe a complexidade de seu trabalho e as exigências de formação contínua.

Como discutido por André (2010), Carlos Marcelo (2009b), Imbernón (2004) e Nóvoa (2008), o desenvolvimento profissional é um processo que abrange a formação inicial e permanente, assim como outros fatores que afetam os processos de profissionalidade e profissionalização dos professores, como o clima de trabalho, as relações na escola, o salário, a carreira, a satisfação ou não na profissão.

[...] no dia a dia, eu estou aprendendo. Porque, eu me vejo assim, quando eu comecei a dar aulas, eu era muito, muito, muito rígida. Eu acho que por que na época que eu estudava, era tudo muito rígido. Na nossa época, não podia responder ao professor, não podia levantar sem autorização. Imagina! Falar que ia mandar a gente para a diretoria, que absurdo! Nem pensar. Então, quando eu vi aquilo, aluno do 5º ano mandando o professor para aquele lugar, sabe, aquela coisa horrível. Falta de respeito total. Eu comecei a chorar, chorar, chorar ... Eu falei: gente, eu estudei tanto, eu me preparei tanto para isso? Isso é o que eu quero pra minha vida? Então, eu

levei um baque muito grande, porque eu era muito rígida. [...] fui aprendendo a ser um pouco mais maleável. Porque, se não, eu não ia, porque se não, os dois dava aquele choque. Então, no dia a dia, eu fui aprendendo a como conquistar o aluno. (P4/E1)

[...] aprendi bastante em sala de aula, no dia a dia, mas tenho muito o que aprender ainda. Eu busco assim, é... sempre estar renovando. Não ficar na mesmice. (P3/E2).

Os depoimentos evidenciam consciência dos professores sobre a necessidade de manter-se em contínuo desenvolvimento profissional.

### **7.3- Indicadores de Desempenho e seus efeitos na prática**

Os dados relativos à coleta de documentos, observações e entrevistas, expuseram o Idesp como indicador mais conhecido dos professores. Pouca ênfase foi dispensada ao Ideb. Eles relacionaram o Idesp com o programa curricular do Estado, com o Saesp e a “política de bônus”. Em suas falas se referiram ao estudo desse indicador e das suas consequências nos encontros de planejamento e em parte dos HTPCs.

Conheço o Idesp, porque nós trabalhamos ai num HTPC. Analisamos todo ele. Foi demonstrado para nós como é feito esse cálculo. Um professor nosso fez a pesquisa em matemática e disse como esse cálculo é feito. Quais são os parâmetros para poder compor esse cálculo. Em termos da prova que o aluno faz, mas também não é só a prova, é a presença e a evasão, tudo é contabilizado ali. (P8/E1)

Eu não conheço bem. Pra falar a verdade, para dar opinião de uma coisa que eu não conheço, vai ficar um pouco difícil. (P9/E1)

Alguns professores já comentaram. E a direção também já comentou, é ... pelas dificuldades que teve, no ano anterior. Mas o valor exato, eu nunca tive a curiosidade de ver e, ninguém me passou. (P4/E2)

Apesar de se referirem ao Idesp, nem todos conhecem seu conceito e método de cálculo, os depoimentos dão pistas de que o uso desse indicador é pontual e às vezes desvinculado das demais ações estruturantes do trabalho escolar. As informações que o indicador permite reunir não compõem o conjunto de dados utilizados no planejamento do trabalho curricular e pedagógico da escola.

Ao se referir ao Idesp, um professor argumentou:

[...] em termos de qualidade, a situação..., ela diz tudo. Porque não basta você afrouxar para o aluno, pra ele ficar bem de um lado, sendo que do outro lado, ele não vai conseguir. As duas coisas têm que caminhar juntas. Seja a participação do aluno na escola, seja a participação dele na prova, no Saresp. Então, eu acredito que tenha uma influência, uma repercussão um pouco alienante para alguns profissionais que não tenham uma visão, uma maturidade para encarar isso. Então, alguns vão querer manipular as ações dentro da escola por conta de alguns benefícios que podem ter, por conta do desenvolvimento que, entre aspas, ocorre na educação. Mas acredito que a relevância e a significância social do índice, pra nós, no nosso dia a dia, não é tão importante. É importante em termos políticos, pra mostrar o desenvolvimento em termos de números. Agora em aspectos relacionados a qualidade, eu não vejo tanta influência positiva. (P4/E2)

Há entre os professores a desconfiança de que o Idesp, em algumas escolas esteja promovendo o desenvolvimento de ações voltadas para a preparação dos alunos para o Saresp. Direcionar o trabalho curricular para desenvolver nos alunos as competências e habilidades aferidas na avaliação externa compromete a função da escola, que não se restringe apenas a essa dimensão. Operar uma mudança no foco do trabalho pedagógico elegendo a avaliação externa como um fim, além de perder a essência desse instrumento assume o risco de prejudicar a aprendizagem e a formação dos alunos.

Notou-se que na escola E1 o Idesp e o Ideb são considerados, incomodam, estimulam, informam e estruturam algumas ações com características já discutidas, o que não ocorreu de forma institucional na escola E2. Isso atribui a esses indicadores pouco peso sobre os descritores de profissionalidade. Observou-se ainda que a preocupação com os indicadores de qualidade incomoda mais os gestores que professores, possivelmente em razão da sua posição na hierarquia do sistema de ensino. No entanto, no período subsequente à divulgação do valor do Idesp e da posição de cada escola do sistema em relação ao cumprimento ou não da meta estabelecida, o indicador, como sinônimo de “bônus”, entrou em evidência.

A Proposta Curricular do Estado, isolada ou associada às demais políticas, mexe com as expectativas desses sujeitos e altera o desenvolvimento de seu trabalho mais que os indicadores.

A proposta curricular traz uma concepção de currículo estruturada “em torno de áreas de conhecimento” e orientada “pela noção de competência” (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 36). Sua implantação se fez acompanhar por materiais desenvolvidos para auxiliar o trabalho pedagógico do professor e as atividades de aprendizagem dos alunos.

Quando indagados sobre a relação que estabelecem com a proposta e seus materiais, os professores se mostraram ora insatisfeitos, ora apontaram aspectos positivos. Contudo, elogiaram o fato de a proposta possibilitar o desenvolvimento do mesmo currículo nas escolas da rede, de poderem aprofundar temas que julgaram relevante para as necessidades dos alunos, assim como suprimir outros conteúdos que os alunos já dominavam.

O conflito vivido na relação com o currículo influencia os processos de profissionalidade, quer seja auxiliando no fortalecimento de seus constituintes, quer seja enfraquecendo-os. Esse movimento pendular entre mais ou menos profissionalidade ficou evidenciado entre os professores com maior tempo de carreira e aqueles iniciantes, respectivamente. O trabalho com o currículo exige do professor posicionamento, escolha, capacidade de organização, de planejamento, proposição de metodologias, argumentação para negociar, dentre outras. São disposições complexas, capazes de mobilizar de modo isolado ou em conjunto, todos os descritores de profissionalidade (ROLDÃO, 2005 e 2007). O trânsito entre os descritores exige o domínio dos conhecimentos de base da profissão (SHULMAN, 2005), o que de certo modo explica as diferenças de posicionamento entre professores iniciantes e aqueles com maior tempo de carreira.

## **8- Considerações Finais**

Esse percurso de pesquisa teve como problema central compreender como o campo de tensão constituído pelos indicadores de qualidade (Ideb e Idesp) e demais elementos do contexto escolar afetam a constituição da profissionalidade dos docentes. Foram eleitos quatro objetivos que retomo para essas considerações: entender o modo como os professores vivenciam os descritores de profissionalidade propostos por Roldão (2005) nas contingências da organização da escola e nas relações dessa instituição na esfera micro, meso e macro; reunir indicadores que possibilitem dimensionar com mais pertinência os constructos de profissionalidade docente; compreender os possíveis efeitos dos indicadores de qualidade (Ideb e Idesp) sobre a constituição da profissionalidade dos professores e averiguar a influência das diretrizes curriculares nas quais se baseiam as avaliações externas que compõe os indicadores de qualidade sobre a profissionalidade docente;

A análise das falas dos professores sobre o currículo revelou concordâncias entre os professores das duas escolas, como também evidenciou dissonâncias. Em relação aos aspectos dissonantes, chamou atenção a tendência dos professores da E1 de valorizar as ações de ensino, (NÓVOA, 2008 e 2009). Realizam diagnósticos com suas turmas para averiguar conhecimentos prévios, interesses e perspectivas e utilizam essas informações para direcionar o planejamento e propor ações. Quanto aos professores da escola E2, a preocupação recorrente em suas falas dizia do papel da escola em desenvolver a cidadania do estudante, formar seres humanos solidários, críticos e engajados social, cultural e politicamente.

No que pese as diferenças de postura dos professores, focar o trabalho na aprendizagem ou na formação para a mudança social, precisa e deve encontrar um equilíbrio dinâmico. Ter como meta educacional uma sociedade mais justa exige práticas educativas que conciliem o trabalho com os conhecimentos-chaves requeridos como pré-condições para as demais aprendizagens, com o ensino de conteúdos atitudinais, comportamentais e procedimentais, perpassados pela estética, ética e política da convivência humana.

Entre os professores da escola E1 observou-se a preocupação em planejar e desenvolver ações para atenuar dificuldades de aprendizagem reveladas pelas avaliações internas e externas. Essas ações focavam principalmente as dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio e estavam registradas nos planos de ensino, nos projetos didáticos e na proposta pedagógica. Na escola E2 o foco na formação cidadã e emancipação social, ficaram situados no campo discursivo, não constando de planejamentos, projetos ou na proposta pedagógica da instituição.

Em relação aos descritores de profissionalidade que balizaram as entrevistas com alguns professores, a análise de suas falas permitiu algumas reflexões, as quais passo a apresentar.

As condições socioculturais, políticas e econômicas vividas pelos professores e o afastamento do Estado da função de gestão para a função de controle (MORGADO, 2005), não só colocaram a escola em evidência, como atribuíram aos professores parcela significativa da responsabilidade pelos problemas de qualidade da educação. A consequência dessa conjuntura, associada a outros fatores já discutidos, foi a desvalorização social dos professores. Contudo, a análise das falas dos professores, revela que no contexto escolar os professores experimentam certa valorização através do reconhecimento expresso pelos pais de seus alunos, que reconhecem a importância do trabalho realizado. Esses pais vêem alguns professores como referência, alguém ainda capaz de influenciar positivamente a vida de seus filhos, o que é percebido por eles como uma disposição favorável à afirmação de sua profissão, apesar das imagens negativas da mídia e das condições precárias de trabalho, salário e carreira.

Há contradições sobre a imagem da profissão que ao mesmo tempo é tida como relevante ao trabalhar valores e atitudes na formação dos alunos e desvalorizada em decorrência dos baixos salários e do prestígio social. Os professores sentem-se realizados com as conquistas proporcionadas aos alunos, mas reclamam das dificuldades enfrentadas nas escolas por conta das carências materiais ou do comportamento dos jovens com os quais lidam.

Essas configurações, em parte confirmam achados da pesquisa sobre a atratividade da carreira docente conduzida por Tartuce, Nunes e Almeida (2009) e evidenciam estarem esses professores experimentando o sentimento de que a sua função social não pode ser substituída por outrem, mas não se vêem recompensados pelo trabalho que realizam.

As falas ainda evidenciaram a vocação ou o dom como componentes fortes no imaginário do professor para explicar a identificação com as funções de ensino. Identificação, de certo modo confundida com a desenvoltura que alguns professores demonstram no exercício do trabalho. Desenvoltura que ao seu modo explica a especificidade do trabalho docente, um trabalho que exige um conjunto de disposições pessoais como criatividade, empatia, sensibilidade, compreensão, abertura para conhecer e se importar com o outro, para desenvolver e assimilar técnicas. No fundo, os professores não enxergam a componente vocação ou dom como uma dádiva com a qual alguns foram agraciados, mas sim como traços pessoais que facilitam a aprendizagem das especificidades de uma ocupação. São de opinião que esses atributos podem e realmente são, em parte, aprendidos.

Quanto a relação profissionalidade e saberes específicos, as falas dos professores de ambas as escolas convergem em três sentidos: primeiro, que os saberes específicos são aprendidos na formação inicial e continuada; segundo, são saberes que diferenciam o trabalho docente dos demais fazeres, convergindo-os para o campo da especificidade da função; terceiro, os saberes específicos são renovados e produzidos na práxis.

Ao se referirem a aprendizagem dos saberes específicos na própria formação, os professores, de certo modo estão atribuindo a esse processo dose significativa de importância, aumentando a responsabilidade dos formuladores de políticas que direta ou indiretamente atuam sobre essa atividade, bem como das instituições formadoras e dos professores formadores.

Saberes específicos e especificidade da função são referenciados pelos professores entrevistados como constructos que guardam similaridade, pois a

existência de um demanda a presença do outro. Os professores expressam essa compreensão, assim como entendem tratarem-se os saberes específicos de peças centrais da profissão e do seu domínio depende a capacidade de realizar um bom trabalho (LANTHEAUME, 2006). Não basta ter um repertório rico nos conteúdos que ensina, é preciso aliar a essa condição o conhecimento de como ensinar esse conteúdo (SHULMAN, 2005). A arte de fazer a mediação entre o objeto de ensino e o sujeito aprendente, mobilizando nessa empreitada um conjunto complexo de disposições, exige do professor a posse de saberes específicos e distingue a profissão docente das outras ocupações.

Os saberes específicos têm na prática docente um meio privilegiado para sua reformulação e produção. Essa condição insere os professores na posição de autores de parte dos saberes específicos que mobilizam na realização do trabalho e esse exercício exige desses profissionais a reflexão constante sobre o “por quê” ensinam de determinada forma; que fundamentos mobilizam; como empregam a discursividade na defesa desses saberes; como os relacionam com outros referentes. Pensar sobre essas indagações, individual ou coletivamente, amplia a possibilidade de os professores encontrarem sentido e significado para o que fazem, como fazem e por que fazem (ROLDÃO, 2007). Esse movimento pode levar esses docentes a tomarem consciência da importância desse processo de autoria (PAGANINI-DA-SILVA, 2006).

Essa condição realça a importância de estudos sobre a epistemologia da prática docente, pois essas pesquisas podem contribuir para melhorar a compreensão do contexto no qual o trabalho docente ocorre, da ação do clima organizacional sobre esse trabalho, das condições sociais, culturais e políticas que o afetam, dentre outras.

O que marcou as falas dos professores sobre a especificidade do saber que mobilizam na realização do trabalho docente foi a referência sobre o lugar da relação com os alunos nesses saberes. Entendem a profissão como um trabalho de relação, de interação com o outro. Um trabalho em que a interatividade tanto pode torná-lo simples, agradável e efetivo, quanto pode marcá-lo pelo conflito, inoperância, sensação de esvaziamento, de

impossibilidade de alcançar metas e objetivos. O caráter interativo e relacional que marca a profissão docente age sobre a constituição da profissionalidade, seja promovendo-a, seja diminuindo-a.

Ao se referirem a possibilidade de decidirem sobre o conteúdo do trabalho que desenvolvem e a forma de efetivarem esse trabalho, os professores manifestaram não disporem de autonomia, contudo relataram que podiam acrescentar conteúdo, retirá-lo ou adequá-lo conforme a necessidade de seus alunos. Também afirmaram ter liberdade para escolher e aplicar a metodologia que julgam apropriadas para o grupo de alunos com os quais trabalham.

Essa contradição observada em ambas às escolas acompanhadas é decorrente da implantação da diretriz curricular do Estado, uma proposta elaborada para corrigir distorções antigas entre as escolas do sistema e possibilitar aos alunos o acesso a um conjunto de expectativas de aprendizagem formuladas com base em diferentes áreas de conhecimentos, de habilidades e competências cuja aquisição pode representar o acesso a melhores condições sociais, culturais, políticas e econômicas.

O exame dessa contradição deve ser realizado com base nos problemas que afetam o exercício da profissão docente: desvalorização, ausência de planos de carreira, baixos salários, precariedade das condições de trabalho, baixa atratividade da carreira e perda de seus integrantes. Esse quadro, associado ao fato de o magistério na educação básica ser a terceira ocupação em número de integrantes (GATTI e BARRETO, 2009) e de trabalharem majoritariamente no setor público, traz para a categoria dificuldades no exercício da autonomia. Em consequência experimentam uma autonomia relativa determinada, tanto pelas características dos sistemas públicos, quanto pela diversidade existente no interior do próprio grupo. É evidente a ação negativa dessas disposições sobre a profissionalidade.

A capacidade de organização dos professores também expôs distinção entre as duas escolas. Na escola E1 a permanência de professores favorece a formação de grupos coesos, que defendem objetivos comuns. Nessa escola,

esses coletivos agem tanto em prol da melhoria das condições de trabalho e a favor das condições de aprendizagem dos alunos, quanto podem agir focados no atendimento das necessidades corporativas de seus membros, passando ao largo, quer seja dos interesses da instituição, quer seja dos interesses da coletividade. Na escola E2 a rotatividade dos professores age como entrave para a constituição de grupos. Nela, esses grupos até são formados, contudo a frequência de renovação de seus membros dificulta o estabelecimento de vínculos entre eles, resultando em grupos nos quais a coesão, a identidade e o vínculo com a instituição são mais tênues.

Duas manifestações, no entanto, aproximam os professores dessas instituições: o posicionamento perante o sindicato da categoria e o acolhimento do colega novo na escola ou novo na profissão.

Nem todos se sentem representados pelo sindicato, e alguns discordam de decisões tomadas pela agremiação. Reconhecem o papel que o sindicato pode ter no provimento de informações, na defesa de direitos e na formação dos docentes.

Não há nessas escolas a institucionalização de procedimentos para acolher professores novos. A recepção do professor na escola fica na dependência das características individuais de cada sujeito que nela trabalha. Assim, alguns podem ser bem recebidos e outros experimentam a incorporação ao grupo por sua própria conta e risco. Em se tratando de professores iniciantes na carreira, essa forma de entrada na profissão tem conseqüências no mais das vezes ruins.

Iniciar a profissão sem o apoio de programa institucional de acolhimento ou sem o amparo de colega experiente coloca o jovem profissional em situações cujo enfrentamento põe à prova seus conhecimentos profissionais e seu equilíbrio emocional. O resultado, para muitos, é uma inserção profissional frustrante que pode determinar o abandono da profissão ou o início de uma carreira deficitária, na qual o sofrimento pelo mau trabalho (LANTHEAUME, 2006) assume a posição de companheiro de seu dia a dia.

Já se comprovou em pesquisas que a troca frequente de professores contribui significativamente para os problemas da baixa qualidade na educação básica. Pais de alunos, equipes pedagógicas e os próprios professores, mesmo sem a comprovação da empiria, são taxativos em afirmar e reconhecer as consequências desse fenômeno, nas escolas públicas, principalmente naquelas localizadas nas periferias dos grandes centros, via de regra em comunidades carentes. O cruzamento dos dados obtidos nesse estudo confirmou essa problemática e revelou que a transitoriedade na escola também impacta os descritores de profissionalidade, prejudicando sua afirmação.

A rotatividade age sobre a formação dos coletivos no interior da escola, prejudicando os processos identitários e conseqüentemente a constituição da profissionalidade. O coletivo carece de coesão e perde poder para negociar, há risco de serem ignorados nas decisões que afetam os integrantes da instituição e de assumirem atitudes individualistas. Essas disposições não só não ajudam a resolver os problemas de qualidade na educação, como também prejudicam a socialização profissional.

Segundo Tardif (2003) uma das características fortes na profissão docente é o seu caráter relacional. Os dados coletados comprovaram ainda ser a interatividade constituidora de vínculos fortes entre professor e aluno, levando o professor a permanecer na profissão apesar das adversidades enfrentadas (GATTI e NUNES, 2008; TARTUCE, NUNES e ALMEIDA, 2009). Esse caráter relacional estabelece entre professor e aluno a empatia e afetividade no sentido de sentir-se afetado pelo outro, de importar-se com o outro, instaurando no professor, conforme seus relatos, a necessidade de buscar novos conhecimentos, de reformular e produzir saberes para dar conta dos desafios do ensino e melhor atender as necessidades dos alunos.

Essa postura instaura o sentimento de agir com profissionalismo, de realizar um bom trabalho, de acreditar no papel assumido como integrante da profissão. É um movimento que mantém o professor na carreira e tende a contaminar os demais com uma energia positiva. Conseqüentemente professores assim comprometidos reforçam o profissionalismo e contribuem com a profissionalização da categoria.

Os saberes específicos da docência têm na experiência construída ao longo da carreira uma fonte importante de produção. É trabalhando que o professor testa os conhecimentos que aprendeu na sua formação, nas trocas efetuadas com os colegas de profissão e na observação das diferentes situações processadas ao seu redor. Quando determinadas contingências não respondem aos conhecimentos que compõem o repertório do professor, ele se vê obrigado a remodelar dispositivos e até mesmo a inventar novos percursos para responder às demandas. O conhecimento reformulado ou criado, quando comunicado e ajuizado de modo discursivo (TARDIF, 2003) passa a compor um saber novo. Dito de outra forma, um novo saber que ao ser comunicado e testado por outros integrantes da profissão, passa a compor o conjunto de saberes específicos da categoria.

A produção de saberes específicos amplia a especificidade da função e contribui com o reconhecimento do papel social da categoria. Seus integrantes, investidos na condição de autores, assumem posição importante no processo de socialização da profissão. Contudo, a dificuldade de afirmar a capacidade de associação, de atuação coletiva, quer seja pelos problemas da rotatividade de professores na escola, tanto titulares de cargos, quanto temporários, quer em decorrência da heterogeneidade produzida pelas questões de gênero, de classe social, de origem, de clareza quanto ao compromisso com a formação de pessoas para a construção de uma sociedade mais justa, coloca para a categoria um dilema importante: como refletir coletivamente sobre a própria prática, seja ela exitosa ou frágil, pondo à prova teorias e saberes que sustentam o seu fazer, se a categoria ainda tem dificuldade para se organizar?

O ambiente de trabalho dos professores, expresso nas relações sociais, culturais, políticas, culturais e econômicas que configuram o clima organizacional da instituição, tanto pode oferecer aos professores um contexto com o poder de aprisionar, conformar e dificultar o desenvolvimento das condições de produção dos descritores de profissionalidade, quanto pode apoiar, estimular e subsidiar a sua constituição. Tal distinção foi observada entre as instituições investigadas e parece explicar parte das diferenças no desempenho dos alunos na avaliação externa, a formação de grupos, os

sentimentos expressados e a maior ou menor clareza quanto às finalidades das práticas educativas de consenso na instituição.

Como decorrência do contexto no qual os professores exercem sua prática, encontram-se as condições (objetivas e subjetivas) para experimentar, individual e coletivamente, o processo de socialização profissional. É nesse campo social que os professores afirmam ou não a especificidade da função, encontram ou não as condições para reformular e produzir os saberes específicos que utilizam no trabalho, constroem autonomia ou vivem relações heterônomas ou burlam as regras, desfrutam ou não de poder e contam ou não com coletivo coeso e disponível para representar a categoria, quer no campo social, quer no embate político (NÓVOA, 2009).

Os dados coletados revelaram que a origem social dos professores entrevistados não apresentou diferenças significativas. Seus pais não tiveram oportunidades educacionais, como tantos outros integrantes das categorias majoritárias da população que viveu a adolescência e juventude na mesma época. Assim, não dispuseram das condições para apoiá-los com suporte acadêmico, cultural e econômico mais sólido. As oportunidades educacionais as quais esses professores tiveram acesso, possivelmente não deram conta de suprir suas carências de capital cultural, dificultando a construção de repertórios requeridos para o exercício mais consistente da profissão.

As circunstâncias de vidas dos professores, a priori, não os remetem a posição de profissionais de segunda linha, pois a maioria dos entrevistados revelou compromisso, responsabilidade e competência para enfrentar a realidade em que trabalham. A condição de vida dificulta o acesso ao lazer, teatro, cinema, textos literários, revistas de informação e jornais. Pouquíssimos viajam ou vão a shows. Informam-se através de noticiários de tv e rádio.

Esse cenário infelizmente se replica em muitas outras escolas, especialmente as escolas públicas das periferias. Instituições nas quais estudam crianças, adolescentes, jovens e adultos das classes sociais menos favorecidas. É nessas escolas que professores, via de regra pertencentes as

próprias comunidades e formados em grande parte nas instituições privadas de ensino superior vivem os processos de profissionalidade.

Em síntese:

- A rotatividade dificulta o estabelecimento de vínculos entre os professores, deles com os alunos, com a comunidade e a instituição. Esse quadro é fator de desprofissionalização.
- Grupos coesos e identificados com alunos, comunidade e instituição fortalecem a profissionalidade e podem contribuir com a melhoria da qualidade da educação.
- O caráter relacional da profissão docente é um forte fator que determina a sua permanência na profissão, apesar das adversidades.
- São as características pessoais que facilitam a aprendizagem e o exercício da profissão e possibilitam a distinção entre os membros da categoria.
- A prática docente é uma importante via de produção dos saberes específicos. É na atuação, no dia a dia, que o professor põe à prova seus saberes e conhecimentos profissionais e como consequência, os reformula e os inventa.
- A inexistência de programas de acolhimento, principalmente para o professor iniciante na profissão, é determinante para o abandono ou construção de uma carreira em que o trabalho se converte em fonte de sofrimento e de mal estar (LANTHEAUME,2006; ESTEVE, 1995).
- O contexto no qual a profissão é exercida: institucional, relacional, social, cultural, econômico e político, é determinante sobre os constructos de profissionalidade.

Os professores dessas duas escolas são sujeitos protagonistas de um tempo histórico situado, caracterizado pelas conjunções da atualidade e que

respondem a essas contingências com o instrumental constituído nos seus percursos sociais, mediados pelas configurações econômicas, políticas e culturais acessíveis às suas condições de vida. É desse lugar que eles respondem aos fatores que afetam e determinam, a cada tempo, o grau de profissionalidade que vivem e que determina sua profissionalização.

Contribuem assim, a seu modo e nas suas possibilidades com o desenvolvimento da profissionalidade da categoria. Mas é da análise das condições materiais que determinam as formas como vivem as relações de produção da socialização profissional, especialmente nesse contexto escolar, que podemos compor um quadro capaz de iluminar a compreensão que temos dos fatores que implicam a categoria na constituição de seu estatuto de profissionalidade.

São as disposições que regulam a instituição escolar, tais como o clima organizacional que caracteriza a vida social, cultural, política e profissional no seu interior e suas relações com as outras instâncias; as condições institucionais que preconizam a organização possível para o quadro de recursos humanos, físicos e materiais da escola; o entorno social, econômico, cultural e político com o qual a escola interage, que vão configurar a forma como os professores influenciam e são influenciados pelas disposições que constituem a dinâmica dos descritores propostos por Roldão (2005).

A profissionalidade docente é resultante de um movimento dinâmico e complexo entre a ação dos professores, individual e coletiva, na condução de suas práticas laborais e as disposições dos contextos escolares em que essas práticas se materializam. Esse movimento, com base na análise dos dados e nas argumentações expostas, pode ser mensurado, em contextos similares, pelos indicadores:

- Taxa anual de mudança de professores da escola;
- Existência de coletivos coesos e comprometidos com a intencionalidade do trabalho escolar;

- Importância atribuída pelos professores ao aspecto relacional da ocupação;
- Disposição para implicar-se em processos reflexivos que se ocupem da análise de práticas;
- Existência de formas de acolhimento para a entrada na profissão;
- Implicação na defesa social e política da docência como profissão;
- Abertura para novas aprendizagens que subsidiem as ações de ensino voltadas para a diversidade que caracteriza a população em idade escolar;

Esses indicadores, ao servirem de base para a coleta de informações sobre as condições nas quais os professores exercem suas atividades, podem auxiliar a dimensionar com mais precisão os dispositivos que afetam positiva ou negativamente a constituição da profissionalidade docente.

O conjunto de dados obtidos e sua análise evidenciou que apesar das similaridades na forma como professores de escolas distintas vivem a profissão, a relação com os saberes específicos mobilizados no trabalho, a tomada de decisão e a autonomia daí decorrente e a disposição coletiva para defender socialmente a ocupação, seja simbólica ou politicamente nas relações de poder, guarda entre as duas escolas investigadas, diferenças conjunturais, organizacionais, sociais e ideológicas capazes de explicar não só as diferenças de desempenho nas avaliações externas dos alunos dessas instituições, como a sutil distinção entre a profissionalidade apresentada por seus professores.

Isolados ou em pequenos grupos, os professores dispõem de escassa disposição para deliberadamente agir sobre a própria profissionalidade. As conclusões provisórias a que se chegou nesse percurso de pesquisa possibilitam afirmar que a constituição da profissionalidade é um processo complexo, dependente de fatores internos e externos aos contextos de trabalho e a disposições individuais e coletivas dos professores. Contudo e contraditoriamente é pela organização coletiva que a categoria pode formar

lideranças com potencial para coordenar seus integrantes em direção à produção das condições favoráveis ao desenvolvimento da profissionalidade.

Ao procurar responder a indagação inicial, outras questões importantes emergiram. Dentre elas, acredito merecer consideração o problema da inserção profissional dos professores tanto na esfera das políticas públicas voltadas ao setor, quanto em relação ao acolhimento dos novatos pelos próprios membros da categoria. A resistência dos professores em integrarem-se ao sindicato da categoria por não acreditarem nos encaminhamentos propostos, posição verificada inclusive entre associados, constitui outro aspecto a ser analisado com a profundidade requerida. Finalmente, a tendência ao individualismo que dificulta a atuação coletiva em processos de análises que focalizem condições de trabalho, práticas exitosas ou problemáticas, posicionamentos frente a políticas e decisões que afetem a classe, planejamento do trabalho e seu acompanhamento. Essas são questões com potencial de ampliar a compreensão dos mecanismos que afetam a profissionalidade dos professores e podem favorecer a proposição de alternativas ao fortalecimento do estatuto de profissionalidade (re)posicionando socialmente a categoria numa condição mais justa.

## 9- Bibliografia

- ALVES, Cristovam da S. Formação de professores em situação de trabalho: Valorização dos saberes docentes. São Paulo: PUCSP, (Dissertação de Mestrado), 2006, p. 191.
- \_\_\_\_\_. Implicações dos Resultados de Sistemas de Avaliação nos Processos de Formação no Interior da Escola. Anais do XI Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores e I Congresso Nacional de Formação de Professores: Águas de Lindóia, UNESP, 2011.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. *Usos e Abusos dos Estudos de Caso*. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. Estudo de Caso: Seu potencial na educação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 49, p. 51-54, maio, 1984.
- ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional. Coleção Pesquisa. Brasília: Líber Livros, 2008.
- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em:  
<<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8075/5719>>. Acessado em 17/10/2011.
- APPLE, Michael W. Relações de Classe e de Gênero e Modificações no Processo do Trabalho Docente. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 60, p. 3-14, fev. 1987.
- BAZZO, Vera Lucia. Constituição da Profissionalidade Docente na Educação Superior: Desafios e Possibilidades. UFRGS: Porto Alegre (Tese de Doutorado), 2007, p. 269.
- BOING, Luiz Alberto. O sentido do trabalho de professores itinerantes. PUCRio: Rio de Janeiro (Tese de Doutorado), 2008, 175p.,.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. O professor da educação básica e seus saberes profissionais. Araraquara: JM Editora, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. Org. Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.

\_\_\_\_\_. A Economia das Trocas Simbólicas. Introdução, Organização e Seleção Sergio Miceli. 3ª Edição. São Paulo: Perspectiva, 1992.

\_\_\_\_\_. Razões Práticas: Sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Correa. Campinas: Papius, 1996.

\_\_\_\_\_. Escritos de Educação. Org. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 6ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRUNET, Luc. Clima de Trabalho e Eficácia da Escola. In NÓVOA, Antonio (Coord). Organizações Escolares em Análise. Temas de Educação 2. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

CARLOS MARCELO. A identidade docente: constantes e desafios. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009a. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo/Revista de Ciências da Educação, p. 7-22, nº 8 jan/abr, 2009b, disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=23>>.

CIAMPA, A. C. A Estória do Severino e a História da Severina. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CUNHA, C. A política de valorização do magistério na década de 1990: apontamentos incompletos. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas: Papius, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32, p. 258-371, maio/ago. 2006.

- \_\_\_\_\_. Profissionalização docente: Contradições e Perspectivas. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro e CUNHA, Maria Isabel da (Orgs.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas (SP): Papirus, 1999, p. 127-147.
- DUBAR, Claude. *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- \_\_\_\_\_. *A crise das identidades: A interpretação de uma mutação*. Tradução de Catarina Matros. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento, 2006.
- ESTEVE, José M. Mudanças Sociais e Função Docente. In NÓVOA, Antonio (Org.). *Profissão Professor*. Coleção Ciências da Educação. 2ª Edição. Porto (Portugal): Porto Editora, 1995, p. 93-124.
- FAISTEL, Ana Luiza Klein. *A Construção da identidade nos discursos de professoras*. UNIJUÍ: Ijuí, (Dissertação de Mestrado), 2006, p. 118.
- FANFANI, Emilio T. Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 99, Aug. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000200003&lng=en&nrm=iso)> . Acessado em 25/08/2010.
- FERNANDES, Reynaldo. Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb). Brasília (DF): MEC/INEP, 2007. Disponível em: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B9C976990-7D8D-4610-AA7C-FF0B82DBAE97%7D\\_Texto\\_para\\_discuss%C3%A3o26.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B9C976990-7D8D-4610-AA7C-FF0B82DBAE97%7D_Texto_para_discuss%C3%A3o26.pdf)>. Acessado em 24/07/2009.
- \_\_\_\_\_. Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb): Metas Intermediárias para a sua Trajetória no Brasil, Estados, Municípios e Escolas. Nota Técnica. Brasília (DF): INEP/MEC. Disponível em: , <[http://www.inep.gov.br/download/IDEB/Artigo\\_projecoes.pdf](http://www.inep.gov.br/download/IDEB/Artigo_projecoes.pdf)>. Acessado em 24/07/2009

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 31, n. 1, Mar. 2005 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022005000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000100004&lng=en&nrm=iso)>. access on 07 Dec. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022005000100004>.

GATTI, Bernardete. Os Professores e suas identidades: o desenvolvimento da heterogenidade. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, nº 98, p. 85-90, ago, 1996.

\_\_\_\_\_. e NUNES, M. M. R. Orgs. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seu currículo; Relatório de Pesquisa. São Paulo,: Fundação Carlos Chagas; Fundação Victor Civita, 2008.

\_\_\_\_\_. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. *Sisifo – revista de Ciências da Educação*, n. 9, mai/ago, 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acessado em 27/10/2009.

GATTI, Bernardete A. e BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília:UNESCO. 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>.

\_\_\_\_\_, BARRETO, Elba Siqueira de Sá e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. Políticas Docentes no Brasil – Um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In* NÓVOA, Antonio (Org.). *Profissão Professor*. Coleção Ciências da Educação. 2ª Edição. Porto (Portugal): Porto Editora, 1995, p. 63-92.

GOMEZ BRAZ, Anádja Marilda. Teorias implícitas dos estudantes de pedagogia sobre a docência nos anos iniciais do ensino fundamental. UFRN: Natal, (Tese de doutorado). 2006, p. 162.

- HAGUETTE, T. M. Metodologias qualitativas na sociologia. Petrópolis (RJ);Vozes, 1987, Capítulo VI, p. 58-67.
- HARGREAVES, A.; GOODSON, I. Teachers' professional lives: aspirations and actualities. In: \_\_\_\_\_. Teachers' professional lives. London/Washington DC: Falmer Press, p. 1-27, 1996.
- HUBERMAN, Michael. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In NÓVOA, Antonio (Org.). Vidas de Professores. 2ª Edição. Porto: Porto Editora, 2007.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional – formar-se para a mudança e a incerteza. 4ª Edição. São Paulo: Cortez, 2004.
- INEP/MECa. Nota Técnica: índice de desenvolvimento da educação básica – Ideb. Brasília (DF): INEP/MEC. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/IDEB/Nota\\_Tecnica\\_n1\\_concepcaoIDEB.pdf](http://www.inep.gov.br/download/IDEB/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf)>. Acessado em 24/07/2009
- INEP/MECb. Nota Técnica: Metodologia utilizada para o estabelecimento das metas intermediárias para a trajetória do IDEB no Brasil, Estados, Municípios e Escolas. Brasília (DF): INEP/MEC. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/IdEB/Nota\\_Tecnica\\_n2\\_metas\\_intermediarias\\_IDEB.pdf](http://www.inep.gov.br/download/IdEB/Nota_Tecnica_n2_metas_intermediarias_IDEB.pdf)>. Acessado em 24/07/2009
- INEP/MECc. Nota Técnica: Nota Metodológica sobre a Compatibilização de Desempenhos do PISA com a Escala do Saeb. Brasília (DF): INEP/MEC. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/IdEB/Nota\\_Tecnica\\_n3\\_compatibilizacao\\_PISA\\_SAEb.pdf](http://www.inep.gov.br/download/IdEB/Nota_Tecnica_n3_compatibilizacao_PISA_SAEb.pdf)>. Acessado em 24/07/2009.
- LANTHEAUME, Françoise. Mal-estar docente ou crise do ofício? Quando o belo trabalho desaparece e é preciso trabalhar de corpo e alma. Forum Sociológico, Lisboa, n.15-16, p. 141-156, 2006.

- LESSARD, Claude. A Universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 201-227, jan/abr. 2006.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U. 1986.
- MAY, Tim. Pesquisa social: questões, métodos e processos. 3ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MELLOUKI, M'hammed and GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. *Educ. Soc.* [online]. 2004, vol.25, n.87, pp. 537-571. ISSN 0101-7330.
- MELO, Marileide Maria de. A produção tardia da profissionalização docente e seu Impacto na redefinição identitária do professorado do ensino fundamental. Natal: UFRN, (Tese de doutorado), 2005, p. 247.
- MORGADO, José Carlos. Currículo e profissionalidade docente. Coleção currículo, políticas e práticas: Porto, Porto Editora, 2005.
- NÓVOA, Antonio. Para uma análise das instituições escolares. In NÓVOA, Antonio (Coord). Organizações escolares em análise. Temas de Educação 2. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- \_\_\_\_\_. O passado e presente dos professores. In NÓVOA, Antonio (Org.). Profissão professor. Coleção Ciências da Educação. 2ª Edição. Porto (Portugal): Porto Editora, 1995, p. 13-34.
- \_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida. In NÓVOA, António (Org.). Vida de professores. 2ª edição. Porto: Porto Editora, 2007.
- \_\_\_\_\_, António. O regresso dos professores. Livro da conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.
- \_\_\_\_\_. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Estado e política educacional no Brasil: desafios do século XXI. São Paulo, FEUSP, (Tese de Livre-Docência), 2006.

PAGANINI-DA-SILVA, Eliane. Profissionalidade docente: identidade em crise. UNESP/ARARAQUARA, (Dissertação de Mestrado), 2006, p. 224.

PENIN, Sonia Teresinha de Sousa. Profissionalidade: o embate entre o concebido e o vivido. Porto alegre: XIV ENDIPE – Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas, de 27 a 30 de abril de 2008, Livro 1, p. 646-662.

PÉREZ GOMÉS. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In. NÓVOA, Antonio (Coord.). Os Professores e sua Formação. 2ª Edição. Lisboa – Portugal: Publicações Dom Quixote Ltda, 1995, p. 93-114.

PORTUGAL, Gabriela. Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner. Aveiro: Edição Cidine, 1992.

REIS MONTEIRO, A. Qualidade, profissionalidade e deontologia na educação. Coleção Panorama, n. 9. Portugal: Porto Editora, 2008.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. Nuances: Estudos sobre educação. Ano XI, v. 12, n. 13, jan/dez, 2005, p. 105-126.

\_\_\_\_\_. Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In Ministério da Educação. *Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida*. 1ª Edição. Ministério da Educação – Direcção Geral dos Recursos Humanos da Educação: Lisboa, junho de 2008.

\_\_\_\_\_. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, jan/abr. 2007.

SÃO PAULO. Programa de qualidade da escola – Nota Técnica. São Paulo: SEE. Março de 2009. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/idesp>>.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, jan./abr., 2009, p. 143-155.

SOUSA, Sandra Zákia e OLIVEIRA, Romualdo Portela. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 141, p.793-822, set./dez. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a07.pdf>>. Acessado em 04/01/2012.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2 (2005), p. 1-30. Disponível em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>>. Acessado em 03/03/2011

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 3ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à função para o magistério. Revista Brasileira de Educação. n. 13, p. 5-24, jan. / fev / mar, 2000

\_\_\_\_\_ e LESSARD, Claude. O trabalho docente – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina Muniz Rossa e ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Atratividade da carreira docente no Brasil: Relatório Preliminar. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, outubro de 2009.

TEDESCO, Juan Carlos e FANFANI, Emilio Tenti. Nuevos maestros para nuevos estudiantes. Material de apoyo para la Conferencia “Los Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Formación y Desempeño”. San José, Costa Rica: 1999, p. 67-96.

\_\_\_\_\_. A modo de conclusión: una agenda de política para el sector docente. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, p.329-338, 2006.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. Formação Docente: Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 13-40, ago./dez. 2009. Disponível em:  
<<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>.

## Anexo I

### QUESTIONÁRIO – PROFESSOR

Data da aplicação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nome do(a) entrevistado (a) \_\_\_\_\_

Nome da unidade escolar: \_\_\_\_\_

### DADOS DO PROFESSOR

1) Qual é a sua idade? \_\_\_\_\_

2) Sexo

a) Masculino b) Feminino

3) Como você se identifica quanto à cor/etnia?

a) Branca.

b) Preta.

c) Parda.

d) Amarela.

e) Indígena.

4) Qual o seu estado civil?

a) Casado (a).

b) Solteiro (a).

c) Outro.

5) Quantos filhos você tem?

a) Nenhum.

b) Um.

c) Dois.

d) Três.

e) Quatro ou mais.

6) Qual é a idade do seu filho menor? \_\_\_\_\_

7) Qual é o grau de escolaridade de seu pai?

a) Ensino fundamental (1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série) incompleto.

b) Ensino fundamental (1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série) completo.

c) Ensino fundamental (5/6<sup>a</sup>. a 8/9<sup>a</sup>. série) incompleto.

d) Ensino fundamental (5/6<sup>a</sup>. a 8/9<sup>a</sup>. série) completo.

e) Ensino médio incompleto.

f) Ensino médio completo.

g) Superior incompleto.

h) Superior completo.

i) Não sei.

8) Qual é o grau de escolaridade de sua mãe?

a) Ensino fundamental (1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série) incompleto.

b) Ensino fundamental (1<sup>a</sup>. a 4<sup>a</sup>. série) completo.

c) Ensino fundamental (5/6<sup>a</sup>. a 8/9<sup>a</sup>. série) incompleto.

- d) Ensino fundamental (5/6<sup>a</sup>. a 8/9<sup>a</sup>. série) completo.
- e) Ensino médio incompleto.
- f) Ensino médio completo.
- g) Superior incompleto.
- h) Superior completo.
- i) Não sei.

9) Qual o seu grau de escolaridade: *(Assinale a opção que melhor descreve o nível máximo de escolaridade do entrevistado)*

- a) Ensino Médio – Normal/ Magistério.
- b) Ensino Médio (Educação geral).
- c) Ensino Médio (Ensino técnico).
- d) Normal Superior.
- e) Ensino Superior Pedagogia.
- f) Ensino Superior (outro curso). Qual? \_\_\_\_\_

10) Você fez ou está cursando um curso de Pós-Graduação?

- a) Sim, curso de Especialização (mínimo 360 horas).
- b) Sim, Mestrado.
- c) Doutorado.
- d) Não.

11) Em 2008 / 2009 realizou curso(s) de formação continuada com no mínimo 40 horas?

- a) Não. b) Sim.\*

\*Se sim, qual (quais?)

- a) Específico para minha disciplina.
- b) Específico para educação especial.
- c) Para educação
- d) Outro curso. Qual? \_\_\_\_\_

12) Neste ano, você participou de algum curso (com menos de 40 horas de duração) ou orientação técnica promovido pela escola?

- a) Não.
- b) Sim.

Se sim, qual foi o tema/assunto abordado? \_\_\_\_\_

13) Você participa do HTPC desta Escola?

- a) Não.
- b) Sim.

14) Nos horários de trabalho coletivo (HTPC), a reflexão sobre os problemas pedagógicos e educacionais tomam parte das discussões:

- a) Em todo encontro.
- b) Uma vez por semana
- c) A cada quinzena.
- d) Mensalmente.
- e) Ocasionalmente.
- f) Não são realizadas.

15) As professoras e professores são orientadas(os) e apoiados na inclusão de estudantes com necessidades especiais?

- a) Não.
- b) Sim.

**DADOS DE DOCÊNCIA**

16) Qual a sua disciplina nesta escola?

---

17) Há quantos anos você exerce esse cargo/função?

- a) Menos de 01 ano.
- b) De 01 a 02 anos.
- c) De 03 a 05 anos.
- d) De 06 a 08 anos.
- e) De 09 a 10 anos.
- f) De 11 a 15 anos.
- g) De 16 a 20 anos.
- h) Mais de 20 anos.

18) Há quantos anos você exerce este cargo/função nesta escola?

- a) Menos de 01 ano.
- b) De 01 a 02 anos.
- c) De 03 a 05 anos.
- d) De 06 a 08 anos.
- e) De 09 a 10 anos.
- f) De 11 a 15 anos.
- g) De 16 a 20 anos.
- h) Mais de 20 anos.

19) Qual é a sua situação trabalhista?

- a) Funcionário público concursado (estatutário).
- b) Celetista.
- c) Ocupante de função atividade (temporário).
- d) Professor eventual.

20) Você trabalha em outra escola?

- a) Não.
- b) Sim\*.

Se sim, qual? (Especifique): \_\_\_\_\_

21) Você acumula cargo?

- a) Sim.
- b) Não.

Se sim, em qual rede? \_\_\_\_\_

22) Ao todo, qual é a sua jornada de trabalho semanal?

- a) Até 20 horas semanais.
- b) De 21 a 30 horas semanais
- c) De 31 a 40 horas semanais.
- d) Mais de 41 horas semanais.

23) Quanto tempo você leva, aproximadamente, no trajeto da sua residência até esta escola? \_\_\_\_\_

24) Sua opção por trabalhar nesta escola se deu por:

- a) Sua própria escolha.
- b) Foi sua segunda opção de escolha.
- c) Foi sua terceira opção de escolha.
- d) Foi a escola que atendia a sua carga horária.

e) Foi a única opção que restou para você.

### CONDIÇÃO SOCIOECONÔMICA

25) Qual é a sua renda familiar mensal (a soma dos salários de todos os que trabalham na sua casa).

- a) Menos de R\$ 1.395,00.
- b) De R\$ 1.396,00 a R\$ 2.325,00.
- c) De R\$ 2.326,00 a R\$ 3.255,00.
- d) De 3.255,00 a R\$ 4.650,00
- e) Acima de R\$ 4.651,00.

26) Quantas pessoas moram na sua casa (indique o número total de pessoas, contando com você).

Número de pessoas residentes: \_\_\_\_\_

### ATIVIDADES CULTURAIS E DE LAZER

27) Com que frequência você costuma:

Atividade	Freqüentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
a) Ler jornais?				
b) Ler revistas de informação geral?				
c) Ler livros sobre educação?				
d) Ler livros de literatura em geral?				
e) Ler livros ou revistas especializadas em sua área de formação?				
f) Ler outros tipos de materiais?				

28) Com que frequência você costuma:

Atividade	Freqüentemente	Às vezes	Raramente	Nunca
a) Assistir novelas e/ou filmes na televisão				
b) Assistir / ouvir noticiários				
c) Ouvir música				
d) Ir ao cinema				
e) Ir ao teatro				
f) Ir a shows				
g) Ir a exposições de arte				
h) Viajar				
i) Participar de festas/ eventos da sua comunidade				
j) Participar de palestras / cursos voltados para a ampliação cultural				
k) Desenvolver alguma atividade artística				
l) Realizar trabalho voluntário em sua comunidade				

## OPINIÕES / PERCEPÇÕES DOS DOCENTES

29) Eu vou dizer algumas frases e gostaria que você indicasse se concordo totalmente, se concorda em parte, se discorda da afirmativa ou se não sabe ou prefere não se manifestar.

	Concordo totalmente	Concordo em parte	Discordo	Não sei
Sinto que o meu trabalho é apreciado e sou respeitado como um profissional dedicado e competente				
Não tenho apoio dos meus superiores para implementar as inovações que gostaria				
A formação inicial dos professores nem sempre é adequada para resolver as situações do cotidiano da escola				
A falta de condições físicas e materiais impede um trabalho pedagógico de maior qualidade				
Os professores elaboram o planejamento das aulas/atividades				
Os colegiados da escola têm pouca participação nas decisões que efetivamente são tomadas				
Existe um clima de cooperação entre os professores				
As reuniões com os colegiados ocorrem em horários que propiciam a participação de todos os atores escolares				
A comunidade escolar tem acesso às informações que embasam as ações gestoras				
Os pais dos alunos e a comunidade, em geral, valorizam a escola				
A escola funciona como um espaço para lazer e cultura voltado para a comunidade				
Os professores utilizam o planejamento das aulas/atividades				
As demandas da comunidade têm forte peso nas decisões tomadas na escola				
A escola tem projetos em parceria com outras instituições				
Os professores consideram importante a opinião dos pais dos alunos				
A supervisão escolar contribui para o desenvolvimento dos processos escolares.				

## PLANEJAMENTO, ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO

30) Os professoras(res) se reúnem para planejar e avaliar as atividades a serem desenvolvidas com os alunos?

- a) Não.
- b) Sim.
- c) Às vezes

31) Com que frequência essas reuniões de planejamento ocorrem?

- a) Semanalmente.
- b) Quinzenalmente.
- c) Mensalmente.
- d) A cada dois meses.

- e) Uma vez no semestre.
- f) Outro.

32) Os professores, juntos com a coordenação propõe intervenção para melhorar problemas de ensino aprendizagem detectados pela avaliação?

- a) Sim
- b) Não
- c) Às vezes

### **REGISTRO DA PRÁTICA EDUCATIVA**

33) São realizados registros dos avanços obtidos nessas ações de intervenção sobre problemas de ensino aprendizagem?

- a) Sim
- b) Não
- c) Às vezes

34) Se existem, esses registros servem como material de análise e reflexão da prática educativa?

- a) Sim
- b) Não
- c) Às vezes

35) Comentários e observações do entrevistador.

---

---

---

---

## **Anexo II**

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome \_\_\_\_\_ Disciplina \_\_\_\_\_  
 Escola \_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

#### **Tema: Especificidade da Função**

- 1- Como você vê o seu trabalho?
- 2- O que tem de específico no seu trabalho que apenas profissionais com sua formação pode executar?
- 3- O público ao qual seu trabalho destina reconhece a necessidade de profissionais como você para executá-lo?
- 4- O desempenho de seu trabalho é importante socialmente?
- 5- O que distingue um professor de outro ator social que se propõe a educar?
- 6- O trabalho que você realiza pode ser feito por um equipamento tecnológico?

#### **Tema: Saber Específico**

- 1- Que saberes você utiliza para realizar o seu trabalho?
- 2- Os saberes utilizados para fazer o seu trabalho são imprescindíveis para a execução do mesmo?
- 3- O uso de saberes “docentes” (pedagógicos, didáticos, metodológicos) melhora a eficiência de seu trabalho?
- 4- Você sente a falta de algum saber “docente” necessário ao desempenho de seu trabalho?
- 5- Se esses conhecimentos existem, como você os desenvolveu?

#### **Tema: O Poder de Decisão**

- 1- O conteúdo científico de seu trabalho – o currículo – foi escolhido por você?
- 2- Você utilizou os guias curriculares da secretaria para montar o programa de seu curso?
- 3- É você quem decide, a partir dos programas, o que vai trabalhar com seus alunos?
- 4- A metodologia utilizada em suas aulas é proposta por você ou segue as recomendações de algum material produzido pela secretaria?
- 5- Você faz adequações nos materiais da secretaria, ajustando eles ao seu jeito de trabalho?
- 6- Você tem autonomia para mudar o conteúdo e o método de trabalho com seus alunos?

#### **Tema: Pertença a um Corpo Coletivo**

- 1- Você é associado a algum sindicato de professores?

- 2- Já se utilizou informações, serviços ou orientações do sindicato da categoria?
- 3- Que importância uma associação de profissionais tem para você?
- 4- Você costuma se reunir com colegas professores para discutir problemas, propostas de trabalho, encaminhamentos, trocar informações que não seja nas reuniões pedagógicas organizadas pela escola?
- 5- O grupo de professores do qual faz parte ajuda, atrapalha, é indiferente para você?
- 6- Você troca experiência ou consulta seus colegas sobre seu trabalho?

#### **Tema – Desenvolvimento profissional**

- 1- Como você vê sua maturidade pedagógica atual?
- 2- Você se sente realizado na profissão?
- 3- O que vê como importante em seu desenvolvimento na profissão (aprimoramento profissional, autonomia pessoal, autonomia coletiva, empatia)?
- 4- Como você acolhe os novos colegas de profissão? E os novatos?
- 5- A convivência na escola lhe ajuda no aprimoramento de sua função?
- 6- Quais os passos importantes para seu aprimoramento profissional?
- 7- Quem/O que ajudou na sua trajetória profissional?

#### **Tema – Indicadores de desempenho**

- 1- Você sabe o valor do Ideb dessa escola? E do Idesp?
- 2- Você mudou a sua forma de trabalhar por conta desses indicadores?
- 3- O que você pensa sobre esses indicadores?