

Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola

Neusa Banhara Ambrosetti
Patrícia Cristina Albeiri de Almeida

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo investigar a constituição da profissionalidade de docentes de ensino fundamental no espaço escolar, buscando compreender as relações constituintes entre os sujeitos e a instituição no processo de tornar-se professor. Para tanto, utilizou-se dois grupos focais constituídos por professoras das séries iniciais. A composição dos dois grupos baseou-se em algumas características balanceadas, entre homogêneas e heterogêneas, das docentes. Os dados permitiram discutir que as injunções institucionais e as relações com os alunos, pares e equipe de gestão promovem uma reconfiguração das concepções iniciais da profissão, que vai se delineando em diversas formas de identificação profissional.

Palavras-chave: profissionalidade; trabalho docente; instituição escolar.

Abstract

Teaching professionalism: an analysis from the intrinsic relationship between teachers and school

The aim of this current study is to investigate the professional background of fundamental education female teachers in the schools in order to understand the intrinsic relationships between the soon-to-be teachers and the educational system during their undergraduate courses. One used two focal groups of teachers working with initial grades in fundamental education. The composition of the two groups was based on homogeneous and heterogeneous characteristics. The data allowed the discussion that the institutional injunctions and the teachers' relationship with the pupils, peers and management team promote a redefinition of their professional initial conceptions, what delineates several ways of professional identification.

Keywords: professionalism; teaching work; school institution.

Introdução

Nas atuais tendências investigativas sobre a docência, a constituição da profissionalidade do professor vem emergindo como uma temática relevante, que tem como referência os contextos e processos envolvidos na constituição do ser professor. O conceito de profissionalidade sugere uma nova perspectiva para a docência – superando as concepções normativas que a analisam a partir de modelos teóricos produzidos externamente ao exercício profissional – visando compreendê-la, em sua complexidade, como uma construção que se dá nas relações entre os indivíduos e os espaços sociais nos quais exercem sua atividade profissional.

Investigar o trabalho docente na perspectiva da profissionalidade implica compreender os professores como atores sociais que, agindo num espaço institucional dado, constroem nessa atividade sua vida e sua profissão. Como destacam Tardif e Lessard (2005, p. 38), os professores são atores que “[...] dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão”. Nesse sentido, as dimensões do social e do psicológico se integram nas formas de viver o trabalho e de se identificar com a profissão.

Assim, no presente artigo, tem-se por objetivo investigar a construção da profissionalidade de docentes de ensino fundamental no espaço escolar, buscando compreender as relações constituintes entre os sujeitos e a instituição no processo de tornar-se professor.

Com base em relatos de professoras sobre o aprendizado e os significados da docência, procurou-se apreender as negociações, tensões, acordos e conflitos que permeiam essas relações no espaço escolar, por meio das quais se constroem e reconstróem as formas de pensar e agir dos professores.

A organização escolar como espaço de constituição da profissionalidade

A docência na perspectiva da profissionalidade traz novos elementos para a compreensão de uma atividade cujos contornos – não obstante as pesquisas que, desde a década de 80, vêm discutindo as questões da profissão docente e da profissionalização dos professores – ainda não se encontram muito claros.

Beneficiando-se de contribuições de diversas áreas, como: a sociologia do trabalho, a psicologia social, a sociologia interacionista, entre outras, os estudos mais recentes sobre o trabalho dos professores mostram um redirecionamento do foco de análise: das discussões sobre os critérios definidores da profissão e dos processos de proletarização ou desprofissionalização do magistério, para a investigação da docência como atividade humana complexa, com características próprias, exercida por pessoas que interagem numa instituição escolar que também é única, diferente de todas as demais (Contreras, 2002; Tardif, Lessard, 2005).

Essa inflexão reflete-se, a partir dos anos 90, na utilização de novos termos, que procuram expressar novas perspectivas de análise da profissão docente. É nesse movimento que o termo profissionalidade aparece nas pesquisas sobre os professores, articulado à ideia de profissionalização. É um conceito em desenvolvimento, produzido em outros campos de conhecimento e apropriado na área da educação, o que implica um esforço no sentido de melhor compreender esse conceito. Profissionalidade é uma derivação terminológica do vocábulo profissão. Outras derivações frequentemente utilizadas são: profissionalização, profissionalismo. São termos polissêmicos, que assumem significados diferentes em função dos contextos, países e das perspectivas teóricas em que são utilizados (Ramalho, Nuñez, Gauthier, 2004; Altet, Paquay, Perrenoud, 2003).

Sacristán (1991, p. 64) define 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”. O autor destaca que a profissionalidade docente desenvolve-se na relação dialética entre os diversos contextos sociais, culturais e institucionais que delimitam a prática educativa e as formas como os professores modelam a sua prática na intersecção desses diferentes contextos. As condutas profissionais podem variar entre uma adaptação às condições estabelecidas e a adoção de posturas mais críticas e estratégias de mudança.

Contreras (2002, p. 74) utiliza a expressão profissionalidade referindo-se “às qualidades da prática profissional dos professores em

função do que requer o trabalho educativo”. Segundo o autor, essa forma de expressar o conceito reflete, também, a dialética entre as condições da realidade educativa e as expectativas em relação ao desempenho profissional dos professores, por um lado e por outro, as formas de viver e desenvolver a profissão na prática docente.

Em sentido semelhante, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), analisando o processo de profissionalização da docência, apontam dois aspectos que se articulam no desenvolvimento da profissão: uma dimensão interna, a profissionalidade, entendida como o processo por meio do qual o professor adquire os saberes próprios da docência e constrói as competências profissionais, e uma dimensão externa, o profissionalismo, relacionada à obtenção de um status profissional e ao reconhecimento social da profissão.

Com base nessas abordagens, podemos considerar que profissionalidade e profissionalização mantêm uma relação dialética, ou seja, o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, que envolve os conhecimentos e habilidades necessários ao seu exercício profissional, está articulado a um processo de profissionalização, que requer a conquista de um espaço de autonomia favorável a essa constituição, socialmente reconhecido e valorizado.

A ideia que subjaz às expressões profissionalidade e profissionalização é a da docência como um processo de constituição e identificação profissional, desenvolvido pelos professores ao longo de sua trajetória, nos diferentes espaços de socialização, desde a escolarização básica, passando pela formação profissional e, principalmente, na organização escolar, onde os professores exercem e aprendem a profissão. Esse processo envolve uma relação dialética entre as condições sociais e institucionais colocadas ao trabalho docente e as formas de viver e praticar a docência, desenvolvidas pelos professores individual e coletivamente, que são constituídas e constituem o contexto escolar.

Nessa perspectiva, a ideia de profissionalidade repõe a centralidade dos professores como atores da prática educativa, trazendo para a discussão aspectos como a dimensão pessoal e subjetiva no trabalho docente e o significado dos processos biográficos e relacionais na construção da docência. Aponta também para a importância dos contextos e situações de trabalho e para o reconhecimento da organização escolar como espaço fundamental na constituição da profissionalidade docente.

Neste estudo, o foco é colocado nos processos constitutivos por meio dos quais as formas de exercer e viver a profissão vão sendo construídas pelos professores nesse ambiente organizacional estruturado, que define o quadro de referência em que se movem os atores institucionais, mas é ele próprio constituído nessas relações. Isso nos remete à consideração da dimensão simbólica das crenças e valores que permeiam o espaço escolar.

A docência é uma atividade profissional que se dá num espaço social historicamente construído, a instituição escolar, cujas normas e formas de organização se inserem num contexto sociopolítico mais amplo, que assim está presente na vida da escola. Neste espaço instituído, os

professores se apropriam das formas de estar e agir na profissão, ao mesmo tempo em que interagem nesse ambiente, modificando e reconstruindo o espaço escolar em sua atividade cotidiana. No entanto, os professores não tomam contato com a docência ao ingressar na profissão. A construção da profissionalidade docente no espaço escolar é informada por concepções e representações da docência construídas antes do ingresso na profissão, na trajetória pessoal e escolar desses sujeitos.

Como observa Gatti (2003, p. 192), as posturas e ações dos professores são constituídas num processo ao mesmo tempo social e intersubjetivo, que se desenvolve ao longo da vida nas relações grupais e comunitárias, delimitadas pelas condições do contexto sócio-político-cultural mais amplo, e é nessas interações que "se gestam as concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam".

Tardif e Raymond (2000) destacam a importância da escolarização inicial na construção dessas representações. Segundo os autores, antes de começarem a trabalhar, os professores já passaram longos anos imersos na escola e nesse processo de socialização escolar construíram uma bagagem de conhecimentos que tem grande permanência no tempo, atravessando, sem mudanças substanciais, os processos de formação inicial.

O ingresso na carreira e no espaço de socialização profissional, na instituição escolar, é marcado pelas tensões e contradições, conflitos, acordos e acomodações resultantes da assimilação dos valores e regras específicos da organização escolar. É nas relações intersubjetivas, entre atores que têm diferentes trajetórias, objetivos e perspectivas, ocupam posições com níveis de poder desiguais, convivendo num espaço físico e simbólico, que as expectativas e papéis institucionalizados vão sendo ressignificados e reconstruídos, permitindo a emergência dos processos partilhados de significação que constituem a unidade de cada escola, orientando e dando sentido às ações de seus membros (Sarmiento, 1994).

Caminhos metodológicos da pesquisa

Tendo em vista o propósito de investigar a construção da profissionalidade de docentes de ensino fundamental no espaço escolar, buscando compreender as relações constituintes entre os sujeitos e a instituição no processo de tornar-se professor, optou-se por utilizar, no âmbito das abordagens qualitativas, a técnica do grupo focal.

Essa técnica demonstrou ter um grande potencial para os objetivos deste estudo, especialmente por reunir pessoas que têm vivência com o tema a ser discutido e que partilham alguns traços em comum e, ao mesmo tempo, com variações que permitem opiniões diferentes e experiências diversas (Gatti, 2005).

O grupo focal foi tido como uma possibilidade de captar os processos e conteúdos de natureza cognitiva, emocional, ideológica e representacional numa dimensão mais coletiva e menos individualizada.

Utilizou-se, nesta pesquisa, dois grupos focais de professoras das séries iniciais do ensino fundamental. Ambos os grupos apresentam características diferenciadas em suas composições.

O Grupo 1 é formado por oito professoras e sua composição baseia-se em algumas características semelhantes: todas as participantes são alunas de um curso de Pedagogia noturno e cursaram o magistério no ensino médio, com exceção de uma participante. As variações são em relação à idade: quatro professoras têm entre 21 e 25 anos; duas professoras têm entre 35 e 42 anos; duas têm mais de 45 anos. Em relação ao tempo de exercício no magistério temos: três participantes nos anos iniciais da docência; quatro participantes com mais de dez anos de experiência profissional no magistério; uma participante que está próxima da aposentadoria. Outro aspecto a ser destacado como heterogêneo tem relação com as experiências diferenciadas no que diz respeito às instituições de ensino em que as professoras lecionam. Seis participantes atuam em escolas particulares e duas na rede de ensino voltada para os trabalhadores da indústria.

Já o Grupo 2 tem uma composição mais homogênea e é constituído por professoras que já se conheciam, uma vez que foram colegas no curso de Pedagogia. Todas ocupam cargo efetivo nos sistemas públicos estadual e/ou municipal, tendo ingressado recentemente (2005/2006) por concurso público. Possuem pouco tempo de experiência no ensino fundamental (um a três anos, com exceção da participante 5, que tem seis anos de experiência). As diferenças ficam por conta da idade e da experiência: duas participantes têm 34 e 40 anos respectivamente, o que corresponde também a uma experiência mais longa na docência. As demais variam entre 23 e 25 anos. Quanto aos contextos de trabalho, com exceção de duas participantes que trabalham na mesma escola estadual em um dos períodos, as demais atuam em escolas diversas, embora, em alguns casos, do mesmo sistema de ensino.

Nos dois grupos, o procedimento de intervenção e o roteiro para orientar o processo de discussão e o aprofundamento do tema foram os mesmos. Com a intenção de criar um ambiente de confiança e descontração, foi proposta, inicialmente em cada grupo, a construção de uma história coletiva com o seguinte título: "Um dia na vida do professor". A proposta foi que uma das participantes iniciasse e as demais dessem continuidade ao relato. Depois desse primeiro momento de aquecimento, a pesquisadora apresentou uma questão problematizadora, a partir da qual as participantes falaram livremente: gostaria que cada uma de vocês contasse como aprendeu a ser professora, como se tornou a professora que é hoje.

O registro das falas foi feito por meio de gravação em áudio, utilizando-se dois gravadores para garantir a completa cobertura dos dados. Durante a discussão do grupo, uma das pesquisadoras procedeu também ao registro das interações. Essas anotações são necessárias para detectar o contexto das falas, registrar trocas e monólogos, expressões corporais, dispersões, etc.

O conjunto de dados resultantes desses registros foi submetido a múltiplas leituras e audições, na busca de penetrar seus sentidos e significados. Nesse processo de construção e reconstrução do objeto pesquisado, orientado pelos objetivos propostos no início do trabalho, foram emergindo os itens da análise apresentada a seguir.

Tornando-se professora no contexto escolar

Da análise dos registros e verbalizações, destacam-se questões pertinentes que ajudam a compreender as relações constituintes entre os sujeitos e a instituição escolar no processo de tornar-se professor.

Referindo-se à questão “como se tornou a professora que é?”, as participantes dos dois grupos focais recuperaram a trajetória que as levou à docência. Para algumas professoras, a identificação com a docência vem da infância, como no relato que segue:

[...] acho que eu comecei a aprender a ser professora quando eu era ainda muito criança, porque na minha casa, agora mesmo falando aqui eu tô lembrando exatamente, tinha uma professora que ela usava uma sala, um quartinho que tinha lá, ela dava aula [...] e eu era criança ainda, não estava nem na idade [...] mas eu me lembro que eu sentava na porta e ficava olhando a professora dar aula, e eu achava aquilo maravilhoso e eu gostava, desde assim, reparava nas roupas que ela usava, não esqueço o nome, lembro do brinco, lembro da cor do batom, e achava aquela postura, o jeito que ela se conduzia, conduzia os alunos, a sala, então eu acho que eu comecei a gostar e aprender a ser professora ali, porque depois todas as minhas brincadeiras eram voltadas a isso: eu sou professora, vocês são os meus alunos, então realmente acho que eu fui aprendendo [...]. (Participante 5 – Grupo 2).

Nos relatos surgem imagens idealizadas e marcadas pela memória afetiva, experiências vividas na infância que permanecem como fortes referências nas formas de ser e agir na profissão. Na sequência dos relatos sobre as experiências e percursos que as aproximaram da docência, destacam-se modelos de professores que foram significativos no processo de escolarização:

[...] quando eu estava na sala de alfabetização, eu tive uma professora assim que era tudo na minha vida, eu estudava em escola de tempo integral e era assim aquela coisa, minha mãe trabalhava e eu tinha que ficar na escola o dia todo, e com essa professora era aquele amor, aquele carinho, aquela atenção [...]. (Participante 6 – Grupo 1).

[...] e tive assim, vários modelos, depois, sempre teve uma professora, um professor que me chamou bastante atenção, no ensino fundamental, depois no nível médio, sempre eu acho que todo mundo tem, e eu acho que todos os meus professores, hoje, trazendo aqui, me ajudaram assim a ser professor porque de repente você lembra das características, das qualidades desses professores e você leva isso pra você. (Participante 5 – Grupo 2).

Estes depoimentos são ilustrativos de que para alguns professores a idealização da docência como profissão inicia-se ainda na escolarização

básica, com destaque aos professores-modelo, pessoas cujas características e atitudes marcaram a memória afetiva das participantes. Tardif e Raymond (2000, p. 221) relatam pesquisas biográficas que identificam essas fontes de influências como referências importantes na construção do papel de professor e dos esquemas de ação e de interpretação que orientam as práticas docentes, destacando que tais esquemas, em grande parte implícitos e fortemente marcados pela dimensão afetiva, “[...] resistem ao exame crítico durante a formação inicial e perduram muito além dos primeiros anos de atividade docente”.

No entanto, essas crenças e concepções sobre a docência são postas em questão logo no ingresso da carreira, quando são confrontadas com as expectativas, papéis e normas institucionais no contexto escolar.

Em seguida, deteremos nossa atenção nas questões relativas à construção da profissionalidade no espaço escolar, discutindo as fontes de aprendizado da docência e as dinâmicas e conflitos envolvidos na relação sujeitos e instituição.

As dinâmicas relacionais no espaço escolar: negociações, acordos e conflitos

Os relatos das participantes evidenciam como a organização e a cultura da escola intervêm na constituição da docência.

No caso do Grupo 1, essa discussão é mobilizada principalmente pelas experiências de duas professoras com longa trajetória em uma rede de ensino privada voltada para os trabalhadores da indústria. Ambas trabalham na mesma escola desde o início da carreira, identificam-se com a instituição e sentem-se bem no ambiente escolar. A identificação com o sistema de ensino em que atuam é motivada pelas condições de trabalho, possibilidades de formação contínua e apoio da equipe. Esse destaque às qualidades da instituição é recorrente nos relatos:

[...] tive a felicidade de entrar numa rede que sempre valorizou o professor, a sua formação, tanto é que hoje, se eu estou numa faculdade é porque ela paga, né? Tenho uma bolsa integral, então bimestralmente a gente era formado, a gente era... a gente é atualizado, né? Todo bimestre a gente tem um curso de formação dentro dessa rede que eu trabalho. (Professora 8 – Grupo 1).

Neste caso, observa-se que o professor sente-se apoiado e assistido pela escola. Existe um sentimento de pertença ao grupo e à instituição, que é percebido como fonte de reconhecimento e valorização profissional.

Para as demais participantes do Grupo 1, professoras de escolas particulares, existe uma preocupação de terem sua competência reconhecida pela escola e pelos pares. Elas falam pouco sobre o ambiente de trabalho e, em algumas passagens, relatam também experiências de apoio da equipe de gestão e da importância das relações com os pares no aprendizado da docência.

Já no Grupo 2, a organização da escola e as dinâmicas relacionais emergem mais claramente evidenciando as diferenças de atuação em dois sistemas públicos de ensino: estadual e municipal. Para quatro participantes desse grupo, a “entrada” no sistema público, especialmente no estadual, não foi fácil. Elas relatam que houve situação de mal-estar com as colegas e a direção, pelo fato de serem recém-chegadas, menos experientes:

- Nós chegamos agora, então eles querem direcionar o que nós devemos fazer ou não, pela própria experiência por tudo o que eles já dominam dentro da escola, eu preciso dizer isso também da escola onde eu estou, e eles não acreditam, não te dão assim [...]. (Professora 1 – Grupo 2).
- Credibilidade! (Professora 2 – Grupo 2).
- Aquele voto de confiança, credibilidade, então eles não demonstram interesse nenhum em saber como eu estou trabalhando [...] ninguém acredita em você, até a partir do momento que você mostra o seu trabalho. (Professora 5 – Grupo 2).

Este diálogo sugere que as professoras são vistas com desconfiança pela direção e pelas colegas e desencadeia uma discussão em que os participantes analisam que a chegada de um elemento novo, com novas ideias, recém-formadas no ensino superior, é percebida pelo grupo como uma ameaça à situação já estabelecida:

Porque na verdade elas querem fazer o trabalho da forma delas, chega gente nova ali, ideias novas, querendo renovar, querendo mudar, elas não aceitam, né? Elas querem assim, mascarar, no sentido... elas não querem que você venha a interferir de forma diferente no trabalho delas [...]. (Professora 5 – Grupo 2).

A relação com os sistemas de ensino é contraditória e marcada por conflitos: de um lado, valorizam a situação de maior estabilidade na carreira; de outro, ressentem-se da falta de apoio e orientação, da falta de autonomia e das cobranças que entendem como indevidas diante das condições de trabalho:

Tanto na prefeitura como no Estado existe muita cobrança, eu acho que existe uma corrente de cobranças: a diretoria cobra do diretor, que cobra do coordenador, que cobra do professor, e todas essas cobranças recaem sobre o professor. O professor tem que agradar a todos e não tem autonomia para decidir o que fazer. No Estado temos mais autonomia. (Professora 1 – Grupo 2).

Neste relato a professora destaca o desconforto com as constantes “cobranças” dos diretores e dos supervisores, entendida por ela como falta de autonomia, especialmente na rede municipal de ensino. Roldão (2005, p.111) observa adequadamente que a margem de liberdade do professor em sala de aula deve-se antes ao isolamento do trabalho docente e corresponde à falta de poder e de controle sobre a atividade profissional, constituindo-se antes como “um fator de anti-profissionalidade”.

Outro aspecto que incomoda muito as participantes é o não reconhecimento do seu trabalho por parte da direção. Elas sentem que o trabalho que realizam com muito esforço não é “visto” pelas pessoas significativas na instituição:

E às vezes você também você se frustra porque não tem muita credibilidade, você faz um trabalho durante o ano inteiro, um projeto, chega na hora de você fazer sua apresentação, cadê o diretor da escola, pra ver? cadê o coordenador? Eu passei por isso esse ano, a gente fez um trabalho o ano inteiro sobre Monteiro Lobato, chegou no dia da entrega do livro, a escola cheia de pai, de mãe, cadê o diretor? E depois quando eu fui perguntar porque ela não veio ela riu, falou assim: ah, eu estava muito ocupada, quer dizer, você se sente um nada. (Professora 4 – Grupo 2).

Neste exemplo, observa-se que o não reconhecimento do seu trabalho, ignorado pela instituição, é motivo de sofrimento para a professora; ela expressa no discurso a negação da identidade: “você se sente um nada”. A instituição escolar, nesse caso, não é um espaço favorável à legitimação e à identificação com a docência.

Na comparação dos dois grupos evidenciam-se as diferentes relações entre sujeitos e instituição. No caso do Grupo 1, predominantemente constituído por professoras de escolas privadas, parece haver uma maior adequação e conformidade das concepções e das atitudes das professoras às expectativas e aos papéis instituídos. Essas relações, aparentemente mais harmoniosas, podem ser explicadas pela menor estabilidade no emprego, o que não permite a discussão das regras e padrões de comportamento estabelecidos.

Nesse contexto, os conflitos não emergem na discussão do grupo. Porém, percebe-se também nas falas que a existência de normas e expectativas claras em relação ao trabalho docente favorece a emergência dos significados coletivos que dão sentido às ações dos sujeitos no espaço escolar. Sarmiento (1994, p. 94) observa que o conceito de cultura organizacional permite “perceber a organização como um sistema partilhado de significados”, que dão sentido às ações e relações que se estabelecem no seio da instituição. Para o autor, uma das funções da cultura organizacional é criar uma margem de previsibilidade, que reduz a incerteza de seus membros oferecendo referências mais claras para o exercício das ações individuais.

No grupo 2, cujas participantes trabalham em instituições públicas, os condicionantes do contexto institucional parecem exercer menor influência nos comportamentos das professoras, observando-se atitudes de resistência ou negociação frente às determinações da direção. Isso pode ser explicado, em parte, pelas condições da carreira, uma vez que, sendo professoras efetivas, sentem-se mais seguras para questionar as normas e regras do sistema escolar. Por outro lado, observa-se que as normas institucionais nas escolas públicas são difusas e, muitas vezes, não há referências claras que orientem as formas de agir na instituição, que passam a ser definidas pelas relações pessoais.

Durante as discussões, as participantes relatam formas de negociação e resistência que utilizam nas relações com as colegas e a direção:

[...] então eu senti muita rejeição de quando eu cheguei ali [...] é tudo novo, e ninguém acredita em você, até a partir do momento que você mostra o seu trabalho, então eu acredito no meu trabalho e também acho que ninguém pode desfazer do meu trabalho, porque eu tenho certeza que eu tive uma boa formação estou com as melhores das intenções, não é, e o que eu não sei eu busco aprender, então eu acho que é isso que a gente tem que fazer mesmo, acreditar e enfrentar qualquer situação, pelos nossos alunos, né. (Professora 5 – Grupo 2).

Este relato sugere que a professora não se acomoda a essa situação, mas a vê como um desafio que a leva a afirmar e demonstrar sua competência profissional. Para uma outra participante, o enfrentamento dos desafios cotidianos da profissão é uma tarefa solitária, para a qual ela não encontra os apoios que espera da direção ou da coordenação:

[...] até então, como não tinha coordenadora, ela não tinha nenhuma preocupação com isso, resolvam os seus problemas na sua sala, não me trazendo problemas tá tudo bem. Quantas vezes eu falava: "Dona...", e ela: "Ai, pelo amor de Deus, se for pra falar de aluno, eu tô cheia de serviço!" [...]. Eu falava: "Credo! Só chamamos a senhora pra tomar um café com a gente, né?". Até que ela foi amolecendo e amansando um pouco. (Professora 1 – Grupo 2).

Esta professora, nessa e em outras passagens da discussão, busca novas formas de convivência, procurando estabelecer formas de relacionamento mais amigáveis com a direção, recorrendo a brincadeiras como forma de "quebrar" o tratamento distante e frio que a incomodava:

Eu brincava com ela, bastante, hoje até ela é mais amável com a gente [...], aí eu fui brincando com ela, até que ela... vocês sabem que eu brinco, né? Aí ela deu uma relaxada [...]. (Professora 1 – Grupo 2).

A professora descreve um processo de negociação identitária, no qual, aos poucos, vai conquistando o reconhecimento da diretoria e estabelecendo novas formas de se comunicar. Não é um processo de "harmonização", mas de construção conjunta, no qual professora e sistema se transformam. Nesse processo, a atuação do diretor da escola é fundamental, uma vez que é ele que interpreta, na instituição, as normas e regulamentos do sistema de ensino, nem sempre claras para os professores.

Tardif e Raymond (2000, p. 217) explicam que essa incorporação dos indivíduos às rotinas e práticas institucionais é uma dimensão importante no aprendizado da docência: "[...] do ponto de vista profissional e da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula". Essas duas dimensões, saber relacionar-se no espaço escolar e saber ensinar, são aspectos centrais que emergem nos dados analisados.

O aprendizado dos saberes profissionais no espaço escolar

No contexto das discussões, evidencia-se a importância da instituição para o aprendizado dos saberes profissionais. Nos depoimentos fica clara a valorização atribuída pelas professoras aos apoios institucionais para o seu trabalho. A presença de equipes de orientação pedagógica e a existência de momentos de formação em serviço, mais que fontes de aprendizado e estruturação dos saberes da docência, são formas de envolvimento e identificação com a instituição.

[...] nós, na nossa rede, realmente nós temos, assim, sempre tivemos uma formação muito boa. Nós temos um respaldo muito bom da nossa direção, sabe, todo... Nós temos supervisores, nós temos São Paulo, na nossa unidade escolar, analistas pedagógicos com os quais a gente faz esse curso de formação a cada dois meses [...], nós temos agora atualmente uma excelente coordenadora, uma assistente também, porque você pode sempre – dúvidas a gente tem mesmo –, e você pode encontrar neles aquela resposta, aquele apoio pedagógico, né? A maneira correta pela qual você possa conduzir uma determinada situação. (Professora 2 – Grupo 1).

Quando esses espaços de aprendizado não são favorecidos pela organização escolar, eles são encontrados pelas professoras nas relações e trocas informais, nos intervalos e conversas de corredor. As relações de trabalho que envolvem troca de experiência, coleguismo e colaboração são destacadas, por quase todas as participantes dos dois grupos, como importante fonte de conhecimento e legitimação dos saberes específicos da docência:

[...] troca de experiência pra você poder aumentar o seu conhecimento e poder assim alcançar seu objetivo, porque eu lembro que, em algumas escolas [em] que eu trabalhava, alguns professores se fechavam e a proposta pedagógica era a mesma [...]. O professor que não abre a porta, não sei se porque ele tem medo que você o veja dando aula, mas ficava lá, perdido lá dentro, e às vezes você fazia alguma coisa na sua sala, não dava muito certo, aí você vai lá na outra sala, atravessa o corredor e fala, olha, tô fazendo isso, isso e você, o que que você tá fazendo? Na minha sala não tá dando certo, na sua está? Então eu acho que isso é muito importante, sabe, pra aumentar a nossa bagagem de conhecimento [...]. (Professora 3 – Grupo 1)

No grupo 2, essa discussão é enriquecida pelas comparações que as participantes relatam de suas vivências na rede municipal e estadual:

Em relação ao grupo de trabalho, na minha experiência agora no Estado, eu sinto assim: eu cheguei, ninguém fala nada, ninguém me direcionou, entrei, peguei a sala e aprendi, novamente, né, com os meus alunos, com o dia a dia, e é um descaso mesmo, né. Na rede municipal, por exemplo, um grupo mais unido, uma diretora mais presente, né, uma estrutura mais organizada, dentro da minha escola, ali, e busquei muita ajuda das minhas companheiras mesmo, professoras, [...] na rede municipal [...] sinto muito isso, conversava, experiência de uma, experiência de outra, tinha o parecer de uma, parecer da outra. Isso realmente ajuda bastante [...]. Já no Estado sou eu, Deus e meus alunos. (Professora 5 – Grupo 2).

Estes depoimentos evidenciam a importância do plano interativo e do coletivo escolar na aprendizagem profissional, especialmente ao considerarmos que, para a maioria das participantes, os conhecimentos obtidos no curso de formação são insuficientes. Elas esperam ajuda e orientação da instituição e a inexistência dessas fontes de apoio gera insatisfação no trabalho. Pesquisa referida por Lantehaume (2006) mostra a importância de pontos de referência coletivos no trabalho docente. A dúvida sobre os resultados do trabalho e a ausência de uma concepção comum do que seria “um bom trabalho” é uma importante fonte de tensão e desinvestimento profissional.

Os relatos das participantes evidenciam, por outro lado, que o sentimento de realizar adequadamente o seu trabalho, de saber ensinar, é fonte de satisfação, reconhecimento e identificação profissional. É na realização do próprio trabalho, na percepção da aprendizagem das crianças que as professoras encontram elementos de afirmação profissional.

Os dois grupos, ao discutirem sobre o aprendizado da docência, destacam as pessoas que serviram de referência, as contribuições da formação inicial, a importância de fontes de apoio e espaços de trocas de informação, mas enfatizam os saberes da prática como fonte de aprendizado profissional:

[...] quando era criança, eu ia pro corredor do lado de casa, enchia assim de bonecas e ficava lá passando atividades no muro, então me achava o máximo, até falei pra minha mãe: eu pensei que dar aula era só chegar e escrever na lousa, não é, é muito mais amplo que isso, e eu sempre digo que eu aprendi mesmo foi na prática mesmo, foi lidando com a sala de aula, com as crianças, porque é assim, a gente tem a base do magistério, mas no meu magistério em particular eu não tive muito conhecimento que me ajudava, no dia a dia, foi mesmo buscando ali, junto com as crianças, pesquisando através de livros, através de outras pessoas mais experientes, que foram me ajudando e agora, com a faculdade, pude enriquecer mais ainda esse conhecimento, mas mesmo assim, é mais na prática mesmo que eu aprendi mesmo o que eu sei hoje, o que eu consigo estar passando pra eles hoje. (Participante 4 – Grupo 1).

Este relato é ilustrativo de que os conhecimentos provenientes da prática legitimam os saberes específicos da docência. As professoras dos dois grupos evidenciam, em diferentes momentos da discussão, que os saberes específicos da docência estão na base da identificação profissional, mas parece haver uma maior valorização dos conhecimentos da prática ligados ao “saber fazer”.

Os dados nos levam a considerar que, se o contexto escolar e as relações com a direção e os colegas são fundamentais na constituição da profissionalidade, é o espaço da sala de aula o campo por excelência da realização profissional. A percepção de fazer adequadamente o seu trabalho e de ensinar os seus alunos é destacada pelas participantes como um elemento de satisfação e afirmação profissional:

No Estado, apesar da falta de apoio da escola, eu fiquei muito feliz no final do ano, pois os pais elogiaram muito o meu trabalho. Voltei feliz

pra casa! Pra nós é uma satisfação! E eu vi que meus alunos aprenderam.

Eu vou trabalhar feliz, embora eu tenha que enfrentar uma viagem, né, mas eu vou trabalhar feliz, gosto muito do que eu faço e não me vejo fazendo outra coisa [...] você se esforça tanto pra que elas, as crianças cresçam, eu tenho orgulho de ver meu aluno na hora que ele aprendeu, né, que ele está lendo e escrevendo.

É interessante destacar que, no caso das professoras de ensino fundamental, o critério que parece nortear a avaliação das professoras, para elas e para a direção, é o processo de alfabetização das crianças. O reconhecimento profissional está relacionado à aprendizagem da leitura e da escrita pelos seus alunos:

Na primeira semana, era o tempo todo no meu pé, porque não confiava em mim, não tinha visto o meu trabalho ainda [...]. Agora, eu fui considerada, a coordenadora foi na minha escola e falou que eu fui uma ótima professora, consegui alfabetizar 20 alunos. Eu tenho 21, consegui alfabetizar 20 alunos. (Participante 3 – Grupo 2).

Lantheaume (2006) observa que é nas atividades relacionadas à sala de aula e aos alunos, nas quais detém maior controle do trabalho e domínio das tarefas, que os professores encontram maior prazer na docência, enquanto aquelas atividades referentes às relações com os chefes e às imposições institucionais são frequentemente apontadas como fonte de insatisfação.

Roldão (2005, p. 123) destaca igualmente a importância desse saber educacional que “configura a especificidade profissional do docente, que lhe permite saber mobilizar modos de agir mediadores, entre o saber contéudinal em causa e sua apropriação pelos aprendentes para que com ele construam o conhecimento novo”.

Para as professoras investigadas, é no espaço da sala de aula que as concepções e o compromisso moral com a docência, construídos ao longo da formação, concretizam-se nos resultados do trabalho docente.

Considerações finais

A análise das relações constituintes entre os professores e a escola, na perspectiva da profissionalidade docente, retrata a instituição escolar como um espaço dinâmico de ação coletiva, onde se dá uma rede de relações entre os condicionantes do sistema, por um lado e, por outro, os comportamentos estratégicos dos atores que partilham esse espaço, num processo dinâmico que vai assumindo configurações singulares em cada estabelecimento de ensino (Canário, 1996).

Os dados indicam que a constituição da profissionalidade docente está fortemente apoiada nas relações e situações cotidianas partilhadas na escola. Neste espaço, os sujeitos se apropriam e atribuem significados aos modelos, padrões e normas do sistema escolar, constroem

representações, valores e crenças, desenvolvem conhecimentos e procedimentos de trabalho e vivenciam experiências que vão se configurando nas formas de perceber-se professor e agir na profissão.

Nessa dinâmica de socialização profissional, alguns aspectos merecem destaque. As injunções institucionais e as relações com os alunos, suas famílias, pares e equipe de gestão promovem uma reconfiguração das concepções iniciais da profissão e, nesse processo, vão se delineando as diversas formas de identificação profissional.

No presente estudo, os elementos que configuram a constituição da profissionalidade emergem em diferentes contextos da discussão, definindo maneiras de estar e agir na docência, mover-se no contexto institucional, relacionar-se com as dimensões de poder e controle da ação docente e pertencer a um coletivo.

Entre esses elementos destacam-se na análise aqueles referentes ao aprendizado das relações com as normas e papéis institucionais, que envolvem processos de negociação, acomodação ou resistência por meio dos quais sujeitos e instituição se constituem mutuamente. Outro elemento importante é o aprendizado dos conhecimentos e habilidades específicas da docência relativos ao saber ensinar. Esse aprendizado decorre das diferentes fontes de apoio encontradas na formação profissional, nos processos de formação em serviço e, especialmente, nas relações com alunos e pares no exercício profissional.

Evidencia-se a articulação entre esses dois aspectos, ou seja, o aprendizado dos saberes profissionais é favorecido nas escolas onde as relações entre pares e com a equipe de direção se dão num cenário de referências mais claro, onde existem apoios institucionais à atividade docente, onde as comunicações e a partilha de saberes trazem possibilidades de construção de significados comuns. Esses fatores possibilitam a constituição de um espaço de trabalho coletivo no qual os fins e os motivos da atividade profissional ganham sentido e onde os professores aprendem as atitudes e as formas de agir na profissão. Quando o ambiente escolar não favorece essas relações, o desenvolvimento dos saberes profissionais se torna mais difícil. Nesse contexto, emerge um terceiro elemento que nos parece ser a fonte mais significativa de reconhecimento e identificação profissional.

Os dados analisados permitem afirmar que um aspecto fundamental na construção da profissionalidade diz respeito ao próprio trabalho, levando-nos a concordar com Roldão (2005), quando considera que a função definidora do ser professor, aquela que justifica a existência da docência, é fazer com que os alunos aprendam o que socialmente se considera necessário. Esse saber específico que se associa ao ser professor é, segundo a autora, o "elo mais fraco" de sua profissionalidade e mostra-se especialmente importante no caso das professoras de ensino fundamental, em face da fragilidade dos demais elementos da profissionalidade. Dito de outra forma, é no resultado do trabalho docente e na realização do compromisso moral com a educação dos alunos que as professoras investigadas apóiam a construção de sua profissionalidade.

Como as profissões são construídas pela ação dos atores é cada vez mais imprescindível criar espaços de reflexão e discussão, especialmente no interior das escolas, para fortalecer a ideia de pertença a um coletivo e também para que a “voz do professor” (Nóvoa, 2006) esteja mais presente no debate educativo. Em outras palavras, incentivar novos modelos de organização da profissão docente contribui para evitar indicadores de não profissionalidade.

Referências bibliográficas

- ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. (Orgs.). *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- CANÁRIO, R. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, J. (Org.). *O estudo da escola*. Portugal: Porto, 1996. p. 121-149.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.
- _____. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.
- LANTHEAUME, F. Mal-estar docente ou crise do ofício? Quando o “belo trabalho desaparece” e é preciso “trabalhar de corpo e alma”. *Fórum Sociológico*, Lisboa, n. 15/16, p. 141-156, 2006.
- NÓVOA, António. *Nada substitui o bom professor*. Palestra apresentada no SINPRO-SP em outubro de 2006.
- RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente, SP, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez., 2005.
- SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto, 1991. p. 63-88.
- SARMENTO, M. J. *A vez e a voz dos professores*. Portugal: Porto, 1994.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

Neusa Banhara Ambrosetti, doutora e pós-doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professora do Departamento de Pedagogia da Universidade de Taubaté (Unitau), na disciplina Psicologia da Educação, respondendo atualmente pela coordenação do Departamento. Vem atuando na formação continuada de profissionais da educação junto a redes públicas de ensino da região do Vale do Paraíba.

nbambrosetti@uol.com.br
pedagogia@unitau.br

Patrícia Cristina Albeiri de Almeida, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pós-doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professora do Centro de Ciências e Humanidades da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

patricia.aa@uol.com.br
patricia.almeida@mackenzie.br

Recebido em 13 de janeiro de 2009.

Aprovado em 28 de agosto de 2009.