

O OFÍCIO DE PROFESSORA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ALTO DESEMPENHO NO RIO DE JANEIRO

Isabel Alice **Lelis** – PUC-Rio

Maria das Graças Chagas de Arruda **Nascimento** - UFRJ

Silvana Soares de Araújo **Mesquita** – PUC-Rio

Agência financiadora: CNPq

Assistimos na última década a um esforço crescente dos pesquisadores em mapear a problemática da profissão docente. Em que pese o fato dos recortes sobre o tema encerrarem perspectivas de análise diversas, existe em comum a percepção de que o trabalho do professor se caracteriza hoje pela intensificação e complexificação (Maroy, 2006). Com relação ao primeiro aspecto, não se trata apenas de aumento de tempo do trabalho, mas também da ampliação e diversificação das tarefas a que os professores são chamados a desempenhar, seja pelas mudanças na composição social do público escolar, seja pela implementação de políticas educacionais com visíveis impactos no cotidiano do trabalho em sala de aula.

Entre os muitos estudos desenvolvidos, está o de Oliveira (2004) que destaca que, na maioria das vezes, as reformas educacionais são vividas pelos professores como perda do controle do processo de trabalho, expressão da propalada proletarização do magistério. Para a autora, muitas são as exigências pedagógicas e administrativas, as quais os professores se vêem forçados a responder (novas metodologias, novas organizações curriculares, novas formas de avaliar...), o que vem provocando uma sensação de insegurança e desamparo.

Se, por um lado, a literatura tem insistido nos processos de “precarização do trabalho docente” (Oliveira, op.cit), por outro, a imprensa jornalística e as burocracias educacionais têm tratado o magistério de forma homogeneizadora, recorrendo a explicações de caráter mais geral, sem levar em conta a diversidade das condições de exercício da profissão.

O presente trabalho tem a intenção de discutir algumas dessas questões a partir dos resultados de pesquisa desenvolvida entre os anos de 2005 e 2008, com financiamento do CNPQ. A investigação centrou-se em dois eixos: de um lado, as representações construídas pelos gestores de ensino do sistema, diretores de escolas e membros de sindicatos dos professores das escolas públicas e privadas sobre o trabalho docente na contemporaneidade; de outro lado, as representações dos professores de escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, com vistas à análise das imagens que possuem à respeito do ofício que realizam, as condições de exercício da profissão, os limites e possibilidades à uma ação eficaz. Esses eixos

permitem pensar os graus de tensão entre o estatuto profissional, as normas para o exercício da profissão e a experiência concreta dos docentes.

Ao elegermos como foco da pesquisa as representações de professores, sobre o ofício que realizam, o movimento foi o de priorizar o trabalho empírico como forma de escapar de generalizações e, por outro lado, superar um tom prescritivo que vem marcando as narrativas sobre o trabalho docente.

Para efeito desse texto, é nossa intenção trazer os dados mapeados pelo questionário aplicado às professoras¹ das primeiras séries do ensino fundamental, a partir do mergulho em cinco escolas públicas bem sucedidas,² reconhecidas nos rankings pelo alto índice de desempenho acadêmico dos alunos³. Em termos de recorte, privilegamos a análise do perfil socioeconômico das professoras, as práticas culturais desse grupo social, os obstáculos que se interpõem à ação que desenvolvem, mas também o protagonismo dos professores na suas escolhas e recusas. Entrevistas realizadas com as diretoras das escolas, com as diretoras das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) afetas às escolas investigadas, com gestoras do nível central da Sistema Municipal de Educação e com membros dos sindicatos de professores do Rio de Janeiro ajudaram a compor as imagens sobre o trabalho docente.

O fato de termos escolhido escolas públicas que apresentam melhores resultados no conjunto da rede pública de ensino expressa o reconhecimento da importância de determinados fatores intraescolares e seus impactos no modo como os professores vivem o trabalho na sala de aula, participam da gestão da escola, relacionam-se com os alunos e suas famílias.

Tal perspectiva ajuda a pensar a escola como configuração singular, com graus diversos de autonomia, sendo dinâmica a identidade individual e coletiva construída pelos professores.

Quem são essas professoras?

¹ Usaremos o termo no feminino, visto que os corpos docentes das escolas pesquisadas eram constituídos apenas por mulheres.

² As escolas municipais localizam-se nos bairros de Copacabana, Vila Isabel, Penha Circular, Jacarepaguá e Bangu.

³ O questionário foi aplicado a 51 professores de 5 escolas da rede municipal do estado do Rio de Janeiro cobrindo os seguintes eixos: práticas culturais, origem sócio-econômica, trajetórias escolar e profissional, e práticas docentes, com a finalidade de mapear as imagens sobre o magistério do ponto de vista das condições de trabalho e formação, das políticas de profissionalização, das carreiras e dos desafios enfrentados no cotidiano das escolas.

Para compor uma imagem do profissional que atua nas escolas públicas da rede municipal do Rio de Janeiro, os gestores entrevistados explicitaram uma série de características que consideram comuns à maioria dos docentes das séries iniciais. Para as entrevistadas, trata-se de professoras oriundas das camadas menos favorecidas, pertencentes a famílias com baixa escolaridade, que estudaram também na rede pública de ensino e que residem atualmente próximo às escolas em que atuam. Essa imagem foi confirmada pelos dados obtidos através do questionário aplicado às professoras, segundo os quais apenas 39 % dos pais e 33% das mães possuem o Ensino Fundamental completo e a maioria concluiu a educação básica na rede pública de ensino⁴.

Esse perfil está de acordo também com dados sobre a profissão docente, divulgados nas estatísticas oficiais do INEP. Observa-se que, mesmo não sendo atrativo do ponto de vista salarial, o magistério tem sido procurado, sobretudo, por jovens das classes menos favorecidas, pela possibilidade de, de forma rápida, obter um título e um emprego, que lhes permita a sobrevivência (INEP, 2003). O acesso ao diploma que “habilita” os professores ao exercício da profissão por essas camadas, dotadas de um menor volume de capital econômico e cultural, tem contribuído para a progressiva desvalorização da profissão docente.

Na visão das gestoras entrevistadas, essas professoras têm menos possibilidades de se apropriarem de bens culturais, em virtude da origem social, dos salários, das condições de trabalho. De fato, pelo questionário aplicado, foi possível verificar que a ida a teatro, museus, espetáculos de dança e música clássica, bem como, a realização de viagens não faz parte do cotidiano deste grupo profissional. Entretanto, os dados indicaram como frequentes a ida ao cinema e às livrarias, como se pode constatar na tabela abaixo:

NOS ÚLTIMOS 12 MESES	PRÁTICAS CULTURAIS DOS PROFESSORES							
	CINEMA %	TEATRO %	MÚSICA CLÁSSICA %	DANÇAS %	MUSEUS %	LIVRARIA %	VIAGEM AO BRASIL %	VIAGEM AO EXTERIOR %
NENHUMA VEZ	14	32	69	46	21	2	48	83
1 A 2 VEZES	21	42	21	39	41	19	36	12
3 A 4 VEZES	25	14	2	10	21	14	8	4
MAIS DE 4 VEZES	39	10	6	4	13	64	6	0
EM BRANCO	1	2	2	1	4	1	2	1

⁴ Segundo os dados coletados e com relação à trajetória escolar das professoras foi possível constatar que 89% delas concluíram o 1º Segmento do Ensino Fundamental na Rede Pública, 67% concluíram o 2º Segmento do Ensino Fundamental na Rede Pública e 64% concluíram o Ensino Médio / Curso Normal na Rede Pública.

Fonte: Questionário Aplicado a 51 Professoras da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro de cinco escolas bem conceituadas na Prova Brasil. Ano: 2007.

Em relação à prática da leitura, as respostas dadas são significativas em termos das disposições que apareceram. Em que pese o fato de 35% dessas professoras trabalharem mais de 40 horas por semana, ministrando aulas, tal condição não vai impedir esse grupo de desenvolver práticas leitoras com alta frequência. Seja para efeito de lazer, seja para efeito do trabalho que desenvolvem, a maioria dessas professoras, afirmou que lê sempre ou quase sempre histórias infantis⁴, revistas especializadas, jornais e revistas de informação geral. Esse tipo de informação vem confirmar a importância crescente dos meios de comunicação de massa e relativizar a representação de que esse é um grupo pouco sensível à aquisição de capital informacional.

Desafios ao trabalho do professor: dentro ou fora da escola?

A partir dos dados mapeados, verificamos que a maioria dos professores estudados enfrenta um conjunto de problemas de variada natureza. Trata-se de problemas relativos ao caráter das políticas públicas implementadas nas últimas décadas na cidade do Rio de Janeiro com impacto na vida dos professores, mas também problemas relacionados às famílias e aos alunos de origem desfavorecida.

Entre os obstáculos que incidem mais diretamente sobre o trabalho cotidiano, foram assinaladas turmas cheias, dificuldades de formação continuada e dificuldades de avaliação da aprendizagem dos estudantes diante da política de ciclos implantada nesse município.

Especificamente em relação às turmas cheias, a literatura já tem sido pródiga em explorar os desafios que se colocam à gestão da classe, à uma maior aproximação professor-aluno, impedindo na maioria das vezes que haja um ambiente favorável para a aprendizagem. Essa situação assume novas configurações diante da heterogeneidade social do alunado, da crise dos modelos de autoridade, da presença e importância cada vez maior das mídias e tecnologias.

Eis a fala de uma professora que coordena uma divisão no nível central da Secretaria Municipal de Educação diante do número excessivo de alunos nas salas de aula é crescente:

[...] Eu preciso de mais escolas! A demanda é muito grande, sabe? E a gente não pode também colocar... não adianta colocar uma turma grande demais, porque aí depois como é que você vai ter qualidade no ensino. [...] Eu preciso de mais escolas, Vargem Grande, Vargem Pequena, Freguesia, eu não tenho mais nada

⁴ 36 de um total de 51 professoras afirma que lêem sempre ou quase sempre esse tipo de literatura.

em lugar algum. Eu tenho escola em três turnos. Eu tenho sete escolas em três turnos, uma em Vargem, tenho seis escolas no Rio das Pedras. Mas, por mais que você faça escola [...] a demanda não cessa de crescer.. .

Essa fala, evidencia a necessidade de políticas de ampliação da rede pública no Rio de Janeiro de modo a responder à superlotação das turmas, percebida não só pelas professoras, mas também pelas representantes dos níveis intermediário e central do sistema de ensino.

Outra dificuldade apontada pelas professoras refere-se à precariedade de condições para atualização profissional. Gestoras entrevistadas foram unânimes em reconhecer que, apesar de acreditarem na importância da atualização dos professores, não podem dispensá-los das aulas por não terem como substituí-los.

De acordo com os dados coletados, 35% dessas professoras trabalham mais de 40 horas por semana, ministrando aulas. Tal condição vai ser geradora, segundo as gestoras, de muitos problemas, tais como: a busca por licença médica e por aposentadorias precoces, a falta de tempo para preparação das aulas e para a atualização, o que tem como conseqüência práticas mais tradicionais em sala de aula e falta de motivação. Todo esse contexto acaba comprometendo a qualidade do trabalho, a auto-estima e, conseqüentemente, a saúde dos professores.

Nesse sentido, a fala de um membro da diretoria do Sindicato de Professores do Rio de Janeiro (SINPRO-RIO) é significativa:

Os professores envelhecem sem perspectiva de salários que lhes permitam uma vida plena, uma aposentadoria mais plena, e permanecem no mercado de trabalho cansados, sem paciência. Os consultórios de análise, os psicólogos estão cheios de pessoas... As doenças profissionais... A doença profissional mais comum é o surto. [...] A CONTEE está fazendo uma pesquisa junto com o Sindicato do Rio de Janeiro, no SINPRO-Bahia sobre as doenças profissionais e aparece a surdez, a neurose, o estresse permanente, varizes, aparelho fonador, envelhecimento precoce, hemorróidas, trabalhar em pé, não é? Então são doenças profissionais que, certamente, no início da carreira elas não se manifestam e que no final de carreira elas aparecem.

Na mesma direção, uma diretora de uma escola da zona oeste do Rio de Janeiro, assinala:

...os professores, eles se sentem, vamos dizer assim...é...eu sinto que eles sentem necessidade de maior valorização profissional, entendeu? Há de se ter isso, um dia. Eu acho que realmente é uma coisa que eu não sei...se é por conta...de que a maioria que está na educação tem essa coisa assim de gostar de, e acaba dando conta, e...ficando, mas é uma questão que está...e se não for tomada uma medida nesse sentido, a gente vai perder excelentes profissionais. Porque a questão financeira também é muito importante na vida da pessoa.

Um terceiro eixo de dificuldades apontado pelas professoras e gestoras refere-se à competência para a avaliação do rendimento dos alunos. Segundo as gestoras entrevistadas, as professoras não se sentem preparadas para lidar com uma série de orientações que recebem a partir de reformas político-educacionais, que acabam por entrar em conflitos com suas formações iniciais. No caso específico do Rio de Janeiro, as recentes reformas implementadas, como a ampliação da política de ciclos e o sistema de “aprovação automática”⁵, são citadas como um desafio a mais ao trabalho que o professor realiza. É o que se pode ver no depoimento abaixo:

A nossa formação era pra aquele regime seriado, um sentado atrás do outro, que o professor bom era aquele que reprovava mais, era aquele que enchia o quadro de matéria e mandava a criança decorar aquilo tudo, essa é a minha formação e a da maioria dos professores aqui. E nós tivemos que fazer sim uma metamorfose pra nos adaptarmos.

(Diretora de uma escola municipal na Zona Sul do Rio de Janeiro)

No entanto, percebe-se também, uma certa resistência dos professores diante dessas reformulações, vistas por eles como um “pacote a mais”.

Olha, eu acho que o principal desafio que a escola enfrenta hoje é a indefinição quanto ao ciclo, eu acho que é geral, entendeu? A gente não sabe é [...] O ciclo veio para ficar e está aí, mas alguns professores não concordam com a forma como o ciclo foi posto para a gente, entendeu? [...] Eu não sei se é uma coisa que foi passada em casa pelos responsáveis ou por alguém de rua, não sei, ou se surgiu na cabeça dos alunos aquele descompromisso em estudar, entendeu? Aqueles bons alunos, que já eram bons alunos não têm diferença alguma, mas quem já não queria nada, quem já estava na dúvida do que tinha que fazer tombou para o lado errado.

(Diretora de uma escola da zona oeste do RJ)

Para Oliveira (2004), reformas educativas, quando não acompanhadas das adequações necessárias têm contribuído significativamente para a precarização do trabalho docente. A literatura tem apontado que a maioria das reformas educativas, implementadas pelos sistemas de ensino, são concebidas em suas instâncias centrais. Assim, o planejamento, o estudo, o aprofundamento teórico, a elaboração de normatizações e materiais ficam restritos a alguns profissionais que integram os grupos dirigentes do nível central de ensino. Esses “pacotes” são então, repassados para as diferentes equipes que compõem as instâncias centrais e intermediárias do sistema. Essas, por não deterem os conhecimentos que levaram à elaboração da proposta, correm o risco de simplificá-la e fragmentá-la ao repassarem-na para os

⁵ Embora a Secretaria de Educação do RJ negue que esse sistema tenha sido implementado na rede pública do município, é assim que as professoras e a sociedade, de uma maneira geral, a ele se referem.

profissionais da escola. Essa multiplicação, em vários níveis, pode ainda, ser agravada pelos conflitos que possam existir entre as várias instâncias e no interior delas. Essa problemática pode nos ajudar a compreender o contexto onde se dá aquela resistência por parte dos professores a que se referiu a diretora, cuja fala foi transcrita anteriormente. Nóvoa (1991) já alertava para o surgimento de fenômenos de resistência pessoal e institucional quando as propostas a serem implementadas não consideram e investem nas experiências que já estão sendo realizadas pelos professores e pelas instituições.

Ao lado desses três grupos de dificuldades / desafios apontados recorrentemente pelas professoras e gestoras entrevistadas, destacaram-se ainda aquelas relacionadas aos alunos e suas famílias. Os maiores problemas são colocados na gestão da classe, em virtude da indisciplina do aluno⁶, da falta de respeito e ainda da ausência de monitoramento da família diante das tarefas escolares.

Não encontramos, nas respostas dadas ao questionário, problemas que se relacionassem explicitamente com a direção da escola, com as condições físicas e materiais, e mesmo com problemas específicos de aprendizagem dos alunos. Constatamos também que um número significativo de professoras (93%) sente-se seguro em relação ao trabalho que realiza e apenas uma pequena parte desse grupo (36%) culpabiliza as rotinas burocráticas pela sobrecarga no trabalho que realizam.

Uma chave de análise para este tipo de representação – a culpabilização do aluno e sua família e não das condições escolares – pode ser explicada pelas intensas mudanças sociais sofridas nas últimas décadas (incorporação definitiva da mulher ao mercado de trabalho, a fragmentação e instabilidade das configurações familiares, a crise dos modelos de autoridade), com impacto sobre o sentido da experiência escolar para os diferentes segmentos sociais.

Nesse novo quadro, o professor tende cada vez mais a recorrer à sua personalidade e ao seu jeito de ser para dar conta da gestão da classe, da disciplina já que outros suportes lhes faltam (DUBET, 2002).

Considerando que a escola e o professor foram chamados a exercer funções muito contraditórias (ensinar, cuidar, formar), não será mais o estatuto profissional que definirá unicamente o papel a ser desempenhado pelo professor, mas sua personalidade. Para esse autor, não se trata de negar conhecimentos que o docente deve possuir, mas de pensar o

⁶ A partir dos dados coletados é possível perceber que 37% dos professores consideram a indisciplina um dos principais elementos que dificultam o seu trabalho de ensinar. (Fonte: Questionário Aplicado a 51 Professoras da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro de cinco escolas bem conceituadas na Prova Brasil. Ano: 2007).

conceito de competência como uma síntese prática e interiorizada de todas as dimensões que constituem as suas experiências. Para Dubet (2002), será o seu modo pessoal de dar aula e a personalidade do docente que construirão a situação escolar. Ainda que estejam presos às regras burocráticas que os enquadram, os professores definem o seu ofício como uma construção individual, realizada a partir de elementos esparsos, com destaque para: o respeito ao programa, a preocupação com os alunos, a busca dos desempenhos e da justiça. A gestão da sala de aula apresenta-se, assim, como tarefa primordial, visto que os alunos não são os mesmos e possuem características socioculturais novas, enquanto “sujeitos de direitos” (TEDESCO e FANFANI, 2004)

Mais do que ser um “bom” professor, o docente tem hoje que construir sua própria legitimidade, motivando a qualquer custo o aluno, controlando a dispersão da classe, uma vez que a mobilização para os estudos não está mais assegurada, independente da qualidade do trabalho do professor.

Nessa direção, Oliveira (2004, p. 1132) assinala que:

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante.

Tanto para Dubet (2002) como para Tardif e Lessard (2005), é no trabalho sobre o outro que reside, em grande parte, a complexidade do trabalho docente. A presença de um “objeto humano” modifica profundamente a própria natureza do trabalho e a atividade do trabalhador, nesse caso o professor. O trabalho interativo, que caracteriza o magistério, transforma dialeticamente não apenas o estudante, mas igualmente o professor. Esse tipo de trabalho levanta questões complexas do poder, da afetividade e da ética, que são inerentes à interação humana, à relação com o outro. Tem a implicância de fortes mediações lingüísticas e simbólicas entre os agentes e exige dos trabalhadores competências reflexivas de alto nível e capacidades profissionais para gerir melhor a contingência das interações humanas na medida em que vão se realizando (TARDIF E LESSARD, 2005).

A partir desse mapeamento, o que vai ficando claro mais uma vez é a importância de um conjunto de condições de trabalho para uma prática que se quer competente. O fato das professoras indicarem turmas cheias, dificuldade de formação continuada, dificuldade de

avaliação da aprendizagem dos alunos remete ao papel desempenhado pelo Estado em termos das políticas educacionais implementadas nos últimos anos na cidade.

Com relação à culpabilização dos alunos e suas famílias, o que parece estar em questão é a dificuldade de gerenciamento dos novos alunos do século XXI também educados pelas tecnologias de informação e mídia. “Desinteresse dos alunos”, “falta de respeito” são comportamentos que expressam os modos como os estudantes vivem a experiência escolar. Ao mesmo tempo, sinalizam para o fato de que o ofício do professor hoje se inscreve em um quadro que está a exigir novas competências e habilidades, inclusive relacionais, comportamentais.

Problematizando a tese do “mal estar docente”

Em que pesem esses problemas, os dados obtidos através do questionário aplicado indicam que aproximadamente 65% das professoras pesquisadas estão satisfeitas ou muito satisfeitas com o trabalho que realizam e 84% pretendem continuar ensinando até completarem o seu tempo para a aposentadoria ou enquanto fisicamente forem capazes. Esse dado foi reforçado nas entrevistas realizadas com as gestoras educacionais que atuam em diferentes níveis desse sistema de ensino (escola, CRE⁷ e SME⁸) que destacaram o compromisso desse conjunto de professoras com o trabalho que realizam.

É o que assinalou, por exemplo, a diretora de uma das escolas investigadas:

Primeira coisa o compromisso com a escola. Primeira coisa que marca... o compromisso com a escola, o compromisso com o trabalho que ele faz, o compromisso com a qualidade do trabalho. Que eu digo sempre que não dá pra voltar atrás, nós somos considerados uma escola muito boa, e eu não vou admitir que isso caia, e eles ficam felizes quando às vezes[...] porque a maioria como eu te disse mora aqui na redondeza. Então às vezes estão na fila do banco, aí [...] aquelas conversas invariáveis, né que “ah, você é professor, trabalha aonde? [...] Ah, mas aquela escola é uma escola modelo, mas aquela escola a diretora é muito severa, aquela escola tem que dormir na fila” [...] Sabe, [...] as pessoas da comunidade que dizem, e aí as professoras se sentem vaidosas de trabalharem numa escola que tem esse reconhecimento.

A diretora de outra escola reforça essa imagem positiva das professoras ao afirmar que seus docentes “vestem a camisa” da escola, comprometem-se com o trabalho, a aprendizagem de seus alunos.

A maioria dos professores chega, fica, veste a camisa, se compromete, é compromissado, procura fazer o melhor...

⁷ Coordenadoria Regional de Educação.

⁸ Secretaria Municipal de Educação.

Nos dados obtidos verifica-se que esse compromisso com a escola e com o trabalho se explicita, por exemplo, na busca por formação continuada. Constatou-se que 85% das professoras participaram, nos últimos dois anos, de alguma atividade de formação apesar de ainda se ressentirem de mais atualização como vimos acima.

Dentre os planos, ligados à vida profissional, para os próximos três anos, verificou-se que 84% das professoras que fizeram parte da pesquisa ainda pretendem fazer investimentos em cursos superiores, de pós-graduação e em outros de aprimoramento profissional. Em uma revisão da literatura acerca das escolas eficazes, Mello (1993) destaca, como uma das características apontadas pelos diferentes estudos, a existência de estratégias de formação continuada que envolvam o conjunto da equipe escolar. Segundo a autora, os estudos apontam que o bom professor se forma por meio de um processo permanente de formação, de preferência dentro da sala de aula e da escola.

Os dados obtidos pelo questionário não nos permitiram avaliar em que medida as professoras das escolas pesquisadas consideram os centros de estudos realizados no próprio ambiente de trabalho como integrantes de uma estratégia da formação em serviço. A revisão da literatura nos permite afirmar que a escola constitui um dos mais importantes lócus de apropriação de conhecimentos pelos professores. Por ser o contexto de trabalho destes, é na escola que estão presentes os problemas reais do cotidiano escolar, as dúvidas pedagógicas dos professores e as possibilidades de se encontrar soluções para os problemas encontrados. Nessa perspectiva, pode-se considerar a troca de experiências entre os professores que atua numa escola como um recurso privilegiado de formação de professores, embora essa perspectiva não tenha sido identificada na análise dos questionários aplicados.

Na verdade, o que emergiu com força na pesquisa foi a constatação de um sentimento de bem-estar profissional e de co-responsabilidade pela formação das crianças, apesar da insatisfação com a desvalorização social e econômica do magistério e com a sobrecarga de trabalho. É o que destacou, por exemplo uma professora, ao explicar as causas do cansaço após um dia de trabalho:

Porque o professor para se prover tem que sobrecarregar seu volume de trabalho, três lugares no mínimo. Apesar do esgotamento físico pelo descaso com nossa profissão, temos a missão e o dever de formar cidadãos, formação de caráter, conduta, etc.

Contudo, o que se pode constatar foi que, apesar desse desânimo com as macrocondições do trabalho que realizam, essas professoras mantêm um forte compromisso com a aprendizagem de seus alunos e com a escola pública. Essa perspectiva também foi destacada

pelos gestores entrevistados, como se pode observar na seguinte fala de uma das diretoras do nível intermediário do sistema escolar (CRE):

A escola tem excelente corpo docente, você entendeu? Então, eu não posso esquecer isso! Eu sei que o resultado vai ser bom, porque eles querem um bom resultado [...] O resultado vai ser bom porque eles pensam no aluno... Então, eu acredito que o balanço que eu faço, nós temos 70% das escolas com bom resultado, bom resultado, compromissados, entendeu? Professores competentes [...] quem faz a escola é o trabalho que ela (a professora) desenvolve, né?

Outro dado significativo é que a maioria dessas professoras (78%) sente que está influenciando positivamente a vida de outras pessoas e que tem realizado muitas coisas importantes nesse trabalho, como se vê no seguinte depoimento:

Eu gosto de dar aula. Estou contribuindo para acabar com o analfabetismo no país e me sinto realizada em ver os alunos lendo e escrevendo...

Segundo as próprias professoras, elas são capazes de entender facilmente os sentimentos de seus alunos e de lidarem de maneira adequada com seus problemas. Em sua maioria, essas professoras parecem acreditar nas potencialidades de seus alunos, visto que, quando perguntadas acerca das dificuldades de aprendizagem, cerca de 53% delas discordam inteiramente que elas sejam oriundas da falta de aptidão e habilidades dos estudantes.

Essa característica também tem sido apontada de forma recorrente pela literatura como fator que contribui para o sucesso escolar. Segundo os estudos analisados por Mello (1993), as escolas eficazes são aquelas nas quais existe uma forte convicção de que os alunos são capazes de atingir os objetivos de aprendizagem por elas estabelecidos. Na mesma perspectiva, Bressoux (2003) assinala que nas escolas eficazes, professores e diretores têm uma tendência a declarar que os alunos são capazes de dominar as noções do programa de ensino e que essa característica é mais importante nas instituições que atendem às classes menos favorecidas, como é o caso das escolas por nós pesquisadas.

No que diz respeito às práticas pedagógicas no interior da sala de aula, verificou-se que a maioria das professoras recorre a metodologias e recursos variados. Dentre as atividades desenvolvidas com maior frequência estão: a exposição oral, os exercícios diversos, os trabalhos em grupo, a leitura de obras literárias, os seminários, os jogos, etc. Dentre os recursos utilizados com as crianças estão o quadro de giz ou branco, o aparelho de som, a TV e o vídeo, os livros didáticos e de literatura infantil, jornais e revistas, além de diferentes tipos de copiadoras (xérox e mimeógrafo), utilizados para reproduzir exercícios, textos e outras propostas de atividades.

Os trabalhos analisados por Bressoux (2003) mostram que a eficácia de um professor não está ligada à utilização de um método particular, mas na capacidade de adaptar, sem cessar, seus métodos em função do contexto da sala de aula. Os dados obtidos confirmam que os professores dessas escolas desenvolvem um número significativo de atividades variadas voltadas, sobretudo, para o desenvolvimento da leitura, tais como jogos e cirandas de leitura, leitura diária de livros de literatura infantil e poesia, leitura de livro didático e muitos exercício no quadro. Esse conjunto de atividades desenvolvidas parece demonstrar um esforço por parte dessas professoras para oferecer às crianças com as quais elas trabalham, o acesso à cultura dominante que as crianças das classes mais favorecidas têm na família (BOURDIEU, 1998). Segundo nossa análise, esse pode ser mais um fator que contribui para os bons resultados escolares desses estudantes e escolas. Todo esse conjunto de representações acerca do ofício de ensinar vem relativizar a imagem de desinvestimento e de mal estar dos docentes, tão presente na literatura educacional.

Um outro dado que se mostrou muito significativo é o que se refere ao envolvimento dessas professoras com a gestão e com o trabalho coletivo dessas escolas. A maioria das professoras tem plena confiança profissional na diretora da escola (88%) e considera que a direção estimula atividades inovadoras, implementa regras claras de conduta e apóia o professor sempre que necessário (98%). A presença de um diretor que, efetivamente, seja um líder pedagógico tem sido apontada pela literatura, de forma recorrente, como um dos fatores que contribuem para o bom resultado escolar. Mello (1993) assinala que grande parte dos estudos analisados por ela reforça a importância de uma liderança, administrativa e pedagógica, orientada para a valorização do desempenho da equipe escolar e dos estudantes. Destaca que “a eficácia da escola está associada a uma condução técnica cuja presença seja forte e legítima no âmbito escolar e que o diretor é quem está melhor posicionado para assumir essa condução” (MELLO, 1993, p. 169).

Também Bressoux (2003, p. 58), analisando as pesquisas sobre o efeito escola, afirma que há um fortíssimo consenso entre os pesquisadores quanto à importância do papel do diretor “na construção do sistema social que é a escola, em sua capacidade de fazê-la funcionar como um todo coerente e, em particular no seu papel para constituir um clima favorável ao sucesso dos alunos”. Dentre as características desse líder, apontadas por esses estudos, estão a importância que dão ao sucesso escolar, a capacidade de estabelecerem objetivos a serem alcançados e socializarem certos valores com o conjunto da equipe educativa, o otimismo quanto à capacidade dos alunos atingirem os objetivos, o grande senso

de comunidade que demonstram e a disposição de incluírem o conjunto de professores nas decisões a serem tomadas.

Nesse sentido, o que se observou, pelos questionários aplicados, foi que 74% das professoras afirmaram que participam das decisões escolares e que 90% delas sentem que são parte importante da escola em que trabalham.

Essas características parecem refletir um clima de cooperação entre as professoras⁹, que tantas vezes tem sido apontado pela literatura como um dos mais importantes fatores que contribuem para o sucesso escolar.

Segundo Mello (1993, p. 170), os estudos que revisou são consistentes em indicar que “nas escolas eficazes a equipe docente percebe que possui maior controle sobre as decisões pedagógicas”. A mesma perspectiva foi confirmada por Bressoux (2003, p. 57) em seu trabalho, ao destacar, dentre as características que contribuem para um clima favorável a sucesso escolar, a necessidade do pessoal administrativo e os professores trabalharem harmonicamente e elaborarem, em conjunto, os programas da escola. “As relações de coleguismo e uma colaboração estreita aumentam os sentimentos de unidade e de comunidade entre o pessoal da escola” (BRESSOUX, 2003, p. 56). Essa pode ser uma chave para compreender o que pode estar favorecendo a boa conceituação que essas escolas vêm obtendo, tanto do ponto de vista das avaliações externas a que foram submetidas, como por parte dos profissionais que lá atuam.

À guisa de conclusão

Trazer as representações de professoras de séries iniciais do ensino fundamental sobre o ofício que desenvolvem em escolas de alto desempenho na PROVA BRASIL com todas as ambigüidades de que são portadoras, teve a finalidade escapar de discursos prescritivos sobre o magistério, que abstraem as condições efetivas do trabalho docente. Esses discursos ora “julgam os resultados escolares como produto direto da (in) competência dos professores, ora dizem como os professores devem agir, definem políticas de formação e certificação profissional e ignoram suas inserções profissionais, condições de trabalho e modos de agir no exercício de suas funções” (LELIS e XAVIER, 2008, p.11).

⁹ Esse dado foi apontado por 84% das professoras que responderam os questionários.

Por esse caminho, foi possível perceber os sérios problemas que os professores desse segmento de ensino enfrentam nas escolas da rede municipal, mas também problematizar algumas teses que falam em intensificação do trabalho docente¹⁰.

Para as professoras que fizeram parte dessa pesquisa, em que pesem turmas cheias, dificuldades técnicas de avaliação da aprendizagem de seus alunos (ampliadas com a política de ciclos) e dificuldades de atualização profissional, o compromisso com o trabalho e com a aprendizagem dos alunos é eixo estruturante das ações que realizam na escola e na sala de aula e razão de bem estar profissional, o que não quer dizer que sejam plenamente satisfatórias as condições de exercício da profissão desse conjunto de professoras.

Ou seja, diante da reiterada sobrecarga de trabalho provocada, não somente pela carga horária dedicada ao magistério, mas também por uma série de conflitos que passam a ter que administrar em decorrência da relação professor-aluno-família, os docentes possuem expectativas positivas em relação à aprendizagem dos estudantes, característica muito presente em escolas eficazes, que obtém alto desempenho acadêmico.

Se este tipo de percepção vem contrariar o chamado “mal estar docente”, tão recorrente na literatura especializada, não devemos esquecer algumas das características das escolas, assinaladas pelos professores. São instituições cujas professoras têm um envolvimento com a gestão e o trabalho coletivo, sendo as direções, lideranças de fato administrativas e pedagógicas. Um clima de cooperação entre colegas aliado à participação nas decisões escolares expressam, na verdade, um forte *sprit de corps* entre as professoras, razão para a imagem de que “vestiram a camisa da instituição” de tal forma estão identificados com o projeto das escolas.

Para Canário (2001), as situações profissionais vividas pelos professores ocorrem no quadro de sistemas coletivos de ação (organizações escolares), cujas regras são produzidas e aprendidas pelos próprios atores sociais. Devem ser compreendidas não apenas por fatores individuais (dimensão biográfica), mas também por fatores organizacionais e contextuais.

Com isso, esse autor chama a atenção para o fato de que os professores aprendem a sua profissão dentro da escola, sendo o contexto de trabalho, o espaço onde se desencadeia o processo de competência e socialização profissional, muitas vezes de forma espontânea e em

¹⁰ Para Maroy (2008), a partir dos trabalhos de Schon (1983), assiste-se a uma redefinição da profissionalidade docente fomentada por reformas na formação de professores. O que parece estar em questão é o modelo do “mestre instruído” ou do “técnico”, valorizados no passado. Para o autor, hoje, o ofício deve adaptar-se à modificação do público escolar, que se tornou heterogêneo e mais difícil. Desmotivação, crise da disciplina escolar, relação utilitarista e desiludida dos alunos com a escola no contexto de um tempo marcado pela crise de valores, individualismo, pluralidade de culturas têm levado os professores a redimensionarem o seu papel e importância entre as demais agências socializadoras.

menor intensidade, de forma planejada, isto é, como tempo e espaço de reflexão individual e coletiva previstos na própria organização do trabalho escolar.

Referências Bibliográficas:

BRESSOUX, P As pesquisas sobre efeito-escola e efeito-professor. Em **Educação em revista**, n. 38. Belo Horizonte, 2003.

CANARIO, R A prática profissional na formação dos professores. Em CAMPOS, P (org) **Formação profissional de professores de ensino superior**. Porto: Porto Editora, vol. 11, p31-45, 2001.

DUBET, F. **Le Déclin de L'institution**. Paris: Édition du Seuil, 2002.

LELIS, I e XAVIER, L **O ofício docente na voz de suas lideranças sindicais**. Rio de Janeiro, 2008 (mimeo)

MAROY, C. Note de synthèse Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe: facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. In **Revue Française de Pédagogie**, n 155 avril-mai-juin, pp 111-142, 2006.

MELLO, G. N. Escolas eficazes: uma tentativa de síntese. Em MELLO, G. N. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do 3º milênio**. SP : Cortez Editora, 1993.

NÓVOA, António. Concepções e práticas de formação contínua de professores. Em **Formação contínua de Professores: realidades e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, D. A. **A Reestruturação do Trabalho Docente: Precarização e Flexibilização**. Campinas: Educação e Sociedade, Set./Dez. 2004, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144.

TARDIF, M. e LESSARD, C. **O Trabalho Docente: Elementos para uma Teoria da Docência como Profissão de Interações Humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEDESCO, J. C. e FANFANI, E. T.. *Nuevos maestros para nuevos estudiantes*. Em: **Maestros em América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Formación y Desempeño**. Santiago: Editorial San Marino, 2004.