

A CONSTITUIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE: OS EFEITOS DO CAMPO DE TENSÃO DO CONTEXTO ESCOLAR SOBRE OS PROFESSORES

Cristovam da Silva Alves – PUC-SP/SME/PMSP

Marli Eliza Dalmazo Afonso de André – PUC-SP

Agência Financiadora: CAPES

1. Introdução

O ofício dos professores da Educação Básica é exercido sob influencia de fatores como baixos salários, jornadas de trabalho constituídas com poucas horas destinadas ao estudo e preparação de aulas, indicadores de qualidade (Ideb e Idesp)¹ organizados a partir de avaliações externas, responsabilização pela qualidade de ensino oferecida pela escola, atividades de cunho social sem relação direta com a docência, intensificando o trabalho e causando o transbordamento das atribuições dos professores (NÓVOA, 2009), democratização do acesso a informação e horizontalidade das relações intergeração (TEDESCO e FANFANI, 1999) dentre outros.

Esses fatores não só impõem dificuldades ao exercício da profissão, mas continuamente vão desvalorizando socialmente a ocupação. As consequências respingam na formação inicial, afastando jovens estudantes da carreira do magistério por não lhes oferecer atrativos (TARTUCE, NUNES e ALMEIDA, 2009), na formação continuada e afetam os processos de profissionalidade dos professores.

É na escola, mediada pelas relações micro, meso, exo e macro (BRONFENBRENNER apud PORTUGAL, 1992) que os professores exercem a profissão. Essas relações demarcam o campo de tensão no qual a práxis dos professores lhes possibilita constituir a profissionalidade docente, tanto na singularidade, quanto na coletividade.

A pesquisa aqui relatada se preocupou em explorar o 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.

A hipótese inicial era de que a profissionalidade docente, por conta de seus mecanismos constituidores, se moldava particularmente nesse meso campo de tensão formado pelo ambiente escolar, comunidade atendida, órgãos intermediários e centrais dos sistemas de ensino e as políticas educacionais implementadas. Teve como objetivo:

¹ Ideb: Índice de desenvolvimento da Educação Básica; Idesp: Índice de desenvolvimento da educação do Estado de São Paulo.

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 e averiguar a influência das diretrizes curriculares, nas quais se baseiam as avaliações externas que compõem os indicadores de qualidade, na profissionalidade docente.

2. O conceito de profissionalidade

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.

Esses atributos não são contemplados em sua íntegra quando os utilizamos para analisar a profissão docente, o que de certa forma indica estar a docência guardando distância para a condição de profissão com estatuto que lhe dê sustentação. Essa condição vai de encontro a posição de autores como Imbernóm, (2004), Roldão (2005 e 2007), Gimeno Sacristán (1995) e Cunha (1999), para os quais a docência ainda é uma semiprofissão.

Não encontramos definição para o vocábulo profissionalidade 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 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).

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, características pessoais, 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.

A profissionalidade docente ainda é afetada pelas *condições de trabalho*, os *meios técnicos*, o respeito, a *remuneração*, o *prestígio* e a *atração* exercida pela profissão, os quais constituem um conjunto heterogêneo de condições na maioria dos países e em geral oscilam de acordo com suas condições de desenvolvimento econômico, social e histórico.

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).

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

“[...] um processo, que pode ser individual ou colectivo, 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.

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 (TARDIF, 2003), o que lhes confere disposições difíceis de mensurar.

Destreza relaciona-se a aptidão, habilidade e lembra a posse de “vocaçãõ”. 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.

Atitude é traço pertinente ao sujeito, às disposições de seu modo de ser e agir, tanto caracterizadoras da sua personalidade 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.

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.

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).

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).

Os caracterizadores de profissionalidade propostos por Roldão (2005) permitem, não só observar o profissional docente, mas olhá-lo com base em um conjunto coeso de proposições que podem permitir melhor compreensão da constituição da sua profissionalidade. Também podem 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.

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 necessária 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.

3. Metodologia

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 Ensino². Para chegar às duas escolas, levantou-se junto ao INEP³, 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.

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 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

² Diretoria de Ensino – órgão regional da administração direta subordinada a Secretária Estadual de Educação.

³ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

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).

O outro roteiro de entrevista foi organizado com base nos descritores de profissionalidade formulados por ROLDÃO (2005): 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.

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 em cada instituição com duração média de três horas.

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 (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. Suas idades variaram entre 21 e 51 anos.

4. O que informaram os dados: considerações finais

Apesar das evidências da desvalorização social da profissão docente, a análise das falas dos professores, revela que no contexto escolar 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 da profissão, apesar das imagens negativas da mídia e das condições precárias de trabalho, salário e carreira.

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)⁴.

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.

[...] 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).

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

⁴ Utilizou-se “P” para identificar o sujeito e “E” para a escola. O índice que acompanha o sujeito o identifica na ordem em que foi entrevistado e o índice que acompanha a escola, a identifica em relação ao Ideb: 1 para a escola de melhor Ideb e 2, para a escola de menor Ideb.

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.

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).

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

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.

[...] 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).

[...] 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).

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.

[...] 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).

Os professores entendem que o tratamento dos saberes específicos de peças centrais da profissão e do seu domínio depende da 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).

[...] 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).

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.

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).

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 apropriada para o grupo de alunos com os quais trabalham.

[...] 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).

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. Mas reconhecem o papel que o sindicato pode ter no provimento de informações, na defesa de direitos e na formação dos docentes.

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).

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.

[...] 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).

As avaliações externas e os indicadores delas derivados, segundo os dados coletados, não expressaram influência determinante sobre os constructos de profissionalidade. Os depoimentos evidenciaram o desconhecimento dos professores em relação aos indicadores da escola em que trabalham. Essas falas, ao serem analisados juntamente com os demais dados coletados, informaram que esses indicadores apenas entram na agenda de discussão nas escolas por ocasião de sua divulgação.

O cruzamento dos dados obtidos nesse estudo revelou que a transitoriedade de parte dos professores 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.

O ambiente de trabalho dos professores, expresso nas relações 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.

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 institucional, social, relacional, cultural, econômico e político no qual a profissão é exercida, 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.

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 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;

A análise dos dados 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.

Referências

CARLOS MARCELO. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, p. 7-22, nº 8 jan/abr, 2009, disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=23>>.

CUNHA, Maria Isabel da. 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.

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.

GATTI, Bernardete. Os Professores e suas identidades: o desenvolvimento da heterogenidade. São Paulo: *Cadernos de Pesquisa*, nº 98, p. 85-90, ago, 1996.

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.

HAGUETTE, T. M. Metodologias qualitativas na sociologia. Petrópolis (RJ);Vozes, 1987, Capítulo VI, p. 58-67.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional – formar-se para a mudança e a incerteza. 4ª Edição. São Paulo: Cortez, 2004.

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.

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.

MORGADO, José Carlos. Currículo e profissionalidade docente. Coleção currículo, políticas e práticas: Porto, Porto Editora, 2005.

NÓVOA, Antonio. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

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.

_____. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan/abr. 2007.

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.

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.

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.

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>>.