

SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL NA SALA DE PROFESSORES: UM RETRATO DO TRABALHO DOCENTE NUM COLÉGIO DE REDE PRIVADA DO SUBÚRBIO CARIOCA

Angela Cristina Fortes Iório – PUC-Rio

Agência Financiadora: CAPES

Introdução

O objetivo deste trabalho é discutir o trabalho docente a partir do recorte de uma pesquisa de mestrado realizada num colégio que atende a *nova classe média*. A investigação incide, particularmente, sobre as condições de trabalho das professoras e em como se processa o desenvolvimento profissional.

Do ponto de vista do recorte empírico, a investigação foi realizada num colégio de uma rede privada de ensino, com unidades distribuídas geograficamente por toda a cidade do Rio de Janeiro, localizado na zona norte da cidade.

O interesse por este campo de pesquisa, parte de uma investigação mais ampla realizada pelo Grupo de Pesquisa do qual participo, apoiou-se na constatação de que entre as escolas da rede pública e as instituições privadas consideradas de excelência e destinadas às elites, situa-se um conjunto de escolas particulares que, não pertencendo a nenhum desses dois grupos, atende à *nova classe média*.

São colégios que estão localizados principalmente nas zonas norte e oeste da cidade, em bairros distintos, e oferecem diversos atrativos aos pais, como aulas extras, bolsas de estudos, baixas mensalidades (entre R\$ 100,00 e R\$ 470,00).

Com a democratização do ensino, este tipo de escola se tornou uma alternativa às escolas públicas ou privadas de alto prestígio. Para as famílias menos favorecidas do ponto de vista econômico, tais instituições são consideradas de qualidade, frente ao descrédito¹ da escola pública e impossibilidade de arcar com as altas mensalidades das escolas de elite.

Essa nova configuração social teve um aumento do poder de compra, maior acesso aos bens de consumo (casa própria, carro, celular, etc.) – símbolos de *status* das camadas médias e altas –, e com isso almejaram melhor educação para seus filhos (SOUZA e LAMOUNIER, 2010). Com o objetivo de oportunizar uma educação de qualidade aos filhos, delegam a esse tipo de instituição uma melhor formação que lhes assegure maior ascensão social.

¹ Uma análise mais detalhada sobre o tema é feita por Tiramonti (1997).

Esse tipo de escola cobra baixas mensalidades em relação às escolas privadas destinadas às camadas mais altas da sociedade. A mensalidade do 1º ao 5º anos do ensino fundamental do colégio pesquisado fica na faixa de R\$ 249,00 (duzentos e quarenta e nove reais). Deve-se considerar, no entanto, que este valor ainda pode sofrer uma redução considerável, pelo fato do colégio ofertar bolsas de estudos às famílias de baixa renda e desconto para as famílias que têm mais de um filho matriculado no colégio.

Esta rede privada adota as regras do mercado para gerir a educação, equipadas com gráficas e apostilas próprias visando construir um padrão unificado de ensino, com controle sobre os *rankings*, nas avaliações do ENEM² e do vestibular.

Segundo dados do SINPRO-Rio³ são cerca de 2.500 escolas que apresentam este perfil. Este número demonstra que não se trata de estabelecimentos privados que podem permanecer silenciados por exercer pouca relevância quanto à função social e educativa que exercem, principalmente quando o Sindicato dos Professores reconhece que uma parcela de profissionais tem nessas escolas sua única fonte de trabalho e renda. Além disso, cresce na população a certeza de que somente as escolas privadas podem garantir o acesso às universidades públicas deste país. Passa-se a estabelecer uma dicotomia, já deflagrada por muitos pesquisadores, de que somente as classes mais favorecidas têm acesso ao ensino superior gratuito.

O Colégio Nómos

A rede privada de ensino da qual o colégio faz parte, iniciou suas atividades com um colégio na zona norte da cidade do Rio de Janeiro na década de 60, desde então se encontra em franca expansão e se mantém no mercado educacional brasileiro, atende a um público diferenciado com cerca de doze mil alunos distribuídos por toda a rede. A expansão se deu com a compra, nas décadas de 80 e 90 de inúmeras escolas privadas familiares que decretaram falência e foram adquiridas pela rede, que construiu sua

² O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi um tipo de avaliação criada em 1998 pelo Ministério da Educação (MEC), utilizada como ferramenta para avaliar a qualidade geral do ensino médio no Brasil. Posteriormente, o exame começou a ser utilizado como exame de acesso ao ensino superior em universidades públicas brasileiras através do SiSU (Sistema de Seleção Unificada, e atualmente é utilizado por algumas instituições privadas.

³ Segundo informação do Presidente do Sindicato dos Professores do Município do Rio de Janeiro e Região, Wanderley Quêdo, durante entrevista em novembro de 2010.

identidade prestando serviços à comunidade e oferecendo bolsas de estudos⁴ a alunos carentes.

Quanto ao colégio investigado, foi fundado na década de 90. Possui uma ampla área construída, com três grandes prédios, onde funciona a educação básica e um prédio anexo de três andares onde foi criado um centro de excelência para os alunos do ensino médio com bom rendimento escolar.

A rede conta com uma estrutura de apoio, pois nada é terceirizado, a própria rede criou diversos setores de apoio responsáveis pela qualidade e manutenção de bens e serviços, como: diretoria de ensino, central de manutenção para instalações e equipamentos, departamento de compras, centro administrativo, departamento de comunicação e marketing, superintendência, serviço de atendimento aos responsáveis, centro de desenvolvimento tecnológico.

O retrato da rede: a lógica organizacional

Essa rede de ensino tem sua prática pedagógica orientada por grandes grupos educacionais⁵ que oferecem todo tipo de materiais instrucionais, na forma de apostilas e *softwares*, além de consultorias empresariais na área. Como afirma Oliveira (2009), essas são as facetas da mercantilização da educação, fruto da acentuada transformação no panorama educacional em escala mundial. A escola não é mais a única responsável pela produção do seu material didático-pedagógico, mas conta com o apoio de empresas para produzir o seu conteúdo pedagógico e orientar a forma como este deve ser ensinado ao aluno.

A estrutura organizacional pedagógica e administrativa deste estabelecimento de ensino é pautada por dispositivos de controle e regulação, que subjagam o professor a um conjunto de instrumentos, técnicas, procedimentos, que inibem a criatividade, a autonomia e obscurecem a individualidade e singularidade do docente.

Para Stephen Ball (2001, p. 107-108):

O mercado educacional tanto des-socializa, quanto re-socializa; cria novas identidades e destrói a sociabilidade, encorajando o individualismo competitivo e o instrumentalismo. Os espaços nos quais são possíveis a reflexão e o diálogo sobre os valores são eliminados.

⁴ Ler mais sobre isenções fiscais e previdenciárias no Brasil em Velloso (1987).

⁵ Estes grupos educacionais surgem no início do século XXI, inicialmente como uma instituição de ensino superior e alavancam sua estrutura com a compra de diversas instituições de ensino que decretavam falência, ampliando assim sua atuação no mercado educacional e vendendo seu sistema de ensino para diversas instituições privadas. (Oliveira, R., 2009)

Uma das razões destacadas por Van Zanten (2009) que impacta a prática profissional é a reduzida autonomia que dispõe o professor nas organizações escolares. Este aspecto ficou bastante evidenciado neste trabalho, em função dos dispositivos de regulação no cumprimento de prazos e de controle da prática docente, uma prática extremamente vigiada, orientada por manuais pedagógicos e *softwares* educativos.

Na análise de Cunha (2011) sobre as interferências mercadológicas na educação, ele constata que a compra de “pacotes” educacionais de grandes empresas é uma realidade presente no ensino brasileiro.

As professoras precisam cumprir rigorosamente todas as datas determinadas pelo colégio para realização das atividades presenciais e *online*; seguir os manuais pedagógicos que são utilizados em toda a rede; corrigir atividades dos alunos *online* e presenciais; utilizar o portal de acesso aos projetos educativos produzidos em parcerias com grupos educacionais diariamente, e são premiadas por isso.

As anotações do meu diário de campo registram:

A premiação pelo número de acessos ao portal⁶ é discriminada num pôster, preso no quadro de avisos da sala de professores, com a foto da professora e um número que indica a quantidade de vezes que ela acessou o portal naquele mês, onde se lê a frase “Campeã de acessos ao Portal no mês de setembro – 3.000 acessos”. Logo abaixo, o *ranking* com a classificação das demais professoras, em ordem decrescente, certamente, vistas como menos competentes e compromissadas. (Diário de Campo: 01 ago. 2011)

Esse processo de regulação do trabalho, que se expressa sob a forma de julgamentos, comparações, controle é denominado por Ball (2004; 2005) de tecnologia da *performatividade*. Esse método de medição de desempenho profissional, individual ou coletivo, serve como um parâmetro para medir a produtividade e a qualidade do trabalho, além de ser uma forma de concessão de promoção por mérito, pois avalia, de forma comparativa, o desempenho profissional e o valor de cada indivíduo na instituição.

O sistema pedagógico da rede é unificado, todos os alunos de determinado ano, em todas as unidades da rede privada, precisam ser apresentados ao mesmo conteúdo, no mesmo período. Essa unidade da metodologia de ensino é necessária, pois as provas

⁶ Neste portal, na internet, a professora acessa todos os projetos que deverão ser desenvolvidos pelos alunos durante o mês. A professora precisa acompanhar e avaliar a participação dos alunos diariamente. O número de acessos ao Portal define o comprometimento da professora com o projeto.

também são unificadas e são igualmente aplicadas a todos os alunos no mesmo dia e hora, utilizando o mesmo sistema de avaliação de um concurso público e são elaboradas na Direção de Ensino da rede, com a participação de dois ou três professores de uma das unidades.

Existe uma fiscalização constante da supervisora educacional no sentido de acompanhar o plano de trabalho oferecido pela Direção de Ensino junto às professoras.

Oliveira e Assunção (2009) preconizam que dependendo do modelo de gestão adotado pelos estabelecimentos escolares, pode resultar em práticas que bloqueiam a criatividade dos professores e interferem até mesmo na aprendizagem do aluno.

Na perspectiva de Ball (2004, p. 1117), na intensificação do trabalho:

As interações humanas envolvidas no ensino e na aprendizagem são apagadas. A prática do ensino é reelaborada e reduzida a seguir regras geradas de modo exógeno e a atingir metas. Isso gera a lógica que permite substituir uma mão-de-obra e culturas institucionais especializadas por culturas e sistemas de gestão genéricos que visam a “obter” desempenho, melhoria da qualidade e eficácia.

Essas professoras, em função dos dispositivos de controle e regulação da prática docente desenvolvem comportamentos de submissão e o sentimento de incapacidade. Não há nenhum movimento dessas professoras em busca de melhores condições de trabalho, elas permanecem neste estabelecimento de ensino por anos a fio, sem pensar em quaisquer mudanças.

O constante sentimento de degradação profissional e o desprestígio que sentem como profissionais acabam desenvolvendo nas professoras mudanças na percepção acerca de si mesmas e no seu valor profissional, que impactam, segundo Goffman (2010), sua *carreira moral*.

Esse mesmo processo é vivenciado por alguns indivíduos que ingressam em instituições totais⁷, que sofrem um processo de progressivas mudanças nas crenças que têm a respeito de si mesmo e do outro que são significativos para ele, em função das sucessivas humilhações e degradações impostas pelo ambiente fechado da instituição.

A adesão dessas professoras a esse sistema institucional promove a inculcação dos valores e das normas institucionais.

A vida e a voz dos sujeitos: quem são essas professoras?

⁷ “Uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada.” (Goffman, 2010; p. 11).

Alguns elementos foram considerados para analisar a identidade das professoras pesquisadas, a partir dos dados construídos nas entrevistas com as professoras e a observação de campo. A vida e a voz dos sujeitos aparecem relacionadas ao perfil socioeconômico, à formação recebida, à trajetória profissional, aos projetos futuros.

O grupo pesquisado é constituído de oito professoras do primeiro segmento do ensino fundamental, na faixa etária que varia entre 27 e 39 anos de idade.

Todas as professoras possuem formação superior, sete delas concluídas em instituições privadas de ensino e uma concluiu o curso de licenciatura em universidade pública. Seis professoras possuem curso de pedagogia e também o curso de formação de professores. Todas concluíram a educação básica em instituições públicas.

Em relação ao perfil socioeconômico, todas as professoras se inserem na *nova classe média*, ou seja, têm a mesma origem social de seus alunos. A maioria dos pais dessas professoras possui a educação básica e ocupam cargos de nível médio⁸.

A adesão à profissão docente mostra uma ligeira elevação no nível socioeconômico das professoras em relação aos pais, tanto na perspectiva da formação escolar, como no tipo de atividade profissional que desenvolvem. O ingresso na docência, como apontam alguns autores (MELLO, 2003; GATTI & BARRETO, 2009; SILVA, DAVIS & ESPOSITO, 1998), é uma possibilidade de mobilidade social dos sujeitos.

No que se refere ao tempo de experiência docente, seis professoras possuem mais de dez anos de magistério. Sete professoras trabalham apenas nesta rede privada de ensino, duas em dois turnos nesta mesma unidade; uma em dois turnos, pela manhã em outro colégio desta mesma rede, na zona oeste da cidade; e uma trabalha também na rede estadual.

O ingresso das professoras na profissão se iniciou em pequenas escolas familiares, do subúrbio carioca, logo após a formação. A mudança de escola se deu em função dos baixos salários e da aspiração por condições melhores de trabalho.

Quanto à renda salarial bruta, sete professoras exercem seu ofício apenas nesta rede de ensino, quatro delas trabalhando em dois turnos (manhã e tarde), o que garante uma renda mensal em torno de quatro salários mínimos e lecionam, em média, de vinte a quarenta horas semanais.

⁸ Rodoviário, bancário, garçon, corretor de imóveis, escriturário, zelador, professora, bancária, costureira, etc.

O salário bruto das professoras nesta rede privada é de R\$ 918,00 (novecentos e dezoito reais), um pouco acima do piso salarial para a carga horária de 4 horas e 30 minutos de trabalho. Como mostra a tabela do SINPRO-Rio:

PISO SALARIAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA		
A partir de 1º de abril de 2011 - Reajuste de 6,75%		
Carga Horária	Salário Mensal	Salário base + repouso
4 horas	R\$ 783,81	R\$ 671,83 + R\$ 111,98
4 horas e meia	R\$ 881,78	R\$ 755,81 + R\$ 125,97
5 horas	R\$ 979,77	R\$ 839,79 + R\$ 139,98
Hora/Aula	R\$ 8,71	R\$ 7,46 + R\$ 1,25

Fonte: Tabela do Piso Salarial da Educação Básica, SINPRO-Rio, RJ. Ano: 2011.

Apesar de reconhecerem que os rendimentos recebidos estão na média do mercado, é notória a insatisfação com o salário recebido. Em vários momentos, as professoras verbalizavam a impotência de realizar alguns de seus projetos em função do baixo salário docente. Geralmente, nas discussões sobre a nova temporada de shows na cidade, ou sobre um novo tratamento estético, ou ainda, no planejamento da viagem de férias, eram frequentes os argumentos “não posso porque não ganho para isso” ou “professora, não pode!”.

A afirmação da professora Leandra expressa sua insatisfação com o salário e com o desprestígio da profissão:

O que nos assusta é a **falta de valorização** que a profissão vem recebendo por parte da sociedade caótica que temos vivido, os **baixos salários**, a **falta de prestígio** [...]. Creio que muita coisa deve ser repensada, mudada, para que a instituição escolar saia dessa passividade.

Na prática docente dessas professoras, de um lado, evidenciou-se a precarização do trabalho docente em decorrência dos baixos salários, da intensificação do trabalho, da ausência de uma política de formação, de uma lógica organizacional que não favorece o partilhar dos saberes entre os professores.

Por outro lado, essa mesma lógica organizacional fundada em dispositivos de regulação no cumprimento de prazos, de controle da prática docente, orientada por manuais pedagógicos e *softwares* educativos acaba por comprometer a autonomia das professoras e, por conseguinte, o desenvolvimento de um clima mais colaborativo.

Nenhuma das professoras investigadas possui pós-graduação e nem curso de atualização ou especialização. Elas alegam não ter tempo para realização de cursos de formação continuada fora da instituição em que trabalham. O colégio oferece, em média semestralmente, alguns cursos com a finalidade de viabilizar a melhor aplicação do manual pedagógico fornecido pela rede privada de ensino, na sede central da instituição. As professoras consideram esses cursos como atividades de formação.

Em relação à escolha das professoras por este tipo de rede privada, todas relataram que a opção se deu pela proximidade com a residência, visto que todas residem em bairros próximos à escola, na zona norte da cidade, o que lhes permite um fácil acesso ao local de trabalho. Isto evidencia, o restrito campo de possibilidades que vivenciam essas professoras em suas trajetórias como docentes.

Em termos de projetos futuros as pretensões são distintas, três professoras pretendem lecionar até a aposentadoria, duas desejam conseguir outro tipo de trabalho fora da docência e três pretendem lecionar mesmo após a aposentadoria.

São professoras que abraçaram a profissão por vocação⁹, a maioria planeja continuar lecionando enquanto tiver vitalidade, outras até a aposentadoria. A escolha pelo magistério foi a única opção dessas professoras que, em sua maioria, não pretendem mudar a opção profissional. O magistério ainda se mantém como projeto futuro.

Sala de Professores: espaço de socialização profissional?

A perspectiva contemporânea da socialização da educação concebe a socialização como um processo ativo e interativo do sujeito com o ambiente social.

A socialização não pode reduzir-se a um processo de aprendizagem e integração social. Uma visão mais ampla evidencia o protagonismo do indivíduo neste processo. Na relação com o outro, mediada pela linguagem, o sujeito vai construindo sua identidade e incorporando diferentes papéis sociais, num processo constante, como afirma Foucault (1984), de (re)construção do eu, (re)inventando-se a cada dia.

Na concepção de Setton (2008, p. 01), socialização é um “conjunto expressivo de práticas de cultura que tecem e mantêm os laços sociais”. Esta perspectiva aborda a dimensão plural da experiência social, no processo interativo do indivíduo com a sociedade.

⁹ Essa expressão foi utilizada por todas as professoras frente à pergunta: como se deu a escolha pela profissão docente?

Um processo que não é linear, tampouco se encerra em um determinado momento existencial. Para Dubet (1996), o sujeito social é inacabado. No mundo contemporâneo, ele está em constante construção, na multiplicidade de experiências que vivencia no mundo social.

Na sociologia da experiência de Dubet (ibid), o indivíduo não adere totalmente a nenhum papel social, mas combina diferentes lógicas de ação, nos diferentes contextos sociais em que atua, de acordo com o papel que desempenha. Como analisa Lahire (1988), é um processo ininterrupto de formação e transformação social.

Partindo dessa perspectiva, a socialização profissional é determinada pela trajetória individual e influenciada por fatores de ordem pessoal, social e profissional.

Alguns elementos se articulam no processo de construção da identidade profissional, como o modo de ingresso na profissão, a formação, a maneira como os professores encaram cotidianamente suas práticas, as relações que estabelecem com seus pares e seus alunos.

Esses elementos vão tecendo o processo de socialização e o professor vai adquirindo o *ethos* da profissão, e construindo sua identidade profissional. A socialização profissional docente se estabelece na intercessão entre o professor, sua formação e o seu meio profissional.

Nesse processo, o indivíduo se identifica com os valores da profissão e adquire o reconhecimento dos membros do grupo de referência, num esquema balizado por aprendizagens sociais e características pessoais.

Concebendo a socialização profissional como um percurso mediado pela formação, pelo partilhar dos saberes da profissão, pela aprendizagem entre pares, fica a pergunta: existe socialização profissional na Sala de Professores deste estabelecimento de ensino?

Utilizarei o termo sala **DE** professores, por que não sala dos professores? Porque, na realidade, esse espaço não se destina somente aos professores. Neste colégio, ela é apenas uma sala. Não há apropriação desse espaço pelas professoras. Uma sala como quaisquer outras, para tudo e para todos. Ali encontramos uniformes e objetos perdidos pelos alunos, materiais que serão usados em projetos, roupas para doações, doces para distribuir na festa de São Cosme e São Damião, os presentes que serão distribuídos no Dia das Crianças e no Natal, etc. Muitas dessas coisas ficam espalhadas pelo chão, precisando que pulemos sobre elas para podermos nos deslocar de um lugar a outro.

Segundo Caria (2000), a sala dos professores deveria ser um lugar privilegiado de coletivização do trabalho dos professores e, também, de informalização e internalização das atividades deste grupo, entretanto o que foi observado é que este espaço é destituído do seu papel, descaracterizado da sua função, des-proprioado do seu público.

Na verdade, esse espaço não se destina a promover o partilhar de saberes e experiências, tampouco oportuniza a integração social da profissão; também não se restringe só ao encontro dos docentes, e nem é reservado para assuntos propriamente pedagógicos, pois nele circulam e permanecem vários outros profissionais que compõem o quadro da instituição, não necessariamente ligados à estrutura técnico-pedagógica.

Fato determinado pelos dispositivos institucionais característicos do sistema empregado pela rede privada de ensino, que não favorece o desenvolvimento profissional. Assim, a sala de professores é um retrato da forma como a escola trata os professores e concebe o processo educativo.

Por essa perspectiva podemos afirmar que, a sala de professores é uma das expressões das condições de trabalho destes agentes e, certamente, tem impacto na construção de suas carreiras, ajudando a compor a lógica da instituição e do trabalho pedagógico nela realizado.

A sala de professores era caracterizada por um entra e sai de pessoas – inspetores, porteiros, enfermeiras, equipe de limpeza, que entravam, conversavam, usavam os banheiros, bebiam um cafezinho, vendiam produtos Natura e Avon. Podemos dizer que, era um espaço de comunhão de diversas “tribos” do colégio. Mas, com certeza, podemos afirmar que não se tratava de uma sala dos/para professores, tampouco podia ser considerada um *locus* de socialização profissional. De socialização sim! Mas, profissional?

Geralmente, as professoras se reuniam na sala de professores no horário do almoço, intervalo entre os turnos da manhã e da tarde. O momento onde se estabelecia maior interação entre elas.

Pude observar em minha incursão no campo, que eram as professoras mais antigas ou as que trabalhavam em dois turnos as que permaneciam por mais tempo nesta sala. As professoras mais novas na escola tinham uma circulação mais pontual, geralmente para pegar algum material no escaninho ou para tentar acessar o portal da

rede, coisa que dificilmente conseguiam em função da pouca memória virtual do computador e do serviço lento da internet.

Em meu diário de campo, no espaço destinado às análises do campo, registrei:

Outro fato evidenciado a partir das observações é a divisão simbólica dos grupos em torno do que era elencado para discussão. Nos momentos em que se misturavam docentes, inspetores e equipe técnica as discussões eram estritamente relacionadas às questões familiares e afetivas. As discussões sobre novelas e críticas aos governos aconteciam na presença de inspetores e pessoal de apoio. Mas, as discussões de cunho pedagógico ocorriam somente nos raros momentos em que a equipe de docente se percebia sozinha comigo na sala, sem a presença dos demais funcionários ou da equipe técnica.

Retomando a pergunta: existe socialização profissional na sala de professores deste estabelecimento de ensino?

Pelo fato de estarem num processo ativo e interativo com o ambiente social, essas professoras estão submetidas ao processo de socialização, como pessoas humanas. Entretanto, este espaço não se evidenciou como *lócus* de coletivização docente, como analisou Caria (2000) em sua tese de doutorado, nem se constituiu como um ambiente de partilha de saberes e aprendizagens profissionais. Ao contrário de minha hipótese inicial, ele não potencializa o desenvolvimento profissional das professoras.

Entendendo-se o conceito de desenvolvimento profissional de Marcelo como:

[...] um processo individual e colectivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente: a escola; e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais. (2009, p. 07)

Se considerarmos que, o desenvolvimento profissional deve agregar uma prática reflexiva e dialógica entre pares, na busca de uma atitude permanente de indagação, buscando novos caminhos e (re)solução de conflitos; que é “um processo que se vai construindo à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional”(op. cit, p. 11). Então é verdadeiro afirmar que, esse processo não se consolidou neste espaço relacional.

A permanência neste tipo de instituição está ligada aos laços afetivos que foram estabelecidos entre os pares durante os anos de convivência e de trabalho na instituição. Afinal, a maioria das professoras trabalha na escola há mais de cinco anos, um grupo na mesma faixa geracional. Soma-se a isso o fato de que, essas professoras têm benefícios extrínsecos como, plano de saúde oferecido parcialmente pela escola, bolsa integral para

os filhos e as constantes festividades oferecidas pela rede em datas festivas, na tentativa de minimizar as tensões.

Esse grupo se autoestrutura não na partilha de saberes, mas na tentativa de se adequar ao contexto escolar, à cultura da escola na qual estão inseridas.

A parceria que é observada entre essas professoras não se estabelece por um engajamento político e social à profissão, nem são estreitados, inicialmente, por seus afetos, mas pelo interesse comum de transcender as adversidades cotidianas e executar o trabalho como docentes.

Como afirma Nóvoa (2009, p. 17):

Quanto mais se fala da autonomia dos professores mais a sua acção surge controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência. O aumento exponencial de dispositivos burocráticos no exercício da profissão não deve ser vista como uma mera questão técnica ou administrativa, mas antes como a emergência de novas formas de governo e de controlo da profissão.

Frente à desqualificação do trabalho docente, é necessário que os professores busquem mecanismos concretos no sentido de superar uma prática solitária, encontrando cúmplices e parceiros profissionais. Na tentativa de superar as insatisfações e frustrações, os sujeitos desta investigação estabelecem laços de cumplicidade e tentam trabalhar de forma uniforme e prescritiva. A necessidade de apoio de seus pares foi enfatizado por todas as professoras, como fica evidente em algumas narrativas nas entrevistas:

Se a gente não trabalhar em equipe o trabalho não rende, **a gente tem que trabalhar de mãos dadas. Se não trabalhar em equipe as coisas não dão certo** e os pais cobram da gente. **Uma ajuda a outra**, aqui há muita união entre a gente, uma ajuda a outra. [...] Porque, **apesar das angústias que a gente passa aqui, a gente vê todo mundo sorrindo**, tem essa troca. (Professora Doralice)

Aqui a gente tenta dividir o máximo, né? Porque é uma equipe mesmo, né? Não adianta você querer fazer sozinha. É todo mundo junto! **A gente procura trabalhar igual**, até porque todo mundo é professor, né? E ninguém precisa mostrar que é melhor que o outro, né? A equipe é muito unida, **mesmo nas dificuldades a gente tá sempre unida**, a maioria, né? (Professora Cibele)

Acho que aqui o **clima é muito acolhedor**, o clima é diferente [...] **embora as dificuldades, eu percebo que trabalham satisfeitos**. Eu acho o clima aqui diferente, tem uma parceria. (Professora Silene)

Com certeza nós **aqui somos muito unidas**, é como **uma grande família**, uma apóia a outra, todos se ajudam.[...] A escola sempre orienta a gente a trabalhar em equipe, diz que **juntos somos mais fortes**. (Professora Leandra)

Provavelmente, é a capacidade adaptativa que as faz criar laços de cumplicidade com seus pares, e considerá-los mais do que colegas de profissão, membros de sua família. Na concepção de Van Zanten (2009), as dificuldades no exercício do ofício favorecem aproximações mais fortes entre os docentes, no sentido de escapar ao controle administrativo.

A maioria das professoras afirma que deseja dar continuidade à sua formação. Atribuindo-se à formação uma das dimensões de desenvolvimento profissional e socialização docente, essas professoras estarão se constituindo em novas experiências formadoras e em novos espaços pedagógicos. O processo de socialização profissional poderá se promover em novos espaços de aprendizagem e convivência, em novas experiências partilhadas, em novos espaços de formação e no estabelecimento de novas relações entre pares.

Na perspectiva de Tardif e Raymond, “a socialização profissional refere-se a um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades.” (2000, p. 217)

Com certeza essa investigação não se encerra aqui, muitas salas de professores, ou dos professores, ainda precisarão ser mais bem investigadas na tentativa de explorar melhor as condições de trabalho, as concepções de professor, as hierarquias por segmento de ensino e os modos de socialização que vem sendo construídos neste espaço institucional.

Desvelar a profissão docente na perspectiva da socialização em distintos espaços de interação é uma possibilidade de compreender outros vieses construtores da identidade profissional docente e de como se processa o desenvolvimento profissional.

À Guisa da Conclusão

A socialização não se processa num terreno neutro, assim como a aprendizagem profissional não se limita ao tempo de formação, nem à atividade desenvolvida, mas como afirmam Tardif e Raymond (2000, p. 224), “cobre também a existência pessoal dos professores, os quais, de um certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo”, ainda na infância, como alunos nos bancos escolares.

Dizer que não existe socialização é uma falácia, pois o processo de socialização permeia toda a nossa existência, somos protagonistas de nossa história, uma história

construída a partir de nossa trajetória, nas distintas socializações, em distintos espaços sociais. Mas é necessário questionar, a qualidade da socialização que protagonizam essas professoras. Como estão construindo sua identidade profissional num estabelecimento que as priva do poder de autonomia e da capacidade de criação?

Como afirmam Tardif e Raymond, “compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e de uma carreira; história e carreira que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços.” (2000, p. 237)

Essas professoras, neste estabelecimento de ensino, não estão construindo uma carreira, o colégio não oportuniza este desenvolvimento profissional, elas se limitam a exercer o ofício, um trabalho que responde às exigências e imposições contratuais.

A identidade está sendo construída, a socialização se estabelece, mas sob quais condições?

A socialização que se estabelece nas teias dessa rede, teia porque implica um emaranhado de dispositivos regulatórios, se processa através da imputação de disposições de caráter coercitivo.

As professoras introjetaram um código de conduta que as permite aceitar as regras do jogo, que lhes permite criar disposições de ação e reação aos dispositivos impostos. Para Pérez-Gómez, “[...] aprendemos logo que reproduzir papéis, métodos e estilos habituais é a melhor estratégia para evitar problemas e conflitos com os colegas e os agentes externos: família e administração.” (2001, p. 165)

Nesta perspectiva, as professoras perpetuam e mantêm a cultura institucional deste estabelecimento de ensino. Talvez, essa adaptação oculte um dispositivo de defesa, na tentativa de minimizar conflitos e indisposições coletivas.

Ao traçar o perfil da rede privada de ensino e da sua estrutura didático-pedagógica, podemos evidenciar de forma mais contundente os motivos que subjazem a ausência de uma socialização verdadeiramente profissional, pois evidenciamos que a forma como as relações se estabelecem no espaço escolar é reflexo do modelo institucional prescrito e prescritivo pela/da rede.

Nesse processo fica evidenciado o desprestígio e desvalorização institucional do professor. Um profissional que está desconectado dos saberes da profissão, de suas certezas, excluído das decisões sobre seu trabalho e destituído da possibilidade de reflexão sobre suas práticas.

Um profissional, certamente, fragmentado. Essa cultura institucional performática afeta profundamente a percepção que o indivíduo tem de si mesmo e do próprio valor, e altera a forma como as relações se estabelecem no interior da instituição, estimulando o individualismo e a competitividade.

Essas professoras estão tão imbricadas nesta engrenagem que não conseguem se distanciar do contexto para ter uma visão da situação, de uma forma mais complexa e abrangente, nem dispõem de outros elementos para traçar novas linhas de ação para transformar a cultura escolar da instituição na qual estão submetidas.

Acreditando que a transformação do mundo social, exige, inicialmente, uma transformação interna, subjetiva, fruto do conhecimento e de saudáveis interações sociais, como seres relacionais que somos, encerro este trabalho concordando com a afirmação de Canário (1997, p. 18):

[...] a minha defesa da revalorização da experiência na formação profissional dos professores não pode ser confundida com a defesa da aprendizagem como um mero processo de continuidade, em relação à experiência anterior. Valorizar a experiência significa, sobretudo, aprender a aprender com a experiência o que, frequentemente só é possível a partir da crítica e da ruptura com essa experiência. **Aprender com a experiência não pode então ser sinónimo de imitação, mas sim de uma acção em que o prático se torna um investigador no contexto da prática.**

(Grifo da autora)

Referências Bibliográficas

BALL, S. J.. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://curriculosemfronteiras.org>>. Acesso em 12 nov. 2011.

_____. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Dossiê: “Globalização e Educação: Precarização do Trabalho Docente – II. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 dez. 2011.

_____. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://scielo.br>>. Acesso em: 12 dez. 2011.

CANÁRIO, R.. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto, 1997.

_____. Formação e desenvolvimento profissional dos professores. Conferência: “*Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da*

Aprendizagem ao Longo da Vida". Portugal, Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Européia, 2007, p. 133-148.

CARIA, T. H.. **A Cultura Profissional dos Professores**: o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da Reforma Educativa dos anos 90. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

CUNHA, L. A.. Contribuição para a análise das interferências mercadológicas nos currículos escolares. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, set./dez. 2011.

DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1996.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 4. ed.. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

GATTI, Bernadete A. (Coord.) e BARRETO, Elba S. de S. **Professores do Brasil: Impasses e Desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GOFFMAN, E.. **Manicômios, Prisões e Conventos**. 8. ed.. São Paulo: Perspectiva, 2010.

LAHIRE, Bernard. Socialisation, formes sociales e pratiques semiotique. *Analyse des modes de socialisation: confrontations et perspectives*, Actes de la table ronde de Lyon, 4 et 5 février 1988. Disponível em: <<http://recherche.univ-lyon2.fr>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e futuro. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, n.º 8, p. 07-22, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 05 fev. 2011.

MELLO, Guiomar N. de. **Magistério de 1º Grau: Da Competência Técnica ao Compromisso Político**. 13. ed.. São Paulo: Cortez, 2003.

NÓVOA, António. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.25, n.1, p.11-20, jan./jun. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 25 mar. 2011.

_____. **Professores: Imagens do Futuro Presente**. Lisboa, Portugal: Educa, 2009.

OLIVEIRA, D. A. e ASSUNÇÃO, A. Á.. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n.107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

OLIVEIRA, R. P. de. A Transformação da Educação em Mercadoria no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27 out. 2011.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. P.. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SETTON, Maria G. J. Introdução ao tema da socialização – A noção de *socialização* na sociologia contemporânea: um ensaio teórico. São Paulo: Faculdade de Educação, USP, Jun. 2008. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/11994/11994>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

SILVA, R. N. da; DAVIS, C.; ESPOSITO, Y.. O ciclo básico do estado de São Paulo: um estudo sobre os professores que atuam nas séries iniciais. In: SERBINO, Raquel V. et al. (Orgs.). **Formação de Professores**. São Paulo: UNESP, 1998, p. 265-297.

SOUZA, A. de e LAMOUNIER, B.. **A Classe Média Brasileira**: Ambições, valores e projetos de sociedade. Rio de Janeiro: Elsevier; Brasília, DF: CNI, 2010.

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Revista Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 10 jul. 2011.

TIRAMONTI, G.. O cenário político e educacional dos anos 90: a nova fragmentação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 100, p. 79-91, mar. 1997. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br>>. Acesso em: 22 jun. 2011.

VAN ZANTEN, A.. A influência das normas de estabelecimento na socialização profissional dos professores: o caso dos professores dos colégios periféricos franceses. In TARDIF, M. e LESSARD, C. (Orgs.). **O Ofício de Professor**. Histórias, Perspectivas e Desafios Internacionais. 3. ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 200-216.

VELLOSO, J.. Política educacional e recursos para o ensino: o salário-educação e a Universidade Federal. *Cadernos de Pesquisa*, n. 61, São Paulo, 1987.