UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PATRÍCIA ROSSI TORRALBA HORTA

Os desafios de definir um bom professor e a herança das escolas alternativas paulistanas: perspectivas de coordenadoras pedagógicas e professoras do Ensino Fundamental I

São Paulo

2014

PATRÍCIA ROSSI TORRALBA HORTA

Os desafios de definir um bom professor e a herança das escolas alternativas paulistanas: perspectivas de coordenadoras pedagógicas e professoras do Ensino Fundamental I

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração:
Psicologia e Educação

Orientadora:
Prof[a.] Dr[a.] Maria Cecília Cortez Christiano de Souza

São Paulo

2014

HORTA, P. R. T. **Os desafios de definir um bom professor e a herança das escolas alternativas paulistanas:** perspectivas de coordenadoras pedagógicas e professoras do Ensino Fundamental I. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof(a). Dr(a)._____ Instituição:_____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a)._____ Instituição:_____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a)._____ Instituição:_____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a)._____ Instituição:_____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof(a). Dr(a)._____ Instituição:_____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Ao Alexandre, presente amorosamente, em todos os momentos, apoiando, escutando, silenciando, tornando sagrado o meu trabalhar.

A Renata e Mateus, pela beleza do desabrochar da juventude, em que me desafiam a ser coerente com meus valores e princípios.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Alba e Manolo, que me embalaram com suas histórias alegres, engraçadas, tristes, heroicas e nostálgicas da minha família; com simplicidade me ensinaram a ter orgulho das minhas raízes. Histórias presentes junto aos meus alunos, que escutavam encantados.

Aos meus queridos Iaio Pedro e Iaia Patrícia, sempre presentes em minha memória pela idealização da sala de aula e respeito ao mestre.

Às minhas irmãs Clara e Rosana, minhas primeiras alunas nas brincadeiras de escolinha, sempre apoiando a minha jornada.

À minha prima Maura, que generosamente me recebeu, em muitas tardes, para me ensinar italiano, momento em que relembramos da nossa infância e de meus tios tão queridos (Vicente e Elia).

Aos meus parceiros de trabalho Ausonia Donato, Ana Cristina Marotto, Carla Minozzo, Graça Totaro, Ghisleine Trigo, Guiomar Milan, Joseane Bomfim, Luciana Fevorini, Luciana Gamero, Maria Eugênia Franco (Noca), Patrícia Pereira, Renata Simões, Rita de Oliveira, que trabalham comigo no Colégio Equipe e na Fundação Vanzolini, instituições em que o estudo e a pesquisa são prioridade, por compreenderem e apoiarem minha dedicação ao estudo.

À parceira de trabalho e grande amiga Cristina Mantovanini pelas inúmeras leituras e seu apoio diante dos meus receios.

À Cleide Terzi e ao Luís Márcio Barbosa pela generosidade nas indicações de leituras e autores. E por abrirem generosamente as suas bibliotecas particulares.

Ao querido Marcello Marcelino, presente novamente na minha jornada com suas traduções.

Às queridas amigas Maria da Glória Calado, Maria Luísa Sampaio e Priscila Silva, que compartilham comigo o luxo de serem orientandas da Professora Cecília, pelo companheirismo, cumplicidade e tantas trocas importantes nessa jornada.

Às minhas parceiras “irmãs”, Adriana Mangabeira e Paula Nascimento da Silva, que se dedicaram a revisar e discutir cada momento da pesquisa, tornando essa jornada menos solitária.

À Cristiane Grando, pela dedicada revisão de texto e conteúdo.

À Eliana Caligiuri por sua escuta novamente atenta, delicada e tão humana nesse percurso nem sempre fácil.

Ao Prof. Dr. Daniel Revah pela sua leitura cuidadosa e suas contribuições e sugestões no exame de qualificação.

À Prof. Dra. Flávia Schilling, tão presente desde o mestrado, pela sua leitura cuidadosa e atenta e por suas preciosas contribuições, no exame de qualificação, para os rumos da pesquisa.

À minha professora e orientadora Cecília pelo seu acompanhamento cuidadoso e generoso, ainda como sua aluna, antes do meu tímido desejo de iniciar o mestrado. Sou grata à oportunidade de contar com sua experiência e erudição, com a arte de seu "saber fazer" de professora e com os preciosos momentos em que apostou na possibilidade do meu trilhar. Um luxo extremo.

Às coordenadoras e professoras, pelos depoimentos tão preciosos nas entrevistas, que possibilitaram a minha reflexão nesse trabalho. As suas vozes acompanharam o meu trajeto na busca de ser responsável em relação à sua confiança ao compartilharem suas experiências para esse estudo.

A coisa mais estranha é sem dúvida a mobilidade dessa memória onde os detalhes não são nunca o que são: nem objetos, pois escapam como tais; nem fragmentos, pois oferecem também o conjunto que esquecem; nem totalidades, pois não se bastam; nem estáveis, pois cada lembrança os altera. Esse "espaço" de um não-lugar que se move com a sutileza de um mundo cibernético. Constitui provavelmente (mas esta referência é mais indicadora que esclarecedora, remetendo ao que nós não sabemos) o modelo da arte de fazer, ou desta métis que, aproveitando as ocasiões, não cessa de restaurar nos lugares onde os poderes se distribuem a insólita pertinência do tempo.

Michel Certeau

RESUMO

HORTA, P. R. T. **Os desafios de definir um bom professor e a herança das escolas alternativas paulistanas:** perspectivas de coordenadoras pedagógicas e professoras do Ensino Fundamental I. 2014. 274 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

Diante de diferentes qualificações usadas na descrição do que seja um bom professor do ensino básico, a presente pesquisa se propõe a analisar a maneira pela qual determinadas professoras e coordenadoras pedagógicas são capazes de identificá-lo na sua prática profissional. Foram investigadas, na literatura especializada, as teorias pedagógicas e psicológicas que regularam as concepções de docência escolhidas pelas escolas em diferentes momentos. Tendo em vista a atual hegemonia da chamada "pedagogia das competências" e sua definição do "bom professor" como "professor competente", este estudo buscou compreender a forma pela qual essas ideias são consideradas no contexto investigado. O estudo tomou como ponto de partida, para tanto, as ponderações de José Pires Azanha e a leitura desse autor de obras de Israel Scheffler, Ludwig Wittgenstein e de Alain (Émile Chartier). Como base empírica, foram escolhidas profissionais de escolas privadas da cidade de São Paulo, que, pelas suas trajetórias na história recente, são consideradas como referência. Trata-se de estabelecimentos que se originaram, direta ou indiretamente, das "escolas alternativas" dos anos 1970, procuradas por pais que se autoconsideravam intelectuais de esquerda e contrários à ditadura militar. Foram selecionadas escolas cujos projetos pedagógicos buscam se contrapor às chamadas “escolas tradicionais”, seja pela ambição por mudanças na relação professor-aluno, seja pelo destaque ao papel ativo dos estudantes. Realizou-se, nessas escolas, uma pesquisa de campo de caráter qualitativo, por meio de entrevistas semiestruturadas com as coordenadoras do Ensino Fundamental I e com as professoras por elas apontadas como "boas professoras". Nas entrevistas, foram identificados os referenciais teóricos e as influências que, desde o movimento da Escola Nova até o chamado construtivismo, norteiam tanto o trabalho das coordenadoras pedagógicas como o das professoras. Constatou-se que as "boas professoras" buscam preservar seus pontos de vista, mesmo diante de condições adversas colocadas pelo mercado competitivo e da inserção dessas escolas na lógica neoliberal e empresarial, em que discursos de competência e de excelência ganham primazia. Notou-se descrições amplas, difusas e de grande labilidade na definição do que professoras e coordenadoras consideram como "bom professor". As professoras, todavia, mostraram-se menos preocupadas com a coerência, conscientes da complexidade de seu ofício e do caráter retórico do uso das teorias. Na comparação entre as entrevistas das coordenadoras pedagógicas e das professoras, constatou-se que, em função de exigências diferentes e das posições diversas que ocupam nas organizações escolares, evidenciam-se algumas visões conflitantes e percepções opostas. No caso das coordenadoras, esses discursos contraditórios enaltecem simultaneamente, como característica do bom professor, a autonomia e a capacidade de submissão a uma pedagogia de resultados e aos controles avaliativos, com uma demanda do professor ser tradicional e inovador ao mesmo tempo.

Palavras-chave: Função dos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Fundamental I. Formação de professores. Profissão docente. Experiência. Escolas alternativas.

ABSTRACT

HORTA, Patrícia Rossi Torralba. **The challenges of defining a good teacher and the legacy of alternative schools from the city of São Paulo: perspectives of pedagogical coordinators and teachers of Elementary School I**. 2014. 274 f. Thesis (Doctorate) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

Upon different qualifications used in the description of what a good teacher of basic education is, this research intends to analyze the manner in which certain teachers and pedagogical coordinators are able to identify it in their professional practice. Pedagogic and psychological theories were investigated, in specialized literature, which regulated the teaching conceptions chosen by schools at different times. In view of the current hegemony of the so-called "competence pedagogy" and its definition of a "good teacher" as "competent" teacher, this study sought to understand the way in which these ideas are considered in the investigated context. Hence, the study took as its starting point the considerations of José Pires Azanha and the reading of this author of works from Israel Scheffler, Ludwig Wittgenstein, and Alain (Emile Chartier). As empirical basis, professionals from private schools were chosen from the city of São Paulo, who, through their trajectories in recent history, are considered as reference. These are establishments that were originated, directly or indirectly, from "alternative schools" of the 1970s, sought by parents who called themselves intellectuals from the left party and against the military dictatorship. Schools whose pedagogical projects seek to oppose the so-called "traditional schools", either by ambition for changes in the relationship between teachers and students or the highlight of the active role of students were selected. In these schools, a field research of qualitative character, by means of semi-structured interviews with coordinators of Elementary Schools I and with teachers appointed by them as “good teachers” was performed. In the interviews, theoretical references were identified and the influences that, from the New School movement until the so-called constructivism, guide both the work of the pedagogical coordinators as of the teachers. It was noted that the "good teachers" seek to preserve their points of view, even in the face of adverse conditions placed by the competitive market and the insertion of these schools in the neoliberal and business logic, in which competence and excellence speeches gain primacy. Descriptions that were broad, diffuse and with great liability were noticed in the definition of teachers and coordinators considered as "good teacher". However, teachers were less concerned with the coherence, awareness of the complexity of their craft, and the rhetorical character of the use of theories. On the comparison between the interviews of the pedagogical coordinators and teachers, it was noted that, due to different requirements and several positions they occupy in school organizations, some conflicting views and opposing perceptions were evidenced. In the case of coordinators, these contradictory speeches praise simultaneously, as the characteristic of a good teacher, the autonomy and the ability of submission to a pedagogy towards results and the evaluative control with a demand of the professor to be traditional and innovative at the same time.

Key words: Role of teachers and pedagogical coordinators in Elementary School I, Teacher training, Educational profession, Experience, Alternative Schools.

SUMÁRIO

1. Introdução ... 12
1.1. Breve histórico da origem do recorte de pesquisa ... 12
1.2. Definição do objeto de estudo ... 19
1.3. Estrutura do trabalho ... 19
2. O desafio de desvelar o cotidiano ... 22
2. 1. Escolhas metodológicas ... 22
2.2. Definição do campo de estudo ... 24
2.3. Perfil das coordenadoras e professoras ... 30
3. Algumas observações para situar o contexto da pesquisa ... 36
3.1. O professor construtivista ... 44
3.2. A demanda do ensino das competências aos alunos ... 55
3.3. Professores: eternos resistentes às mudanças tão necessárias na sala de aula? ... 66
4. Descrição das "competências" de um bom professor pelas coordenadoras ... 77
4.1. "Instrumentos pedagógicos" para desenvolver a capacidade reflexiva ... 82
4.2. Critérios de seleção, acompanhamento e avaliação do professor ... 96
4.2.1. Recursos básicos para o exercício do magistério: características profissionais ... 97
4.2.1.1. Experiência profissional ... 101
4.2.1.2. Conhecimento, estudo e capacidade reflexiva ... 103
4.2.1.3. Envolvimento e responsabilidade ... 104
4.2.1.4. Domínio das novas tecnologias ... 104
4.2.1.5. Compreensão e capacidade de compartilhar a proposta pedagógica da escola ... 105
4.2.2. Recursos básicos para o exercício do magistério: outras características que agregam valor à profissão ... 109
4.2.2.1. Ser bem-humorada: elogio do riso ... 109
4.2.2.2. Saber trabalhar em grupo: ser cooperativa ... 111
4.2.2.3. Ser capaz de um pensamento inédito e diferenciado ... 114
4.2.3. "Bricolagem": composição de diferentes discursos e teorias na orientação das práticas ... 116
4.2.3.1. Ser um professor educador ... 118
4.2.3.2. Gestão democrática: autonomia e autoria ao escutar o aluno ... 121
4.2.4. O resgate das tradições: "Espera, de alternativo não tem nada!" ... 130
4.2.4.1. Rigor e organização ... 132
4.2.4.2. Autonomia ao planejar: foco e clareza dos objetivos ... 134
4.2.4.3. O mestre e o aprendiz ... 136
4.2.4.4. Ofício professor: a figura do mestre ... 140
5. Descrição das "competências" de um bom professor pelas professoras ... 149
5.1. Critérios de seleção, acompanhamento e avaliação do professor ... 158
5.2. Recursos básicos para o exercício do magistério: características profissionais ... 167

5.2.1. Saber escrever 167
5.2.2. Dominar novas tecnologias 169
5.2.3. Investir em conhecimentos, estudo e reflexão 174
5.2.4. Ser ético: compromisso com o aluno 175
5.3. Recursos básicos para o exercício do magistério: características pessoais que agregam valor à profissão 177
5.3.1. Ter humor 177
5.3.2. Ter capacidade cooperativa 179
5.3.3. Saber a partir da experiência vinculada à arte 183
5.4. "Bricolagem": composição de teorias presentes nas práticas 184
5.4.1. Autonomia e autoria para uma gestão democrática da sala de aula 187
5.4.1.1. Saber trabalhar junto às famílias 192
5.4.2. Professor educador: ser humano 197
5.4.3. Experiência: liberdade para exercer o ofício de professor 202
6. Considerações finais 206
Referências bibliográficas 221
Livros, relatórios e artigos publicados em revistas acadêmicas 221
Artigos e notícias na mídia não-acadêmica virtual e impressa 235
APÊNDICE A – Identificação das escolas, professoras e coordenadoras (nomes fictícios) 237
APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas – Coordenadores/orientadores pedagógicos EF I 238
APÊNDICE C – Roteiro de entrevistas – Professoras de EF I 239
APÊNDICE D – Quadro síntese das respostas das coordenadoras 240
APÊNDICE E – Quadro síntese das respostas das professoras 253
ANEXO A – Relatório de Avaliação – Escola B 265
ANEXO B – Avaliação dos alunos referente aos seus professores – Escola C 271

1. Introdução

1.1. Breve histórico da origem do recorte de pesquisa

> *Para emancipar a outrem, é preciso que tenha emancipado a si próprio. É preciso conhecer-se a si mesmo como viajante do espírito, semelhante a todos os outros viajantes, como sujeito intelectual que participa da potência comum dos seres intelectuais.*
>
> **Jacques Rancière (2011, p. 34)**

O meu percurso como aluna se deu em escolas religiosas na Zona Leste: o primário e o ginásio em colégios de freiras (Escola Nossa Senhora Menina e Externato São José de Vila Matilde) e o Colegial, em função da busca por uma escola "forte", no Colégio Agostiniano São José, localizado no Belenzinho e fundado por padres espanhóis.

Iniciei a vida profissional como professora da Educação Infantil em 1981 na Escola Poço do Visconde quando ainda se situava no bairro de Perdizes, que havia sido fundada em 1975 por Paulete Reis Kreigne, que teve sua formação como pedagoga na PUC. Esta informação é importante para entender a minha escolha por esta escola, pois como aluna da PUC obtivera referências de que ela se diferenciava pela sua proposta pedagógica. Imensa foi a minha alegria ao saber que havia passado no processo de seleção em uma escola reconhecida, na época, como "alternativa".

Como bem situa Daniel Revah (1995) em seu artigo *As pré-escolas "alternativas"*, entre meados dos anos 1970 e início dos anos 1980 surgiram pré-escolas particulares na Zona Oeste de São Paulo, próximas aos *campi* de Universidades (PUC e USP), conhecidas pela expressão "escolas alternativas". A Escola Poço do Visconde foi uma das primeiras de um grupo de Pré-escolas[1] cujos fundadores viam na escola a possibilidade de luta pela cidadania em contraposição à ditadura militar, assim como a perspectiva de questionar valores, instituições e comportamentos considerados tradicionais (REVAH, 1994, p. 3). Essas escolas buscam inspiração em Rousseau, no movimento da Escola Nova e em teorias psicológicas (a psicanálise e o construtivismo piagetiano) para se contrapor ao que se nomeou como "ensino tradicional".

[1] A partir do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil, passa a nomear-se Educação Infantil e não mais Pré-escola.

> [...] opõem-se duas regiões da experiência coletiva – aqui trazidas à tona pela palavra oásis: de um lado um espaço público sombrio e sem vida, visto como "careta" e autoritário; de outro, uns poucos espaços como o dessas pré-escolas, mais privados do que públicos, onde as pessoas se sentiam acolhidas, podendo crescer profissionalmente, refazer-se do ponto de vista da própria subjetividade, dar vazão a suas ideias e afetos e manter intensas e permanentes discussões. O espaço escolar propiciava algumas vivências impossíveis de serem realizadas fora desses espaços "alternativos" (REVAH, 1994, p. 41).

Revah relembra que no período em que surgem as primeiras Pré-escolas "alternativas", a legislação era vaga e sem fiscalização para essa etapa da escolaridade, o que favoreceu essa liberdade para discutir e questionar, pois o mesmo não ocorria em outras escolas, principalmente da rede pública de ensino, que sofriam controle ideológico (REVAH, 1994, p. 43).

O que me atraiu foi conhecer propostas diversas daquelas das escolas religiosas nas quais havia me formado como aluna, sobre as quais, na época, já tinha muitas críticas, que se intensificaram com a entrada no curso de Pedagogia da PUC. No primeiro ano do Ciclo Básico[2], me deparei com disciplinas como "Antropologia e Realidade Brasileira", "Metodologia Científica", "Problemas Filosóficos e Teológicos do Homem Contemporâneo", "Comunicação e Expressão Verbal" (em lugar de Português), "Sociologia Geral" e "Psicologia" e tive acesso, pela primeira vez, a textos científicos com aquela qualidade de pesquisa e reflexão sobre questões importantes da humanidade, e a uma abordagem diferente, por parte dos professores, quanto aos procedimentos exigidos dos alunos relativos à leitura e à produção textual. Tínhamos que reconhecer e nos posicionar com relação a questionamentos e argumentos contraditórios, relativos a diferentes teorias, sem verdades consolidadas, em vez de ficar localizando informações. Eu me perguntava, naquela época, por onde havia andado em todos aqueles anos, pois, apesar de ter frequentado a escola, eu descobria que não havia desenvolvido recursos para ler e escrever daquela maneira. Não sabia, principalmente, dizer a minha opinião, quando solicitada, pois me faltava conhecimento para compreender o que se problematizava naqueles anos da década de 1980. Percebia, no entanto, que alguns alunos que

[2] Entrei na PUC em 1981 e nesta época ainda existia, no primeiro ano, o Ciclo Básico, em que as classes eram compostas por alunos de diferentes cursos, ou seja, de História, Ciências Sociais, Economia, Direito etc. Esta experiência foi muito inquietante, talvez com mais novidades do que o próprio curso de Pedagogia composto pelas seguintes disciplinas: "Introdução à Educação", "Biologia da Educação" e "Filosofia da Educação". A classe do curso de Pedagogia, com um único aluno do sexo masculino, trazia um repertório um pouco mais familiar em função do que havia cursado no Colegial com opção na área de humanas, no Colégio Agostiniano São José, ou no Magistério, no Colégio Nossa Senhora de Lurdes e no Instituto Nossa Senhora Auxiliadora, seja pela presença escassa ou inexistente de homens, seja pela discussão pouco abrangente de questões mais universais.

participavam e discutiam as ideias dos textos vinham de uma experiência escolar diferente da minha.

Jacques Rancière (2011), em “O mestre ignorante”, resgata a história de Joseph Jacotot, um pedagogo francês do início do século XIX que descobre uma prática discordante da que se edificava nas escolas e nos programas pedagógicos. Ele era um revolucionário que acreditava que todos, independentemente de sua origem e classe social, teriam condições de acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade, “[...] não na qualidade de aluno, ou de sábios, mas na condição de homens; como se responde a alguém que vos fala, e não a quem vos examina: sob o signo da igualdade [...]” (RANCIÈRE, 2011, p. 29).

Na faculdade, descobri que não sabia que poderia me colocar como sujeito e me apropriar destas tradições acumuladas pela humanidade, tomando esses textos como dirigidos a mim. A minha casa não era habitada por livros e até mesmo o jornal não circulava pela sala, pois se encontrava no escritório da fábrica para a leitura dos homens da família. Tive acesso, nas escolas que frequentei, apenas a livros didáticos e a alguns de literatura, quando os alunos eram convidados a retirar livros da biblioteca ou a realizar leituras obrigatórias, mas poucas são as lembranças de ter sido marcada por mestres que convidassem e me acompanhassem por estes caminhos tão desconhecidos.

Rancière, pela perspectiva e trajetória do pedagogo Jacotot, discrimina duas possibilidades antagônicas de um mestre na tarefa de ensinar: emancipar ou embrutecer os seus discípulos.

> O homem – e a criança, em particular – pode ter necessidade de um mestre, quando sua vontade não é suficientemente forte para colocá-la e mantê-la em seu caminho. Mas a sujeição é puramente de vontade a vontade. Ela se torna embrutecedora quando liga uma inteligência a uma outra inteligência. No ato de ensinar e de aprender, há duas vontades e duas inteligências. Chamar-se-á embrutecimento à sua coincidência (RANCIÈRE, 2011, p. 31).

O meu percurso escolar foi marcado por um “embrutecimento”, pois não se despertou o desejo de acesso à complexa trajetória da humanidade e, como consequência, gerou pouca compreensão da minha inserção no mundo. Esse percurso talvez explique o meu interesse em conhecer e estudar as teorias que problematizavam a função do professor e em fazer parte de escolas em que os educadores buscavam uma nova perspectiva para a instituição escolar e, consequentemente, repensavam as atribuições do professor e do aluno. Esse interesse, hoje, pode ser expresso pelo questionamento das definições de um bom professor: quais são, por quem são explicitadas e em que contexto político e social?

Como educadora, ao longo destes anos[3], participei sistematicamente de incansáveis reuniões pedagógicas, em que vivíamos e "respirávamos" educação, discutindo valores, ideias, novas maneiras de ensinar e a importância do professor para a formação de um aluno autônomo, criativo e crítico.

As minhas inquietações nesta pesquisa surgem dessa minha experiência em escolas particulares situadas na Zona Oeste, que tinham em comum a busca de uma proposta pedagógica em que as relações entre professor e aluno rompessem com os moldes do que se convencionou nomear como escola tradicional.

Georges Snyders (1974) chama atenção para a ambiguidade e para o uso indiferenciado do termo "tradicional", que pode ser utilizado para se referir a certo modo de se pensar a educação, como também para indicar estagnação, formação precária de muitos professores, inadaptação dos edifícios escolares ou até mesmo para mencionar regulamentos antiquados. O autor nos provoca com a seguinte questão: "Pode haver bons mestres na escola tradicional?" Isso pode levar a pensar: ser identificado como um professor tradicional passou a significar uma ofensa? (SNYDERS, 1974, p. 13).

As práticas convencionalmente denominadas tradicionais e, portanto, consideradas não adequadas nessas escolas, nem sempre eram explicitadas, e provavelmente o que se rotulava como tradicional dependia das diferentes experiências escolares dos educadores. Percebo, hoje, que no meu caso o que desejava transformar era o meu percurso enquanto aluna em escolas religiosas católicas[4].

A função do professor, como explica Maria Cecília Cortez Christiano de Souza (1998), no artigo "À sombra do fracasso escolar: a psicologia e as práticas pedagógicas", esteve em pauta na história da educação nos debates políticos do final da década de 1970 e início dos anos 1980, no Brasil, diante do cenário de crescentes índices de evasão e repetência no Ensino Fundamental.

A autora aponta que o primeiro grande documento educacional escrito no Império, em 1882, por Rui Barbosa, já apontava para uma perspectiva pessimista diante da

---

[3] Conforme mencionado, iniciei como professora na Educação Infantil do Colégio Poço do Visconde. Na Escola Nossa Senhora das Graças, assumi uma sala de alfabetização – a antiga 1ª série, atual 2º ano – e fui promovida à função de coordenadora pedagógica da Educação Infantil para atuar em uma instituição pertencente à mesma mantenedora do "Gracinha", a Sociedade pela Família. Atuei também como coordenadora na Escola Ibeji (considerada, como O Poço do Visconde, uma escola alternativa), que depois se associou ao Colégio Equipe. No Colégio Bialik, fui supervisora dos ciclos iniciais e posteriormente diretora pedagógica. Tenho atuado, atualmente, na formação de professores e coordenadores pedagógicos na Educação Infantil e Ensino Fundamental na rede pública e privada.

[4] Daniel Revah (1994) comenta que a oposição à escola tradicional nas pré-escolas "alternativas" não era fruto apenas da compreensão de alguns teóricos, mas de uma recusa advinda das memórias relativas aos percursos escolares dos educadores, pais e alunos.

precariedade do ensino oferecido e da falta de capacidade dos *mestres-escolas* ao transmitir os conteúdos. Interessante notar que Rui Barbosa propõe, já naquela época, um "[...]novo método intuitivo que, com bases científicas, derivadas da Psicologia, poderia sanar os problemas da instrução pública imperial" (SOUZA, M., 1998, p. 1).

Na busca de procurar culpados e compreender os motivos do fracasso escolar, a atuação dos docentes e os modos de ensino estiveram em pauta – a questão educacional no Brasil a partir de então se constituiu em um problema técnico, e não político. Conforme a autora, a cultura escolar brasileira, ao lado de uma burocracia instalada nos aparelhos do Estado, buscou cada vez mais ganhar legitimidade mediante a instrumentalização das ciências da educação, principalmente da psicologia, na busca de métodos de ensino eficientes para se lidar com os alunos. Esses métodos foram considerados o problema central da educação e, por consequência, da psicologia, tornada ciência mestra da educação.

Quando assumi o cargo como coordenadora pedagógica responsável pela formação de uma equipe de professores, passei a me sentir responsável pelos resultados da equipe que coordenava. Nesta configuração hierárquica, avaliava constantemente o desempenho desta função e passava pelo meu crivo os planejamentos e condução do trabalho junto aos alunos. Durante algum tempo, eu atuava definindo quem se adequava ou não à minha expectativa, evidentemente respaldada pela concepção de educação da instituição em que trabalhava.

Comecei, aos poucos, a questionar o papel do coordenador e tive maior percepção dos discursos homogeneizantes sobre a figura do especialista em métodos de ensino, que a partir da década de 1980, foram cada vez mais caracterizados pela inspiração empresarial da administração escolar e que passaram a se tornar hegemônicos, mesmo nas antigas escolas "alternativas", a partir da década de 1990.

O recorte de investigação do meu trabalho de mestrado, intitulado "Identidades em jogo: duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do Ensino do Fundamental I na constante construção de seus papéis", foi definido a partir dessa inquietação e consequente estranhamento diante da função "tutora" e supervisora designada muitas vezes como função do coordenador pedagógico. Investiguei, assim, como foi se constituindo a identidade profissional das coordenadoras pedagógicas do ciclo do Ensino Fundamental I. Identifiquei como certo mal-estar se instalou no desempenho das funções entrelaçadas de coordenador pedagógico e professor, como efeito de discursos das reformas que privilegiavam o controle do tempo e o desenvolvimento de estratégias eficientes, estabelecidas na escola pela figura do especialista em metodologia, cuja função era capacitar, prescrever e fiscalizar a prática dos professores (HORTA, 2007).

Tratava-se de compreender a perspectiva histórica em que se originaram alguns aspectos da representação atual em que a função da coordenação pedagógica é muitas vezes colocada como se fosse algo inovador. Buscou-se compreender, assim, como foram se configurando as demandas do papel do coordenador pedagógico na formação de professores.

Na descrição do perfil dos professores, quando se trata dos objetivos da formação continuada das professoras[5] do Ensino Fundamental I, vimos que, geralmente, as palavras que se destacam são liberdade, autonomia e reflexão (HORTA, 2007). Há uma ênfase na importância dos coordenadores "darem voz" às professoras. Os discursos demonstram certo descompasso ao serem colocados em prática, pois, ao mesmo tempo em que se enaltece um professor autônomo e reflexivo, na análise de artigos acadêmicos[6], pudemos verificar que as professoras são apresentadas como desprovidas de conhecimento e de ação reflexiva e são apontadas, com frequência, como profissionais desinformadas ou desatualizadas frente às novas demandas da educação. Independentemente de serem recém-formadas ou de serem profissionais experientes, as professoras são convidadas a assimilar as novas propostas no lugar de analisar e averiguar criticamente as antigas e as novas metodologias de ensino.

Nas descrições da maioria dos artigos analisados no mestrado, pudemos verificar que as professoras são apresentadas como profissionais que atuam sem a dimensão real da concepção que desencadeia as suas ações, como se fossem desprovidas da capacidade de compreender e rever criticamente a sua atuação com os alunos. As descrições permitem supor que as professoras seguem prescrições e, portanto, não são autoras do trabalho que realizam. No papel das coordenadoras, muitas vezes fica explicitada a necessidade de investir para que as professoras conquistem uma capacidade reflexiva. Dessa ideia, podemos inferir que se acredita que há professoras não reflexivas ou que, no passado, as professoras não refletiam sobre sua função e seu trabalho.

No decorrer da pesquisa no mestrado, o meu olhar esteve atento às descrições da função do coordenador pedagógico, nas quais as expectativas de mudança no campo educacional aparecem circunscritas à sua competência em formar e orientar a prática dos

---

[5] A utilização das palavras *professor* e *coordenador* no feminino se justifica pelo fato de que, desde o início do século passado, nas Escolas Normais, as mulheres constituíram a maioria dos alunos (SOUZA, C. et al., 1996), de forma que o magistério, no caso das professoras polivalentes das primeiras séries do Ensino Fundamental, e consequentemente a coordenação desse ciclo, há muito tempo vêm sendo exercidos basicamente por mulheres.
O Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) registra que, entre os postos de trabalho em educação, 77% são ocupados por mulheres, mas, quando se trata do ciclo da Educação Infantil, este número sobe para 98% e, no Ensino Fundamental de 1º a 5º ano, fica em 93% (GATTI; BARRETO, 2009).

[6] A coleção "O Coordenador Pedagógico", organizada por Vera Nigro de Souza Placco e Laurinda Ramalho de Almeida, publicada a partir de 1998, possibilitou o acesso a alguns dos principais discursos que norteiam a constituição da identidade desses profissionais.

professores. O sucesso ou fracasso recaem, com muito peso, na sua capacidade individual de um bom desempenho da função. Chamou a minha atenção como as funções dos professores e coordenadores, em muitos dos artigos, são descritas em discursos imbuídos de verdade, mas provisórios, que promovem instabilidade diante das alterações das teorias cambiantes "em moda" a serem incorporadas no complexo cotidiano escolar.

Ao selecionar trechos do meu percurso profissional, enquanto educadora e pesquisadora, busquei explicitar o que me move nesta atual pesquisa: uma tentativa de compreender as origens da atual inquietação que teve início desde que comecei a atuar como professora, quando buscava mapear as possibilidades de atuação e as consequências das minhas escolhas no trabalho com os alunos. Como professora, tinha como princípio acreditar na possibilidade dos meus alunos aprenderem. Essa crença talvez se deva ao fato de ter sido marcada, em meu percurso como aluna, por alguns mestres que me ensinaram e apostaram na minha capacidade de emancipação. Como coordenadora, no entanto, nem sempre atuei de forma a apostar no potencial e na experiência de cada professora, porque acabava tentando adequá-las (em vão) a um perfil idealizado, de acordo com o que era esperado da minha função.

No exercício profissional de acompanhamento de coordenadoras[7] anteriormente realizado, foi possível perceber que, em muitas situações, com facilidade são identificadas as falhas das professoras, pois a partir desses diagnósticos de carências ou problemas são planejados os momentos de estudo e formação.

É interessante notar a dificuldade de algumas coordenadoras em reconhecer qualidades na maioria das professoras. Parece que a sua função de formadora ganha maior destaque ao detectar as falhas a serem corrigidas e, assim, apontar caminhos a serem percorridos por meio de estudos, cursos e até mesmo palestras de especialistas.

A minha inquietude sobre a função do professor, portanto, vem de longa data: o que é ser um bom professor? Diante de tantos discursos e prescrições sobre a função a ser desempenhada pelo professor das primeiras letras, nasceu a necessidade de mergulhar nesta questão: como se define um bom professor? Como foi definido ao longo da história?

> A emancipação é a consciência dessa igualdade, dessa reciprocidade que, somente ela, permite que a inteligência se atualize pela verificação. O que embrutece o povo não é a falta de instrução, mas a crença na inferioridade de sua inteligência (RANCIÈRE, 2011, p. 65).

[7] Conforme mencionado, atuo como supervisora de coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I há 11 anos, o que permitiu um gradual distanciamento para entender com mais estranhamento e crítica a função desempenhada como coordenadora nestes mesmos ciclos.

Essa investigação é uma tentativa de não deixar morrer a crença no papel insubstituível do professor diante da possibilidade de fazer a diferença na vida de muitos alunos.

1.2. Definição do objeto de estudo

Se o intuito da pesquisa de mestrado foi identificar os discursos vigentes e localizar as suas origens até se constatar um duplo mal-estar no desempenho das funções de professor e de coordenador pedagógico, o doutorado, como uma continuidade que se tornou relevante a partir do contexto apresentado, tomará como objeto de pesquisa a análise dos discursos de professoras e coordenadoras do Ensino Fundamental I ao definirem um bom professor no contexto de escolas privadas, herdeiras da busca por mudança na relação professor-aluno, com o objetivo de identificar seus referenciais teóricos, a influência de verdades constituídas, as acomodações, resistências e contradições presentes nas demandas relativas ao exercício dessa função.

Foi realizada uma exploração bibliográfica no sentido de conquistar uma familiarização ou aproximação inicial a algumas teorias pedagógicas e psicológicas que regulam a profissão das coordenadoras pedagógicas e professoras, sem perder a especificidade do perfil de escola delimitado, buscando compreender como moldam obediências, como identificam resistências e como criam discursos quando definem as competências necessárias para o exercício do magistério em suas escolas. Buscou-se, assim, verificar no que diferem ou se assemelham os relatos das coordenadoras e das professoras no que definem como um excelente professor do Ensino Fundamental I.

Ao traçar paralelos entre as descrições de um bom professor, pretende-se observar as relações hierárquicas e de poder que se estabelecem em torno do coordenador pedagógico, do professor e das instituições escolares.

1.3. Estrutura do trabalho

Em seguida a esta introdução, no segundo capítulo, “O desafio de desvelar o cotidiano”, é abordado o contexto social e político em que estão inseridas as coordenadoras

pedagógicas e as professoras, bem como os seus percursos e opções profissionais no contexto de escolas privadas que buscam se diferenciar no mercado pelos seus projetos pedagógicos. São relatadas ainda as escolhas metodológicas inspiradas nas pesquisas do sociólogo François Dubet para a organização das entrevistas e a análise das diferentes vozes.

No terceiro capítulo, são traçadas algumas observações históricas para a compreensão de como foram se delineando e alterando as definições e qualificações do papel desempenhado pelo professor das primeiras letras até a configuração atual, em que há uma ênfase na *produtividade*, *eficiência* e *qualidade*, que demandam o ensino de competências aos alunos: uma *pedagogia das competências*.

No quarto capítulo, destaca-se a voz das coordenadoras no relato de como acompanham o cotidiano, os procedimentos e as ênfases que são estabelecidos no trabalho junto às professoras, e busca-se discutir sobre a demanda do coordenador trabalhar de maneira a organizar um cotidiano escolar que favoreça o desenvolvimento da capacidade reflexiva dos professores. As coordenadoras entrevistadas apontam os desafios, na hierarquia estabelecida, de contribuir com os professores de maneira complementar, refletindo sobre as suas inquietações diante de jogos estabelecidos e papéis, muitas vezes, automatizados diante dos discursos institucionalmente aceitos e fortemente divulgados no campo das escolas particulares e mesmo públicas. Nesses relatos, as coordenadoras se mostraram receptivas a pensar e divulgar os critérios que estabelecem para os processos seletivos e o que priorizam nas habilidades, conhecimentos teóricos e práticos que julgam necessários para o bom desempenho do professor do Ensino Fundamental I. Os aspectos levantados foram organizados e analisados nas seguintes temáticas: “Recursos básicos para o exercício do magistério: características profissionais” (características apontadas como relevantes nos processos de seleção da equipe de professores)*;* “Recursos básicos para o exercício do magistério: outras características que agregam valor à profissão” (outros aspectos que não se evidenciaram como unanimidade); “’Bricolagem’”: composição de diferentes discursos e teorias na orientação das práticas” (teorias que permanecem e constituem os discursos sobre as práticas); e “O resgate das tradições: ‘Espera, de alternativo não tem nada!’” (a consequência desse resgate com relação à função do professor como um mestre).

No quinto capítulo, são apresentadas as vozes das professoras escolhidas pelas coordenadoras pela qualidade no desempenho de suas funções. Como foi utilizado o mesmo roteiro (semiestruturado) que orientou as entrevistas das coordenadoras, são contemplados os mesmos itens na organização dos conteúdos das entrevistas das professoras. Em seus relatos,

explicitam por que escolheram o magistério, seus percursos profissionais e sua crença no exercício da profissão de maneira a contemplar os diferentes percursos de seus alunos.

Baseadas em suas experiências, analisam e questionam como são acompanhadas em suas práticas e como entendem as demandas, contradições e desafios para o exercício da docência na atualidade em uma realidade de escolas privadas. Expressam, ainda, como buscam a “liberdade para exercer o ofício de professor”.

Durante o trabalho, foram tecidas considerações em relação aos temas trazidos pelas coordenadoras e professoras. Nas “Considerações Finais”, foram comparados os quadros síntese das entrevistas das coordenadoras pedagógicas e professoras, nas suas similaridades, discordâncias, contradições e unanimidades, considerando que as falas apresentam abordagens distintas e pertinentes aos papéis diferenciados que se estabelecem na hierarquia das instituições.

2. O desafio de desvelar o cotidiano

2. 1. Escolhas metodológicas

> *[...] os actores produzem os acontecimentos e têm um conhecimento pragmático e causal dos encadeamentos da acção, das situações, das decisões e das escolhas, das antecipações, que nenhum investigador pode atingir com a mesma precisão. Por outro lado, esses mesmos actores dispõem de recursos interpretativos e ideológicos mais ou menos estruturados que o sociólogo não pode varrer com as costas da mão, arriscando-se a colocar-se ele mesmo nesse terreno e a ficar reduzido ao papel de ideólogo favorável ou hostil àqueles que ele estuda. O sociólogo só pode construir o seu objeto argumentando contra esta dupla representação da acção: a de uma causalidade hiperpragmática em que a acção social é considerada como uma sucessão de lances, e a de uma significação tão global que as respostas precedem as perguntas.*
>
> **François Dubet (1994, p. 231)**

Segundo François Dubet, para compreender o que a instituição fabrica, não basta estudar as reformas ou os métodos de trabalho, mas faz-se necessário, também, captar como os atores, no caso educadores, "constroem suas experiências, 'fabricam' relações, estratégias, significações através das quais se constituem eles mesmos" (DUBET; MARTUCCELLI, 1997, p. 15, tradução nossa).

Como o objetivo do trabalho de campo é produzir também conhecimentos sobre condições subjetivas dos sujeitos, o presente estudo se enquadra, conforme Tereza M. F. Haguette (1987), nas situações nas quais a pesquisa qualitativa é mais utilizada, ou seja, quando se procura captar dados psicológicos como atitudes, motivos, pressupostos, quadros de referência etc. As técnicas que a autora recomenda, nesses casos, são a observação participante, a história de vida e a entrevista.

A opção, nesta pesquisa, foi pela utilização das entrevistas individuais para compreender como, no seu percurso profissional, coordenadoras pedagógicas e professoras do Ensino Fundamental I explicam as suas percepções e identificam ou não as teorias que dão suporte às definições explicitadas para o bom desempenho do magistério.

Não se pretendeu, evidentemente, uma representatividade estatística, pois esses depoimentos, profundamente relacionados à subjetividade dessas profissionais, não são quantificáveis. Essas experiências narradas, todavia, podem também exprimir as condições

objetivas em que foram produzidas. Dubet ressalta que não é concebível deixar de reconhecer que as experiências escolares desses atores são também fruto do conjunto de mecanismos objetivos que as produziram (DUBET; MARTUCCELLI, 1997, p. 20).

Como coloca Heloísa Martins (2004, p. 289), a característica da metodologia qualitativa é a busca de realizar um estudo em profundidade. Seus resultados são sempre parciais, mas, mesmo não permitindo generalizações, o material possibilita uma perspectiva compreensiva do problema investigado.

Nas entrevistas, buscou-se também identificar materiais e práticas que se estabelecem no cotidiano das coordenadoras pedagógicas na sua relação com as professoras, que revelam as descrições e explicitam para as professoras o que se espera de seu desempenho.

Esses documentos, relativos ao processo de seleção ou ao registro realizado no trabalho destas coordenadoras (diários de professores, avaliações etc.), geralmente produzidos por elas ou que elas ajudaram a produzir, especificam as competências esperadas das professoras e trazem conteúdos complementares às entrevistas.

Outra perspectiva foi analisar os documentos que as professoras apontam como significativos, procurando assinalar como são interpretados por elas.

Larrosa (1994) chama atenção para a prática que se instalou entre os educadores nos convites quase rotineiros de reflexão que ele nomeia como dispositivos pedagógicos que enfatizam a busca constante da *autoidentidade*, ou seja, a consciência de si próprio. O autor, a partir de uma perspectiva foucaultiana, convida-nos a olhar para os *instrumentos reflexivos* na construção e na intermediação do sujeito consigo mesmo, mas constitutivos de subjetividade. Seriam estas situações em que as professoras são demandadas a falar de sua prática, como nas autoavaliações, ou no detalhamento de seus diários de sala, que Larrosa nomeia de *práticas de si*, atividades em que os educadores expõem como pensam e tentam evidenciar a sua função. Trata-se, portanto, de um material que reflete as suas identidades pessoais e profissionais e as condições históricas de sua formação, importante a ser considerado por complementar as descrições apresentadas nas entrevistas.

2.2. Definição do campo de estudo

As escolas selecionadas[8] estão localizadas na Zona Oeste de São Paulo (em torno de Pinheiros, Butantã, Vila Madalena, Higienópolis e Granja Viana) e julgam a si mesmas como "diferenciadas" dentro do conjunto de escolas privadas paulistanas. Nessa região, localizada perto da Universidade de São Paulo e de universidades privadas de dimensões públicas, como a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, habitada principalmente pelas classes média e alta, com alto índice de escolaridade, existe uma concentração de escolas consideradas, em função de sua história, de referência pelos seus projetos pedagógicos (PREFEITURA DE SÃO PAULO, 2014). Por mais que se diferenciem entre si, em termos gerais, são consideradas escolas democráticas que resistem ao discurso autoritário.

Nas entrevistas, tanto coordenadores como professores, reconhecem, nessas instituições, a influência do movimento da Escola Nova (John Dewey, Maria Montessori e Célestin Freinet) e posteriormente de teóricos como Jean Piaget, Lev Semionovich Vygotsky, Emilia Ferreiro e Freud. Apoiados nesses autores, destacam como valor o papel ativo dos alunos em seus estudos. Enfatizam a importância dos alunos serem escutados em suas demandas e, consequentemente, que a sua voz se faça presente nas decisões e rumos das pesquisas e estudos.

A coordenadora Alice trabalha na escola A desde o segundo ano da faculdade de Psicologia, o que lhe permite fazer uma retrospectiva detalhada das influências teóricas da escola na busca de um “[...] projeto diferente do projeto da Escola Tradicional”, isto é, “[...] no sentido de olhar o aluno mais individualmente na sua especificidade, ao trazer esse aluno para o centro da cena”. Explica que, no começo, tinham como referência “forte” Montessori, Piaget, Freinet e Paulo Freire.

A coordenadora Alice aponta como continuidade no processo da escola as referências construtivistas de Vygotsky e Henri Wallon, que mostravam, segundo sua percepção, que “[...] a potência da escola é ter uma estrutura que olha para a prática, avalia a prática, vai atrás, busca [...]” Situa, nesse contexto, a importância dos estudos de Emilia Ferreiro, que promoveram uma revisão do ensino da leitura e escrita. Identifica, também, a influência dos espanhóis César Coll e Antoni Zabala.

---

[8] Com intuito de preservar as instituições e as profissionais, os nomes serão trocados por letras e os das coordenadoras e professoras, por nomes fictícios. Ver **APÊNDICE A** – Identificação das escolas, professoras e coordenadoras (nomes fictícios).

Comenta, como Sara Pain[9], que esteve presente na escola A, que possibilitou, pela articulação entre a teoria de Piaget e a Psicanálise, uma análise crítica à Escola Nova, pois nesse movimento de diferenciação da escola “tradicional”, aquilo que ela chama de "conteúdos do acervo construído pela humanidade" foi muitas vezes desconsiderado diante da ênfase no “aprender a aprender”.

Identifica que, ultimamente, eles têm se dedicado a estudar as contribuições de outros espanhóis, como Fernando Hernández (trabalho por projetos) e Jorge Larrosa (conceito de experiência), autores que discutem a escola como espaço de encontro e de formação. Ao tentar definir a linha da escola, explica, pensativa:

> Qual a linha da escola? Eu digo: Olha, a linha da escola é conseguir fazer da escola um espaço de encontro e de convivência... Eu não abro mão de nenhum dos princípios construtivistas, mas fazer isso virar prática efetiva de sala de aula é uma criação de todos dias... Enfim, acho que o Colégio A, atualmente, fala de um aluno que é um aluno ativo, que aprende muito na interação, que produz conhecimento... Uma pessoa que está em movimento, uma pessoa que está se revendo [...] (entrevista da coordenadora Alice).

Finaliza mencionando os portugueses Rui Canário e António Nóvoa que, segundo Alice, argumentam sobre a importância de articular a vida profissional com a pessoal e de ter clareza das adesões e dos princípios que norteiam a prática do educador.

Nessa retrospectiva, podemos visualizar, como camadas sedimentares, autores e discursos que foram se constituindo e se modificando desde o movimento da Nova Escola até a nomeação do construtivismo. É interessante notar que a educadora busca não nomear a linha da escola, mas traduzir como os educadores dessa instituição pensam a sua ação na escola a partir dessas referências teóricas. Os nomes dos teóricos descrevem um percurso de ideais, modificações e atualizações. Parece denotar um pertencimento, ou melhor, uma identidade: um jeito de pensar a escola.

A outra coordenadora da Escola A, mais nova de idade e na instituição, menciona Philippe Perrenoud, Maurice Tardif e se mostra atenta aos novos teóricos como Loris Malaguzzi (da província italiana de Reggio Emilia) e Peter Moss. Descreve as novas

---

[9] Sarah Pain é psicóloga, Doutora em Filosofia pela Universidade de Buenos Aires e em Psicologia pelo Instituto de Epistemologia Genética de Genebra. Foi assessora da Unesco em problemas de aprendizagem humana e professora na Universidade de Paris XIII e da Faculdade de Educação em Toulouse. Os seus livros – “Função da Ignorância” e “Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem” – e as suas palestras tiveram repercussão na década de 1980. Segundo Maria Luísa de Almeida Sampaio (2008), Sarah Pain foi pioneira em uma nova abordagem na psicopedagogia, que contemplou igualmente a dimensão subjetiva e afetiva do aluno e passou a ser denominada “Psicopedagogia Clínica”, buscando diferenciar-se do enfoque da psicopedagogia cognitivista (SAMPAIO, 2008, p. 26).

referências e atualizações para pensar a instituição escola e consequentemente a atuação dos educadores junto aos alunos.

Sonia, professora também da escola A, acrescenta a essa lista outros autores, como Edgar Morin e Phillippe Meirieu, que foram apresentados pela coordenação pedagógica, e elogia a escola A como um espaço de formação que sempre instiga para o estudo e a pesquisa:

> Tem coisas que a escola A traz, de formação, que eu acho até de certo ponto poética, que eu vejo na minha vida fora da sala de aula. Acho que formação em artes, que a escola A faz também pra gente, que é super coladinha com arte contemporânea, antes eu tinha uma dificuldade de entender arte contemporânea (entrevista da professora Sônia da Escola A).

Podemos perceber como um ponto em comum, entre as educadoras da escola A, o fato de se remeterem aos teóricos e às pesquisas mais recentes para explicar o investimento na qualidade e na coerência dos projetos pedagógicos, com a preocupação de buscar uma metodologia diferenciada das "escolas tradicionais".

Nas outras escolas, não existe a preocupação tão evidente em reconhecer as discussões mais recentes em educação, mas se reconhecem esses mesmos marcos teóricos para nomear a concepção da escola (Piaget, Vygotsky, Emilia Ferreiro, Freud)[10]. Cabe ainda observar que a coordenadora Marina, talvez pela sua formação em História, destaca o materialismo histórico como uma referência importante e remete-se, também, à sua experiência como aluna do Experimental da Lapa[11] como outro ponto que constitui sua identidade de educadora.

As coordenadoras e professoras descrevem um cotidiano marcado pelo investimento na constante formação dos professores, que se traduz em reuniões pedagógicas com objetivos diferenciados: reuniões pedagógicas coletivas, em subgrupos, por grupo série ou individuais, entre coordenadoras e professoras. Relatam, também, os encontros com os assessores de área

---

[10] Esse assunto será aprofundado no terceiro capítulo: "Algumas observações para situar o contexto da pesquisa".

[11] O Grupo Escolar – Ginásio Experimental "Dr. Edmundo de Carvalho", conhecido como Escola Experimental da Lapa, na cidade de São Paulo, fez parte das escolas "exemplares" que se constituíram no processo de urbanização e modernização das cidades brasileiras. O Grupo Escolar Experimental iniciou suas atividades no bairro da Lapa, em 23/03/1955. Em 1963 passou a Grupo Escolar Experimental e em 1967 passou a ser Grupo Escolar Ginásio Pluricurricular. (PASSOS et al., s/d, p. 1, 4). As classes experimentais tiveram origem na iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, em 1958, de busca de renovações educacionais no segmento das escolas secundárias. Essas classes experimentais eram constituídas por um grupo reduzido de escolas "modelo" que "ensaiariam" métodos pedagógicos e processos escolares com o objetivo de expandir essas experiências para as outras escolas da rede pública. Outro objetivo foi instituir um campo de práticas para os alunos das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras do Instituto de Educação e cursos de Magistério (PASSOS et al., s/d, p. 4). Pela Lei 9.394/96, as escolas perderam o caráter experimental e, no ano de 2000, pelo Decreto Estadual n.º 44.691, de 02/02/2000, a escola mudou o nome para Escola Estadual "Dr. Edmundo de Carvalho", oficializando o caráter não experimental (PASSOS et. al., s/d, p. 5, 6).

(Língua Portuguesa, Matemática, Ciências...). São, enfim, estruturas semelhantes de trabalho que, conforme explica a professora Sônia, demandam muito investimento de tempo além do trabalho da sala de aula.

Esses referenciais teóricos se evidenciam na apresentação de seus projetos para a comunidade, no qual apontamos muitos aspectos em comum[12], tais como:

- Proporcionar um espaço democrático em que os participantes (professores, coordenadores e direção) sintam-se protagonistas e responsáveis pelo projeto pedagógico. Aprender a trabalhar em grupo e interagir para aprender com os parceiros são um valor para essas instituições;
- Contribuir para que o aluno aprenda a fazer escolhas e a desenvolver a sua capacidade de saber aprender;
- Proporcionar um atendimento eficiente e individualizado ao aluno, respeitando a suas características singulares, investindo na sua capacidade de autonomia, autoria e inovação;
- Promover situações de debate e plenárias com a participação de alunos, professores e coordenadores;
- Contemplar, no currículo, diferentes atividades artísticas como teatro, música, capoeira, eventos literários e mostras artísticas/culturais e científicas;
- Proporcionar estudos externos ao espaço escolar (nomeados como estudos de meio ou estudos de campo) como uma estratégia significativa junto aos alunos;
- Destacar a importância da parceria escola família, convidando os pais a participarem de várias reuniões coletivas ou individuais, assim como de atividades ou oficinas para vivenciarem e assim compreenderem o trabalho desenvolvido com os seus filhos;
- Acreditar que os materiais didáticos, ou a maioria deles, devem ser elaborados pelos próprios professores e assessores especializados da escola.

No planejamento e organização dos espaços físicos internos e externos dessas escolas, podemos notar a preocupação em favorecer o manejo de diferentes materiais escolares, sobretudo no ensino de artes (canetinhas, tintas, argila, massinha etc.), e o deslocamento dos alunos pela sala e entre outros ambientes com liberdade, o que propicia a aproximação e

[12] Esses aspectos em comum foram identificados a partir das entrevistas e da consulta aos sites das escolas.

interação entre os alunos e professores. Uma dessas escolas tem o privilégio de situar-se na Granja Viana e estar cercada por muita vegetação, tendo as salas de aula, por opção da proprietária, sem portas e abertas para a natureza.

O discurso da competência e da excelência, que está na agenda das empresas, ganhou muita relevância nas escolas privadas de forma geral. Embora também no sistema público a lógica empresarial[13] seja preponderante – ainda que haja estabilidade para os concursados e uma demanda garantida –, essa lógica reflete, no presente momento, uma escolha política. Nas escolas privadas, em contraste, o que se observa é que há uma ligação entre esses discursos de competência e excelência à questão relacionada à sua inserção e à sua sobrevivência em uma economia de mercado, em que a escola atua essencialmente como empresa.

A questão empresarial obviamente levou a um distanciamento entre as escolas particulares e as escolas da rede pública. A rede pública e a rede particular de ensino apresentam configurações distintas. As famílias que matriculam seus filhos na rede privada de ensino moldam-se na relação que se estabelece entre os consumidores e uma empresa de serviços. É certo que em alguns setores caracterizados como oligopólios os produtos e serviços são impostos ao consumidor, mas no caso de empresas educacionais, especialmente nas escolas em exame, ligadas ao atendimento de determinada fração do meio intelectual paulistano, é preciso ainda se afirmar no mercado. Por essa razão, os seus projetos pedagógicos são revestidos de atrativos com a intenção de conquistar famílias que investem boa parte de seus recursos na educação de seus filhos, na busca ao mesmo tempo de uma formação humanista e da garantia de um futuro promissor em um mercado competitivo. Ser considerada no mercado como escola de referência e de excelência tornou-se um objetivo a conquistar ou a manter, na disputa acirrada por alunos.

Como explica Mariano Fernández Enguita, no artigo "O discurso da qualidade e a qualidade do discurso", a palavra *qualidade* passou a ser contemplada com ênfase no campo da educação como uma prioridade a ser conquistada pelas escolas. Como nos lembra Enguita, a problemática da qualidade sempre se fez presente no mundo da educação, mas nunca antes com um destaque tão central. Ela substitui a problemática da igualdade e a da igualdade de oportunidades. O conceito de qualidade passa a ser associado a um ensino que promova a formação de um aluno ativo e participativo, o que está associado à capacidade dos educadores

[13] Este contexto será desenvolvido mais adiante, na página 49 e seguintes, a partir das contribuições de Tomaz Tadeu da Silva (1995).

de atender o interesse dos alunos; com essa postura, é possível diferenciá-los de um ensino de menor qualidade (ENGUITA, 1995, p. 98).

Ao lado disso, a lógica da produção empresarial privada se manifesta no campo da educação na busca de medir e conferir a qualidade e, assim, alcançar o reconhecimento de uma escola de excelência por meio dos resultados dos alunos, mediante a análise "[...] das taxas de retenção, taxas de promoção, egressos dos cursos superiores, comparações internacionais do rendimento escolar, etc. Esta é a lógica da competição no mercado" (ENGUITA, 1995, p. 98).

> Na luta individual e grupal pelos privilégios sociais, o que a educação oferece, mais que a oportunidade de adquirir uma formação em si melhor ou pior, é a ocasião de adquirir símbolos de status que logo se valorizarão nos mercados de trabalho e de bens materiais simbólicos. Na competição entre escola pública e privada, por exemplo, a segunda acaba sempre ganhando, porque a simples opção por ela, entre outras razões, denota já por si própria a busca de qualidade (ENGUITA, 1995, p. 108).

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) passou a ser mais um indicativo da qualidade das escolas para as famílias que, na sua maioria, ao lado da formação, desejam garantia de resultados para o futuro dos filhos. Não é raro os pais trazerem a preocupação com os resultados da escola no Enem e no vestibular, mesmo quando a procura é pelo ciclo inicial de escolarização. A projeção do futuro dos filhos se inicia muito cedo, com investimentos na educação e na aprendizagem de um segundo idioma. Esse assunto será retomado no terceiro capítulo "Algumas observações para situar o contexto da pesquisa".

Estas escolas com propostas diferenciadas atendiam de início famílias geralmente compostas por profissionais liberais (pais que são professores universitários, psicólogos, artistas...) e foram modificando seus projetos pedagógicos em busca de garantir perspectivas futuras, bem como de atender as novas demandas desse público. Neste percurso, o conceito de *competência*, tal como definido pela pedagogia de Perrenoud, adquiriu relevância em 1998 com a implantação e concepção do Enem.

Essas escolas não puderam ficar alheias à competição das demais escolas privadas por serem identificadas como escolas de excelência em educação, assim como à busca por entenderem as expectativas das famílias, diante da necessidade de se manter no mercado.

Como essa pesquisa se limita a coordenadoras e professoras que atuam no Ensino Fundamental I, nessa etapa da escolaridade os resultados nas avaliações, como a do Enem, interferem menos no cotidiano escolar do que no Ensino Médio. Sabemos, no entanto, que já se nota a preocupação dos pais com os resultados da escola de seus filhos. As escolas que

fazem parte desta pesquisa se deparam com muitos dilemas na busca de obter resultados dos alunos nas avaliações de referência nacional e, ao mesmo tempo, não abandonam ideias que declaram em seus projetos pedagógicos, como manter classes heterogêneas, realizar processos de entrada dos alunos na escola de maneira a conhecê-los sem intenção seletiva, manter em seus currículos diferentes expressões artísticas, realizar estudos de campo com caráter interdisciplinar etc. Em uma cultura competitiva, no entanto, essas características nem sempre as favorecem na obtenção dos resultados esperados para manter suas colocações no *ranking*. A história dessas escolas, portanto, nos remete às antigas utopias e ideais que convivem com as concepções de uma competitividade quase selvagem quando voltadas para o mercado.

2.3. Perfil das coordenadoras e professoras

Na solicitação das entrevistas para a realização da investigação empírica, o fato de atuar há muito tempo em escolas da rede privada possibilitou meu acesso a muitas coordenadoras que, apesar do cotidiano conturbado, se dispuseram a participar da pesquisa. Algumas das entrevistadas eram pessoas que eu conhecia de vista, pelo fato de circularem em palestras ou seminários da área da educação; com outras havia atuado profissionalmente; e algumas foram indicadas. Esta proximidade com o campo, segundo Bourdieu (2011), possibilita às pessoas entrevistadas a tranquilidade de serem compreendidas, por saberem da familiaridade de quem entrevista com as práticas e suas possíveis representações. Trata-se de um desafio, já que os depoimentos, em muitas situações, nos remetem à nossa própria experiência. Em alguns momentos, como bem explica o autor, quem interroga passa "[...] do **você** objetivo ao **se** que leva a um coletivo impessoal, depois ao **nós**, onde ele afirma claramente que a objetivação também lhe diz respeito" (BOURDIEU, 2011, p. 698).

Dubet e Martuccelli (1997) argumentam que a experiência individual permanece socialmente construída no jogo de relações com os outros e com vinculações sociais. O desafio diante dos relatos é encontrar pontos comuns e buscar situá-los socialmente, bem como identificar os argumentos e as percepções que se entrecruzam e os que se diferenciam, sem perder de vista que, no contato com o conteúdo das entrevistas, as minhas próprias opções, experiências e vinculações profissionais estão entrelaçadas, interrogadas e colocadas em questão.

Foram selecionadas seis coordenadoras pedagógicas dentro desse pequeno segmento do sistema privado de ensino em São Paulo/SP. O trabalho de campo buscou, dessa forma,

partir inicialmente de entrevistas com coordenadoras pedagógicas, para identificar suas compreensões e suas apropriações de teorias que fundamentam e definem expectativas em relação a um bom desempenho da função das professoras das primeiras letras.

Na elaboração do roteiro de entrevistas com as coordenadoras, considerou-se o fato das coordenadoras participarem do processo seletivo dos professores, da avaliação do seu trabalho e das possíveis demissões. Elas respondem pela equipe de professores diante das possíveis queixas dos "pais clientes" relativas ao trabalho realizado junto aos seus filhos.

> [...] para saber lo que fabrica la escuela, hay que volverse a la experiencia de los individuos, hay que intentar comprender cómo captan, componen y articulan las diversas dimensiones del sistema, con las cuales construyen sus experiencias y se constituyen a sí mismos (DUBET; MARTUCCELLI, 1997, p. 86).

Na elaboração dos roteiros, investiu-se na reflexão sobre as questões e os efeitos que produziriam nas pessoas entrevistadas. Outra preocupação foi o desafio de apresentar o objetivo da pesquisa sem sugestionar as entrevistadas, pois o fato de solicitar uma entrevista para uma pesquisa acadêmica da USP[14] implica um compromisso que poderia inibir a expressão do pensamento particular em nome da suposição de uma expectativa de acerto ou concordância.

Pierre Bourdieu (2011) chama atenção para o esforço reflexivo para controlar os efeitos da própria pesquisa, buscando um domínio do inevitável antes de iniciar a interrogação, sabendo que não podemos anulá-lo. Em cada entrevista é necessária uma atenção em como apresentar a pesquisa, administrar a compreensão de quem é entrevistado e cuidar do que pode ou não ser dito, evitando possíveis censuras ou mesmo excessos de encorajamento (BOURDIEU, 2011, p. 694-695).

Os roteiros[15] foram pensados de forma a contemplar aspectos importantes a serem levantados nas entrevistas, mas com o cuidado de não fechar as questões ou a possibilidade de aparecerem outros conteúdos que não os previstos.

Nas entrevistas com as coordenadoras pedagógicas, buscou-se auxiliá-las a identificarem os critérios que estabelecem ao acompanharem as professoras no desempenho de suas funções, investigando como veem a sua função como coordenadoras, quais as suas

---

[14] A Universidade de São Paulo (USP) tem sido reconhecida por diferentes *rankings* mundiais, criados para medir a qualidade das universidades a partir de diversos critérios, principalmente os relacionados à produtividade científica.

[15] Ver, no **APÊNDICE B** e no **APÊNDICE C**, os Roteiros de Entrevista (questões semiestruturadas) para coordenadoras/orientadoras pedagógicas e para professoras.

inquietações frente à sua função e quais as suas perspectivas do trabalho de formação das professoras.

Nessas entrevistas, procurou-se fazer com que as coordenadoras nomeassem e apontassem os bons professores e as suas características, em uma tentativa de convidar à reflexão sobre aspectos às vezes esquecidos por serem considerados óbvios. Schilling comenta sobre a importância de arriscarmos um caminho inesperado: "[...] talvez essa inversão possa ser útil, essa inversão da perspectiva que vai na contramão, no contrapelo, no arrepio, talvez possa ser útil" (SCHILLING, 2012, p. 126).

As respostas das coordenadoras, nas entrevistas, foram fruto de uma intensa reflexão. Pensativas, debruçaram-se sobre a explicitação de seus critérios para a definição de um bom professor. Inquietas, buscaram respostas e, em alguns momentos, o silêncio se manifestou na tentativa de organizarem as ideias e a fim de poderem então explicar o que lhes parecia escapar.

A coordenadora Maria Antônia chegou a comentar que a entrevista estava lhe possibilitando pensar em questões importantes e que sentia falta de espaços nos quais fosse possível discutir e refletir sobre o papel que desempenha:

> E nesse sentido da nossa formação – a gente fala em "formação para o professor", mas a nossa formação, eu acho que... Que ela é solitária e que ninguém se atreveu a fazer alguma coisa bacana assim onde a gente pudesse beber também, né? Eu vejo, por exemplo, em termos de curso, tem um antigo na PUC que é o "Coordenador Reflexivo", há anos, e não sai disso. Às vezes você tem alguns encontros... Acho que no (Colégio) Vera Cruz, mas é... É que estão em um nível, assim, talvez, para coordenador mais iniciante, de como atuar, né? Que funções são atribuídas... Então, enfim, essa troca, né? Um grupo de estudos... Uma coisa assim mais (risos), com uma complexidade maior, eu acho que falta, né, assim... O que eu acho que a gente acaba fazendo é buscando os cursos que são oferecidos aos professores também. Mas algo que pudesse desviar [...] (entrevista da coordenadora Maria Antônia).

Na segunda etapa, foram entrevistadas seis professoras indicadas pelas suas respectivas coordenadoras pelo seu bom desempenho no exercício do magistério, no contexto de sua equipe. Estabeleceu-se, no roteiro, o propósito de que as próprias professoras explicitassem a definição de um bom professor. Elas foram convidadas a narrar como escolheram a profissão de professora das primeiras letras e como ocorreu o seu percurso profissional. Solicitou-se que descrevessem como é definida a sua função pela sua coordenadora pedagógica e na instituição em que trabalham. Quais as concordâncias ou discordâncias frente a essa definição foi outro aspecto abordado. Buscou-se, assim, compreender como identificam os critérios de seleção e avaliação, além de verificar se essas demandas foram sendo alteradas ao longo do tempo.

Cabe explicar que a coordenadora Tânia[16] sugeriu, para ser entrevistada, a educadora Betânia, que tem um percurso diferenciado, pois atua como professora e coordenadora pedagógica na Escola D. Essa situação foi uma grande oportunidade, pois agregou respostas que buscavam coordenar os pontos de vista de professora e coordenadora, o que demandou um cuidado para entender de que lugar ela estava falando e, em alguns momentos, para perceber que não era possível essa separação, pois se tratava da mesma pessoa.

Nas entrevistas com as professoras, a preocupação foi colher depoimentos que nos ajudassem a comparar as perspectivas das coordenadoras com as das professoras e analisar, assim, os possíveis conflitos, concordâncias, incômodos que aparecem nos discursos.

O tempo de experiência profissional das coordenadoras e professoras entrevistadas foi variado: algumas estavam iniciando essa nova função e outras tinham mais tempo de atuação. Não houve uma preocupação em definir um critério, mas foi interessante contar com essa diversidade, pois o tempo de profissão traz, sem dúvida, aspectos diferenciados diante das mesmas questões.

Durante as entrevistas, o desafio foi de ajudar as entrevistadas a se sentirem à vontade para falar e, ao mesmo tempo, não introduzir comentários que desviassem a atenção das narrativas (THOMPSON, 1935, p. 271).

Buscou-se evitar um excesso de perguntas, para poupar um direcionamento excessivo das respostas. A entrevista é um momento precioso que, segundo Thompson, precisa contar com muita sutileza e clareza de intenções, já que deve propiciar o desencadeamento de uma narrativa em lugar de buscar as respostas “adequadas” ou julgadas como “corretas”. A narrativa traz para os seres humanos a possibilidade de dar sentido à própria experiência (THOMPSON, 1935, p. 271-311).

> A lição importante é aprender a estar atento àquilo que não está sendo dito, e a considerar o que significam os silêncios. Os significados mais simples são provavelmente os mais convincentes (THOMPSON, 1935, p. 204-205).

O fato de garantir sigilo em relação aos nomes e às instituições possibilitou que expressassem alguns de seus conflitos e discordâncias. Em algumas situações, silenciavam e chegavam a dizer que haviam falado demais, principalmente quando se permitiam desvelar

[16] Betânia foi convidada a substituir a sua antiga coordenadora e atribuíram o convite ao seu interesse em pensar, discutir e planejar, junto às coordenadoras, o projeto curricular de cada série, considerando as características e especificidades para cada idade. Ela optou em continuar em sala de aula e, apesar de em muitos momentos isso ser um desafio, devido ao acúmulo de funções, não pretende deixar a sala de aula e considera que esse fator a aproxima muito da equipe de professores.

alguns “jogos” tácitos, como: “Você sabe, né, nas autoavaliações não podemos dizer tudo o que pensamos” ou “[...] Quando eu fecho a porta, sou eu e meus alunos.”

Outro aspecto importante apresentado por Bourdieu refere-se à busca de instaurar, durante a entrevista, uma relação de escuta ativa e metódica, mas sem ficar prisioneiro do questionário, o que significa um grande desafio em conduzir a conversa sem perder a perspectiva do objeto a ser investigado, ao mesmo tempo em que se deve ser atento e receptivo.

> Postura de aparência contraditória que não é fácil de se colocar em prática. Efetivamente, ela associa a disponibilidade total em relação à pessoa interrogada, a submissão à singularidade de sua história particular, que pode conduzir por uma espécie de mimetismo mais ou menos controlado, a adotar sua linguagem e a entrar em seus pontos de vista, em seus sentimentos, em seus pensamentos, com a construção metódica, forte, do conhecimento das condições objetivas, comuns a toda uma categoria (BOURDIEU, 2011, p. 695).

Cabe também mencionar, como ponto comum entre as coordenadoras e as professoras, o fato de se remeterem aos seus percursos profissionais como uma opção por algumas escolas privadas, pois possuem uma convicção de educação que não lhes permite procurar uma escola tradicional, aquela que faz o seu sentido recair sobre a rigidez e sobre o fato de conseguir que seus alunos “passem nas universidades”. Mencionam seu percurso em escolas mais preocupadas com a formação dos alunos.

É interessante observar como a professora Sônia explica o seu trajeto e os de suas colegas quando a Escola Logos[17] fechou:

> Eu encontrei no Logos, o que eu acreditava. E a partir daí, você conhece muitas pessoas que pensam da mesma maneira. Quando o Logos fechou, ficamos todos no mesmo barco. Então todo mundo indicou todo mundo em todos os lugares que a gente gostaria de trabalhar. Ali também foi um lugar de escolher: “Olha, tal e tal escola é como a gente pensa”. Então eu também conheci as possibilidades de escola que a gente podia ir. A gente fez entrevista, a gente se encontrava em todas as entrevistas, você imagina uma escola inteira procurando emprego nas mesmas escolas. E aí foi um pouquinho para cada lado mesmo (entrevista da professora Valéria, da escola A).

[17] A Escola Logos (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) teve sua sede na Avenida Rebouças. Em matéria da “Folha de São Paulo” de 14 de outubro de 2002, foi divulgada a sua fusão, após 27 anos de sua fundação, com as escolas Mater Dei e Bem Me Quer, que resultou no novo Colégio Cidade de São Paulo. A matéria afirma que “O sobrenome Logos, que se firmou com uma pedagogia construtivista, chegou a ter sete classes de ensino médio recebendo alunos dos melhores colégios. Ia tão bem que em 1989 abriu o ensino fundamental e em 1995 comprou a escola Soma, de educação infantil, também na capital paulista” (11 COLÉGIOS..., 2002).

A escolha dessas escolas não se baseia apenas no critério de salário, pois explicam que poderiam ganhar melhor em outras escolas privadas, mas não se identificam com seus projetos e, portanto, nem procuram por essas instituições.

As professoras Betânia (escola D) e Sônia (escola A) comentam seus percursos de pouco sucesso na escola pública, pois ambas se depararam com alunos com uma trajetória de muito fracasso escolar e pouco tiveram condição de mudar esse cenário. Gostariam de atuar na escola pública, mas não se sentem preparadas e com possibilidade de realizar um trabalho que acreditem.

Betânia se sente em dívida por dois motivos: por sempre ter estudado em escola pública e por ter pais que não tiveram acesso à escolarização. À noite é alfabetizadora no supletivo do Colégio X e assim, de certa forma, fica mais tranquila com sua opção.

Valéria comenta de seus projetos futuros de voltar a lecionar no ensino público, agora mais preparada e com mais conhecimentos.

Podemos observar, a partir desses depoimentos, que, apesar dos cenários de escolas que se organizam como empresas e lutam para manter seus clientes em um mercado competitivo, as educadoras preservam um ideal humanista.

3. Algumas observações para situar o contexto da pesquisa

A intelectualização e a racionalização crescentes não equivalem, portanto, a um conhecimento geral crescente acerca das condições em que vivemos.

Max Weber (1978, p. 1)

Nesse capítulo, temos como intenção situar historicamente como foram se delineando e alterando as descrições, demandas e idealizações na definição de um bom professor de ensino básico.

Algumas observações são importantes para situarmos as entrevistas das coordenadoras e professoras. A primeira seria dar a devida atenção aos discursos pedagógicos enunciados nas reformas educacionais e também presentes nessa pesquisa, considerando o viés daquilo que Azanha (1992) nomeia de *abstracionismo pedagógico*, um estilo de investigação educacional que, segundo ele, trouxe consequências de natureza diversa para as questões educacionais brasileiras.

Para Azanha, alguns estudos pedagógicos brasileiros não são fruto de descrições do que ocorre no real; ao contrário, a superficialidade "abstracionista" busca classificações esquemáticas e fragmentadas da realidade. Os estudos sobre a educação brasileira no ensino básico são, segundo o autor, que procura provocar uma reação no leitor, evidências do que ele chama de abstracionismo, isto é, caracterizam-se por asserções pouco precisas sobre a educação e teriam um efeito paralisante sobre a própria ação educativa. Azanha aponta para a facilidade com que certas pesquisas impõem esquemas teóricos abstratos e pouco aprofundados a uma realidade, explicitando a superficialidade e pressa com que alguns pesquisadores usam teorias sociológicas, históricas ou filosóficas que mal dominam. A ideia de uma *escola burguesa* que difunde *uma educação bancária*, ligada a formar indivíduos passivos ligados à *manutenção do status quo* foram ideias que perseguiram durante décadas o discurso pedagógico, influenciado pelo discurso marxista ou pela referência ao grande educador Paulo Freire. Criar o *indivíduo crítico*, que não recebesse da escola *o saber pronto e acabado*, mas que fosse capaz de *transformar o mundo*, era o contraponto à *escola da burguesia*. Mais tarde, a ideia foucaultiana de que a escola *disciplina corações e mentes*, por exemplo, tanto servia para explicar as práticas conventuais do século XVIII como uma escola pública do século XXI que ainda adotasse os chamados *métodos tradicionais*. Na realidade, Azanha fala da pouca profundidade do conhecimento teórico de educadores mais afeitos a escrever textos quando necessitavam "aplicar" conhecimentos à educação.

Azanha nos ajuda a perceber como algumas análises no campo da educação se cristalizaram e, podemos até mesmo dizer, se naturalizaram em verdades: má qualidade do ensino atual, despreparo dos professores, caráter repressivo da escola etc. As descrições são frágeis, mesmo naquilo que elas têm de aparente objetividade. Quando enunciam dados estatísticos, por exemplo, ao avaliar a qualidade na educação, manejam os dados como se houvesse um consenso sobre excelência, sobre um padrão de ensino ou de bom professor, sem questionar os critérios de avaliação e seus instrumentos. As pesquisas contemporâneas ainda continuam, em sua maior parte, segundo Azanha, a ser a-históricas e a apresentar um cenário estagnado, como se a escola fosse uma entidade que permanece estável, sem que haja, contudo, qualquer comparação com o passado. É interessante notar, lembra o autor, como são propostas novas estratégias ou metodologias sem se identificar, na história da educação, o que elas trazem efetivamente de novo, pois quando são analisadas com mais atenção, denotam apenas roupagens novas para práticas antigas.

O sentimento de uma constante crise e de uma decadência no campo da educação não é um privilégio só dos discursos sobre o ensino brasileiro. Dubet e Martuccelli (1997) destacam o saudosismo dos professores e dos familiares na França da década de 1990, que pode ser revestido de um caráter até mesmo imaginário e idealizado, mas que, em todo caso, tinha como referência o ensino construído durante todo o século dezenove e que dizia respeito a uma escola que explicitava claramente seus objetivos: de identificação com a nação, com o progresso e com a liberdade – tais como o liberalismo do século XIX concebia esses conceitos[18].

> Aquí, la escuela republicana será menos descrita en términos históricos que tratada como un "tipo ideal", un diseño analítico formado por el ajuste de un proyecto educativo, de un modo de distribución y de una forma escolar, engendrando una institución en la cual las conductas de los diversos actores están fuertemente reguladas (DUBET, 1997:28).

[18] Estes ideais republicanos franceses, de trazer condições de igualdade aos indivíduos na sua integração e promoção social, no entanto, não foram de fato atingidos, nem na época em que foram instaurados, nem nas condições advindas da massificação a partir das últimas décadas do século XX. Na prática, na época de sua instauração no final do século XIX e na primeira metade do século XX, o sistema era diferenciado conforme a condição socioeconômica: as escolas profissionais secundárias eram destinadas a uma pequena parcela das classes populares, já que a maior parte dos alunos deste grupo social ingressava no mundo profissional apenas terminado o ensino primário. Uma parte das classes médias se beneficiava das escolas normais e apenas as mais bem situadas culturalmente e as abastadas, além de uma elite burguesa, tinham acesso ao colégio e ao Liceu, caminho real que conduzia à Universidade e, finalmente, aos empregos e aos postos de trabalho mais cobiçados. Esta seleção de público facilitava a regulação nas relações entre professores, alunos e familiares, pois compartilhavam princípios comuns. Ver DUBET (1994).

O trabalho do professor se alicerçava nos princípios sagrados e homogêneos da República, que na França fundaram a instituição da escola pública; sua autoridade, portanto, era indiscutível. O professor era representante desses valores sagrados e não havia a preocupação e necessidade de avaliá-lo pela seleção dos conteúdos ou pelos métodos pedagógicos adotados no trabalho com os alunos, pois se partia do princípio de que eram claros e previstos. O professor, portanto, estava legitimado e não era avaliado nem respondia pelas eventuais dificuldades ou fracassos dos alunos, pois o que importava era a sua crença e identificação com os valores da República (DUBET, 2011, p. 294).

No Brasil, até a década de 50 do século XX, a função social do professor era até certo ponto bem definida. Na escola elementar, os professores eram encarregados de alfabetizar e transmitir conhecimentos básicos de língua escrita, aritmética, história da pátria, geografia e algumas noções de ciências. Aquilo que correspondia às quatro últimas séries do atual Ensino Fundamental I constituía o que era chamado de Ginásio. Enquanto escola secundária era destinada para poucos – havia um exame chamado "exame de admissão" que selecionava fortemente os alunos no final do primário. As estatísticas da época mostravam que grande parte da população não chegava sequer a cursar o primário. Os jovens de classes privilegiadas, uma vez ultrapassada a barreira do exame de admissão, tinham sua posição social garantida, uma vez que a continuidade no antigo Colegial (atual Ensino Médio) e entrada nas universidades públicas estava quase garantida. Bernard Charlot, no artigo “O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição”, relembra que o trabalho do professor não era questionado, nem aquilo que acontecia na escola era colocado em dúvida; a culpa pelo baixo índice de pessoas escolarizadas era remetida às contradições sociais e ao fato de poucos terem acesso à educação (CHARLOT, 2008, p. 17).

Na segunda metade dos anos 1960, ocorrem no Brasil significativas mudanças na função da instituição escolar, a partir do acesso das camadas mais pobres a níveis mais avançados da escola, que passam a ter perspectivas de inserção profissional e ascensão social. Mediante reformas educacionais instauradas em São Paulo e depois generalizadas para o País pela Lei 5692/71, a antiga escola secundária, correspondente ao ginásio, foi integrada ao Ensino Fundamental. Foram abertas as vagas para que todos tivessem acesso à educação fundamental, iniciando-se um processo de democratização do ensino fartamente analisado na literatura educacional.

José Sérgio Carvalho (2010b) situa a importante atuação de José Mário Pires Azanha[19] na luta pela expansão e universalização das oportunidades escolares para a grande maioria da população que interrompia os estudos no antigo primário (CARVALHO, 2010b, p. 19-20).

> Contrariando a tradição de alta seletividade até então vigente, o exame de admissão unificado aprovou mais de 90% dos alunos, tornando os ginásios públicos, até então bastante elitizados, em escolas acessíveis à quase totalidade dos alunos inscritos. O número de alunos matriculados ultrapassou os 200.000 (enquanto na região do antigo Distrito Federal no Rio de Janeiro – a Guanabara – não passava de 16.000); diversas escolas chegaram a abrir quatro turnos diários para acolher todos os aprovados e foi necessário recrutar um contingente significativo de novos professores (CARVALHO, 2010a, p. 26).

A história posterior só confirmaria essa tendência, eliminando o exame de admissão e incorporando o antigo Ginásio ao Ensino Fundamental, tornando assim obrigatória a parte do ensino relativa ao antigo Ginásio e remetendo ao Estado o dever de oferecimento de vagas para todas as crianças.

Essa nova configuração histórica sócio escolar, segundo Charlot, trouxe discórdias para a função da escola e consequentemente para a função do professor. A concorrência se instala na escola e os resultados passam a ter implicações no futuro do aluno, pois não basta mais tirar uma boa nota e obter um bom diploma; é preciso conseguir notas e diplomas superiores aos demais alunos para conquistar as melhores vagas no mercado (CHARLOT, 2008, p. 19-20). Configura-se assim uma tensão em torno do desempenho dos professores, que agora são vigiados e criticados diante do fracasso dos alunos, principalmente daqueles pertencentes às novas camadas sociais que ingressam na escola sem o repertório para entender as regras e códigos de disciplina para conquistar as demandas de aprendizagem da escola (CHARLOT, 2008, p. 19).

> Perduram até os dias atuais as funções conferidas à escola nos anos 60 e 70, os pedidos a ela endereçados, as contradições que ela deve enfrentar e, portanto, a desestabilização da função docente (CHARLOT, 2008, p. 19).

Sem atentar para as diferentes histórias e contextos, é possível afirmar, genericamente, que tanto na França como no Brasil, a instituição escolar sofreu profundas alterações pela

---

[19] No exercício da função de coordenador do ensino básico e normal da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, José Mário Azanha concebeu e executou o programa de expansão do ensino público no estado. Os exames de admissão aos ginásios passariam a ser unificados e de responsabilidade da Secretaria, de maneira a favorecer o ingresso e não a retenção da maior parte da população desfavorecida socialmente (CARVALHO, 2010b, p. 14).

democratização, e as fronteiras da organização da escola foram se modificando significativamente, na tentativa da escola acompanhar o desenvolvimento da lógica do "mercado" e o consequente surgimento de uma noção que faria história, qual seja a competência escolar. Os objetivos passaram, então, a ser constantemente redefinidos diante de novos públicos que a escola recebeu e, conforme explica Dubet, os professores precisaram repensar as suas práticas a partir de elementos que não os previamente estabelecidos. A hipótese de Dubet em relação ao ensino na França repousa na ideia da desinstitucionalização das escolas, isto é, de que as relações entre a escola e seu público não estão mais acordadas previamente, pois estão em constante construção, e é neste cenário que o professor tem o desafio de construir a hierarquia e de negociar os objetivos com a instituição e seus agentes (DUBET; MARTUCCELLI, 1997, p. 60, 76).

Em suas pesquisas, o autor identifica que os princípios da instituição escolar, na atualidade, têm demandas distintas da escola republicana francesa, que se justificava através de uma tradição tanto científica como humanista. Esses princípios hoje foram perturbados pela escolarização massificada, que se caracterizou pelo excesso de pretensões e objetivos buscados, muitas vezes contraditórios entre si e que não podiam ser harmonizados facilmente na prática, pois implicavam escolhas excludentes. As instituições escolares buscam hoje gerar competências e qualificações para a adaptação ao mercado de empregos. Além de ser regrada por princípios utilitários, o seu modelo educativo alternativo passou a empregar a terminologia de uma psicologia da infância e da adolescência. O professor, no ciclo do Ensino Fundamental I (período da infância), no lugar de ensinar e educar, passou a "acompanhar" os alunos no desenvolvimento de suas potencialidades inerentes, relativas à sua personalidade, ao seu desenvolvimento emocional e à sua capacidade cognitiva.

> A escola encarregada de formar crentes, cidadãos ou ainda uma elite, a escola encarregada de instaurar o reino de um princípio transcendente, cede gradualmente lugar a um aparelho dedicado a fazer tudo ao mesmo tempo, sem hierarquizar verdadeiramente seus objetivos e seus valores. A grande mudança não vem do fato de que os atores não acreditam mais em nada, mas por serem forçados a acreditar em coisas diferentes. Assim, lá onde reinava a paz dos dogmas se multiplicam os debates e os acordos pelos quais as organizações hierarquizam seus objetivos e suas finalidades. Progressivamente se quebrou o relato de uma modernidade homogênea, toda feita de Razão, de ciência ou de humanidades, e as contradições culturais do capitalismo instalaram-se no coração do programa institucional (DUBET, 2011, p. 300).

Na formação dos professores, enfatizam-se hoje as concepções psicológicas da infância e da adolescência, que passam a ter uma dimensão de destaque nos projetos

escolares. A ênfase e a valorização da infância passaram a prevalecer no âmbito escolar (DUBET; MARTUCCELLI, 1997, p. 35, 53,54).

Pautar a educação em uma psicologia de desenvolvimento é algo bastante nítido também no Brasil desde a época da Escola Nova. A pesquisa de mestrado de Daniel Revah (1994), "Trilha da palavra 'alternativa': a mudança cultural e as pré-escolas 'alternativas'", elucida como, em São Paulo, o ideário da Nova Escola ganhou visibilidade com o surgimento de pré-escolas privadas nomeadas como "alternativas". Elas surgem ao mesmo tempo em que se intensifica a contestação política e cultural no Brasil e em outros lugares, como na Europa e nos Estados Unidos, em movimentos dos jovens que rejeitavam qualquer postura autoritária e o poder manifesto e ostensivo.

> No discurso, esses significados vinham à tona nas figuras que eram rejeitadas, tais como: a "escola tradicional", o sistema, a ditadura, esta última condensando, em si própria, tudo o que havia de pior. Todas essas figuras compunham uma espécie de Outro, uma referência negativa que se recusava e em relação à qual procurava-se manter distância. Um Outro que, apesar de se supor alheio a essas experiências, definia uma de suas faces, por meio de uma contra identificação (REVAH, 1994: 33).

No Brasil pós-ditatorial, e mesmo durante a ditadura, o discurso da resistência e depois da democratização teve destaque no campo educacional. As escolas passaram a ser vistas como espaços potencialmente democráticos, como nos lembra Pablo A. A. Gentili (1995) no artigo "O discurso da 'qualidade' como nova retórica conservadora no campo educacional". O discurso de um ideal democrático mobilizava os educadores e um público bem específico, formado essencialmente por professores universitários, psicólogos, artistas, entre outros, que almejavam para seus filhos uma educação que possibilitasse uma atitude reflexiva e crítica em sua inserção na sociedade.

A escola deveria propiciar um espaço de convivência democrático em que as crianças, e também as suas famílias, seriam contempladas no seu potencial e nos seus interesses. A ditadura civil e militar instaurada no Brasil a partir de 1964, ao conferir um caráter ideológico e autoritário a algumas reformas feitas no ensino público, possibilitou a legitimação da retirada em massa dos alunos de classe média e média alta das escolas públicas, favorecendo a emergência de um mercado de escolas privadas, entre elas, inclusive, as que atendiam a um público de esquerda. As atividades teriam como intenção promover o desenvolvimento pela liberdade, criatividade, caráter lúdico, autonomia e cooperação. O desenvolvimento da criança precisaria ser pensado de maneira equilibrada e global, contemplando seu corpo, mente e sentimentos (REVAH, 1994, p. 72).

Snyders (1974) explica a ênfase na escola como um espaço de alegria e felicidade, que promove atividades que devem ter sentido na vida atual dos alunos, pois existia uma preocupação em abolir os exercícios "perpetuamente" preparatórios que prevaleciam nas rotinas das escolas "tradicionais". Ao citar autores como Édouard Claparéde, Maria Montessori e John Dewey, o autor chama atenção para a visão idealizada em que a criança é extremamente destacada pela sua capacidade criativa e curiosidade para aprender, cabendo ao adulto apenas acompanhá-la, proporcionando as condições de ambiente adequado para o desenvolvimento de todo o seu potencial. Nessa concepção de educação, portanto, o professor deveria levar a criança a sério, ouvindo e compreendendo as suas perguntas, suas ideias, preocupações, inquietações e desejos, a fim de saber incentivar as suas iniciativas.

A função do professor, pautada pela psicologia da infância, apresentava outras dimensões. Ela não se limitava a gerenciar e ensinar conteúdos, mas abrangia conquistar uma postura investigativa e atenta diante dos alunos, no sentido de compreender seus movimentos corporais e a sua expressão gestual e verbal, isto é, a sua capacidade de simbolizar[20].

> Apreender o que aparentemente estava fora do alcance dos conceitos e do discurso, uma outra forma de fazer uma "leitura" sobre a criança, as suas emoções, os seus sentimentos, a sua relação com os outros. (REVAH, 1994, p. 59).

O cotidiano escolar deveria ser reinventado e as marcas da escola "tradicional" apagadas; para tanto, era necessário observar o ritmo das crianças a fim de planejar e organizar uma rotina de forma a contemplar as suas necessidades e desejos individuais e do grupo. O professor, nesse novo contexto, é desafiado a planejar a partir da *leitura dos interesses* e singularidades do grupo, contribuindo para cada criança desenvolver ativamente as suas ideias e conquistar gradativamente autonomia e independência. O professor "democrático" é idealizado pela sua capacidade de diálogo na relação com os alunos. As regras e os limites na sala de aula não são estabelecidos de antemão pelo professor, mas pensados com os alunos na busca de um bom funcionamento do coletivo[21] (REVAH, 1994, p. 81-83, 127-128).

---

[20] "A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sono, Imagem e Representação" (1978), de Jean Piaget, foi um livro de referência para a compreensão do desenvolvimento da capacidade de simbolização da criança pelo professor.

[21] Como professora do Colégio Poço do Visconde e depois como coordenadora pedagógica na Escola Ibeji, um dos eixos norteadores do planejamento do trabalho era o desenvolvimento da sociabilidade dos alunos. Nestas escolas que compartilhavam a mesma concepção de educação, era de extrema importância nos relatórios individuais e de grupo abordar o item sociabilidade. Nos relatórios de grupo, o professor descrevia a sua "leitura" e intervenções diante dos movimentos coletivos dos alunos até se constituírem como um grupo harmonioso para brincar e realizar seus estudos. Nos relatórios individuais, o professor avaliava o

> Essas situações, em que as crianças "testam" os adultos, são avaliadas positivamente porque, inclusive, nelas a educadora aprende. Um outro modo de dizer que a criança ensina, que o educador se educa" (REVAH 1994, p. 131).

O professor deixa de ter, assim, uma ação direta sobre o aluno e a sua função ganha ênfase na organização e preparação do "ambiente"[22] para disponibilizar materiais ou ofertar jogos de forma a despertar e estimular o interesse do aluno "ativo".

O professor se depara com o constante desafio de tornar os conteúdos atrativos e significativos, apresentando o trabalho em forma de jogos que despertam interesse e prazer no aluno.

A preocupação em formar alunos intelectual e moralmente autônomos era um tema que mobilizava os educadores do circuito de escolas "alternativas". Piaget[23] era uma referência para discutir a diferença entre a *sanção expiatória* (o aluno é castigado de forma a sentir certa dor ou restrição) da *sanção por reciprocidade* (que não implica em punição, mas na reparação do erro de maneira que o aluno reflita e ganhe consciência de seus atos).

José Sérgio Carvalho (2013) explica que várias correntes pedagógicas divulgaram a ideia de uma "educação libertadora", à qual muitos educadores no Brasil aderiram, dando importância ao desenvolvimento da autonomia individual dos alunos, vistos como protagonistas do seu ato educativo.

> Em que pese a ampla adesão retórica a essa forma de se conceber os vínculos entre a formação escolar e o cultivo da liberdade, algumas de suas consequências no campo das práticas pedagógicas têm sido objeto de crítica não desprezíveis. Dentre elas, a de que, fundadas na noção de infância característica de segmentos econômica e culturalmente privilegiados, as pedagogias da autonomia acabam por inspirar modelos que tendem a valorizar atitudes típicas de crianças oriundas desse *ethos* social – fundado na centralidade da criança no ambiente familiar – em detrimento de experiências de socialização diferentes e mais comuns entre crianças de classes populares. De modo análogo, o caráter relativamente secundário nelas atribuído aos conhecimentos escolares, até então tidos como clássicos parece oferecer menos problemas à formação das crianças cujos pais têm alto grau de escolaridade do que àquelas que são praticamente a primeira geração da família com acesso à cultura letrada. (CARVALHO, 2013, p. 36-37).

---

desenvolvimento das crianças diante do objetivo de serem independentes e autônomas. Essa estratégia avaliativa permanece principalmente nos currículos de Educação Infantil.

[22] Destaca-se ainda, nos discursos pedagógicos, a importância da professora planejar um "ambiente educativo" (depois ampliado para "ambiente alfabetizador") para possibilitar repertório para pesquisas com letras, números, desenhos e projetos para o conhecimento do mundo. Nesses ambientes, é enfatizada a importância dos murais de sala de aula, onde se busca registrar o percurso das histórias, das pesquisas e dos conhecimentos dos grupos de alunos. Esses murais seguem sendo uma marca importante do trabalho realizado em muitas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I em São Paulo.

[23] O livro "O julgamento moral na criança", de Jean Piaget (1977), era uma referência para as reuniões pedagógicas em muitas escolas, que tinham como influência o ideário da Escola Nova. No livro "A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 5 anos (1984)", Constance Kamii publicou seus estudos a partir de Piaget e destaca o papel de relevância do professor na constituição de alunos autônomos.

Hoje, como sabemos, os projetos pedagógicos das instituições escolares afirmam a importância de formar sujeitos autônomos e críticos respeitados nas suas diferenças individuais e culturais. Não podemos negar a importância de conceber um aluno atuante em seu processo de ensino e aprendizagem, mas, como aponta Snyders, os discursos estão esvaziados de sentido político e social, como se a vivência escolar democrática (sanção por reciprocidade!) fosse suficiente para formar cidadãos moralmente autônomos (SNYDERS 1974, p. 86).

Snyders chama atenção para a instabilidade das atribuições da função do professor no ideário da Nova Escola, que defende o não *diretivismo* e que reduz a sua ação a responder as perguntas e demandas dos alunos. (SNYDERS, 1974, p. 124). Esses discursos da Nova Escola trouxeram novas atribuições à função do professor e o distanciaram da especificidade da sua profissão: ensinar.

A reinvenção do papel do professor como uma contraposição ao que se convencionou como professor "tradicional" buscou uma relação simétrica entre aluno e professor, esvaziada de autoridade e geradora de muitos conflitos e confusões, que depois foram pauta de muitos cursos na busca de resgatar o seu papel e autoridade.

3.1. O professor construtivista

Nos anos 1980, década marcada pela crise econômica, pela hiperinflação e transição democrática, a competitividade e a obtenção de resultados passaram a ser a demanda do mercado. O termo "alternativo" ganhou um tom pejorativo, pois, segundo Revah, as escolas não queriam a sua imagem associada a uma visão espontânea de educação. Essas pré-escolas "alternativas", ao começarem a abrir o Ensino Fundamental, buscavam um novo discurso para se recolocar no mercado, pois como bem lembra o autor, esse período coincide com a modernização num Brasil em que as dimensões política e contracultural não têm a mesma força.

Em seu artigo "Construtivismo: no ponto de inversão", Revah (2006) situa o momento em que ocorre um (re)ordenamento dos discursos educacionais. Na segunda metade da década de 1980, a palavra construtivismo ganha relevância e confere um caráter de criticidade aos educadores, que passam a incorporá-la em seus discursos. As palavras *democracia*, *qualidade de ensino*, *didática*, *método*, *proposta nova*, *revolução*, *sucesso* e *alto*

índice de aprovação ancoram este discurso e são utilizadas para se contrapor de uma nova maneira a uma escola tradicional reconhecida como *pedagogia dos conteúdos*, vinculada ao *fracasso escolar*, *didática inadequada* e *ultrapassada*, e ao consequente analfabetismo dos alunos das camadas mais desfavorecidas.

O termo construtivismo, nova proposta referendada cientificamente, ganha contornos e visibilidade, segundo a pesquisa do autor, a partir da manchete de março de 1989 na revista *Nova Escola*. Nesta edição, teve destaque a pesquisa da psicóloga argentina Emilia Ferreiro: "Revolução na alfabetização: Ideias de Emilia Ferreiro mudam a postura do professor". Até essa publicação, como explica Revah, o termo construtivismo não havia surgido.

> Com esse enunciado, que vincula a mudança de postura do professor às "ideias de Emilia Ferreiro", opera-se certa inversão que cria parte do terreno onde o novo discurso se assentará. O que se concebe como uma 'nova postura' em boa medida já existia, com todo um conjunto de traços que vinham sendo amarrados ao significante postura em discursos diversos, por educadores sensíveis aos questionamentos de natureza política e cultural. (REVAH, 2006, p. 3042).

No governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1996, o Ministério da Educação (MEC)[24] apresentou como padrão de qualidade as Propostas Curriculares Nacionais (PCNs) e o construtivismo passou a ser uma referência nacional como um saber legítimo, fruto de "amadurecimento" frente aos equívocos da escola tradicional e mesmo das escolas "alternativas" (REVAH, 2004, p. 15).

O autor chama atenção para a participação indireta da Escola da Vila[25], que havia sido fundada como uma pré-escola "alternativa", na elaboração dos PCNs, pois Cesar Coll, um dos consultores da escola, foi uma das figuras centrais na elaboração do documento oficial. A intermediação foi realizada pela educadora Beatriz Cardoso[26], filha de Fernando Henrique Cardoso, que trabalhou nessa instituição (REVAH, 2004, p. 42).

---

[24] Ao ser desmembrado o Ministério da Cultura (MinC) do Ministério da Educação, em 1985, a sigla MEC continuou a representar o Ministério da Educação. Consultar: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=171>. Acesso em: 23 de fevereiro de 2014.

[25] Revah (2004) nos ajuda a relembrar que a Escola da Vila foi uma das escolas "alternativas" localizada inicialmente no bairro da Vila Madalena, reconhecido pelas várias intervenções artísticas alternativas de seus habitantes. Não podemos perder de vista que o Centro de Estudos da Escola da Vila passou a ser um espaço de referência tanto na rede privada como na pública. Algumas educadoras, como Madalena Freire e Telma Weizs, fundadoras da escola, já eram reconhecidas mesmo antes da fundação do Centro de Estudos da Escola da Vila, consideradas referência como estudiosas do novo processo de alfabetização embasado nas pesquisas de Emilia Ferreiro. Segundo Revah, ambas foram nomeadas "pioneiras" do construtivismo (REVAH, 2004, p. 42).

[26] Beatriz Cardoso havia sido também professora da Escola Poço do Visconde, reconhecida como uma das pré-escolas alternativas. Escreveu, junto com Ana Teberosky, o livro "Reflexões sobre o ensino da leitura e escrita". Atualmente é coordenadora executiva do Centro de Educação e Documentação para Ação Comunitária, organização sem fins lucrativos ligada à aprendizagem, que está à frente do Programa "Escola que Vale". Esse

Piaget e Emilia Ferreiro são os nomes associados ao “novo jeito” de pensar o ensino-aprendizagem na “teoria construtivista”. Essa teoria, cientificamente fundamentada, é difundida nacionalmente nos PCNs e demanda funções a serem conquistadas pelo “professor construtivista”, como fundamentar teoricamente a sua prática diante do desafio de compreender como a criança constrói o seu conhecimento acerca dos conteúdos que vão possibilitar a progressiva compreensão de sua inserção no mundo. Revah (2006), no artigo “Construtivismo: no ponto de inversão”, chama atenção para o lugar que o professor passa a ocupar neste discurso: “[...] de um lado a teoria e os especialistas, com a psicologia constituindo sua principal referência no campo da ciência, de outro os professores-estudantes e a sua prática, subordinados e em falta” (REVAH, 2006, p. 3045). E explicita:

> No seu topo ficam esses profissionais, com uma experiência alicerçada no campo alternativo e com a legitimidade e a força que o novo discurso “científico” fornece. Condições essas propícias para os que procuram ampliar a sua atuação, por meio de cursos e assessorias, em instâncias diversas da rede de ensino público, escolas privadas e outras instituições educacionais, num período em que crescentemente se disseminam todo um conjunto de valores acalentados nesses setores médios (REVAH 2004, p. 179).

Diante de um senso comum de que os professores são desprovidos do conhecimento que os especialistas detêm com facilidade, os professores passam a ocupar o lugar de culpados pelos fracassos escolares, supostamente por não dominarem uma teoria que desencadearia uma didática específica e adequada, que garantiria uma eficácia pedagógica para que a criança pudesse construir o seu próprio processo de aprendizagem (REVAH, 2004, p. 190-193).

A revista *Nova Escola*, conforme a pesquisa de Revah (2004), identifica que as funções de uma professora construtivista eficiente se definem por: saber o nível de aprendizagem e as hipóteses dos alunos; fornecer elementos para que o aluno entenda as convenções sociais; discriminar os erros construtivos dos erros por falta de atenção (o erro traz pistas do que se precisa ensinar!); respeitar o ritmo de cada criança e a sua forma natural de aprender; tornar prazerosa a aprendizagem (contemplando o interesse e a necessidade dos alunos). Mentalidade aberta, atitude investigativa, desprendimento intelectual, senso crítico, sensibilidade às mudanças do mundo, iniciativa e flexibilidade são os atributos apontados pela revista *Nova Escola* de março de 1995 na definição de uma boa professora construtivista (REVAH, 2004, p. 239, 290).

---

percurso nos mostra como as ideias construtivistas, que surgem inicialmente em escolas privadas, ganham dimensão e proporção na rede pública.

Na final da década de 1980, a teoria de Vygotsky[27] passa a ter ênfase em muitas escolas e as suas ideias fizeram surgir discussões a partir das quais se estabeleceram muitas comparações com os estudos de Piaget.

O conceito de *zona de desenvolvimento proximal*[28] apresentado por Vygotsky (1988) em "A Formação Social da Mente", é presente nos discursos de muitos professores ao explicarem como organizam os alunos de maneira que possam ter "parcerias produtivas" para aprenderem uns com os outros. Como ressalta Marta Kohl de Oliveira (1993), a concepção de Vygotsky destacou, a partir do conceito de zona de desenvolvimento proximal[29], a forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sociocultural, o que traz significativas contribuições para destacar a importância do professor no sentido de reconhecer o nível de desenvolvimento dos alunos (*desenvolvimento real*) e de intervir para que o aluno conquiste novos estágios a serem alcançados (OLIVEIRA, 1993, p. 61).

> É importante destacar, aqui, o risco de uma interpretação distorcida da posição de Vygotsky. Se uma interpretação leviana das posições de Piaget levou, frequentemente, a uma postura espontaneísta, que propõe que a criança deve ser deixada livre em sua interação com os estímulos do mundo físico para que possa amadurecer, "desabrochar", em seu desenvolvimento natural, uma compreensão superficial de Vygotsky poderia levar exatamente ao oposto: uma postura diretiva, intervencionista, uma volta à "educação tradicional" (OLIVEIRA, 1993, p. 62-63).

A autora chama atenção para a "crise teórica" que se instalou com o destaque que ganhou a obra de Vygotsky no ideário pedagógico brasileiro, em que parecia ocorrer uma divisão entre os que se posicionavam a favor de Vygotsky e os educadores fiéis a Piaget (OLIVEIRA, 1993, p. 103).

A discussão acerca do papel do professor ganha outros destaques e algumas instituições iniciam um novo movimento, passando a se denominar sociointeracionistas, preocupadas em enfatizar, como aspecto central, a importância da função do professor na promoção da interação do aluno com diferentes parceiros para desenvolver sua aprendizagem. Nessa perspectiva, o professor não deve apenas acompanhar o aluno, mas mediar e interferir.

---

[27] Segundo Revah, a revista *Nova Escola* menciona pela primeira vez o autor Vygotsky em 1990, com destaque nas reportagens pela dimensão social, dando início a uma vertente do construtivismo que passa a ser nomeada como sócio construtivismo ou sócio interacionismo (REVAH, 2004, p. 209).

[28] Em 1984 é publicada a Coletânea "A Formação Social da Mente" e em 1988 "Pensamento e Linguagem" é publicado pela primeira vez no Brasil. Esses livros tiveram grande repercussão nas áreas da psicologia e da educação.

[29] Zona de Desenvolvimento Proximal trata da distância que existe entre o que a criança consegue fazer sem ajuda de ninguém (desenvolvimento real) e o nível de desenvolvimento potencial. Nesse intervalo, a criança consegue realizar as tarefas com ajuda de um parceiro mais experiente, um amigo ou adulto, que sirvam de modelo para ser observado ou que oriente as suas ações (VYGOTSKY, 1988, p. 97).

Saber realizar boas intervenções compõe, no imaginário, a figura do bom professor (REVAH, 2004, p. 220).

O papel do orientador pedagógico, segundo o autor, aparece em destaque em matérias da revista *Nova Escola* como uma interlocução necessária para ajudar o professor a refletir sobre a sua prática e atingir o ideal de bom professor (REVAH, 2004, p. 291).

Interessante observar como o professor foi se tornando um profissional que, para refletir a sua prática, necessita de assessores e do orientador/coordenador pedagógico. Muitos estudos e publicações desse período passam a trazer como título a formação reflexiva do professor.

Selma Garrido Pimenta (2006) buscou esclarecer e discutir a origem e os pressupostos que fundam os conceitos de *professor reflexivo* e de *professor pesquisador*, que passaram a ser utilizados nos discursos de pesquisadores e políticos brasileiros a partir dos anos 1990. Segundo a autora, as ideias de Donald Shön, influenciadas pelos estudos de Filosofia e principalmente por John Dewey, e amplamente difundidas, defendem a prática profissional como construtora de conhecimentos por meio da reflexão, análise e problematização da experiência em ação dos próprios professores (PIMENTA, 2006, p. 18-20).

Pimenta (2006) acena para os perigos da banalização e supervalorização da prática e atuação individualizada do professor desvinculada do contexto social e político. Aponta para o importante papel da teoria e da crítica coletiva (reflexão como um processo coletivo de caráter público e ético) para uma visão além do "[...] contexto da sala de aula e da instituição escolar, incluindo as esferas sociais mais amplas e ao evidenciar o significado político da atividade docente (PIMENTA, 2006, p. 25).

Em meados de 1990, novas demandas se somam às tarefas de uma professora eficiente no espírito moderno na meta de desenvolver "cidadãos competentes" no mercado globalizado complexo e competitivo. Revah aponta para mudanças significativas dessa fase tecnicista nas matérias da revista *Nova Escola*:

> As reportagens já não são recheadas com histórias de professores e escolas, nem com a reprodução de falas, comentários e opiniões dos que participaram de determinada experiência, como professores, alunos, pais de alunos, diretores e dirigentes de determinada rede de ensino. Tudo isso é filtrado e em geral transformado em tópicos, passos, etapas, dicas, aí sendo incluída uma ou outra fala. A tendência é que seja abortado todo e qualquer "ruído" que desvie do essencial. E o que é essencial é apresentar em estado "puro" um saber situado nesse registro da prática, um saber imediatamente útil, fácil de apreender e aplicar e que, mais do que nunca, tende a adquirir o semblante de uma mercadoria que está sendo divulgada entre os leitores concebidos primeiramente como potenciais consumidores (REVAH, 2004, p. 323-324).

O autor aponta que o professor tende a desaparecer, na singularidade de sua experiência e prática, diante do construtivismo, que foi se transformando em um saber técnico (REVAH, 2004, p. 209).

O professor precisa conhecer muitas técnicas e conhecer os bons novos materiais didáticos para administrar e "gerenciar" boas aulas. O saber didático, isto é, um saber técnico, é adquirido em contato com especialistas e com Centros de Estudos renomados, capazes de propiciar "a compreensão da correta interpretação da teoria", ou melhor, das teorias construtivistas (REVAH, 2004, p. 324).

Conforme Gentili, podemos dizer que os ideais democráticos foram sendo substituídos pelos discursos hegemônicos referentes à busca de uma qualidade com eficiência produtiva próxima da racionalidade empresarial, que assume o conteúdo e o sentido mercantil como modelo (GENTILI, 1995, p. 121-123).

No artigo "A 'nova' direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia", Tomaz Tadeu da Silva (1995) chama também atenção para o modo como se construiu a hegemonia do discurso liberal/empresarial/capitalista, que aponta a livre iniciativa como solução para todos os males e como forma de conduzir à regeneração e à recuperação da democracia, da economia e da sociedade. A criação de novas expressões e a redefinição de *slogans* e palavras passam a relacionar os empresários e a livre iniciativa ao campo bom; e os movimentos sociais, os funcionários públicos, os políticos e seus defeitos ao campo mau, vinculado à intervenção estatal. Neste cenário, a educação teve papel estratégico, seja ao atender os objetivos de preparar melhor os novos alunos para a competitividade dos locais de trabalho nacionais ou internacionais, seja na divulgação das ideias que defendiam o livre mercado e a livre iniciativa. A escola passou a ser um mercado alvo para os produtos da cultura de massa (como mostram a venda de sistemas educacionais apostilados e assessorias dadas por escolas renomadas), canal de transmissão de um clima favorável para a doutrina liberal.

> O projeto neoconservador e neoliberal envolve, centralmente, a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista. Nesse espaço hegemônico, visões alternativas e contrapostas à liberal/capitalista são reprimidas a ponto de desaparecerem da imaginação e do pensamento até mesmo daqueles grupos mais vitimizados pelo presente sistema, cujos males, estranhamente, são atribuídos não ao seu núcleo econômico – capitalista – mas ao suposto fato de que ainda não é suficientemente capitalista. Não é irrelevante a esse processo de redefinição das categorias com que pensamos o espaço social a tradução de questões sociais e políticas em questões de moralidade pública, de conduta e de assistencialismo social. Nessa redefinição a solução dessas questões é, além disso, deslocada do espaço público, social e político e é re-situada no âmbito da iniciativa individual (SILVA, T., 1995, p. 13- 14).

Esse discurso hegemônico, em que a mídia tem papel central, colocou ênfase nas discussões sobre as noções de *produtividade*, *eficiência* e *qualidade* como propulsoras de uma modernização, em detrimento das preocupações em torno dos valores como igualdade e justiça. O agente político passa a ser visto como agente econômico e o cidadão a ser considerado como consumidor; e as noções de eficiência e de produtividade passam a ser associadas às iniciativas privadas, enquanto a ineficiência e o desperdício de recursos são relacionados aos serviços públicos (SILVA, T., 1995, p. 15).

O autor chama atenção para este discurso em que as categorias, noções e termos vão determinando as formas de pensar e conceber a sociedade, pois produz e cria uma "realidade" que passa a ser aceita como única e verdadeira. Contrapor-se a este discurso implica em correr o risco de ser colocado à margem do campo da educação, isto é, de não ser considerado como um interlocutor "sério" que mereça ser ouvido.

A educação institucionalizada, no contexto neoliberal, ao ser estrategicamente retirada da esfera pública e submetida às regras do mercado, é associada à maior liberdade e menor regulação. O autor, no entanto, nos chama atenção para o fato de que o discurso na prática significou mais controle e "governo" da vida cotidiana escolar na medida "[...] em que a transforma em objeto de consumo individual e não de discussão pública e coletiva" (SILVA, T., 1995, p. 18).

Outro ponto central no pensamento neoliberal associado ao campo da educação, segundo o autor, consiste em tornar questões de ordem política e social em questões técnicas de eficácia/ineficácia na gerência e administração de recursos humanos e materiais. A discussão gira em torno da busca de uma metodologia supostamente eficiente, deslocada das questões de recursos e de poder efetivo para transformações.

> Assim a situação desesperadora enfrentada cotidianamente em nossas escolas por professoras/es e estudantes é vista como resultado de uma má gestão e desperdício de recursos por parte dos poderes públicos, como falta de produtividade e esforço por parte de professores/as e administradores/as educacionais, como consequência de métodos "atrasados" e ineficientes de ensino e de currículos inadequados e anacrônicos. Dado um tal diagnóstico é natural que se prescrevam soluções que lhe correspondam. Tudo se reduz, nessa solução, a uma questão de melhor gestão e administração e de reforma de métodos de ensino e conteúdos curriculares inadequados (SILVA, T., 1995, p. 19).

Os discursos em torno do que se compreende por construtivismo, que convergiram para as propostas neoliberais e que passaram a ser incorporados nos documentos oficiais da reforma, segundo o autor, combinam no ideal de sujeito apontado pelo discurso neoliberal de

reestruturação da produção (qualidade total), com o almejado sujeito capaz de resolver problemas pelas suas características: *autônomo, racional, participativo, responsável*.

> As escolas privadas não são mais eficientes que as escolas públicas por causa de alguma qualidade inerente e transcendental da natureza da iniciativa privada (o contrário valendo para a administração pública), mas porque um grupo privilegiado em termos de poder e recursos pode financiar privadamente uma forma privada de educação (sem esquecer a vantagem de capital cultural inicial – de novo resultante de relações sociais de poder – de seus/suas filhos/as, em cima do qual trabalham as escolas privadas). As escolas públicas não estão no estado em que estão simplesmente porque gerenciam mal seus recursos ou porque seus métodos ou currículos são inadequados. Elas não têm os recursos que deveriam ter porque a população a que servem está colocada numa posição subordinada em relação às relações dominantes de poder (SILVA, T., 1995, p. 20).

O público das escolas privadas, que pertence às classes sociais com poder, segundo o autor, brigam por um currículo e uma pedagogia centrados no conhecimento técnico e científico, que garanta seu investimento em capital cultural e seu lugar na hierarquia política e social.

> É aqui que as duas estratégias neoliberais centrais – mercantilização e treinamento – convergem para reforçar as divisões existentes e criar novas desigualdades. Essa operação, se completada, talvez signifique o fim da relativa autonomia da educação, mas nesse processo alguns grupos terão sua própria autonomia aumentada, enquanto outros se tornarão ainda mais dependentes das exigências e necessidades do capital (SILVA, T., 1995, p. 26).

A formação dos professores, segundo Dubet e Martuccelli (1997), tem sido pauta de constantes debates frente ao desafio de construir procedimentos que deem conta das diversas ofertas educativas, para que levem em consideração o mercado de trabalho e o desejo de alunos e de famílias de diferentes grupos sociais.

> El nivel científico, la didáctica, la psicología, no son solamente disciplinas necesarias, sino también maneras de definir un oficio que no puede ser conseguido solamente como la transmisión de conocimientos, sino también como la construcción de una relación pedagógica que no da más de si cuando las relaciones de los maestros y los alumnos no descansan sobre expectativas compartidas y definiciones de roles aceptados. La unidad de juicio se ha roto. Los profesores, los alumnos, la administración y los padres forman, dice J. M. Chapoulie, un cuadro dramático en el cual uno se percibe como hostil a todos (DUBET, 1997, p. 58).

Nas escolas privadas, de modo geral, a adaptação ao discurso neoliberal ocorreu sem maiores consequências, pois ele não feria diretamente os objetivos de muitas destas instituições. Nas escolas que fazem parte desta pesquisa, no entanto, que nasceram de um discurso libertário de características de esquerda, as exigências relacionadas ao discurso

neoliberal conservador foram vividas com muito conflito, pois seus currículos com ênfase em aspectos culturais, sociais, artísticos e literários nem sempre contribuem para resultados cabíveis no *ranking* do Enem ou nos processos seletivos para as consideradas boas universidades. No seu calendário, ganham destaque ainda os eventos culturais em torno da literatura, das artes e da música, uma marca presente nessas escolas que não vai em direção a resultados imediatos, o que nem sempre é compreensível para uma maioria de pais "clientes" que buscam verificar resultados palpáveis.

Podemos perceber que este ainda é um valor caro em seus projetos pedagógicos, embora busquem não perder de vista o investimento necessário para que os alunos conquistem bons resultados nos conteúdos exigidos pelo Enem e vestibulares. As escolas que ocupam uma boa posição no *ranking* do Enem são consideradas "escolas fortes", pois garantem a eficiência dos alunos nos quesitos exigidos nos exames. Podemos identificar, nas entrevistas, dois objetivos importantes: garantir os conteúdos demandados nos exames e manter o trabalho com as expressões artísticas. Essa é uma tarefa um tanto complexa, pois, como sabemos, algumas instituições que ocupam as primeiras colocações no *ranking* aboliram as artes do currículo. Os pais "clientes" que fazem opção por escolas com o perfil das entrevistadas no presente estudo desejam que estes dois objetivos sejam contemplados e atingidos com sucesso, embora ainda seja comum, a partir do Ensino Médio, um abandono destas escolas pelos alunos e uma busca no mercado por escolas privadas totalmente voltadas para os resultados nos exames.

Paula Nascimento da Silva[30](2013) chama atenção para a importância do debate e reflexão frente às avaliações externas, seja Enem ou Prova Brasil, pois os *rankings* entre as escolas, tanto públicas como privadas, que desencadeiam competitividade e comparações, não contemplam a complexidade de medir resultados considerando a definição do que se nomeia como qualidade. Esses resultados são analisados sem levar em consideração a concepção pedagógica e o contexto político (SILVA, P., 2013, p. 79).

> Tentando resumir um problema externo e complexo é importante pontuar que uma educação escolar, aproximada à concepção de Adorno (1971) sobre a formação, poderia ser aquela que direciona à emancipação, à autonomia do pensamento. Partindo dessa concepção, é possível dizer que atualmente grande parte das políticas para a educação escolar não seria desejável porque se dedica a universalizar o acesso à educação escolar sem dar a devida atenção ao que se oferece, além de manter uma população sob vigilância institucional e ter como objetivo produzir bons resultados diante de comparações nacionais e internacionais (SILVA, P., 2013, p. 79).

[30] Tese de doutorado intitulada "Do ensino básico ao superior: a ideologia como um dos obstáculos à democratização do acesso ao ensino superior público paulista".

As escolas que fazem parte desta pesquisa se deparam com muitos dilemas, quando buscam ao mesmo tempo obter resultados nas avaliações nacionais e defender ideias que declaram em seus projetos pedagógicos, como manter classes heterogêneas, realizar processos de entrada dos alunos na escola sem intenção seletiva, dar lugar em seus currículos às diferentes expressões artísticas, realizar estudos de campo com caráter interdisciplinar etc. Em uma cultura competitiva, no entanto, essas características nem sempre colaboram na obtenção dos resultados esperados nas colocações do *ranking* do Enem.

A competitividade das escolas se dá na busca de bons resultados nos exames. Muitas passam a pautar as suas metas e a traçar estratégias para se posicionar nos *rankings* entre as melhores escolas. Na busca de bons resultados, algumas realizam no ingresso processos de seleção rigorosos e organizam as salas conforme o desempenho dos alunos. Podemos verificar que alunos "medianos" não conseguem ingressar em algumas escolas e aqueles que foram bem selecionados no ingresso precisam manter bons resultados; caso contrário vão sendo convidados a procurar outras instituições ou ficam em salas separadas. Essas escolas não trabalham, portanto, com alunos previamente classificados como "alunos problema", direcionando o seu trabalho aos considerados "bons alunos". A inclusão de alunos com necessidades especiais perde, cada vez mais, espaço em algumas instituições particulares, pois "atrapalham" os resultados da escola, já que eles não conseguem boas notas nas avaliações, além do fato de que os professores deixam de dar a devida atenção aos alunos que possuem potencial para conquistar os objetivos desejados pela instituição. Os alunos considerados "de inclusão" são direcionados para escolas de menor porte ou especializadas.

As escolas em que trabalham as professoras e coordenadoras entrevistadas possuem um diferencial nesse aspecto, pois aceitam alunos com demandas especiais ou que apresentam diferenciados perfis no seu processo de escolaridade. Os processos de entrada nessas escolas, conforme mencionado, não usam um critério de corte em função da classificação dos alunos. A restrição de matrículas ocorre tanto pela falta de vaga quanto pelo alto preço das mensalidades. Chama atenção, nas entrevistas, a formação e a experiência profissional das professoras[31], que as habilitam a trabalhar com crianças com demandas especiais. Elas têm em

[31] A professora Sônia, da Escola A, possui especialização em Psicopedagogia (CGAE-PUC) e comenta sobre o seu desafio atual de ter um aluno com diagnóstico de autismo. A professora Valéria, também da Escola A, cursou Especialização em Inclusão na Faculdade Mackenzie. Sarah, da escola B, tem como formação primeira Fonoaudiologia na UNIFESP e Especialização em Psicopedagogia (Casa do Psicólogo) e a professora Ana, também da escola B, possui habilitação pela PUC em deficiência da áudio comunicação e especialização em Psicopedagogia. Catarina, professora da Escola C, não tem formação especializada, mas iniciou a sua carreira profissional como professora no Novo Ângulo Novo Esquema e explica que essa é uma escola regular com trabalho de inclusão, explicitando seu interesse em atuar com alunos de inclusão. Betânia, da Escola D, não tem

comum o interesse em buscar complementações e aperfeiçoamentos nos seus estudos para atuar com as diferentes demandas no processo de escolarização de seus alunos.

A professora Ana explica que não tem interesse de atuar em clínica ou escolas especiais, pois gosta de trabalhar com as adaptações curriculares desses alunos em situação de escola regular. Diz que a sua coordenadora, quando acompanha a entrada de algum aluno com demanda especial, logo pensa em colocá-lo na sua sala.

As professoras Ana e Sônia comentam que esse trabalho demanda muita dedicação e disponibilidade de tempo e estudo, pois precisam encontrar caminhos que não estão previamente definidos e, para encontrá-los, são necessários muitos encontros com a coordenação e equipe de especialistas que acompanham o aluno.

Um ponto em destaque nas entrevistas das professoras foi a unanimidade em considerar, como parte de seu trabalho, acolher e saber trabalhar com os alunos com demandas especiais. Esses valores nem sempre são compreendidos e bem-aceitos na captação de alunos na rede privada, pois essa opção não vincula essas instituições ao time de escolas "fortes", isto é, com enfoque claro em obter bons resultados no acesso dos alunos a boas universidades.

A coordenadora e fundadora da Escola D não tem pretensões de crescimento da sua escola, que atende alunos do Ensino Fundamental, e não tem grandes ambições de lucro ao estabelecer como limite 20 alunos por sala de aula. A qualidade está estabelecida por ser uma escola de porte pequeno e por atender um público que compartilha dos mesmos ideais educacionais, pois, conforme explica Tânia, ela não procura agradar pai "cliente".

As coordenadoras e professoras da Escola B comentam as muitas mudanças de gestores[32] (direção, supervisão e coordenação) que a instituição sofreu nos últimos 12 anos, o que deixa os professores inseguros diante de tantas mudanças de discursos e valores. As professoras Ana e, principalmente, Sarah, demostraram desconforto diante das novas alterações no Projeto Pedagógico.

---

uma formação específica, mas trabalhou na instituição Labor com crianças que sofreram abandono e manifesta a sua preocupação com a inclusão social e a sua dedicação em atuar com crianças com demandas especiais.

[32] Nos últimos dez anos, a Escola B mudou quatro vezes de direção e o quadro de coordenação também sofreu muitas alterações, principalmente no ciclo do Ensino Fundamental II, em que praticamente todos os anos houve mudança na equipe. Essas alterações ocorrem desde que se instalou uma crise a partir de uma matéria na revista *Veja* e a escola não foi contemplada como uma escola privada de referência em São Paulo. A escola tem como meta atual conquistar uma colocação entre as dez melhores escolas no *ranking* do Enem.

> Eu estou falando do primeiro mês de uma implementação, que começou no Médio, ano passado foi no F II e agora nós estamos no F I. [...]. Para as crianças de 1º ano, isso acaba trazendo um conteúdo que, para as crianças de cinco anos, talvez eu tenha que ficar me "esgoelando" para explicar: o caderno, a ficha, as avaliações... Acaba sendo um trabalho muito grande e muito difícil, porque eles não estão ainda prontos para receber, eles não estão sensíveis, por mais significado que eu busque dar" (entrevista da professora Sarah, da Escola B).

Em alguns momentos, essas duas educadoras da escola B se remetiam a dilemas éticos sobre não ferir os seus princípios e encontrar formas de não abandonar as suas crenças diante de tantas rupturas.

José Sérgio Carvalho (2013) chama atenção para a discussão sobre aparentes unanimidades em torno de uma "educação de qualidade", pois o que se apresenta como sucesso em uma proposta educacional, em outra proposta pode significar fracasso – ou baixa qualidade.

> Assim, a competência se mede pela eficácia dos resultados, mas o mesmo não vale para o cultivo de um princípio ético. Pode-se dizer que alguém é um "orador competente", mas usa sua competência para o "mal", embora não tenha sentido afirmar que alguém é "justo" para o mal, pois seria injusto. Assim, a ação educativa de "qualidade" é, para Platão, essencialmente de natureza política e ética, e não apenas eficaz no desenvolvimento de "competências" ou "capacidades" (CARVALHO, 2013, p. 30).

Na busca de elucidar historicamente as teorias e práticas e as disputas por discursos pedagógicos eficientes e convincentes, nos deteremos em compreender, no próximo segmento, como o termo competência surge nos discursos do campo educacional.

3.2. A demanda do ensino das competências aos alunos

O termo *competência*, no Brasil, inicialmente esteve associado às discussões em torno da conquista de uma maior qualidade de ensino e aprendizagem, como explicam Clarilza Prado de Sousa e Maria Inês Pestana (2009) no artigo "A polissemia da noção de competência no campo da Educação". Na segunda metade da década de 1990, a preocupação com a qualidade, segundo as autoras, se deslocou para o tema do desenvolvimento das competências, que passou a ser relevante na implantação dos sistemas de avaliação educacional de âmbito nacional[33].

[33] Sousa e Pestana (2009) relembram que neste período houve no Brasil a implantação dos sistemas de avaliação educacional de âmbito nacional e regional, e que o Brasil participou da avaliação do *Programme for*

Helena Costa Lopes de Freitas (2002), no artigo “Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação”, nos ajuda a relembrar como a “pedagogia das competências” se instalou no campo da educação no Brasil.

Aponta que as reformas adotadas no governo de Fernando Henrique Cardoso são resultado de determinações dos organismos financiadores internacionais[34], que impõem objetivos, fruto de orientações neoliberais a diferentes países, buscando garantir maior produtividade nos cursos.

A autora observa que, na década de 1990, retornamos a uma visão tecnicista da educação, agora com novas roupagens. A perspectiva tecnicista vigorou nos anos 1960 e início dos anos 1970 e foi amplamente questionada e debatida pelos educadores nos anos 1980, período de abertura política e democratização da escola. Discutiam-se, neste período, as teorias de análise do processo de trabalho docente, destacando-se a importância de evidenciar, na formação dos professores, o caráter sócio-histórico, isto é, de ampliar a compreensão e consciência crítica da realidade de seu tempo.

A autora identifica os “descaminhos” na política de formação dos professores do Ensino Fundamental I ao se enfatizar excessivamente o que acontece na sala de aula, perdendo-se de vista a escola como um todo e, portanto, a sua dimensão histórica e política. O conceito de competências foi assumido como central na “pedagogia oficial” dessas reformas educacionais, que ocorreram em diferentes países a partir das influências de organismos oficiais promotores de uma adequação da educação e da escola às transformações no âmbito do trabalho produtivo e das transformações do mundo naquilo que era chamada de "era da globalização".

No Brasil, como em outros países, este modelo ganhou força por estar associado a sistemas oficiais de avaliação dos alunos nos diferentes ciclos. A base da reforma tem na avaliação sistemática, por procedimentos internos e externos, sua referência, com a verificação dos resultados dos alunos nas diferentes etapas da sua escolaridade (o Saeb – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, o Provão – Exame Nacional de Cursos, o Enem – Exame Nacional do Ensino Médio e, em nível internacional, o Pisa – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes).

Neste modelo, segundo a autora, são enfatizados resultados individuais dos alunos, o que reforça a individualização e a responsabilização dos professores frente aos resultados por

---

International Student Assessment - Pisa, promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.

[34] A autora destaca, no artigo, que as recomendações estão presentes no documento do Banco Mundial de 1995 nomeado “La enseñanza superior: las leciones derivadas de la experiencia” (FREITAS, 2002, p. 144).

eles obtidos. Ao reforçar os resultados individuais, incentiva-se a competição entre os profissionais, o que enfraquece as categorias e organizações dos professores.

Na “pedagogia das competências”, em que se enfatiza um conjunto de habilidades características de cada indivíduo, defende-se a ideia de que o professor é responsável pelo seu investimento na conquista e aprimoramento de habilidades necessárias para seu desempenho profissional. Esta ideia é apresentada como conquista de maior autonomia; no entanto, perde-se de vista o enfraquecimento da profissão atrelada ao diploma. Neste cenário, o professor terá que comprovar permanentemente a sua adequação às necessidades do trabalho pedagógico frente à performance dos alunos diante dos exames nacionais. A ascensão de sua carreira ou mesmo as premiações salariais serão consequência dos resultados de seus alunos. A autora nos lembra, no entanto, que estes exames não são preparados pelas escolas. Podemos imaginar que os alunos passam a ser treinados frente às exigências destas provas (FREITAS, 2002, p. 158-159).

Sousa e Pestana (2009) analisam alguns dos diferentes sentidos que a discussão sobre a noção de competência apresenta na permanente disputa política sobre o seu significado social na área de educação.

> Não há consenso sobre a origem do termo na esfera da educação. Para autores, como FERRETI (1997), DEFUNE e DEPRESBITERES (2002), a utilização da noção de competência na Pedagogia advém do mundo do trabalho, estando vinculada aos conhecimentos, habilidades e atitudes requeridos aos trabalhadores. Na mesma linha, FRIGOTTO (1998) e HIRATA (1994) enfatizam a influência das formas de organização da produção e do trabalho na definição das políticas de recrutamento, seleção e treinamento da mão-de-obra. Mas há ainda aqueles que, como MANFREDI (1998) e RAMOS (2001) destacam a origem do termo na Psicologia, principalmente na Psicologia do Desenvolvimento, da Aprendizagem e da Cognição (SOUSA; PESTANA, 2009, p. 142).

As autoras apontam que prevalecem associações entre as noções de competência e as potencialidades do indivíduo em relação à sua empregabilidade e avaliação de seu desempenho, e que estes termos podem ser aplicados tanto na escola como na empresa. O discurso das competências, no entanto, quando aplicado no campo da educação, apresenta o sujeito de forma idealizada e descontextualizada, ao negar a dimensão social e relacional em que os sujeitos demonstram ser competentes. Não se considera, portanto, que as competências requeridas ocorrem em contextos socioculturais, históricos e interpessoais, pois o seu sucesso parece ser independente das contradições e desafios no campo educacional. Ao se conceber o professor descolado dos movimentos sociais e coletivos, o compromisso dos sistemas e

instituições educacionais se reduz a capacitar as pessoas isoladamente, sem priorizar as condições que os constituem como sujeito (SOUSA; PESTANA, 2009, p. 147).

O foco na competitividade é um recurso da administração empresarial que parte do princípio de que se alcançará maior produtividade e produtos de melhor qualidade apenas a partir dos resultados, sem alteração do processo.

Marise Nogueira Ramos (2002), no artigo "A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais", nos chama atenção para perspectivas de tensionamento do conceito de qualificação pela noção de competência e para os limites epistemológicos pedagógicos e metodológicos das orientações baseadas em competências[35]. A autora explica que, na abordagem da qualificação, estão contempladas as dimensões conceituais, sociais e experimentais. A dimensão conceitual está associada aos títulos e diplomas, cumprindo a função de registro de conceitos teóricos e formalizados. Na dimensão social, o âmbito são as relações que se estabelecem entre os conteúdos das atividades e classificações hierárquicas, assim como o conjunto de regras e direitos relativos ao exercício profissional elaborado na coletividade. Já a dimensão experimental remete-se aos conceitos e conjuntos de saberes que são acionados na realização do trabalho em seus diferentes contextos e cenários. A noção de competência valoriza a terceira dimensão, a experimental, em detrimento da conceitual e social: "[...] sendo uma noção originária da psicologia, ela chamaria a atenção para os atributos subjetivos mobilizados no trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, sócio afetivas e psicomotoras" (RAMOS, M., 2002, p. 407).

Ramos identifica, também, que essas apropriações apressadas e limitadas, que se consolidaram no Brasil sob o argumento de modernização amparado nos avanços tecnológicos e de organização do trabalho, representam um recuo aos princípios educacionais considerados superados pelo debate educacional crítico das últimas décadas (RAMOS, M., 2002, p. 410).

A autora, assim como Tomaz Tadeu da Silva (1995), identifica o pensamento cognitivista piagetiano presente em toda proposta das competências nos documentos oficiais, pois as competências se constituem na articulação e mobilização de esquemas mentais (processos de assimilação e acomodação provocados por situações desequilibradoras).

---

[35] Reforma da educação profissional proposta a partir do decreto nº 2.208 e das Diretrizes e Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico.

> Os conteúdos disciplinares deixariam de ser fins em si mesmos para se construírem em insumos para o desenvolvimento de competências. Esses conteúdos são denominados como bases tecnológicas, agregando conceitos, princípios e processos. Compreende-se serem decorrentes de conceitos e princípios das ciências da natureza, da matemática e das ciências humanas, numa relação claramente linear e de precedência do conhecimento científico ao tecnológico (RAMOS, M., 2002, p. 413).

Nessa perspectiva, a autora explica que a metodologia ganha centralidade no processo de ensino-aprendizagem, no sentido de identificar as ações ou o processo de trabalho do sujeito que aprende. O currículo passa a ser pensado de modo que apresente situações-problema, típicas da área profissional, requerendo ações resolutivas do sujeito que aprende.

Poderíamos dizer que um novo *slogan* se fez presente nas discussões de cursos, congressos e como assunto de muitos livros, cujo alvo é o do aperfeiçoamento das atividades do magistério. A propósito, é esclarecedor o comentário que Israel Scheffler elaborou, ainda nos anos 1970, a respeito do papel do *slogan* no campo da educação. Azanha, leitor de Scheffler, buscará apoio nesse autor para elaborar, anos depois, uma crítica pioneira sobre a questão da competência do professor, crítica que, no entanto, ficará restrita a um artigo acadêmico.

Scheffler, professor de filosofia na Universidade de Harvard, em "A Linguagem da Educação" (1974), interessou-se pelos discursos não científicos que aparecem nos enunciados de programas e objetivos dirigidos ao público geral (inicialmente norte-americano) com a intenção de explicitar práticas desejáveis na educação. Chama atenção para os *slogans*, isto é, para a não pretensão de definir, aprofundar ou explicitar conceitos. Ao contrário, os *slogans* são assistemáticos, ganham popularidade rápido e passam a ser repetidos de maneira enfática ou tranquilizadora. O papel dos *slogans* é o de proporcionar símbolos que unificam ideias e atitudes centrais nos movimentos em educação. Essas ideias, muitas vezes, passam a ser interpretadas de maneira literal pelos aderentes e até mesmo pelos críticos.

> As ideias educacionais, formuladas primeiramente em textos cuidadosamente elaborados e muitas vezes difíceis, cedo tornam-se influentes em versões popularizadas entre os professores (SCHEFFLER, 1974, p. 47).

Scheffler comenta os textos de Dewey que foram popularizados em fragmentos de impacto que serviram de *slogans* para as novas tendências progressistas da educação americana. Podemos dizer que o mesmo ocorreu com a teoria de Piaget (movimento construtivista) ou de Vygotsky (movimento sociointeracionista). É interessante notar como cada movimento nasceu, em contraposição ao anterior, e que para se estabelecer, novas

práticas precisaram ser aplicadas nas salas de aula, a fim de evidenciar a compreensão da teoria.

O autor aponta para a importância de conhecermos o contexto educacional em que as mensagens dos *slogans* vão ganhando reconhecimento e ênfase no campo educacional, bem como a relevância dessas expressões nas mudanças das práticas escolares.

A respeito do impacto desses *slogans* no campo educacional, particularmente sobre a ênfase que passou a ter o termo *competência*, José Mário Pires Azanha, em artigo de 2001 (publicado em livro só em 2006), chamado "A pedagogia das competências e o Enem", convidava a refletir sobre a implantação e concepção do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), instituído pela Portaria Ministerial em 1998. Consciente do papel que uma avaliação exerce – se impondo como norma para todo o sistema de ensino –, Azanha analisa, neste artigo, as possíveis repercussões e consequências que se desenrolariam na educação com as mudanças propostas pelo exame na percepção do que se entendia por ensino, ao ser apresentado como instrumento de "alta inovação científica".

O autor mostrava-se atento, já naqueles anos, para o dado de que a pedagogia da competência, ao se acoplar a uma avaliação, ocuparia, daí em diante, o papel de pedagogia hegemônica. Assim, chama atenção para o fato de que a iniciativa do Enem contempla duas intenções: a de instituir um procedimento nacional de avaliação do Ensino Médio e a de promover uma pedagogia embasada no ensino de competências. O Enem seleciona, como perspectiva, as seguintes competências:

- dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica;
- construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos históricos e geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;
- selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;
- relacionar informações apresentadas de diferentes formas e conhecimentos disponíveis nas situações concretas, para construir argumentação consistente;
- recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para a elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Azanha chamou atenção para a escassa discussão e reflexão em torno da eleição destas competências, de descrição ampla, vaga e abrangente, que mudaram o currículo e os objetivos de ensino. As repercussões, portanto, não se limitaram a essa etapa escolar, mas a toda a maneira de pensar a seleção de conteúdos e de como ensinar nas escolas brasileiras.

> Trata-se, portanto, de uma avaliação com uma pretensão amplamente corretiva de práticas de ensino a serem superadas, como também de hábitos de estudo e de aprendizagem que, supostamente, apenas privilegiam a memorização (AZANHA, 2006, p. 171).

Azanha convidou a refletir sobre questões complexas inerentes ao exercício da educação, à avaliação e ao desenvolvimento de competências, temas que vão além do Enem.

A "pedagogia das competências" passou, no entanto, a ser instalada desde essa época, marcando como desatualizadas todas as outras práticas.

> Nesse quadro, professores e diretores ficam perplexos e inseguros tanto com relação a suas práticas atuais ("superadas") quanto com relação àquelas que deveriam ser implementadas a partir de uma preconizada e inefável "pedagogia da competência" (AZANHA, 2006, p. 176).

Uma mudança desse porte não deveria ser feita, adverte o autor, sem uma explicitação do que se entende pelo termo "competência", quais as investigações científicas e seus resultados, e a análise de sua possível aplicabilidade nas práticas de ensino de avaliação escolar.

Azanha explica que Gilbert Ryle[36] aponta para a importância da análise lógica da linguagem ordinária para evitar equívocos filosóficos em que se corre o risco de induzir *à criação de uma ontologia fictícia*. Cabe, portanto, perguntar: o que é competência?

> [...] em textos oficiais recentes, a palavra "competência" corre o risco de ser coisificada como novo habitante do bestiário pedagógico que, querem nos fazer crer, são coisas que a educação deve desenvolver. Esse risco pode ter graves consequências pedagógicas, principalmente porque, em alguns textos, competências são contrapostas a conhecimentos, como se as escolas de formação geral (ensino fundamental e ensino médio) devessem se preocupar mais com a constituição daqueles do que com o ensino destes, como se fosse possível alguém tornar-se um matemático competente pelo desenvolvimento de uma "coisa" que se chama "competência matemática" distinta do estudo intensivo de tópicos da matemática, ou, da mesma forma, como se fosse possível alguém tornar-se um competente intérprete de Chopin sem o treinamento continuado na execução de suas obras (AZANHA, 2006, p. 182).

[36] Em sua obra clássica sobre o conceito de mente – *The Concept of Mind* – G. Ryle propõe, segundo Azanha, um estilo de análise conceitual, isto é, uma *geografia lógica do conceito*, na qual se busca localizar as proposições consistentes ou inconsistentes de operar logicamente com um conceito.

Para entender as críticas de Azanha, é necessário considerar o seu interlocutor, Philippe Perrenoud, que, em texto anterior, de 1997, ao publicar "Construir as competências desde a escola", aponta a abordagem do currículo pela competência como uma possível resposta à crise escolar. Esse autor explica que, apesar da democratização da escola e do maior grau de escolarização dos jovens, os resultados atingidos não são favoráveis, pois é visível que os alunos, em boa parte, finalizam a sua vida escolar com grandes deficiências na formação ou até mesmo analfabetos.

Esses problemas apontados e o conceito de competência, no entanto, não são novos no campo da educação. Como explica o próprio autor, nas carreiras nobres sempre se procurou desenvolver as *faculdades gerais* ou o *pensamento* em lugar da transmissão de conhecimento; a abordagem "por competência", portanto, tem como intenção acentuar essa orientação.

> Se tal preocupação tornou-se uma palavra de ordem para os sistemas educacionais na última década do século XX, isso não se deve a uma nova utopia: a evolução do mundo, das fronteiras, das tecnologias, dos estilos de vida, requer uma flexibilidade e criatividade crescentes dos seres humanos. Nessa perspectiva, confere-se ocasionalmente à escola a missão prioritária de desenvolver a inteligência como capacidade multiforme de adaptação às diferenças e às mudanças (PERRENOUD, 1999, p. 15).

A competência é definida, pelo autor, como a capacidade de conquistar uma eficiência na resolução de situações-problema, apoiada em conhecimentos (sem limitar-se a eles) e na sinergia (termo que entrou em moda desde então) de *vários recursos cognitivos*. Não se trata, portanto, de uma simples implementação dos conhecimentos adquiridos, da aplicação de modelos de ação ou de procedimentos conhecidos, mas sim de disponibilizar complexas operações mentais que demandam um saber e uma perícia em relação à situação nova que se apresenta.

O autor explica que alguns pesquisadores das ciências cognitivas, ao se remeterem à amplitude do conceito de conhecimento, localizam três tipos de atuação: declarativo (descrição da realidade pelos fatos, leis, constâncias ou regularidades), procedimental (procedimentos de ação) e condicional (determinam as condições de validade dos conhecimentos procedimentais).

Pensar pela perspectiva da competência remete a atividade escolar a um velho dilema, como explica Perrenoud, de modo a tentar seduzir o leitor: "Cabeças bem cheias ou cabeças bem-feitas?" Construir competências, isto é, aprender a mobilizar conhecimentos com eficiência diante de ações complexas, demanda a vivência de diferentes experiências e

treinamentos que, para serem incorporados, precisam ser analisados, compreendidos e refletidos. O tempo destinado à vivência desses projetos compete, no entanto, com a possibilidade de se ensinar o maior volume possível de conhecimentos. Deve a escola assumir o ensino de competências?

Azanha (2006) resume esse conceito de competência como sendo o grau de excelência que se conquista no desempenho de uma atividade específica. Faz, então, algumas observações interessantes acerca do papel da escola na formação geral, ao se propor a ensinar a alunos habilidades tão diferenciadas. Define as atividades plenamente ensináveis, como dar aulas de xadrez, isto é, ensinar um conjunto de regras específicas desse jogo ao coletivo dos alunos. Diante de atividades plenamente ensináveis, temos como, ao final, avaliar a compreensão dos alunos, isto é, se sabem aplicar as regras, neste caso, ao jogar xadrez. Azanha questiona se no ensino básico se deva ter como meta promover o desenvolvimento de competências, ou melhor, se as ditas competências são análogas a saber aplicar uma regra de xadrez ou a ser excelente jogador de xadrez, o que é algo bem diferente de ser um mero aplicador de regras do jogo. Se com a competência pretende-se que os alunos atinjam a excelência no desempenho de determinadas atividades, há uma contradição, uma vez que esse investimento para obtenção da excelência é de ordem pessoal, uma opção pelo treino constante na busca de aperfeiçoamento. Ser um excelente jogador de xadrez vai depender do desejo de investir em muito treinamento e até mesmo numa certa obsessão.

No ensino básico, nem todas as atividades são simples de se ensinar. O autor chama atenção para a complexidade de ensinar a ler e escrever, pois além do aluno ter acesso a um conhecimento de enunciados ou regras, terá que desenvolver uma prática individual orientada criticamente por alguém experiente. As atividades como ler, escrever, raciocinar ou operar seriam, portanto, atividades “problematicamente” ensináveis, pois demandam muito mais do que a simples aplicação de regras.

Na tarefa de ensinar, é importante, portanto, diferenciar as atividades “plenamente ensináveis” das “problematicamente ensináveis”, para se ter clareza do desafio e das metas frente ao grau de “ensinabilidade”; e estabelecer, assim, relações entre o saber e o fazer, isto é, entre teoria e prática.

> De um ponto de vista pedagógico, a distinção entre atividades, desde aquelas que são plenamente ensináveis até aquelas que são “problematicamente” ensináveis, é da maior relevância, porque essa distinção afetará profundamente o que é ensinar num caso e noutro. É quase óbvio que, sem a percepção dessas diferenças e a compreensão de como elas repercutem no próprio ensino, pode se tornar a situação de ensino uma fonte de angústias para professores e alunos (AZANHA, 2006, p. 194).

Azanha explica a dificuldade de mapear os fatores que levaram a noção de competência a tornar-se ponto de referência nas mudanças com relação à concepção de ensino e aprendizagem no campo da educação. Os movimentos da psicologia do final do século XIX e início do XX, entretanto, trouxeram repercussões visíveis nos estudos sobre educação. O autor aponta para os estudos de Alfred Binet, na França, que se empenhou em desenvolver técnicas para detectar crianças com dificuldade de aprendizagem. O resultado dessas pesquisas promoveu grande investimento em divulgar testes "com precisão científica" para medir a inteligência das pessoas, com o objetivo de classificar as deficiências mentais, a normalidade e a provável genialidade. Havia uma crença na natureza hereditária da inteligência, o que desencadeou na nação americana um *determinismo biológico* que desconsiderava fatores sociais e culturais. Essas ideias repercutiram na Europa e no Brasil e até hoje não foram superadas (AZANHA, 2006, p. 198-199).

Perrenoud (1999), na busca da compreensão do fato da noção de competências em educação escolar ter se tornado tão amplamente divulgada como solução de diferentes problemas na educação dos jovens, aponta como evidente a tentativa da escola de modernizar-se, aderir às preocupações, metas e vocabulário científico e empresarial (gestão de recursos humanos, qualidade total, excelência), presentes na economia de mercado em época de complexidade, mudança e crise.

> Já não é suficiente definir qualificações-padrão e, sobre essa base, alocar os indivíduos nos postos de trabalho. O que se quer é gerenciar competências (Lévy-Leboyer, 1996), estabelecer tanto balanços individuais como "árvores" de conhecimentos ou competências que representem o potencial coletivo de uma empresa (Authier e Lévy, 1996). No mundo do trabalho, a mudança de vocabulário reflete uma verdadeira mudança de perspectiva e até de paradigma (Stroobants, 1994; Trépos, 1993; Ropé Tanguy, 1994; Ropé,1996) (PERRENOUD, 1999, p. 12).

Esses argumentos, no entanto, não são suficientes, segundo o autor, para explicar o fato desta moda da "noção de competência" ter sido aderida tão prontamente ao campo pedagógico, mais precisamente no âmbito da escola obrigatória. Perrenoud aponta para o fato de uma constante tensão, desde o surgimento do sistema de ensino, entre os que acreditam na transmissão da cultura e dos conhecimentos como papel da escola, e os que argumentam a favor de uma aplicabilidade rápida, nas práticas sociais, do que se ensina na escola.

> Seria muito restritivo fazer do interesse do mundo escolar pelas competências o simples sinal de sua dependência em relação à política econômica. Há antes uma junção entre um movimento a partir de dentro e um apelo de fora. Um e outro nutrem-se de uma forma de dúvida sobre a capacidade do sistema educacional para tornar as novas gerações aptas a enfrentarem o mundo de hoje e o de amanhã (PERRENOUD, 1999, p. 14).

Apesar dessa discussão não ser nova no campo da educação, como ambos os autores concordam, o debate se apresenta como revolucionário e como avanço necessário e urgente.

Na leitura do artigo de Azanha, o autor nos convida a lançar um olhar crítico diante desses constantes convites à mudança na educação pelos discursos com ares de "modernidade". Esses discursos trazem como apelo a necessidade de atualização para melhoria do ensino, apresentando, geralmente, poucas considerações sobre o que consideram como "pior", bem como os motivos que mobilizaram a procura por melhoras. As propostas de alteração não demonstram ser fruto de pesquisas cujos resultados nem sempre são acompanhados ou avaliados.

Aos educadores caberia, nesses discursos, a aplicação das novas didáticas e metodologia, além do urgente descarte das suas práticas obsoletas, que atrasam os avanços na educação. Como bem disse Azanha, pouca discussão se faz em torno destas demandas que propõem significativas alterações do cotidiano escolar. Ao contrário, parece que um sentimento de inadequação prevalece em muitos educadores, que logo aceitam e se sentem na obrigação de agir conforme os novos moldes propostos.

Perrenoud, no entanto, em seu texto, não pensa dessa maneira, e deixa clara a sua preocupação com a provável resistência do grupo de professores em aderir e modificar as suas práticas:

> Por ora, a abordagem agita, antes de tudo o mundo dos que concebem ou debatem os programas. Só preocupará os professores, se os textos oficiais impuserem-lhes uma abordagem por competências de maneira precisa o bastante para tornar-se incontornável e obrigatória para sua prática de ensino e avaliação na sala de aula. Essa abordagem corre riscos de uma vigorosa rejeição por parte dos docentes, que não verão seus fundamentos e seu interesse ou, quando apreenderem suas intenções e consequências, não aderirão a ela, por boas ou más razões (PERRENOUD, 1999, p. 16).

Ele acrescenta que a escola continua a pensar em termos de conhecimentos a serem contemplados, por ser este o seu domínio, e teme a abordagem por competências por implicar em alterações na forma de planejar e em necessárias mudanças nos acordos entre professores e alunos nos contratos didáticos. Aponta, também, o receio dos professores frente às dificuldades de se avaliar os alunos a partir das competências, o que demanda uma aplicação de tarefas de maior complexidade (PERRENOUD, 1999, p. 16).

Quando Perrenoud se remete à resistência *da escola* em distanciar-se da "pedagogia do saber", a que atores se refere? Seria à dificuldade dos professores em compreender e

acompanhar toda essa discussão? Seriam os professores tão alheios a essas discussões do campo da educação? Seriam os professores tão alienados das questões políticas e da complexidade da atualidade? Em que professores e em que realidade tão totalizante se baseiam as reflexões do autor?

3.3. Professores: eternos resistentes às mudanças tão necessárias na sala de aula?

> *Podemos ver nossa linguagem como uma velha cidade: uma rede de ruelas e praças, casas velhas e novas, e casas com remendos de épocas diferentes; e isto tudo circundado por uma grande quantidade de novos bairros, com ruas retas e regulares e com casas uniformes.*
>
> **Ludwig Wittgenstein (2009, p. 23)**

Perrenoud (2000), no livro “Dez novas competências para ensinar”, se dedica a esclarecer de maneira detalhada o que ele considera como competências necessárias, na atualidade, para o exercício da docência, tendo como ponto de partida um autoproclamado "guia referencial de competências", adotado em Genebra em 1996.

Conforme explicações do autor, o guia citado tinha como intenção a formação continuada dos professores diante das inovações no sistema escolar a partir das novas ambições das políticas educativas na Suíça. Este instrumento tinha como objetivo, também, ser um parâmetro para orientar programas e dar subsídios para a avaliação dos professores pelos inspetores de ensino, principalmente em relação ao trabalho desenvolvido na formação inicial dos escolares, indicando as competências julgadas prioritárias no desempenho esperado para o “novo” papel dos professores. O referencial foi elaborado pela administração pública genebrina e foi amplamente discutido entre autoridades escolares, associações profissionais, formadores e pesquisadores.

Se até o momento a preocupação era discutir uma “pedagogia das competências” pensando em alunos, neste livro o autor passa a avaliar se o professor tem as competências necessárias para assumir esta perspectiva de ensino. Segundo Perrenoud, a descrição dessas competências deve ser um horizonte, isto é, “[...] um fio condutor para construir uma representação coerente do ofício de professor e de sua evolução” (PERRENOUD, 2000, p. 12).

São apresentadas *dez grandes famílias de competência* para apreender o *movimento da profissão*, a saber:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2. Administrar a progressão das aprendizagens.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5. Trabalhar em equipe.
6. Participar da administração da escola.
7. Informar e envolver os pais.
8. Utilizar novas tecnologias.
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.
10. Administrar sua própria formação contínua.

Perrenoud revela seu receio pela compreensão, por parte dos professores, das necessárias mudanças no ofício, pois teme pela conhecida tendência ao isolamento nas salas de aula e pela "satisfação de muitos educadores com suas práticas percebidas como eficientes".

> Cada elemento de um referencial de competência pode, do mesmo modo, remeter a práticas antes seletivas e conservadoras ou a práticas democratizantes e renovadoras. Para saber-se de que pedagogia e de que escola se fala, é necessário ir além das abstrações.
> É igualmente importante uma análise mais criteriosa do funcionamento das competências designadas, sobretudo para que se faça o inventário dos conhecimentos teóricos e metodológicos que elas mobilizam (PERRENOUD, 2000, p. 13).

A suposta concordância frente a determinados objetivos, portanto, pode não se conferir na prática pois, dependendo das ações, elas costumam revelar atitudes distintas das pretendidas pela pedagogia nova (seja nomeada como ativista, construtivista ou sociointeracionista). As práticas dos professores, em muitas situações, podem evidenciar, conforme explica o autor, resistência e apego ao que se identifica como tradicional.

No decorrer dos capítulos do livro “Dez novas competências para ensinar”, podemos dizer que Perrenoud apresenta uma síntese da evolução das transformações propostas pelo movimento das escolas novas em contraposição ao que se nomeou como práticas da escola tradicional.

> O referencial genebrino tenta apreender o **movimento da profissão**, insistindo nas **competências emergentes** ou competências existentes, cuja importância se reforça em razão de novas ambições do sistema educacional, que exige níveis de especialização cada vez mais elevados (PERRENOUD, 2000, p. 174-175, grifos de autor).

Os objetivos a serem atingidos foram ou ainda são reconhecidos nos títulos de palestras e livros amplamente divulgados no Brasil, nos anos 1990, sendo Perrenoud um dos representantes das muitas "modas" ou *slogans* que marcaram o campo da educação desde o início da República.

Segundo o autor, essas novas práticas vão além do que, normalmente, se nomeia como competências "clássicas" da função do professor de

> [...] seguir um programa, preparar aulas e exercícios, utilizar os recursos oficiais de ensino e dos métodos recomendados, exigir silêncio, ordem, disciplina, dar notas, conviver pacificamente com os colegas, falando da chuva e do bom tempo, em uma escola em que, ano após ano, todos retomam as mesmas séries e métodos (PERRENOUD, 2000, p. 175).

Remetendo-se a Schön (1994), Perrenoud explica que, com os investimentos em uma prática reflexiva por[37] parte dos professores, evidenciaram-se alterações no sentido de um ganho maior de autonomia e responsabilidade em lugar das antigas práticas percebidas como "tradicionais".

Com o objetivo de exemplificar a convivência de duas imagens polarizadas, a "tradicional" e a "nova"[38], que, segundo Perrenoud, demonstram lógicas distintas no exercício da profissão pelo professor, o autor remete-se a um tema que desenvolveu em 1988, referente à complexa atividade dos professores de avaliar seus alunos. As ideias de Perrenoud sobre o uso do instrumento pedagógico da avaliação com uma perspectiva formativa para os alunos foram também tema de muitos cursos de formação continuada dos professores, seja na rede pública, seja na particular. Ele apresenta resumidamente, então, em um quadro[39], duas distintas perspectivas no processo de avaliar: *especialização tradicional (fabricação da experiência) x especialização nova (regulação das aprendizagens).*

---

[37] SCHON, Donald (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montreal, Les Éditions Logiques.

[38] Essa oposição, que ganha destaque no campo da educação, é classificada por Azanha como "mais velha do que a Sé de Braga".

[39] Os grifos, no quadro, são do autor (PERRENOUD, 2000:176).

Especialização tradicional	Especialização nova
• Avaliar *rapidamente*, no estágio do planejamento das provas, sua composição, sua correção, a determinação de gabaritos, a atribuição de notas. Conduzir claramente as inevitáveis negociações com certos alunos ou seus pais. • Avaliar mantendo a *aparênci*a da imparcialidade, da seriedade, do rigor compreensivo (ser severo, mas justo, às vezes indulgente!). • Servir-se do sistema de avaliação para obter a cooperação dos alunos e seu respeito ao *contrato didático*. • Avaliar de modo a *tranquilizar* ou *mobilizar os pais*, mantendo-os distantes da gestão da classe. • *Conservar uma rotina* de avaliação para além das mudanças de currículo e dos discursos reformistas do sistema. • Utilizar a avaliação para *modular a progressão no programa* de maneira a sair-se bem no fim do ano. • Manter o nível dos alunos e as taxas de repetência, de evasão ou de reprovação nos limites "razoáveis". • *Limitar as dúvidas ou a culpa* que frequentemente acompanham a avaliação.	• *Analisar precisamente* os objetivos de um ano ou de um módulo de ensino. • Ter consciência das noções trabalhadas, das aprendizagens priorizadas e do que foi deixado de lado – por falta de tempo ou de interesse – e não pode, portanto, ser convenientemente avaliado. • Servir-se da avaliação para diagnosticar as dificuldades individuais e remediá-las rapidamente através de uma pedagogia diferenciada ou de apelo a professores de apoio ou de outros intervenientes externos. • Fazer o balanço preciso dos conhecimentos essenciais, para atestar o nível dos alunos em fim de curso, quando estes pretendem um título ou acesso à classe superior ou, ainda, a outra escola. • Permitir aos pais compreenderem o progresso de seu filho, sem levá-los a um excesso de especialização. • Dar aos alunos a oportunidade de se auto avaliarem ou de participarem em sua avaliação.

Quadro 1- Especialização em avaliação: na lógica tradicional e a nova (Fonte: Perrenoud, 2000, p. 176).

Ao se perguntar sobre as possíveis reações dos professores diante do "referencial de competências", Perrenoud antecipa prováveis condutas, tais como a de realizar intuitivamente um balanço pessoal frente às novas demandas, a de sentir-se ameaçado e despreparado frente a elas ou, até mesmo, a de tentar ignorar os enunciados, julgando-os muito "abstratos". Eles podem, também, acrescenta o autor, estar de acordo e acreditar neste caminho de profissionalização e, assim, ter como horizonte desenvolver ou aprimorar as novas competências destes referenciais a fim de fazer parte e compartilhar de uma identidade coletiva. É possível observar que Perrenoud faz previsões de reações dos professores sem discuti-las, julgando-os antecipadamente. De sua perspectiva, os referenciais de competências,

portanto, não podem ser ignorados, apresentados como único caminho possível e como instrumento de controle:

> No mundo em que vivemos, não é ilegítimo que os referenciais de competências sejam também instrumentos de controle. A escola vem de uma tradição segundo a qual a formação contínua é gerida pelo Estado ou pelo poder organizador, no momento em que se prestam contas a um corpo de inspetores ou diretores de estabelecimento. Pode-se libertar dessa herança sem justificar o cada um por si (PERRENOUD, 2000, p. 179).

O discurso de Perrenoud, portanto, é apresentado de modo dogmático, pois a sua adesão é vista pelo autor como forma de sobrevivência no campo educacional. Como se opor aos referenciais que apontam os "novos" caminhos na educação? Na prática, como não aderir à proposta das "novas competências" e, assim, correr o risco de ser avaliado como resistente às novas didáticas que traduzem modernidade e atualização?

O quadro de Perrenoud (**QUADRO 1**) que explicita as diferentes abordagens: *especialização tradicional* x *especialização nova* nos remete ao livro de John Dewey, "Experiência e Educação" (1959), pela linha divisória acentuada com que demarca as concepções de uma escola "tradicional" e de uma "nova" abordagem para a educação. Parece um quadro estereotipado de imagens distintas sem pontos de semelhança. O que se nomeia como passado, além de ser desqualificado, revela as ações de educadores como desprovidas de reflexão e marcadas pelo autoritarismo:

> Avaliar rapidamente, no estágio do planejamento das provas, sua composição, sua correção, a determinação de gabaritos, a atribuição de notas. Conduzir claramente as inevitáveis negociações com certos alunos ou seus pais (PERRENOUD, 2000, p. 176).

Podemos notar um julgamento do "professor tradicional" pelas palavras *avaliar rapidamente*, pois somos direcionados a subentender que há um descaso do profissional na tarefa de avaliar. A utilização da palavra *rapidamente* nos traz o questionamento da possibilidade de medir o tempo ou de qualificar de maneira objetiva e fechada o que se entende por "dedicação" nas seguintes tarefas: planejamento das provas, sua composição, sua correção, a determinação de gabaritos e a atribuição de notas. Ao utilizar a palavra *claramente* ("Conduzir **claramente** as inevitáveis negociações" – grifo nosso), faz-se novamente um julgamento que nos conduz a interpretar como "insensível" a figura deste professor, que parece acostumado a dar péssimas notícias a certos alunos e seus respectivos pais.

Em contrapartida, na descrição da "especialização nova", temos a descrição de um "novo professor": "**Analisar precisamente** (grifo nosso) os objetivos de um ano ou de um módulo de ensino" ou "**Ter consciência** (grifo nosso) das noções trabalhadas, das aprendizagens priorizadas e do que foi deixado de lado – por falta de tempo ou de interesse – e não pode, portanto, ser convenientemente avaliado" (PERRENOUD, 2000, p. 176).

Perrenoud descreve aqui um professor com uma *ação reflexiva* e *consciente* de suas ações e intenções no planejamento. Consegue até mesmo ser *preciso* na abordagem dos objetivos e nos planejamentos dos módulos. O que lhe permite conquistar todas essas mudanças – reflexão, consciência e precisão – em seu comportamento? Um professor considerado "tradicional" estaria desprovido dessas "qualidades"? Por quê?

Nessa perspectiva, na esteira de Azanha, também ele leitor de Wittgenstein, podemos nos deter em alguns aspectos da crítica ao discurso de Perrenoud. De fato, Wittgenstein (2009) chama atenção para certo uso das palavras, de seu significado, emprego e funcionamento que, muitas vezes, serve como um nevoeiro que impede a visão. Uma maneira de dissiparmos o nevoeiro, explica o autor, é nos determos ao emprego das palavras, isto é, ao seu conjunto de finalidade, funcionamento, contexto e vinculação a uma situação prática (WITTGENSTEIN, 2009, p. 17, 21, 23).

A atividade de falar é estabelecida em "jogos de linguagem", isto é, há inúmeras maneiras de se empregar "signos", "palavras" e "frases" que estão atreladas às atividades sociais e culturais e que revelam formas de vida (WITTGENSTEIN, 2009, p. 29).

Wittgenstein nos remete à variedade de situações que a palavra "jogo" abrange, como jogo de tabuleiro, de cartas, de bola, etc. "O que se identifica em comum nestas atividades para que possamos identificá-las como jogos?" Nos convida, então, a refletir sobre as diferenças e semelhanças, parentescos ou até mesmo traços distintos, a partir dos quais se estabelece uma rede de semelhanças que ora se sobrepõem, ora se entrecruzam, o que é caracterizado pelo autor como *semelhanças de família* (WITTGENSTEIN, 2009, p. 52).

> A indizível diversidade de todos os jogos de linguagem do dia-a-dia não nos chega ao consciente, porque as vestimentas de nossa linguagem tornam tudo igual.
> O novo (o espontâneo, o "específico") é sempre um jogo de linguagem (WITTGENSTEIN, 2009, p. 290).

Evidencia, portanto, o caráter vago de alguns conceitos, que prescindem de limites precisos para serem compreendidos, nos alertando para os conceitos fechados que contemplam as possíveis respostas a partir de métodos com exaustivas regras que pretendem dar conta de explicar a realidade, como se ela fosse sempre a mesma e não sofresse alterações a cada situação tão singular.

Wittgenstein, na sua interlocução com os essencialistas, nos ajuda a perceber como tendemos a usar os conceitos de forma rígida, isto é, dogmaticamente.

> Muito bem; assim está explicado para você o conceito de número como a soma lógica daqueles conceitos individuais aparentados: número cardinal, número racional, número real etc. e, igualmente, o conceito de jogo como a soma lógica dos conceitos parciais correspondentes. – Não, necessariamente. Pois assim eu posso conferir limites rígidos ao conceito "número", isto é, usar a palavra "número" como designação de conceito limitado rigidamente, mas posso usá-la também de tal modo que a extensão do conceito não seja fechada por um limite. E é assim que empregamos a palavra "jogo". De que modo está fechado o conceito de jogo? O que é ainda um jogo e o que não o é mais? Você pode indicar os limites? Não. Você **pode** traçar alguns: pois ainda não se traçou nenhum. (Mas isto jamais o incomodou ao empregar a palavra "jogo") (WITTGENSTEIN, 2009, p. 68, grifo do autor).

Lança, então, a questão: "Como explicarmos para alguém o que é um jogo?" Diante da vagueza, da imprecisão dos limites pela falta de contextualização na explicitação do conceito *jogo*, Wittgenstein nos remete ao *método da exemplificação*, pois entende que a descrição pode ter ilimitadas exemplificações das diferentes situações do conceito em questão, no caso, o que se entende pela palavra *jogo*. A descrição, portanto, ganha destaque no lugar das tentativas de explicação. A descrição tem em vista, segundo o autor, a identificação e o esclarecimento dos problemas filosóficos que buscam ser resolvidos por Wittgenstein pelo exame do funcionamento de nossa linguagem em sua luta contra o "enfeitiçamento de nosso intelecto pelos meios de nossa linguagem" (WITTGENSTEIN, 2009, p. 53, 73). "Os conceitos nos conduzem às investigações. Eles são a expressão de nosso interesse, e conduzem o nosso interesse" (WITTGENSTEIN, 2009, p. 203).

Ao se remeter às dez novas competências para o ensino, o texto de Perrenoud delimita o uso de conceitos associados a elas, precisando-os por meio de explicações das habilidades a serem conquistadas, prescritas como um fio condutor para construir uma representação *coerente* do ofício do professor. O que se entende por *coerência* ganha dimensões de verdade, sem as considerações necessárias dos contextos de sua aplicação. As "dez grandes famílias de competência" para se aprender o que o autor nomeia como um necessário movimento da profissão trazem um roteiro de verdades a serem seguidas pelos professores. As palavras buscam fechar discussões e as possíveis contestações são avaliadas como fruto de resistência e apego a práticas seletivas e conservadoras. Não existe diálogo possível entre a tradição de um passado escolar com as novas ambições na profissão. A adesão às novas competências é apontada como fruto de uma maior capacidade reflexiva, que qualifica esses educadores como "engajados" em práticas democratizantes e renovadas. Perrenoud privilegia uma determinada aplicação do conceito de competência, expressa certezas e limites precisos diante de concepções que se contrapõem e que, portanto, delimitam escolhas precisas e corretas:

práticas seletivas e conservadoras x *práticas renovadas e democratizantes.* Aderir às novas didáticas e às modernas competências ou optar pelos atrasos na educação? Parece que não existe diálogo possível.

Na mesma linha de Scheffler, também ele leitor de Wittgenstein, Arley Moreno faz algumas observações esclarecedoras. Segundo Moreno, o que caracteriza os "procedimentos de exemplificação" é a ausência de um conjunto fixo de regras e de procedimentos-padrão. Salienta, ao contrário, que cada dificuldade conceitual tem a sua peculiaridade e, portanto, demanda caminhos distintos (MORENO, 2005, p. 253).

Na tentativa de gestar padrões ou esquemas rígidos para a compreensão da realidade, ignora-se a experiência tão singular de cada sujeito, sua diversidade de descrições e os distintos olhares diante das muitas regras prescritas. Segundo Wittgenstein, quando deixamos de considerar o modelo como simples objeto de comparação ou de medidas de semelhança ou diferenciação, nos aferramos às regras, textos ou ideias, restringindo aquilo a que a realidade tem que corresponder, e caímos, portanto, no dogmatismo (WITTGENSTEIN, 2009, p. 56, 76).

Moreno (2005), remetendo-se a Wittgenstein, desenvolve a ideia da filosofia analítica como uma atividade terapêutica do próprio pensamento expresso linguisticamente – uma atividade terapêutica não pelo viés da psicologia, mas por uma análise da linguagem, com a finalidade de cura do pensamento diante de teorias dogmáticas, que enredam os próprios pensamentos em labirintos linguísticos, ao se interpretar unilateralmente os conceitos. Parece ser difícil evitar o dogmatismo pois, como explica o autor, geralmente toda descrição demanda um sistema de referência ou um modelo teórico. O terapeuta, nesse caso, por meio da comparação entre jogos de linguagem, apresenta, ou mesmo inventa, situações que relativizam as afirmações dogmáticas e, assim, busca compreender as condições de significação das expressões na tentativa de dissolver confusões do pensamento (MORENO, 2005, p. 246-252).

> Ora, como salientamos, uma tarefa da terapia consiste em mostrar a natureza convencional e arbitrária de tais certezas, sendo, nesse sentido, a convicção uma **forma gramatical** de expressão de crenças e hábitos de uma comunidade. Certezas exprimem regras gramaticais arbitrárias, e a convicção exprime uma crença profunda na natureza fundamental, e não arbitrária, de tais regras. Esse é um dos principais temas da terapia, quando tenta explicitar formas indescritíveis do sentido, através de proposições gramaticais, descrevendo aplicações de conceitos e compreendendo a função (die Rolle) que desempenham nas formas de vida ou o que nelas é considerado como sendo a essência – em outros termos, esclarecendo a mitologia de base que preside o **espírito** de uma comunidade (MORENO, 2005, p. 282, grifos do autor).

Moreno ressalta que Wittgenstein, em suas atividades de ensino, também empregava seu método terapêutico. Ao administrar suas aulas de filosofia em Cambridge, utilizava exemplos na espera de que o aprendiz fosse capaz de prosseguir nas suas reflexões. Interessava a ele aprofundar os mesmos temas de diferentes pontos de vista, percorrendo diversas vezes o mesmo caminho, sem a expectativa de novos resultados, mas de esclarecer o que já conhecemos de maneira um tanto confusa (MORENO, 2005, p. 263-264).

> Pode aprender o conhecimento dos homens? Sim; muitos podem aprendê-lo. Não frequentando um curso, mas pela "experiência". – Pode, neste aprendizado, uma outra pessoa ser o seu professor? Certamente. De tempos em tempos, ele lhe dá o aceno correto. – Assim são aqui o "aprender" e o "ensinar". – O que se aprende não é uma técnica; aprende-se a fazer juízos corretos. Há regras, mas elas não formam um sistema, e somente a pessoa experiente pode aplicá-las corretamente. Distinto das regras de cálculo (WITTGENSTEIN, 2009, p. 293).

Não é essa, ao que parece, a pretensão de Perrenoud, pois na apresentação das "Dez novas competências para ensinar", a experiência dos professores parece ser desconsiderada, pois é vista como *apego* e fruto de *resistências*, como explica o autor no quadro acima: "**Conservar** (grifo nosso) uma rotina de avaliação para além das mudanças de currículo e dos discursos reformistas do sistema" (**QUADRO 1**).

Não se estabelece diálogo na compreensão do que se deseja conservar nas rotinas. Não será o fruto da experiência desses professores que eles buscam preservar? As exemplificações do que se deseja conservar não são identificadas e muito menos descritas. São logo descartadas e, portanto, silenciadas, pois parecem ser classificadas como desprovidas de reflexão. Existe uma excessiva valorização no desempenho de procedimentos corretos a serem colocados em prática pelos professores, como uma técnica, sem espaço no aprofundamento da análise dessas experiências localizadas em contextos e realidades distintas.

> As imagens nos "convidam" (*fordern*) a fazer uma aplicação determinada, elas contêm uma sugestão de aplicação, a saber um caso "normal" (*normalem*) de aplicação; as imagens, enfim, parecem "constringir" (*zwingen*) a uma aplicação determinada. As imagens exercem, pois, uma força sobre nosso pensamento, orientando-o em uma direção 'inequívoca'. É neste sentido que podemos considerá-las como sendo o referencial normativo com o qual comparamos os objetivos. É justamente sobre este aspecto constritivo e normativo das imagens – que, de resto, elas partilham como os conceitos – que incide a terapia filosófica (MORENO, 1995, p. 35).

A terapia filosófica nos convida a questionar a significação do conceito de competência na perspectiva de modelos rígidos, pois a sua identificação e as decisões na aplicação de regras são muito diferentes, conforme as diferentes práticas no contexto de sala de aula.

Moreno remete-se à estratégia dialógica ou retórica de Wittgenstein como caminho diante das teorias dogmáticas, por não visarem persuadir o interlocutor a adentrar novas teses; ao contrário, o convidam a exercitar o olhar para diferentes possibilidades (MORENO, 2005, p. 259).

A função do professor vem sendo apresentada em uma perspectiva de modelos rígidos mesmo antes da pedagogia das competências, pois como observa Azanha (2006), nos congressos e seminários, a figura abstrata de um “professor universal” prevalece nas descrições das qualidades necessárias para o desempenho nomeado como de “excelência”. O “bom professor” se aproxima da concepção de Comênio, ou seja, deve ser capaz de dominar a “arte de ensinar tudo a todos”.

Maria Cecília Cortez Christiano de Souza (2009), no artigo “A máquina de deprimir professores”, traz contribuições para que possamos perceber que Azanha fala da dificuldade, em educação, de se construir um conhecimento que se situe a uma boa distância do discurso político no ensino público, ou do discurso publicitário no ensino particular, no seu sentido mais estreito, o de propaganda direta de feitos e realizações das escolas particulares, de determinadas administrações ou de crítica às gestões anteriores no ensino público. Falar de "boa qualidade" ou de "má qualidade do ensino" como categorias estanques, sem nuances e explicações do ponto de vista a partir do qual se está falando, ou a que parâmetros se está referindo, faz nascer uma desconfiança de que estamos diante de posições firmadas e bem estabelecidas, que não admitem argumentos contrários e discussões produtivas.

Diante das demandas, modelos e idealizações apresentados muitas vezes de maneira dogmática, em contraposições entre o antigo – geralmente nomeado como tradicional – e o novo – ou uma nova metodologia, fruto do avanço da Ciência –, nos cabe uma escuta atenta e desconfiada.

Nas inúmeras leituras das entrevistas realizadas, buscou-se uma escuta atenta, isto é, um cuidado diante de possíveis interpretações prévias que muitas vezes poderiam limitar sua utilização apenas para exemplificar e confirmar hipóteses iniciais de pesquisa. A desconfiança e a inquietação, partindo da necessidade de reconhecer a impossibilidade de captar de forma fiel o relato da experiência do outro, abriram, portanto, uma possibilidade de leitura que se alterou a cada novo debruçar-se.

Talvez seja esse o sentido da terapia filosófica: munidos de algumas referências históricas, adentrar nos discursos, tentar revelar as diferentes práticas e em que contextos de sala de aula foram embasadas, na tentativa de não fechar modelos, mas de manter a inquietação com diferentes discussões.

O próximo capítulo trará uma organização do conteúdo das entrevistas com o intuito de apresentar como as coordenadoras pedagógicas, a partir da sua história e percurso profissional, definem, ou idealizam, um bom professor.

4. Descrição das "competências" de um bom professor pelas coordenadoras

As vestimentas da nossa linguagem tornam tudo igual, nos alerta Wittgenstein (2009, p. 290). Apesar das coordenadoras reconhecerem o termo e o autor Perrenoud, utilizam a palavra *competência* em suas respostas com significado distinto daquele utilizado pelo autor e não associam o termo às demandas de uma "pedagogia da competência" no ensino ou na formação de professores, cujo enfoque seria o "desenvolvimento de competências". Essas associações não foram estabelecidas; ao contrário, a palavra *competência* poderia ser substituída ora por *habilidade*, ora por *função* ou *desempenho*.

Diante da ampla utilização dessa palavra no campo educacional, em vez de buscar uma definição conceitual do termo, solicitou-se, nas entrevistas realizadas com coordenadoras de escolas, maior precisão nas descrições a respeito dos conhecimentos e habilidades teóricos e práticos que julgassem necessários ao desempenho da função de professor no Ensino Fundamental I. Nesse sentido, o termo *competência* aparece conforme é usualmente empregado, ou seja, como indicador de um "indivíduo de grande autoridade num ramo do saber ou do fazer" (HOUAISS, 2009)[40]. Buscou-se resgatar uma pergunta simples, que conforme comenta Nóvoa (2009), deixamos de fazer há muitos anos: *O que é um bom professor?*

A coordenadora Marina explicita que já trabalhou em escolas diferentes e percebeu que as concepções, ou seja, os discursos são muito próximos, mas os encaminhamentos na prática demonstram diferentes compreensões do mesmo termo. Podemos dizer, talvez, que se trata do uso de discursos vigentes e reconhecidos, proferidos, essencialmente, em busca de reconhecimento.

Para conseguir uma boa descrição do que consideram um bom professor, em vez de retomar as competências definidas pelas reformas ou autores de referência como Perrenoud, em que se pretende esgotar as qualidades necessárias a esse profissional, chamou-se a atenção das coordenadoras, nas entrevistas, para a função que exercem de selecionar, acompanhar, avaliar e demitir professores, pedindo, portanto, que buscassem esclarecer os critérios estabelecidos para exercerem essas ações. Essa pergunta desencadeou reflexão nas coordenadoras, que se debruçaram no assunto com interesse durante a entrevista, como se revelassem, para si próprias, como pensavam.

[40] Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 3.0.

A coordenadora Débora, por exemplo, não consegue se lembrar de alguma professora que congregue as habilidades que julga necessárias para o exercício do magistério. Explica que as professoras apresentam especificidades distintas. Recorda algumas professoras pelo fato de terem uma boa percepção dos alunos, de serem geralmente experientes e sem formação em pedagogia, mas em psicologia, história ou artes. Outras têm competência no ensino e no domínio dos conteúdos, são organizadas para realizar os planejamentos e propostas, "[...] são muito sabidas", mas demonstram dificuldade no atendimento aos pais, na condução do grupo ou no acompanhamento individual de alguns alunos. Explica que é difícil ter uma professora com todas essas qualidades. Formulou, então, como explicação, que as facilidades e habilidades são muito diferentes, pois há uma qualidade intrínseca e pessoal na forma como cada professora compreende a sua função. É interessante notar que Débora explicita que há um grau de subjetividade das professoras na compreensão de seu ofício, mas não chega a mencionar que, para a identificação das boas professoras, poderia estar também em questão a sua própria subjetividade.

A coordenadora Marina apresenta dificuldade em explicitar o conjunto de habilidades que julga necessário para o magistério, o que justifica pelo fato de sua maior experiência profissional ter sido no Ensino Fundamental II. Ao descrever, no entanto, uma recente avaliação de desempenho de uma das professoras sob sua coordenação, se deu conta dos critérios que utilizou para avaliá-la durante aquele ano.

Betânia, talvez pelo acúmulo de função – coordenadora e professora do 1º ano –, observou que a pergunta a incomodava no sentido de que não é possível reunir, em uma figura só, todas as qualidades cabíveis em um bom professor:

> [....] Eu acho que todas elas têm qualidades que valem... Eu sou uma boa professora. Eu acho que eu sou uma boa professora porque eu tenho algumas qualidades, mas isso não quer dizer... É porque, às vezes, o bom professor me soa assim, como a pessoa completa. Eu não me vejo uma pessoa completa como professora. Eu dou as minhas rateadas, titubeadas. Então eu acho que quem tem um bom domínio de sala é um bom professor. Que não perde aluno no meio da sala, que está com todo mundo ali, envolvido, atento. Que está ligado em tudo que está acontecendo, porque acontece muita coisa. Isso, eu acho fácil. Eu acho que quem consegue falar com o aluno e esse aluno olhar, devolver [...] (trecho da entrevista da coordenadora/professora Betânia).

Tânia concorda com Betânia no sentido da função ser cada vez mais idealizada, mas o que a preocupa é o *discurso racionalizado*, inspirado nos manuais da pedagogia, que já não corresponde às necessidades da atualidade:

> Década de 60: a década que não terminou para a educação brasileira, porque volta-se muito para aquilo de desconstruir. Mas as coisas não estão mais construídas, você não pode desconstruir o que não está construído mais. Então, há ecos dessa educação dos anos 60 e70, que foram se afastando de uma realidade, de uma prática de ensino e de vida escolar cotidiana, e foram indo para o campo das ideias, e, no campo das ideias, o pensamento viaja. E vai para muito longe. De repente começaram a ser idealizados processos, esquemas, modelos que não têm nada a ver com a nossa época (trecho da entrevista da coordenadora Tânia).

As coordenadoras foram construindo algumas respostas durante a conversa e os critérios considerados importantes por elas para a avaliação de um bom professor foram sendo revelados.

Outra preocupação foi identificar se as escolas possuíam documentos que descrevessem a função do professor deste ciclo. A leitura destes documentos poderia revelar como as instituições em que as coordenadoras estão inseridas definem o papel do professor de Ensino Fundamental I.

A coordenadora Alice identifica alguns documentos que revelam a função de professor, mas comenta que falta um documento atualizado. Explica que há algum tempo, alguns coordenadores e dirigentes fizeram uma atualização nos documentos de avaliação interna do professor.

A equipe de coordenação e orientação tinha um diagnóstico de que deveria investir em um “grande enquadre do perfil do professor” que fosse mais compatível com o projeto da escola. Nos últimos dez anos, a instituição (Escola A) viveu intensos processos de avaliação dos professores, nos quais a coordenação aproveitou todas as oportunidades para dar a referência atualizada do que esperava dos professores no desempenho de suas funções. Alice comentou que “[...] assim, com esse professor mais bem enquadrado, no bom sentido”, passaram a discutir outro tema, a revisão do projeto curricular, e as discussões relativas à função do professor não chegaram a ser registradas. Falta, portanto, um documento na instituição que oficialize as funções do professor.

Débora trabalha na mesma instituição que Alice e explicou que os roteiros utilizados para as avaliações realizadas no final do ano revelam o que se espera de um professor na Escola A. Comentou também sobre o processo da escola, nos últimos anos, relativo à reflexão e redefinição do se esperava dos professores no exercício de suas funções. Acrescentou que este processo de repensar o papel do professor ocorreu quando ela chegou à instituição. O grupo de coordenadoras percebia que o corpo docente estava “adormecido” e acomodado no seu dia a dia. Este período, segundo ela, foi muito difícil e intenso, mas ao mesmo tempo muito bonito e importante para a instituição, pois demandou de todos uma revisão dos valores e reposicionamentos. A escola expressou claramente para as professoras qual desempenho

passaria a ser demandado dos profissionais. Algumas abraçaram a causa e outras preferiram sair da escola. Explica que foi uma “mudança de cultura”, uma tentativa de avaliar e explicitar o que “funcionava ou não na instituição”. Acredita que houve, por parte dos integrantes da instituição, muita coragem para falar abertamente sobre o que enxergavam de bom ou não no trabalho dos professores. Apesar deste movimento da Escola A, não se dedicaram a documentar todo este movimento.

Na Escola C, conforme explica a coordenadora Maria Antônia, a instituição também não possui um documento que explicite as funções do professor e que descreva o perfil desejável e coerente com o projeto pedagógico. Segundo a coordenadora, a descrição está diluída em vários documentos da escola, mas ela não localizou nenhum em especial. O roteiro de entrevista utilizado na escola para o processo de seleção de professores nos dá pistas do perfil desejável. Temos a impressão de que não existe a necessidade desta descrição, talvez porque se acredite que exista uma concordância entre a equipe de educadores que trabalham nestas instituições sobre o perfil desta função. Mas, se trata de aparentes concordâncias pois, ao entrevistar coordenadoras diferentes da mesma instituição, nos deparamos com critérios e reflexões muito distintas.

Camila explicita sua preocupação diante dos diferentes critérios aos quais os professores são submetidos, pois dependendo do coordenador e dos vínculos estabelecidos, a avaliação do trabalho do professor terá resultados muito distintos. Explica que o documento da descrição do perfil do professor (**ANEXO A**) foi elaborado e aperfeiçoado na Escola B em 2003, com a participação da equipe de professores, e tornou-se, desde então, um documento para mediar as discussões e avaliações dos professores.

Explicou que antes de 1999 os critérios não eram claros e “[...] de fato você não sabia onde você tinha que investir mais e às vezes a avaliação era muito pela simpatia”. As avaliações eram permeadas pelo relacionamento estabelecido entre o coordenador e os professores. Os critérios não eram discutidos e explicitados, o que tornava as promoções ou demissões obscuras. Segundo Camila, eram critérios que ficavam muito mais na “cabeça individual do coordenador” e muitas vezes o que interferia em uma contratação ou demissão era a influência do sobrenome e as indicações dos amigos.

> As promoções, as demissões, às vezes passavam pelo viés muito particular de quem estava (promovendo ou) demitindo. Ah, cismava lá que aquela pessoa, aquele professor, não estava correspondendo. Muitas vezes sem observação, sem explicação e... E acabava em demissão e muitas vezes o professor não tinha clareza de por que ele estava sendo demitido (trecho da entrevista da coordenadora Camila).

O primeiro documento com a descrição das funções, conforme explica Camila, foi elaborado pela equipe de coordenação e direção há aproximadamente dez anos, depois de 56 anos de existência da instituição. A professora observa que atualmente existe uma maior compreensão por parte do professor sobre o desempenho esperado de sua função. No entanto, nas mudanças de Direção, o grupo de professores costuma ficar muito inseguro, pois percebe que a cada nova Direção, as habilidades exigidas mudam e eles se perguntam: *O que, agora, é ser um bom professor?*[41]

Marina, parceira de Camila, comenta que foi confortável, ao assumir a função de coordenadora neste ciclo, encontrar a descrição e definição do desempenho desejável dos professores. Elogia o fato da descrição ter sido elaborada junto à equipe de professores.

> [...] em primeiro lugar, porque foi elaborado pelos próprios professores e eu acho que não tem ninguém melhor para falar do seu ofício do que o próprio professor. E acredito que tenha sido um momento rico em que ele também colocou o seu ideal. [...] E eu acho que o grupo também pôde, naquele momento, se avaliar frente a esse ideal. Deve ter sido um momento muito rico de realização desse perfil de professor. Eu sinto que é um norteador (trecho da entrevista da Marina).

Na escola D, o professor que ingressa recebe um documento com a descrição do aluno que a instituição deseja formar e a partir desses princípios é trabalhada a sua função nas reuniões coletivas e individuais.

Podemos inferir que, geralmente, as instituições se dedicam pouco a documentar os movimentos institucionais. Todas as coordenadoras realizam, no entanto, avaliações anuais com os professores e os roteiros acabam sendo o norte esclarecedor para as devolutivas referentes ao trabalho dos professores. Esta falta de sistematização pulveriza as informações e não possibilita orientar ações práticas e avaliações com mais objetividade. Nas entrevistas, recorriam à memória para responder e refletir frente às questões apresentadas.

Cabe notar que a função do coordenador é acompanhar e orientar o trabalho da equipe dos professores. O que causa estranheza é o pouco investimento em qualificar e sistematizar as demandas institucionais ao professor. Estamos mergulhados em excessos de discursos em torno do professor do ensino básico, como argumenta Nóvoa (1999) em seu artigo "Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas"; e, no entanto, há pouca discussão e análise sobre as demandas e descrições da função do professor que, muitas vezes, revelam contradições diante dos desafios dessa profissão na sociedade contemporânea. Colocar em pauta essa discussão pode contribuir para atentarmos às

[41] O grupo de professores desta instituição vivenciou muitas mudanças de Direção nos últimos anos.

vestimentas da nossa linguagem, como nos convida o rigor de Wittgenstein, ou seja, discriminar nos discursos o sentido das palavras, os diferentes contextos na descrição da função do professor, fugindo à superficialidade e às verdades dogmáticas.

4.1. "Instrumentos pedagógicos" para desenvolver a capacidade reflexiva

Azanha chama a atenção para a importância de se conhecer e entender a vida cotidiana das escolas, pois o desconhecimento das práticas faz que os autores operem com categorias demasiadamente abstratas. As tipologias e o excesso de retórica, marcas do abstracionismo pedagógico, não dão conta da complexidade dos sinais e indícios usados para a compreensão da realidade humana.

O termo abstração, aqui, é compreendido como a negação da riqueza do real nas suas contradições e multiplicidade de significados, separando parte e todo do objeto em análise, diminuindo a própria possibilidade de conhecimento[42].

> Para nós, o problema da possibilidade de estudo científico da vida cotidiana é, no fundo, o da própria possibilidade de uma totalidade revelar-se por alguma das suas partes. Com relação a este tópico, o essencial é, pois, saber como orientar o processo de conhecimento em face da multiplicidade desnorteante de aspectos da vida cotidiana de modo a encontrar o fio condutor que estabelece a ligação e continuidade entre eles e permite a compreensão daquilo que na aparência é um caos empírico (AZANHA,1992, p. 74).

Como adentrar nas entrevistas das coordenadoras do ensino básico para compreender os papéis e crenças que se estabelecem? Quais os fragmentos a serem selecionados? Qual o objeto a ser selecionado? Quais pistas podem ser a chave para uma maior compreensão deste complexo enlace?

---

[42] O autor chama atenção para a falta de registros que revelem o cotidiano escolar, pois temos acesso apenas a fixações literárias ou a reminiscências pessoais. Comenta que as rotinas não foram devassadas e, portanto, fica difícil saber quais as rotinas instaladas. O conhecimento histórico da educação de uma época, conclui o autor, não se esgota pelo conhecimento das ideias ou das leis e outras regulamentações que prevaleceram. Há, no entanto, no autor, uma ideia um tanto onipotente da pesquisa histórica. Embora a história seja construída a partir das perguntas feitas ao passado e o recente interesse pelo cotidiano tenha induzido as pesquisas históricas a se debruçarem sobre ele, nem sempre a documentação deixada permite reconstituir historicamente esse cotidiano. No caso da pesquisa em questão, na qual a pesquisadora (eu mesma) esteve imersa na cotidianidade da escola por muitos anos, as particularidades desse universo despendem bastante energia para fazer sentido, pois se a imersão permite reconhecer esse cotidiano, a mesma imersão exige um esforço de distanciamento para que o cotidiano possa se tornar visível. Cabe se indagar sempre sobre como olhar o cotidiano de maneira a estranhá-lo, a ganhar distância, de forma a desautomatizá-lo.

Nas entrevistas, buscou-se mapear possíveis documentos ou "instrumentos pedagógicos" que oferecessem pistas do que ocorre no cotidiano das escolas selecionadas.

Ginzburg (1979) nos remete à antiga sabedoria do homem na arte de caçar as suas presas, seja para alimentar-se, seja como um esporte, nas suas perseguições.

> [...] ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufos de pelos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas (GINZBURG, 1979, p. 151).

Esta sabedoria, segundo Ginzburg, foi sendo transmitida de geração em geração pela arte de saber narrar as experiências da decifração de pistas, isto é, a capacidade de enxergar dados que poderiam facilmente não ser percebidos, ou até mesmo desconsiderados para "remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente" (GINZBURG, 1979, p. 152).

Ginzburg nos alerta para o fato de que estamos distantes desta sabedoria de um olhar mais aguçado e perspicaz que não se seduz por pistas falsas e atraentes diante da urgência de respostas rápidas e investidas de "rigor científico".

Nas entrevistas, buscou-se compreender como as coordenadoras acompanham o trabalho das professoras, adentrando neste cotidiano de maneira a estranhá-lo e a alcançar outras dimensões nem sempre perceptíveis, desconfiando dos discursos que o compõem.

Na pesquisa de mestrado, foi possível perceber que existe uma ênfase na função do coordenador pedagógico de contribuir para o desenvolvimento do professor na capacidade de refletir e conquistar *autonomia intelectual* (HORTA, 2007, p. 82).

Como ressalta Fernanda Liberali (1996) no artigo "O desenvolvimento reflexivo do professor", são muitos os autores que acenam para as mudanças no cenário da educação pela transformação dos professores gerada pela ampliação da sua capacidade reflexiva.

> "[...] o papel dialético da relação o(a) professor(a)-instituição é responsável pelo processo de transformação e desenvolvimento da educação que somente pode existir a partir da transformação das práticas que a constituem. A auto-reflexão surge, então, como mola mestra para a mudança educacional criando oportunidade para que os(as) professores(as) adotem uma postura crítica de suas práticas e da estrutura na qual ela está inserida. A reflexão crítica exige que nos coloquemos dentro da ação, na história da situação, participando da atividade social e tomando partido (LIBERALI, 1996, p. 25).

Ser um “professor reflexivo”, segundo a autora, é uma qualidade a ser perseguida, ou seja, desenvolvida pelos coordenadores no seu trabalho junto à equipe de professores. Na busca de cumprir o seu papel, o coordenador pedagógico tem o desafio de mediar o desenvolvimento dos professores para levá-los a uma postura crítica, de maneira que não seja coercitivo, isto é, não se valendo do seu poder na hierarquia dos papéis, mas colocando-se ao lado como um parceiro mais experiente (LIBERALI, 1996, p. 27).

Madalena Freire Weffort (1996) é uma das precursoras em apontar para a importância de *observação*, *registro* e *reflexão* como “instrumentos metodológicos” para desenvolver a capacidade reflexiva do educador.

O diário[43] de aula era apontado pela autora como um dos principais instrumentos para o desenvolvimento da capacidade crítica do professor. Esses diários (registros diferentes do Diário de Classe oficial, que contém apenas a presença e a descrição sucinta das atividades aplicadas em sala de aula) depois se transformavam em relatórios bimestrais ou semestrais, elaborados por todos os professores a fim de relatar, documentar e divulgar o trabalho realizado em cada classe para as famílias.

As estratégias para o desempenho do coordenador pedagógico foram se sofisticando e os diários passaram a ser utilizados para uma “tematização da prática” do professor, conforme explica Telma Weisz na matéria “Caminhos para a formação de professores”, na revista *Nova Escola* (HEIDRICH, 2009)[44]. A professora e pesquisadora, reconhecida por ser pioneira em

---

[43] Quando pisei na sala de aula como estagiária, na Escola Poço do Visconde, recebi da professora um caderno para anotar tudo o que observava em sala. Obedeci e assim adquiri o hábito de escrever, diariamente, o que ocorria com os alunos, minhas inquietações, descobertas, tentativas, acertos e equívocos. Destes diários, nasciam os relatórios que periodicamente traziam uma síntese do trabalho desenvolvido. Nós, professores, levávamos muito a sério a produção dos relatórios, pois era uma maneira de destacar e expressar como pensávamos e de nos mostrarmos singulares pelos caminhos propostos para os grupos de alunos. Os relatórios eram associados à capacidade de criar e se destacar intelectualmente. Alguns relatórios traziam a linguagem poética e outros até mesmo a plástica. Tínhamos a preocupação de inovar e não repetir receitas, de forma que era visível a dedicação para a realização dos diários e dos relatórios. Conforme essas escolas foram ampliando seu campo de atuação para o Ensino Fundamental I, essa prática foi incorporada. Neste novo ciclo, no entanto, aos poucos as professoras foram questionando o empenho e a energia necessários para este trabalho. Consideravam que o trabalho se repetia, não havia tanto espaço para inventar, vivíamos uma época em que se buscava maior eficiência pelas novas didáticas que surgiam no ensino da Língua Portuguesa, da Matemática, da História, das Ciências, pela contribuição e influência de estudiosos como Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Délia Lerner, Isabel Solé, Mario Carretero, entre tantos outros. Estas práticas, assim, não se sustentaram neste ciclo, e a pedido dos professores, foram abolidas em algumas escolas. O investimento passou a ocorrer na descrição dos planejamentos e sequências didáticas. A prática dos relatórios avaliativos permanece em muitas escolas no ciclo da Educação Infantil na rede privada e pública.
Revah (2004) menciona que os relatórios de grupo e das crianças, a partir da primeira metade dos anos 1970, produzidos na Escola Criarte, desenvolviam uma narrativa que apresentava com riqueza de detalhes a singularidade das vivências dos professores junto aos alunos. Esses relatórios, além da função de registrar e comunicar o trabalho aos pais, tinham como perspectiva ser um instrumento de reflexão, observação sistemática e registrada dos comportamentos e falas das crianças (REVAH, 2004, 40, 46, 47, 81).

[44] Essa reportagem de Gustavo Heidrich na revista *Nova Escola*, “Os caminhos para a formação de professores”, apresenta a teoria da educadora Telma Weisz sobre a tematização da prática.

utilizar essa estratégia, explica que "[...] tematizar significa retirar algo do cotidiano, fazer um recorte da realidade, para, então, transformá-lo em objeto de reflexão". É *teorizar.* A prática é "capturada", segundo a educadora, nos relatos e registros (relatórios e diários), que revelam os "saberes prévios" e, assim, dão acesso às concepções dos professores. Outro recurso para saber como "de fato" ocorre a interação do aluno e professor, "sem filtro e interpretação", é a estratégia da observação ou gravação em vídeo da sala de aula.

> Para que ela aconteça de forma satisfatória, algumas condições básicas precisam existir. Devem ser usadas boas práticas como modelos para análise e discussão. Eles podem ser conseguidos dentro da própria escola ou trazidos de fora. Caso o professor que terá seus registros estudados seja da equipe, ele deverá aceitar os objetivos didáticos da tematização, estar consciente dos ganhos que terá no processo e concordar em socializar seus escritos com os colegas (HEIDRICH, 2009, s/d).

A coordenadora Tânia considera o registro (cadernos de registro ou relatórios) como uma atividade sagrada, pois contribui para o professor refletir sobre seu trabalho.

Nas entrevistas de Débora e Mônica, aparece também uma concordância em considerar o registro um instrumento para desenvolver a capacidade reflexiva por meio da narrativa, por propiciar o exercício metacognitivo dos professores diante de sua prática na sala de aula.

As coordenadoras, no entanto, explicitaram que não demandam nem exigem "diários de campo[45]" de seus professores. Parece que esse "instrumento metodológico" ficou mais localizado na Educação Infantil. Uma das coordenadoras entrevistadas, Débora, quando abordada sobre se lê os diários das professoras, respondeu:

> [...] Algumas fazem, mas a gente não faz como... Enfim, eu já vivenciei, em outros lugares, um acompanhamento dos diários, de uma devolutiva específica dos diários. [...] Mas o registro diário, a gente não tem acompanhado aqui, porque às vezes vira uma coisa meio burocrática, só de uma descrição de atividades, e como a gente fica bem perto da sala de aula, às vezes ele não se faz tão necessário [...] (trecho da entrevista da coordenadora Débora).

Marina identifica também que estes instrumentos, vistos como reflexivos, na verdade acabam sendo, em muitas situações, burocráticos:

---

[45] O artigo da revista *Avisa Lá*, "Encontros de supervisão: o que o coordenador pode fazer para ajudar os professores" (AUGUSTO, 2002), apresenta como na Educação Infantil os diários de campo são um instrumento de valia para o planejamento das supervisões e obtenção de melhora nos resultados.

> [...] A gente sempre tem uma crítica à atuação de uma coordenação. Tem coisas boas, mas você também tem as críticas. Como professora, eu me lembro, eu tinha as minhas críticas... Sempre foram ao excesso de burocratismo e acho que isso é um dos meus problemas hoje (risos). Então era uma papelada... Questão burocrática e não como instrumento de análise, como instrumento de registro do que possibilitasse uma atuação melhor. Uma coisa mais reflexiva. Então essa era a minha grande crítica ao papel da coordenação, porque era uma coordenação muito burocratizada e isso me incomodava profundamente. Eu falei: "Bom, agora (como coordenadora) eu tenho um desafio (risos) que é exatamente quebrar isso. E como quebrar isso? [...]" (trecho da entrevista da Marina).

Débora explica que agora trabalha na linha da Documentação Pedagógica, que é um recurso "bem atual", que vem da prática das escolas italianas de "Reggio Emilia"[46]. O professor estabelece o critério do que vai documentar e como vai informar o trabalho que vai realizando junto aos alunos por meio de imagens ou vivências.

Quando questionada sobre a similaridade entre os diários de campo ou mesmo sobre a semelhança com o portfólio, atividade tão destacada na década de 1990, em muitos livros e cursos que ressaltavam a importância dos professores elaborarem portfólios dos trabalhos dos alunos, Débora aponta o fato de que a documentação acena para outra perspectiva:

> A documentação, ela é mais atualizada, assim ela acontece no meio e ao longo do processo e ela pode recortar um aspecto específico. Então: "Ah, eu quero ver mais como que as crianças interagem com uma das variáveis envolvidas nesse processo". "Então, como que se estabelecem as comunicações e a argumentação dos grupos? Ou como que eles direcionam o olhar? E daí a gente pode pedir que eles fotografem, né? Ou como que eles se organizam e definem encaminhamentos do trabalho." Então a documentação é um pouco mais do que o trabalho de portfólio, que é mais um trabalho de registro do processo. Ela [a documentação] pode ter um ponto de observação específico. Ela pode ter ali um objeto de investigação do educador e a partir daí o professor também vai ler sobre esses assuntos, vai montar cenários específicos, a partir do que ele coleta como documentação (trecho da entrevista da coordenadora Débora).

Débora explica que a documentação permite um acompanhamento mais preciso e mais efetivo do trabalho, mas ressalta que é um desafio documentar, seja por conta dos poucos recursos tecnológicos na instituição, seja pelo excesso de possibilidades, pois não é simples a escolha do instrumento adequado para dar visibilidade ao que se pretende documentar (fotografar, gravar, filmar). Outro desafio, segundo a coordenadora, é definir o foco da observação de maneira a propiciar maior visibilidade à prática do professor e ao percurso dos alunos enquanto estão aprendendo.

---

[46] "A partir da década de 1970, é intensificado o trabalho de continuidade da participação das famílias na administração das escolas de Reggio Emilia como um valor imprescindível, tendo como base o protagonismo das crianças e a formação exigente e constante das professoras. Dessa forma, tornavam-se possíveis os estudos e as pesquisas acerca da experiência local, que ficou conhecida em toda a Itália, consolidando uma pedagogia da escuta, das relações e das diferenças que estavam sendo construídas no norte italiano" (REGO, 2013, s/d).

Diante do questionamento de se tratar de instrumentos similares, Débora buscou explicar a diferença entre uma documentação pedagógica e um registro ou portfólio:

> Ele começa dentro de uma linha de registro, mas ele passa também por uma coisa de observação da construção do conhecimento e dos processos de aprendizagem. Ele é muito vivo, do ponto de vista do ensino e da aprendizagem. Então, se aconteceu isso, como é que eu posso atuar? Se o meu grupo produziu esse tipo de texto, se foi tão importante para eles, por exemplo, falar de como a borboleta faz o casulo, [...] então a documentação também é uma forma do professor se aproximar do que faz sentido para esses alunos, nesse momento. O que é disparador, ou que questões são mais prementes para as crianças naquele momento. É um pouco do currículo emergente [...] (trechos da entrevista da coordenadora Débora).

Parece que estamos diante de nomeações diferentes para uma mesma tarefa – a do professor refletir sobre a sua prática, com pequenas variações –, tarefa que a coordenadora Débora busca enfatizar.

Paulo Freire foi um dos pioneiros[47], no Brasil, na abordagem da importância do professor refletir constantemente sobre sua prática. Na década de 1990, foi a vez dos autores espanhóis[48] divulgarem esta tarefa, renomeada como a capacidade de narrar em forma de portfólio o trabalho desenvolvido pelo professor junto aos alunos. No momento, a "novidade" é seguir os ensinamentos importados da Itália, da região de Reggio Emilia: saber documentar é a demanda atual. Estas novas perspectivas auxiliam de fato os professores ou coordenadores a operar mudanças nas suas práticas ou alimentam o eterno sentimento de falta que os aprisiona diante da idealização inatingível?

Segundo a coordenadora Débora, existe muita disponibilidade dos professores:

---

[47] No Colégio Poço do Visconde, em 1982, Fátima Freire assumiu a coordenação da Educação Infantil e, por ser filha de Paulo Freire, na época os professores do Colégio, no qual eu também estava, tiveram a oportunidade de participar de alguns encontros com o renomado educador. Discutíamos exaustivamente, na época, o papel do registro como um instrumento metodológico para desenvolver a nossa capacidade de refletir sobre o papel dos professores no cotidiano escolar. O trabalho de registrar e refletir não se restringia ao professor; buscávamos trazer os alunos para esta tarefa por meio dos murais, que tinham como objetivo registrar as perguntas, as pesquisas, as descobertas, as dúvidas dos percursos que o grupo de alunos traçava. Participei de muitos grupos e estudos, coordenados por Madalena Freire, em que discutíamos exaustivamente "instrumentos metodológicos pedagógicos do professor", o papel do registro diário, do relatório e dos murais na busca de entender o que estávamos ensinando, o porquê e o como, em uma busca constante de compreender a nossa prática. Diante desta experiência, surge a minha inquietação em entender o que a experiência das Escolas em Reggio Emilia trazem de novo. Não se trata de desconsiderar este trabalho desenvolvido na Itália, mas de entender por que essa prática não é discutida a partir ou em relação aos referenciais teóricos brasileiros.

[48] Fernando Hernández, doutor em Psicologia e Professor de Educação Artística e Psicologia da Arte na Universidade de Barcelona, esteve presente no Brasil divulgando, em cursos e palestras, a ideia de reorganizar o currículo escolar por projetos de trabalho, em que alunos e professores elencam questões mobilizadoras e emergentes que geram pesquisas que aproximam a escola dos temas que mobilizam o aluno na sua inserção no mundo. Hernández inspira-se em Dewey (1859-1952), filósofo e pedagogo norte-americano. As ideias de Paulo Freire, como "tema gerador", são também uma referência no seu trabalho. O portfólio é destacado como um instrumento para sistematizar e registrar o percurso da pesquisa individual ou coletiva.

> Olha, o desafio é muito grande para eles. Eu vejo as pessoas cada vez mais disponíveis, mas você tem que lidar com algumas incertezas de trabalho e com uma provisoriedade... Você tem que ter uma abertura, uma disponibilidade para se deixar pintar um pouco por essa tela que as crianças trazem, que em algum momento o professor de Ensino Fundamental não precisava. Ele ou seguia o fluxo das crianças, ou já tinha ali o seu planejamento organizado para ser aplicado. Então é uma nova concepção mesmo (trecho da entrevista da coordenadora Débora, da escola A).

As orientações são vagas e pouco precisas:

> O professor, ele tem que se **despojar de algumas coisas e se abrir para outras**, o que a gente tem trabalhado bastante enquanto formação aqui na escola, porque na verdade isso já acontecia. Dentro da nossa proposta aqui na escola, isso não era tão nomeado para os professores, mas acontecia, às vezes em maior ou menor grau, de acordo com o quanto os professores tinham essa sensibilidade de **ler os grupos**, do que a gente chama atualmente de escuta, de uma **escuta qualificada**. O que o meu grupo está comunicando para mim e como eu posso fazer esse conhecimento se encaixar, de uma forma mais real, ao que eles estão trazendo? (trecho da entrevista da coordenadora Débora, grifos nossos).

Nesse trecho, podemos nos deter em compreender o que se entende por *sensibilidade para ler os grupos* ou *escuta qualificada*. O que se entende por sensibilidade para ler e escutar de maneira qualificada os grupos? O que significa se *despojar de algumas coisas* e se *abrir para outras*? O que precisa ser abandonado e por quê? Quais as novas perspectivas que o professor precisa descobrir? O trabalho de documentação possibilitará o que os diários ou portfólios não promoveram até hoje, isto é, um "professor reflexivo"? O que se entende por saber escutar os alunos? É um atributo apontado por todas as coordenadoras entrevistadas, o que significa que não dever ser menosprezado.

Ser reflexivo parece estar relacionado à capacidade de "escutar os alunos". Snyders (1974) aponta nos textos de autores como Dewey, Freinet, Claparède e Decroly, pertencentes ao movimento da Nova Escola, a ideia de que o currículo e as obrigações escolares deveriam ser traçados a partir dos interesses e motivações das crianças. Destaca-se um lugar ativo para o aluno, no qual as suas perguntas e inquietações resultam em bons projetos de estudo que orientam o mundo da escola (SNYDERS, 1974, p. 72-73).

> O trabalho não lhe é imposto, as etapas não lhe são prescritas. Seria esmagar-lhe a liberdade e sobretudo já não é admissível conduzir passo a passo o aluno, a partir do momento em que ele se lança numa obra marcada pela sua individualidade (SNYDERS, 1974, p. 74).

Snyders, remetendo-se aos pedagogos da Educação Nova, chama atenção para a função do professor de interpretar as indicações mais profundas subjacentes aos interesses dos alunos, que revelam as necessidades (SNYDERS, 1974, p. 114).

> A criança possuiria em si mesma um interesse que nada mais pretenderia que saciar-se. Desde que o professor tenha sabido descobrir-lhe a presença e encontrar o elemento favorável, este irá por si mesmo, revelar-se em toda a sua eficácia. Bastaria "ajudar" a "natureza", "facilitar esse surto" (SNYDERS, 1974, p. 115).

O que se entende por um sujeito reflexivo aparece pouco explicitado, pois o que significa se debruçar sobre a prática? A partir de que referenciais teóricos e políticos? Como chama atenção José Sergio Carvalho (2013), é comum, nos discursos pedagógicos, a não elucidação de ideias, perspectivas e divergências teóricas e pragmáticas que disputam no campo educativo (CARVALHO, 2013, p. 28).

O cotidiano das escolas que fazem parte dessa pesquisa, no entanto, é organizado de maneira a contemplar reuniões coletivas semanais ou quinzenais entre coordenadores e professores a fim de desenvolver a capacidade reflexiva dos educadores. As reuniões são grupais, individuais, de série ou entre especialistas e professores. Os objetivos[49] desses encontros, ao comparar todas as entrevistas, podem ser assim resumidos:

- Reuniões coletivas: discutir grandes temas, metas e objetivos com a equipe de professores;
- Reuniões de série: discutir, avaliar e integrar os planejamentos dos diferentes professores diante da mesma série;
- Reuniões individuais:
    - incrementar a formação do professor (propor estudos) e contribuir, assim, para a sua capacidade de criticidade;
    - problematizar e trazer discussões sobre as práticas reais do professor, ajudando-o a encontrar outros caminhos e possibilidades;
    - mediar a relação do professor com o aluno e a direção e também prepará-lo para falar do desempenho dos alunos junto às famílias (verificar a pertinência ou não das observações ou críticas dos pais).

Nas reuniões de série e individuais, prioriza-se a análise e discussão dos planejamentos com os seguintes objetivos:

[49] Quadros síntese das respostas de como as coordenadoras acompanham as professoras no seu trabalho diário nos **APÊNDICE D** e **APÊNDICE E**.

- acompanhar, corrigir e ensinar a fazer fichas ou até mesmo a organizar a sala de aula;
- ajudar o professor a compreender o aluno que deseja formar;
- ajudar o professor a não se perder diante de tantas possibilidades;
- mapear o trabalho do professor, contribuindo para sua maior objetividade;
- ampliar as suas observações e possibilidades de atuação;
- contribuir para sua familiaridade conceitual e domínio dos conteúdos, de maneira a conquistar maior articulação com as demandas e ritmo do grupo.

As coordenadoras Marina e Camila enfatizam o desafio de planejar encontros entre os professores que tenham coerência na proposição de temáticas e que sejam de fato produtivos e produzam resultados no trabalho. Acreditam que a clareza da instituição na proposição de seu Projeto Político Pedagógico ajuda a afinar a equipe diante das metas. Camila chama atenção para a dificuldade de se obter concordâncias na equipe de coordenadores em relação ao planejamento dessas reuniões. Não se trata, portanto, apenas de estabelecer metas junto à equipe de professores, mas sim de alinhar os coordenadores que, muitas vezes, possuem olhares diversos.

Marina ressalta o seu desafio de demandar registros que realmente contribuam para a reflexão do grupo de professores e não sejam *pro forma*, ou seja, registros que demandem tarefas tão desgastantes e que exijam tanto empenho que não sobre energia para a continuidade dos trabalhos. Comenta que os professores “obedecem”, mas não encontram neles nenhum sentido ou resultado.

> Então eu não encontrei ainda o meio termo, nem para os meus registros pessoais, nem para os registros de encaminhamento com os professores. Isso é um desafio para mim até hoje. É muito difícil isso (entrevista da coordenadora Marina).

O registro é também apontado como uma forma de controlar e avaliar o processo do professor, como afirma a coordenadora Alice. As coordenadoras demandam das professoras “avaliações reflexivas” de seu trabalho a partir de roteiros elaborados para orientá-los ou instigá-los em seu processo reflexivo. Explicam que a intenção é:

- possibilitar a conversa e trocar opiniões;
- verificar como o professor se situa no trabalho, considerando a perspectiva que a escola deseja de sua função.

A coordenadora Maria Antônia, além dos momentos de autoavaliação, avalia e traça o perfil dos professores pela perspectiva dos alunos, que preenchem roteiros que informam os aspectos que valorizam e percebem como positivos ou negativos em seus professores. Argumenta a favor da importância de dar "voz ao aluno". Explica que alguns professores com experiência em "escolas tradicionais" estranham o procedimento, pois "[...] a experiência deles é uma experiência outra em que 'Quem manda aqui sou eu'". O seu papel como coordenadora é mediar os conflitos entre os alunos e os professores:

> "É, Maria Antônia, foi muito importante porque a gente (alunos) já falou também para a professora e ela já mudou. Está ficando bem melhor" (risos). E eu falei: "Ah, que bom!". Acho que isso é legal, enfim, quer dizer, se por um lado teve aquela rapidez em "vamos querer resolver", por outro, sem a minha orientação, eles sentiram a necessidade de dizer: "Olha, professora, nós falamos e você melhorou nisso, tá bacana" (trecho da entrevista da coordenadora Maria Antônia).

Os registros são realizados, geralmente, a partir de interesses teóricos e práticos, mas não podemos negar que o fato das professoras saberem que estão escrevendo para a coordenadora e para a direção da escola (para o "patrão") condiciona e direciona o que se escreve. O trabalho dos professores está em jogo nestes textos, pois não podemos perder de vista que se trata de uma instituição particular, de forma que eles podem expressar também o interesse de agradar e garantir a continuidade de seu emprego na instituição. O que registrar? O que relatar? O relatório pode ser interessante e revelar preocupações reais dos profissionais – ou pode ser apenas mais um instrumento de controle, mais ou menos burocrático, mais ou menos empenhado em veicular uma imagem de trabalho que agrade aos superiores e empregadores. Em si e por si, ele não gera automaticamente nem reflexão nem autonomia docente – ao contrário, pode gerar certa hipocrisia ou má fé.

Podemos de fato questionar se esse instrumento propicia reflexão ou um controle das metodologias ou práticas a serem aplicadas e exercidas em sala de aula. Pode ser um instrumento que permite a conexão e o diálogo entre coordenadores e professores do Ensino Fundamental I a partir das descrições do que foi colocado em prática pelos professores e da análise dos coordenadores, de forma que constitui um material importante, que merece atenção e estudo.

Podemos dizer que estas descrições, ou até mesmo planejamentos, são fruto de crenças em padrões construídos em uma experiência no campo escolar, como também podemos supor que denotam tentativas de aplicação de metodologias que pretensamente deveriam ser

incorporadas pelo fato de se dizerem embasadas por "estudos científicos" certificados como "verdades", ou ainda que são apenas uma repetição banal daquilo que se acha que a coordenação pedagógica gosta de ouvir.

Procurei, junto às coordenadoras, ter acesso a estes materiais. Elas permitiram, em sua maioria, que eu os lesse durante as entrevistas, mas ficaram com receio de me entregar estes documentos.

Uma delas (Camila), no entanto, permitiu que eu tivesse acesso a um documento de avaliação das professoras. Tratava-se de um relatório de avaliação de 2002, que permitiu perceber a preocupação das professoras em corresponder à expectativa da instituição. Neste ano, a escola estava reformulando a concepção de trabalho do ciclo do Ensino Fundamental I, ocasião em que profissionais da Universidade de Tel Aviv estiveram várias vezes na escola "capacitando os professores e professoras" e algumas profissionais foram para Israel conhecer e observar o trabalho de escolas que seguiam a concepção de ensino baseada na teoria de Carl Rogers. Essa concepção tem como princípio a educação para a diversidade,[50] que enfatiza que o aluno tem *motivações e entusiasmos que o professor deve liberar e favorecer*. O professor deve ter a função de um facilitador para os alunos, que devem ter liberdade para aprender (ZIMRING, 2010, p. 11-66). As professoras, no final do ano, tiveram que responder a um questionário elaborado pelas coordenadoras e sabiam que sua reflexão seria lida pela coordenação e direção para a devolutiva avaliativa do trabalho desenvolvido durante aquele ano.

Os temas do roteiro (**ANEXO A**) pedem diretamente o posicionamento dos professores frente à nova concepção que a escola desejava adotar:

> Reconhece a necessidade da mudança de concepção.
>
> Revela vontade de investir no processo (reflexão e autonomia com iniciativa).
>
> Revela vontade de ir ao encontro da diversidade dos alunos.
>
> Possui capacidade de diagnosticar, adaptar e acompanhar os alunos no processo de ensino e aprendizagem.
>
> Possui capacidade de trabalhar em equipe e cooperar na definição e processos de ensino-aprendizagem.

[50] Segundo Fred Zimring, Carl Rogers (1902-1987), psicólogo americano, elaborou uma psicoterapia original que lhe possibilitou uma visão em educação que ficou conhecida e destacada no campo educacional. Rogers agregou-se ao Centro de formação pedagógica da Universidade de Colúmbia e obteve contato com os ensinamentos de William H. Kilpatrick na área da educação e de John Dewey na filosofia da educação. Esses autores trabalham o conceito de experiência como estrutural para a aprendizagem significativa (ZIMRING, 2010, p. 12-13).

> Prepara o ambiente de estudo e materiais que atendam aos objetivos do trabalho.
>
> Considera o aluno e suas necessidades e aplica estratégias de ensino diferencial propondo experiências e procedimentos de aprendizagem enriquecedores (trecho do roteiro, Anexo A).

O roteiro de "discussão" direciona as respostas esperadas, mas não é direto nesse sentido, pois tem ares de que é possível discordar. Ele convida as professoras a compartilharem os "frutos" de uma maior capacidade "reflexiva" e a consciência da sua função.

A leitura das respostas das professoras demonstra a preocupação em confirmarem a sua capacidade de compreender, aderir e ter eficiência por meio da nova didática junto aos alunos:

> Eu não só reconheço a necessidade da mudança, como também sinto que com essa nova concepção iremos ter avanços no processo de ensino-aprendizagem dos nossos alunos. Além disso, há o respeito das habilidades que cada aluno apresenta, garantindo uma diversidade educacional, a descentralização do professor, proporcionando ao aluno uma maior autonomia, sendo responsável pelo seu aprendizado (trecho de resposta ao roteiro, Anexo A).

Neste depoimento, podemos verificar a necessidade de demonstrar concordância. A professora, no entanto, não se posiciona quanto às reais alterações trazidas por esta nova teoria em sua prática. Quais as contribuições desta "nova teoria" para repensar o seu trabalho com os alunos? Trata-se de uma professora com muitos anos de atuação. Logo, cabe perguntar se antes ela já não considerava as diferentes habilidades apresentadas pelos alunos. Parece que existe pouco espaço para questionar de fato o que está sendo proposto. A preocupação em entender e ser capaz de mudar a sua atuação ganha grande dimensão. Nesta adesão da instituição à "nova concepção de ensino", será que todos os professores serão considerados aptos? Esse é o receio que paira no ar.

Popkewitz (1995) nos chama atenção para a arte do autoexame[51] presente nos países marcados por reformas educacionais em que prevalece o discurso construtivista. Esses momentos de avaliações são justificados pela busca da construção de identidades de professores "autônomos" e "reflexivos", que estudam sistematicamente e refletem constantemente a sua prática. O autor nos remete à metáfora do "mapa" de um país em função das fronteiras que classificam a pertinência ou exclusão dos cidadãos que fazem parte do território. As identidades se produzem e se redefinem na busca de padrões de normalidades,

---

[51] Esse tema e as contribuições de Popkewitz são discutidos e aprofundados na pesquisa de mestrado "Identidades em jogo: duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental I na constante construção de seus papéis" (HORTA, 2007, p. 95-106).

muitas vezes justificados como verdadeiros, universais, no desejo ou necessidade de reconhecimento (POPKEWITZ, 1998, p. 116-117).

As coordenadoras parecem não discordar que esses instrumentos (relatórios, no caso), que são vistos como reflexivos, na verdade acabam sendo, em muitas situações, burocráticos.

Em todas as entrevistas, as coordenadoras comentam que os professores sabem responder às demandas que representam as intenções da instituição: "[...] elas se apropriam do discurso". É um jogo já estabelecido.

Ao serem abordadas sobre a atividade da coordenação pedagógica de observar a sala de aula, como primeira resposta houve um consenso em apontar os objetivos e a pertinência desse "instrumento metodológico":

- entender, na prática, como a professora trabalha;
- observar os conflitos que surgem no grupo de alunos;
- ajudar o professor a aproveitar as situações que passam despercebidas e a potencializar as atividades que estão sendo propostas.

Concordam, no entanto, que é algo difícil de estabelecer na rotina, pois são muitas as demandas dos professores. Conforme se sentem mais à vontade na entrevista, aos poucos comentam do desconforto e de como a aula se torna artificial na sua presença.

Apenas no final da entrevista, talvez se sentindo mais à vontade enquanto falava da avaliação do trabalho dos professores, a coordenadora expressou de fato a sua opinião sobre a atividade de observar a aula:

> Mas é sempre um momento muito tenso, crítico, porque demanda um jogo... O trabalho está em jogo.
> Então, não é à toa que o coordenador não entra muito em sala de aula. Ele entrando em sala de aula, ele ainda desestabiliza o professor, com muita ou com pouca experiência. É sempre a situação de observação. O professor fica muito perseguido. Professores com muita experiência, você mal entra na sala e ele já vai justificando o que está acontecendo.
> Você tem que ficar num papel de dizer que "Tudo bem, pode dar continuidade...". "Finja que eu não estou aqui". É impossível, "finja que eu não estou aqui". Então não é por acaso que a gente entra pouco, também. Porque a gente percebe que acaba respeitando aquele espaço do professor, para além do que ele deveria ser. Porque deveria ter esse espaço do professor... A gente poder gravar aulas, refletir em cima da atuação deles... Se isso se tornasse uma prática, provavelmente o coordenador teria acesso à sala de aula sem tanta dificuldade. Porque ainda tem. O professor que há anos você conhece, há anos você trabalha, você entra na sala de aula e ele fica justificando o que está acontecendo.
> Ele é capaz de esquecer os alunos, das necessidades que estão acontecendo ali, para ficar te justificando, ou te explicando o que está acontecendo na sala, ali. Então essa coisa da hierarquia, isso atrapalha muito, porque as pessoas ficam preocupadas com os julgamentos e com os reflexos que isso possa ter [...] (entrevista da coordenadora Camila).

Neste depoimento, a coordenadora Camila nos permitiu o acesso à complexidade da vivência destes papéis quando venceu o receio de algum julgamento. Permitiu-se, então, despir-se, por um momento, do papel que desempenha. Neste jogo de papéis tão automatizados, é comum, e eu me incluo nesse jogo, não termos condições de entrar em contato com a realidade vivida e com as nossas verdadeiras crenças. O jogo estabelecido é o de esconder as crenças e realidades, aderindo aos discursos institucionalmente aceitos. Receio de discordar? Como garantir o nosso espaço no mercado? Não podemos esquecer que estamos no campo de escolas particulares e a concorrência se faz presente o tempo todo. A avaliação está presente cotidianamente nos discursos vigentes e qualificados como corretos.

Esses "instrumentos metodológicos" desencadeiam também demissões, e quando convidadas a refletir sobre a função de demitir, Maria Antônia e Betânia comentam a dificuldade de pensar a respeito dessa possibilidade.

Betânia nunca chegou a uma demissão, pois vai procurando ressaltar os pontos positivos da professora em questão junto à Direção ("Será que é o caso?"). Respira aliviada que nunca precisou viver essa situação, que considera extremamente difícil.

Maria Antônia explicita também essa dificuldade: "Ah, é triste. Aí é triste. Eu tenho esse problema... Eu não sei se todas as pessoas são assim, mas eu tenho muita dificuldade de demitir um aluno... [corrige-se] Um professor [...]" (trecho da entrevista da coordenadora Maria Antônia).

Essa pequena "distração", que Freud chamaria de ato falho, revela o lugar que muitas vezes o professor ocupa na relação professor-coordenador, a de um aluno a ser formado e desenvolvido na sua capacidade de refletir. Demitir um aluno-professor, ou melhor, reprová-lo?

Camila lembra que as promoções e as demissões passam às vezes pelo viés muito particular de quem exerce hierarquicamente essa função de demitir e nem sempre o professor possui clareza dos critérios da decisão.

Marina fala das demissões políticas que buscam marcar institucionalmente, isto é, servir de exemplo para enfatizar as mudanças e valores desejáveis *para o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da escola*.

> Final de 70, que teve as greves, o sindicato tinha um peso nas reivindicações, mas você tinha professores bastante atuantes. Então você tinha alguns professores que foram demitidos e essa demissão foi política, para mostrar. Serve um pouco de... exemplo para outros (entrevista da coordenadora Marina).

Marina identifica que algumas instituições possuem uma definição clara do projeto político, inclusive uma gestão bastante democrática do projeto. Ela atuou como professora em uma escola que foi perseguida na época da ditadura, pelo seu projeto, e lembra que os professores buscaram manter uma autonomia ao defender os princípios que o norteavam. Chama atenção para as escolas que se dizem "apolíticas" "[...] e que defendem a todo custo uma ideologia, por mais que elas não queiram afirmar que, é... Que não tem um definidor político. Normalmente, defendem uma política neoliberal, uma política de mercado [...]"

A ênfase na produção de registros e autorreflexões individuais das professoras, em contraponto ao pouco investimento em sistematizar e documentar as discussões coletivas que refletem os processos e percursos do grupo dos educadores, podem desencadear pouca apropriação pela equipe de professores do projeto político em que estão inseridos. Reforça-se a ideia da atuação individualizada do professor no contexto escolar e fragiliza-se a possibilidade de clarear e eleger os critérios que de fato são passíveis de serem avaliados e que não recaiam em aspectos subjetivos.

4.2. Critérios de seleção, acompanhamento e avaliação do professor

No presente trabalho, buscaram-se, conforme mencionado, as descrições e qualificações em torno das habilidades e dos conhecimentos teóricos e práticos necessários ao bom desempenho do professor do Ensino Fundamental I.

As descrições foram agrupadas conforme as suas semelhanças, sem perder de vista aspectos diferenciados que chamaram atenção no relato de cada coordenadora. Ao definirem as características de um bom professor, foram identificados os seguintes aspectos: características profissionais e aspectos da concepção teórica, e as consequentes práticas significativas e relevantes para o desempenho da função. Esses aspectos foram organizados e analisados nos seguintes temas: *Recursos básicos para o exercício do magistério: características profissionais; Recursos básicos para o exercício do magistério: outras características que agregam valor à profissão; "Bricolagem": composição de diferentes discursos e teorias na orientação das práticas*.

4.2.1. Recursos básicos para o exercício do magistério: características profissionais

No processo de seleção, conforme observam as coordenadoras, não é simples encontrarem professores com os pré-requisitos básicos da profissão do magistério, como ter uma formação que garantiu a fluência na escrita, na leitura e na oralidade.

Na leitura do currículo do candidato, portanto, o primeiro ponto importante a ser observado é a Faculdade frequentada: "[...] tem que ser USP, PUC, Mackenzie, talvez, ou alguma federal, USP de São Carlos, enfim... Rio Claro" (trecho da entrevista da coordenadora Maria Antônia).

A coordenadora Tânia, além de priorizar os candidatos de faculdades com boas referências, dá preferência aos que cursaram escolas com projetos similares ao da sua, como Escola da Vila, Escola Viva, Colégio Vera Cruz, Colégio Santa Cruz ou Colégio Equipe. Destaca, também, que procura saber a origem familiar, como a profissão dos pais, pois acredita que isso revela as experiências e bagagem cultural do candidato.

Além do currículo, a indicação de outros educadores também é um ponto a ser considerado.

Nos processos de seleção, é unânime a preocupação das coordenadoras em saber como o candidato escreve, pois muitos professores não têm apresentado um bom conhecimento da língua escrita. Identificam a escrita como um recurso de estudo e explicam que, no cotidiano, os professores precisarão escrever com certa constância sobre as suas práticas, planejamentos e também relatórios individuais e grupais para apresentar o trabalho realizado aos pais. Como enfatiza a coordenadora Betânia, é importante, portanto, que o professor goste e tenha prazer em escrever.

O professor que tem alguma dificuldade de escrever é encaminhado pelos orientadores para que busque ajuda externa para solucionar a sua dificuldade. Às vezes, o próprio espaço de formação da escola consegue ajudar nas dificuldades que se apresentam.

Nas justificativas apresentadas sobre a importância dos professores terem fluência na escrita, não foi citada a preocupação com o fato de que uma das atribuições centrais do professor deste ciclo é ensinar a ler e escrever. Seria possível ensinar sem este domínio?

Além da importância do professor saber escrever bem, aparece em segundo lugar a importância de ser, também, um leitor. Destaca-se o sentido de buscar conhecimentos gerais e de ter uma atenção ao que ocorre na atualidade, além de trazer diferentes textos e conteúdos da literatura e da arte:

> Eu percebo que esses professores que não evoluíram, muitos deles não liam... Não eram professores leitores, nem escritores. Acho que, normalmente, quem lê, escreve (trecho da entrevista da coordenadora Camila).

> É a disposição para a leitura e para a busca... Busca de temas, busca de livros, busca de assunto, quer dizer, são professores que sempre trazem uma informação desse universo leitor. Isso é uma coisa que eu valorizo. Eu vejo um movimento. Eu vejo como essas pessoas estão sempre cutucadas pela curiosidade, pela investigação, pela busca. Dessa coisa de estar toda hora trazendo [algo], seja do universo infantil, seja a opinião sobre um livro, um filme, um teatro... São pessoas que trazem cultura para dentro da escola. Eu valorizo muito isso... (trecho da entrevista da coordenadora Marina).

Expressar-se bem oralmente é outro ponto destacado pela coordenadora Camila, com a justificativa de que um professor que consegue envolver os alunos é um professor que sabe se colocar, que tem uma boa expressão oral. Tânia enfatiza que, nas entrevistas de seleção, costuma ficar muito atenta à desenvoltura na oralidade e aos possíveis erros de linguagem.

Existe uma concordância, portanto, com o fato de que o professor deve conhecer o que ele está ensinando, tem que ler e tentar ampliar, inclusive, o seu conhecimento, para dar a oportunidade dos alunos fazerem o mesmo movimento.

Não podemos perder de vista que estamos tratando da profissão de *professor,* e que seria de se esperar que a sua formação proporcionasse recursos mínimos para o exercício do magistério. As coordenadoras explicam que se deparam com muitos professores que não apresentam essas condições mínimas para o exercício do magistério, isto é, ter domínio do que terão que ensinar aos alunos.

Como expressa a coordenadora Camila, existe um limite do que a escola pode dar conta na formação de um professor, pois não se tem dentro da escola o tempo necessário para a formação do educador para o trabalho. O professor precisa ter conquistado os pré-requisitos mínimos para assumir uma sala de aula.

A boa formação dos professores deveria ser um ponto inquestionável, como uma condição para atuar na profissão. As coordenadoras, no entanto, expressam que esta é uma condição que não está presente em muitos candidatos e mesmo em professores que já atuam na escola.

A experiência da Finlândia, depois de seus resultados no Programa Internacional de Alunos (Pisa), passou a ser uma referência na busca de soluções aos diferentes sistemas educacionais no mundo. Em uma entrevista para a revista *Educação*, no artigo “Obsessão pela equidade”, Pasi Sahlberg, diretor do Centro para Mobilidade Internacional e Cooperação, órgão ligado ao Ministério de Educação, explica que estes resultados se devem às mudanças

implantadas no sistema educacional nas décadas de 1960 e 1970. Entre as ações implantas, Sahlberg destaca o movimento de melhorar a formação dos professores.

> Decidimos que todos eles deveriam ter o mestrado para lecionar. Houve muita resistência a essa decisão nos primeiros anos. Muitos afirmavam que professores primários não precisavam dessa qualificação (SAHLBERG, 2012).

Bernardete Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto (2009), em "Professores do Brasil: impasse e desafios", apresentam um amplo estudo[52] sobre a formação inicial e continuada e a carreira dos professores no Brasil. Apresenta-nos uma análise das propostas para a formação inicial de professores nas instituições de nível superior a partir das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006).

Esta pesquisa demonstra, na análise das ementas, que a formação dos professores iniciantes expressa uma preocupação com o "porquê", enquanto "o que" e "como" ensinar aparecem de maneira muito diluída. As autoras demonstram como os conteúdos específicos e objetivos centrais das séries iniciais, que um professor deve ter em mente ao começar a sua carreira, são apresentados de maneira incipiente nas poucas disciplinas destinadas a esta finalidade. A distribuição das disciplinas e carga horária[53] destinadas a esta temática, isto é, aos conteúdos a serem ministrados nas séries iniciais do Ensino Fundamental, não é objeto dos cursos de formação inicial (GATTI; BARRETO, 2009, p. 121, 130).

As autoras observam que nenhuma das universidades públicas consideradas na pesquisa oferece disciplinas sobre o estudo dos conteúdos que serão ministrados pelos futuros professores no ensino das diferentes disciplinas. Na maioria das instituições privadas, apresenta-se apenas uma disciplina destinada ao ensino da Língua Portuguesa.

> O exame das ementas levanta também a questão de se entender o que as instituições consideram como conteúdos básicos a serem ensinados nas séries iniciais, o que leva a indagar se estes são os conhecimentos realmente recomendados nos sistemas escolares (GATTI; BARRETO, 2009, p. 127).

---

[52] A Unesco, com o apoio do Ministério da Educação, concebeu o projeto com o objetivo de obter um exame crítico do quadro vigente da educação brasileira e convidou para trabalhar as duas especialistas, Bernardete Gatti, que coordenou o trabalho, e Elba de Sá Barreto, ambas pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas.

[53] Entre as disciplinas que compõem a categoria de fundamentos teóricos da educação (26% do total), apenas 3,4% são destinadas à didática geral. As didáticas específicas, as metodologias e práticas de ensino ("como ensinar") representam 20,7%. Aos conteúdos específicos das séries iniciais se destinam 7,5% (GATTI et al., 2011, p. 121).

Como é de conhecimento, a formação de docentes para as "primeiras letras" vem sofrendo alterações desde a extinção das Escolas Normais[54] em 1971, com a Lei nº 5.692, a partir da qual a educação básica no Brasil e a formação dos professores passaram a ser uma habilitação de ensino do segundo grau, nomeado como Magistério. Com a extinção das Escolas Normais, perderam-se algumas especificidades dos temas pertinentes à formação dos novos professores.

> Com o fim das Escolas Normais e a introdução da Habilitação Magistério, entre outras habilitações do então 2º grau, a formação do professor de 1ª a 4ª séries terminou sendo feita por um currículo disperso, tendo ficado sua parte de formação específica de fato, muito reduzida em razão da nova estrutura curricular desse nível de ensino (GATTI; BARRETO, 2009, p. 39).

Em dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estipulou a exigência de nível superior para os professores da educação básica em universidades e institutos superiores de educação.

As autoras apontam que, apesar deste investimento na análise dos currículos direcionados à formação dos professores, ainda são crescentes os problemas e discutíveis as propostas para a formação dos professores das "primeiras letras".

Para sanar a precária formação dos professores, as iniciativas de formação continuada ganham cada vez mais destaque. As formações continuadas, segundo as autoras, não estão ocupando, no entanto, o lugar de um aprimoramento profissional, mas o papel de preencher lacunas na formação inicial (GATTI; BARRETO, 2009, p. 200).

Cuidar de um constante aprimoramento e uma atualização frente aos estudos na sua área de atuação faz parte de qualquer carreira profissional. No caso das professoras das "primeiras letras", no entanto, este cenário é distinto, pois conforme nos alertam as autoras, nas formações continuadas as professoras são convocadas como "eternas" alunas desprovidas de conteúdos básicos para atuarem em sua profissão.

Não podemos comparar esta formação com a busca de atualização que diferentes profissionais, como médicos, dentistas ou arquitetos, por exemplo, buscam ao participar de congressos ou seminários, nos quais são reconhecidos como profissionais "completos", de um mesmo patamar, para discutir o sentido das novidades que se apresentam na sua área de atuação frente à sua prática.

Nóvoa (2009) nos relembra como a profissão docente, principalmente quando se trata de professoras das primeiras letras, é socialmente vista como uma tarefa simples, que

---

[54] Essas Escolas Normais, que surgiram no Brasil no final do século XIX e que correspondiam ao nível secundário (atual Ensino Médio), surgem, como nos lembram as autoras, em um período em que a oferta de escolarização é escassa e para bem poucos (GATTI; BARRETO, 2009, p. 37).

demanda pouca formação. Sem conhecimento, isto é, sem uma boa formação, no entanto, investe-se no que é secundário, ou seja, na escolha do método como solução para um bom desempenho junto aos alunos.

Estamos distantes de exigir que os professores deste ciclo tenham no mínimo mestrado. As coordenadoras tentam selecionar professores que apresentem o mínimo do que se espera para atuar na função docente.

4.2.1.1. Experiência profissional

A experiência do candidato foi outro ponto a ser considerado. A coordenadora Maria Antônia comenta que sente falta da formação que o magistério proporcionava aos que ingressavam na carreira:

> O que eu vejo hoje no ensino da Faculdade de Educação da USP, a impressão que me passa... Há um cuidado, uma preocupação para este estudante ser um pesquisador, ou então sempre houve, só que antes, geralmente, aquele que ia buscar o curso de Pedagogia, a grande maioria, já tinha feito o magistério. Pode ser até que essa tenha sido sempre a preocupação. Então eu sinto uma formação acadêmica, teórica, mas eu não sinto a prática" (trecho da entrevista da coordenadora Maria Antônia).

Ela passou pelo Magistério e tem muitas críticas a algumas abordagens, como, por exemplo, a dedicação excessiva para a confecção da pasta de comemorações cívicas (desenhos estereotipados para serem usados junto aos alunos). A prática da sala de aula, no entanto, era discutida. Percebe que para os professores que iniciam atualmente, apenas após cursar uma faculdade, o cotidiano de uma sala de aula é um universo desconhecido. Prefere, portanto, os professores recém-formados, pois não apresentam práticas cristalizadas e ela tem a possibilidade de formar o professor.

Camila, ao contrário, não acha possível contratar um professor para a sala de aula que não tenha experiência. Comenta que a didática se conquista pela experiência.

> Vamos dizer, técnica... Técnica de como explicar. O professor antigo, parece que ele tem isso mais incorporado pela experiência. Ele já experimentou, ele já viu, ele sabe qual é a estratégia que vai facilitar o aprendizado dos alunos. Ele sabe como mudar essa estratégia. E o professor mais novo, com menos experiência, ele ainda não tem isso. Então isso é uma competência do professor mais experiente que já viveu várias situações de ensino, onde ele percebeu que: "Olha, se esse aluno não está conseguindo aprender por aqui, dá para tentar de outro jeito." A experiência já propiciou para ele essa oportunidade... Ele já fez isso que ele percebeu que deu certo e ele se arrisca. [..] Ele sabe que ele pode arriscar sem comprometer a compreensão do aluno. [...] O professor mais jovem e menos experiente, vamos dizer assim, às vezes ele tem que seguir ainda um jeitinho que ele acha que é o melhor, porque ele sabe que ele tem mais segurança daquele jeito (trecho da entrevista da coordenadora Camila).

Nóvoa (2009) acena para a necessidade de “passar a formação de professores para dentro da profissão”, isto é, devolver a formação dos novos professores em ofício para os professores experientes, pois as investigações só fazem sentido quando construídas dentro da profissão.

Nóvoa estabelece uma comparação com a formação dos médicos, isto é, com a condição de residência em hospitais em que os futuros médicos vivenciam e aprendem a profissão em serviço. Os estudantes são acompanhados por médicos experientes que se responsabilizam por acompanhar e discutir diagnósticos, preparar “seminários didáticos” e estudos aprofundados diante da prática que se apresenta ao cotidiano de um hospital. Este modelo, segundo o autor, deveria inspirar a formação dos novos professores ao ser assumida pelos professores experientes, que teriam a incumbência de apresentar as rotinas do trabalho desenvolvido nas escolas, trazendo aos iniciantes o compromisso social da profissão com estudos aprofundados de casos de insucesso escolar e com análises coletivas das práticas escolares em busca de resultados satisfatórios diante da complexidade dos diferentes quadros de não aprendizagem de alguns alunos (NÓVOA, 2009, p. 17, 18, 33).

> Trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 19).

Camila chama atenção para um aspecto importante: o professor experiente é detentor do conhecimento construído no dia a dia da sala de aula, da observação dos resultados positivos ou negativos. Trata-se de captar e construir um conhecimento específico da profissão docente que, como sabemos, não se sustenta apenas em uma matriz técnica ou científica. Os alunos percebem e se beneficiam deste professor experiente, que torna possíveis os seus percursos de aprendizagem, que sabe administrar a disciplina, planejar as aulas e promover aprendizagens. Este é um ponto que não podemos perder de vista, pois este benefício não pode ser negado ao aluno, principalmente nesta etapa da escolaridade, em que o objetivo é alfabetizar nas diferentes linguagens, alicerce para o sucesso e continuidade da vida escolar. Nesta etapa, os alunos estão totalmente dependentes do olhar dos professores, são indefesos para argumentar e se contrapor aos seus diagnósticos. As palavras avaliativas do professor tomam dimensões e consequências de extrema importância no seu autoconhecimento: selam-se destinos de sucesso ou fracasso.

Este ponto, apontado pela Camila, chama atenção para o desafio que as instituições escolares e, consequentemente, os coordenadores, devem ter ao cuidar da formação dos professores iniciantes antes de assumirem uma sala de aula.

4.2.1.2. Conhecimento, estudo e capacidade reflexiva

Marina coordena todas as séries deste ciclo e nomeia também como importante o fato do professor olhar para o próprio trabalho e ter uma inquietação constante frente aos desafios de seu planejamento.

> Eu acho que se tem uma pessoa que é inquieta, que tem essa comichão cultural, intelectual, ela vai estar em constante busca. São pessoas ativas, não são pessoas que vão aceitar passivamente... Elas vão discutir, elas vão refletir, elas vão buscar alternativas, vão buscar soluções. Então eu acho que isso dá uma vida para o processo educativo. Não é uma garantia de nada, mas eu vejo como uma competência importante para o professor (trecho da entrevista da coordenadora Marina).

A capacidade de estudo e reflexão é valorizada como condição, explica Débora, para o professor ter consciência e refletir sobre seu processo, apesar da rotina da escola ser sempre puxada e consumir bastante. Considera que o professor precisa ter uma atuação de controlar o caminho que percorre.

> Ter a capacidade de pensar sobre o trabalho. Essa atividade metacognitiva é um exercício que a gente trabalha tanto do ponto de vista dos alunos saberem o que eles estão aprendendo e como eles estão aprendendo, quanto do ponto de vista dos professores: “Que situações são mais interessantes para eu pensar sobre a minha prática, para eu me debruçar no meu planejamento [...]” (trecho da entrevista da coordenadora Débora).

Acrescenta que o professor precisa se antecipar às crianças, pois ele é o parceiro mais experiente, e precisa então estar no comando. Segundo a coordenadora, o professor deve estar capacitado a essa forma de trabalhar e de estar no comando, pois não se trata só de comandar impondo os seus desejos, mas, principalmente, de escutar também as crianças e mapear o trabalho a ser desenvolvido.

4.2.1.3. Envolvimento e responsabilidade

Espera-se de qualquer profissional, independentemente da profissão, que ele atue com responsabilidade e envolvimento, pois são pré-requisitos para se exercer qualquer ofício. As coordenadoras Alice e Camila destacam, no entanto, as especificidades da carreira docente.

Alice declara que, ao abraçar essa profissão, é necessário compreender a responsabilidade de ser uma liderança para os alunos na transmissão do legado e da tradição da humanidade. Acrescenta que o professor deve ter consciência da influência da sua postura no sentido de despertar o desejo de seus alunos em aprender e se interessar em buscar outros conhecimentos. Ressalta, também, a necessidade de compromisso com a instituição no trabalho com os conteúdos selecionados como essenciais para a formação dos alunos.

Camila aponta como essencial o envolvimento do professor com o conhecimento, pois se ele considera o processo de conhecer como sendo algo que encanta e que é muito prazeroso, ele consegue, de alguma forma, envolver os alunos.

> Sei lá, se é um professor que ama ler poesia, ele consegue envolver os alunos na leitura das poesias quando ele abre um leque, quando ele declama, quando ele recita. Então acho que é uma competência importante ele mostrar a paixão que ele tem, a veia que ele tem com o conhecimento, dentro do que ele se propõe a ensinar. Eu considero e não tenho dúvida de que uma competência principal é a responsabilidade [...] (trecho da entrevista da coordenadora Camila).

Os atributos de responsabilidade e envolvimento são aqui apresentados de maneira distinta, como uma condição do educador para atingir a meta de uma educação que proporcione experiências de prazer para o aluno ou como condição para atrair o interesse do aluno para o legado cultural, ou melhor, pelos conhecimentos conquistados pela humanidade.

4.2.1.4. Domínio das novas tecnologias

Camila é a única coordenadora que observa que o professor terá que apresentar, também, domínio das tecnologias. Comenta que os jovens professores têm um ritmo de trabalho mais acelerado, porque possuem maior familiaridade com as novas tecnologias, principalmente no uso da informática e de recursos audiovisuais. Favorecem, desta maneira, o ensino a um novo aluno que também traz uma demanda por uma aula diferenciada. Explica que, hoje, temos um aluno com um pensamento muito aguçado, que tem acesso muito fácil à informação. O professor tem que ter habilidade para trazer e dar sentido às informações e,

assim, estabelecer relações dentro de um contexto. Camila percebe que o professor que está chegando à escola consegue fazer isso, porque, de alguma forma, ele já viveu isso como aluno.

4.2.1.5. Compreensão e capacidade de compartilhar a proposta pedagógica da escola

Foi unânime o destaque à importância dos professores compreenderem e acreditarem no projeto pedagógico da instituição em que trabalham. É interessante notar que para elas não basta um professor ser bem formado e ter conhecimento dos conteúdos para atuar em sala de aula, mas o seu discurso de como entende o processo de ensino e aprendizagem será também contemplado e avaliado nas entrevistas.

Alice ressalta a importância do professor iniciar seu trabalho na escola como auxiliar para aprender o ofício, entender o que a instituição em que trabalha selecionou do legado da humanidade e como acredita que esse rol de conteúdos deve ser apresentado para os alunos. Explica que, para ser professor, ele precisa se situar no contexto da instituição para poder liderar o grupo de alunos. Ele precisará responder aos pais na porta da sala de aula com bastante frequência em nome da escola e, portanto, precisa se inteirar da cultura da escola em que trabalha. Nenhum professor, explica Alice, assume aula sem ter sido antes auxiliar na própria escola, ou seja, todos os professores ingressam na instituição, inicialmente, como auxiliares.

Marina lembra o desafio do coordenador de explicar com clareza a concepção da escola e avaliar se o professor aceita e acredita nessa proposta de trabalho. Ele pode não ter uma prática educativa próxima dessa concepção, mas ele pode assumir esse papel e dar conta desse desafio, pois se trata de uma decisão que o professor assume na sua contratação.

> Eu acho que o mais importante é que quem está nesse processo de seleção, quem está coordenando, [precisa] ter a clareza de mostrar aos candidatos qual é a concepção que estrutura a escola, o que a escola espera desse professor e perguntar se ele está a fim (trecho da entrevista da coordenadora Marina).

Vemos que o coordenador pedagógico tem como função conseguir que os professores possam traduzir, na prática, o projeto político pedagógico da instituição.

No currículo, Maria Antônia observa os cursos escolhidos e a preocupação do candidato com a sua atualização. Outro ponto a ser observado são os locais em que trabalhou, pois pode haver afinidade ou não com a concepção da escola.

Verifica se ele conhece as teorias na área de educação, principalmente as teorias nas quais e escola embasa o seu projeto pedagógico.

Os professores devem saber trabalhar junto às famílias, pois, segundo Camila, eles precisam saber explicar como avaliam os alunos. Costuma preparar os professores para os encontros individuais ou grupais com as famílias.

Marina vê também como responsabilidade do professor conduzir as reuniões de pais e mostrar o trabalho realizado junto aos alunos.

Como sabemos, as famílias procuram essas escolas pela compreensão que possuem de seus projetos pedagógicos diante de tantos outros discursos similares ou de fato diferenciados.

A maioria das coordenadoras mencionou a importância dos professores compreenderem e acreditarem no projeto pedagógico da instituição em que trabalham.

Maria Antônia acrescenta que não adianta o professor ter um discurso maravilhoso da proposta e compreender as quatro pilastras estruturantes escola, isto é, saber discutir e convencer qualquer um numa reunião pedagógica, mas não colocar em prática a teoria. O professor precisa ser coerente com sua formação e com as expectativas da escola: "[...] o professor que lê a proposta, eu fico contente, porque me faz pensar que é um professor que escolhe onde ele quer trabalhar" (trecho da entrevista da Maria Antônia).

Camila enfatiza que o professor deve conhecer e se identificar com a proposta pedagógica da escola.

> Não dá para o professor avaliar o aluno diferente do que a escola está propondo. A escola está dizendo que se avalia por um movimento sistemático, acumulativo e processual... E não dá para o professor estar em dissonância com isso. [...] Então, é o que eu falo do projeto, é o que essa escola acredita enquanto avaliação, enquanto que aluno ela quer formar [...] (trecho da entrevista da coordenadora Camila).

Compreender e diferenciar as concepções de ensino e aprendizagem que concorrem nos discursos do campo da educação aparece como um indicador importante a ser avaliado no processo de seleção dos professores.

As coordenadoras, em sua maioria, percebem também as tentativas das professoras de querer agradar a coordenadora pedagógica quando dizem o que acreditam ser o esperado e compreendido como correto, isto é, notam que as professoras identificam com facilidade as respostas desejáveis.

Larrosa (2010) observa que prevalece na educação o discurso técnico-científico ou da "boa consciência dos moralistas", que orientam e exercem o controle das regras do que se entende como correto no campo educacional. Para entrar no jogo, com facilidade identificam-

se os textos obrigatórios, escolhidos segundo critérios de legitimidade, e logo se aprende a citá-los nos círculos profissionais (LARROSA, 2010, p. 8).

Neste jogo, corremos o risco de perder a consciência de quem somos e, assim, não conseguir acessar as palavras, as histórias recebidas, as narrativas, enfim, que nos constituíram.

> [...] Por um lado, o eu, inclusive o mais íntimo, está feito de palavras ou, dito de outra maneira, a linguagem é condição necessária do eu, e não somente expressão, meio, instrumento ou veículo de um hipotético eu substancial: o eu não é o que existe 'por trás' da linguagem, mas o que existe da linguagem. Por outro lado, a linguagem é cultura, convenção, algo muito pouco digno de confiança, algo que se desgasta, que se converte em clichê, algo cuja caducidade e cuja mentira deve-se desmascarar: a linguagem já começou a perder a sua antiga segurança, sua antiga capacidade de dizer e de fazer, de dar sentido (LARROSA, 2010, p. 25).

Larrosa discorre sobre a dificuldade de encontrarmos este tão procurado "eu" previsto pela literatura, pela linguagem que pronuncia de antemão a sua descrição e os seus futuros acontecimentos. Propõe que a ruptura deste horizonte previsto, convencionalmente formulado e rotineiramente esclarecido, se dê pela busca das palavras não ditas, se contrapondo e permitindo o imprevisto, o estranho que desestabiliza a ordem. No exercício de reaprender a ler e escrever, existe a possibilidade de escapar da captura social da subjetividade em que somos orientados a ler e escrever de maneira fixa e dentro de um padrão estável. Uma postura de investigação diante da palavra, da sua constante renovação, dos seus múltiplos sentidos na nomeação das coisas da natureza e dos homens, na busca de outras possibilidades de ler o mundo. A proposta é de um constante recolhimento na tentativa de reencontrar, repetir e renovar o que nos pertence enquanto homens e que se perde nas rotinas de linguagem. Larrosa recorda a experiência de um máximo desprendimento de si próprio, numa atenção atenta na busca da máxima intimidade consigo mesmo (LARROSA, 2010, p. 48).

> A cultura, e especialmente a linguagem, é algo que faz com que o mundo esteja aberto para nós. Mas quando uma forma converte-se em fórmula, em bordão, em rotina, então o mundo se torna fechado e falsificado. Porque, às vezes, nos livros ou nos filmes ou, até mesmo, na paisagem, há tantos bordões que nada está aberto. Nenhuma possibilidade de experiência. Tudo aparece de tal modo que está despojado de mistério, despojado de realidade, despojado de vida (LARROSA, 2010, p. 49).

A formação, neste contexto, seria uma experiência com a matéria de estudo que propicia o conhecimento de si próprio, uma viagem ao interior e que, portanto, não pode ser antecipada e muito menos prevista, pois esta relação interior forma e transforma uma nova

experiência e consciência de si e do mundo. Trata-se de um convite a uma postura desconfiada e inquieta diante das certezas e do excesso de confiança dos caminhos e verdades confortáveis, que nos delimitam e explicam quem somos. A literatura, segundo Larrosa, quando não tem a pretensão de dirigir o leitor na interpretação do mundo e da própria consciência de si e de suas ações, possibilita refletir e questionar a linguagem corriqueira e automatizada em torno de convenções que explicam o mundo de maneira absoluta. A literatura possibilita a intensificação da sensibilidade e a modificação sensível com a experiência que não reduz a interpretação do texto de maneira doutrinária sem problematizar o método da representação.

Na pedagogia, comenta Larrosa, é comum nos depararmos com textos já interpretados, comentados e lidos, que nos encaminham para a "verdadeira" leitura e que fecham as possibilidades de sentido.

Nas entrevistas com todas as coordenadoras pedagógicas, a competência leitora do professor foi apontada como algo necessário. Mas o que estamos entendendo por leitura? Como salienta Larrosa, aprende-se a ler a cada leitura, para não sermos ingênuos e aprisionados.

> O professor lê escutando o texto como algo em comum, comunicado e compartilhado. E lê também escutando a si mesmo e aos outros. O professor lê escutando o texto, escutando-se a si mesmo enquanto lê, e escutando o silêncio daqueles com os quais se encontra lendo. A qualidade de sua leitura dependerá da qualidade dessas três escutas. Porque o professor empresta sua voz ao texto, e essa voz que ele empresta é também sua própria voz, e essa voz, agora definitivamente dupla, ressoa como uma voz comum nos silêncios que a devolvem ao mesmo tempo comunicada e transformada (LARROSA, 2010, p. 140-141).

Se existe um destaque para a capacidade do professor de entender e compartilhar da concepção da instituição em que trabalha, valoriza-se, ao mesmo tempo, a característica dos professores que resistem, questionam verdades e buscam defender as suas crenças.

4.2.2. Recursos básicos para o exercício do magistério: outras características que agregam valor à profissão

4.2.2.1. Ser bem-humorada: elogio do riso

Camila apresenta um traço que considera importante em um professor: a capacidade de ser bem-humorado. Argumenta que o bom humor é muito importante para o trabalho com esta faixa etária (Ensino Fundamental I). É interessante perceber que ela foi a única coordenadora que apontou esta capacidade como uma competência desejável. Este critério de qualidade na definição de um bom professor se diferenciou das descrições comuns das competências para exercer o magistério.

> O professor tem que ter esse espírito bem-humorado de lidar com as situações, com os imprevistos, com os conflitos de uma forma divertida, porque dá para ser gostoso, dá para não ser só um trabalho burocrático. É um trabalho de interação com a criança. Então eu acho que [tem que ter] bom humor nas situações que pedem bom humor. Na hora da seriedade, tem que saber lidar com a situação com certa seriedade. Mas tem que ter essa leveza. Não dá para entrar na sala de aula preocupado com coisas e distante dos alunos, ele tem que ter uma inteireza na relação com o aluno. Não sei se a palavra é inteireza, mas ele tem que estar em sintonia, não dá para estar na sala de aula ensinando e pensando na conta bancária, nos problemas pessoais, não dá. Eu sei que não é humano, que isso está junto, mas quando ele entra para dar aula, muitas vezes o envolvimento do professor com aquilo que ele está fazendo, ele consegue até esquecer as preocupações externas. O professor que às vezes está muito perturbado, vamos dizer assim, ele não dá conta de manter um clima de sala de aula, de aprendizado, de disciplina, de envolvimento (trecho da entrevista da coordenadora Camila).

Maria Cecília Cortez Christiano de Souza (2008), no artigo “Depressão em Professores e Violência Escolar”, questiona a demanda que se instalou na educação: do professor tornar a aprendizagem divertida e prazerosa para o aluno. Chama atenção para a constatação de muitos casos de professores com depressão em departamentos médicos dos Estados e Municípios, queixosos da violência que dizem viver em sala de aula, mas preponderantemente por verem suas expectativas abaladas por "alunos sem interesse", isto é, por alunos que não veem sentido na escola e não desempenham o papel de aluno. Explicita que a violência, as agressões e até a mesmo a falta de sentido para os estudos, não são algo novo no campo escolar, mas destaca a impotência, por parte dos professores, em construir um significado do estudo para si mesmos e para os jovens e, a partir daí, procurar despertar o interesse pelo estudo. A depressão dos professores é vista como um sintoma do esvaziamento

da palavra e das suas ações para reverter e mudar esse cenário e conseguir cumprir com o papel de ensinar e promover aprendizagem.

Diante do cenário, como explica a autora, são constantes as orientações dos psicólogos e pedagogos para tornar as aulas motivadoras, por meio de métodos ativos (manter jovens e crianças ocupados).

> "[...] tornem suas aulas motivadoras, abandonem conteúdos rígidos, ensinem tudo que possa se transformar em vida e brinquedo" – soa quase como afronta para alguns professores. Injunção paradoxal, essa de dizer para os professores deprimidos que suas aulas devem ser interessantes. E que retira do professor sua razão de existir – transformando-o em simulacro de animador, ao qual é pedido que se esforce para concorrer com a televisão (SOUZA, M., 2008, p. 21).

Demandar do professor a capacidade de ter humor pode causar um estranhamento, pois nos remete ao apelo atual de sermos felizes todo o momento, a qualquer preço, e nos submete também às teorias desenvolvimentistas que, a partir dos anos 1960, ganharam destaque por defender a crença em uma escola na qual o aluno pode aprender brincado. A coordenadora Camila associa o humor, no entanto, ao vínculo que se estabelece entre o professor e o aluno que, longe de ser burocrático, implica em uma leveza para lidar com os imprevistos e em uma grande disponibilidade para estar na sala de aula.

Larrosa dedica-se a buscar os motivos pelos quais, na pedagogia, a capacidade do riso seja tão pouco contemplada e desejada.

> Um professor tem muito de pregador. Por isso, o tom professoral é uma mistura de austeridade e dogmatismo. A única coisa que um professor pode fazer sem se ruborizar demais é pregar o riso, analisar o riso: reivindicar seriamente o chapéu de guizos, falar dogmaticamente sobre as orelhas de burro, fazer um sermão sobre a capa puída dos vagabundos. Mas um professor não pode vestir um chapéu de guizos. Eu, pelo menos, não posso. Aos professores nos falta, talvez irremediavelmente, essa aristocracia de espírito, essa finura de espírito, essa leveza que ainda tinha o pensamento quando não era monopólio dos professores, quando ainda não se havia contaminado dessa austeridade pedagógica, moralizante, solene, dogmática e um tanto caspenta que é própria do tom professoral (LARROSA, 2010, p. 169).

O riso é contemplado pelo autor como a possibilidade de dialogar com o sério e, assim, romper, dissolver, movimentar e questionar o que está estabelecido e julgado. Larrosa estabelece o riso como um elemento essencial da formação do pensamento sério, pois permite a flexibilidade, mobilidade e dinamismo das ideias, e até mesmo a leveza de não se levar tão a sério.

Larrosa nos chama atenção para o fato de que se ri pouco no campo da Pedagogia e pressupõe que talvez isto se deva à "missão" dos educadores de moralizar, argumentar,

propor, criticar, muitas vezes de maneira dogmática. Outro motivo que o autor aponta para que o riso esteja tão à margem na pedagogia é o excesso de otimismo em que não cabe uma ironia, pois o humor é fruto de um distanciamento de si próprio e que convida a relativizar as certezas inquestionáveis. A consciência irônica é percebida como uma possibilidade de revelar-se frente ao próprio poder e a duvidar de seu próprio sucesso frente a qualquer fixação, questionando certezas, pois o humor desempenha a função de isolar, distanciar e relativizar as retóricas que compõem a linguagem, identificada com a posição que se ocupa, com o poder adquirido e com sua categoria.

> O riso destrói a consistência do diálogo patético e os critérios mais ou menos compactos de valorização que o constituem e o amarram. O riso é o momento da autocrítica da palavra, no sentido em que introduz o ceticismo sobre a própria palavra e uma fixa consciência da contingência e da relatividade da situação comunicativa. Quando aparece o riso, todas as características que constituem a armadura da situação comunicativa se desfazem: fundamentalmente, a unidade entre o falante, sua situação e sua linguagem. Quando irrompe o riso, a própria situação comunicativa perde seu "patetismo" e se transforma em mascarada, em teatro, em ritual. E, de repente, tudo é percebido debaixo de outra luz (LARROSA, 2010, p. 179).

O riso não destrói as máscaras, segundo o autor, mas traz a compreensão de se tratar de máscaras. Cabe pensar o que identificou a coordenadora Camila ao se remeter a alguns professores que são bem-humorados em sala de aula. O que possibilita esta postura? Talvez a compreensão do papel que exercem e o fato de discriminarem a sua personalidade desta máscara, o que permite brincar e ganhar distanciamento de si próprio; essa possibilidade de se ver e se permitir duvidar e não ter receio de mostrar suas inseguranças e as dúvidas que o humanizam. Essa percepção permite uma leveza de quem não tem receio de perder a autoridade diante do aluno, pois a cumplicidade permitiu a construção de vínculos no lugar de uma imposição pela hierarquia inerente aos papéis a serem desempenhados, ou seja, a autoridade foi conquistada pela qualidade humanizadora do encontro.

4.2.2.2. Saber trabalhar em grupo: ser cooperativa

Saber trabalhar em grupo aparece nas entrevistas com as coordenadoras pedagógicas como uma demanda para o exercício do magistério, pois o cotidiano dessas escolas está organizado, como mencionado, por reuniões coletivas, por ciclo e por série. As professoras

são convidadas, junto às suas parceiras de trabalho, a estudar, refletir, compartilhar avaliações, dúvidas e planejar as futuras ações sobre os rumos do trabalho.

A coordenadora Camila percebe o trabalho do educador como uma constante construção, no qual a troca e as parcerias são importantes na formação e no aprendizado do professor. Marina acha imprescindível saber trabalhar em grupo e em parceria.

Débora explica que os momentos de conselho, que são as reuniões em duplas, são muito importantes para isso. Há propostas que eventualmente solicitam de todos os professores da escola avaliações e discussões, o que torna imprescindível saber trabalhar em grupo.

Essa organização de tempo e espaço, tão familiar a essas coordenadoras, funda-se, conforme abordado no capítulo "Algumas observações históricas para situar o contexto da pesquisa", em movimentos da Escola Nova nos quais se busca repensar a estrutura escolar e configurar a escola como um espaço democrático, em que prevalece o diálogo coletivo. As coordenadoras entrevistadas colocam a capacidade de trabalhar em grupo não como uma característica desejável, mas como uma condição para o exercício da profissão.

Autores como Paulo Freire e Antônio Nóvoa defendem o exercício do trabalho coletivo como possibilidade de desenvolvimento dos profissionais e da instituição escolar como espaços democráticos, o que, consequentemente, permite que os alunos vivenciem a experiência de frequentar uma escola democrática.

Larrosa (2010) vê a possibilidade desta aliança dos indivíduos se dar em torno do texto, da leitura compreendida como um ato público, pois a palavra pertence ao lugar público e nos remete ao coletivo, ao que nos é comum aos olhos e ouvidos. A leitura é percebida como um ato público que exige um olhar atento para identificar o que nos é comum, tornando-nos cúmplices neste encontro do aprender. Trata-se da experiência de ler com os outros, pluralizando os sentidos e multiplicando as ressonâncias diante das possibilidades do aprender (LARROSA, 2010, p. 145).

> Por isso, o tomar a palavra é a ruptura do dito e a transgressão do dizer enquanto limitado e institucionalizado, enquanto dito como está mandado. Somente a ruptura do já dito e do dizer como está mandado faz com que a linguagem fale, deixa-nos falar, deixa-nos pronunciar nossa própria palavra (LARROSA, 2010, p. 145).

O trabalho em grupo, quando os integrantes não estão voltados e aprisionados em corresponder às demandas, pode ser uma possibilidade de atentar para a pluralidade das

verdades ao se buscar entender a realidade. Neste contexto, caberia o difícil exercício de estar com os outros compartilhando fragilidades e inseguranças no lugar de sólidas verdades.

Betânia explica que o trabalho em grupo é fundamental, pois ele é sempre mais rico. Ressalta as dificuldades e desafios de compor um trabalho em grupo, pois envolve o exercício do diálogo, de conter-se diante do outro e desenvolver a capacidade de ouvir. Comenta que, geralmente, as professoras são competitivas entre si e perdem muito tempo da reunião com "alfinetadas" sobre a letra dos alunos que chegaram à sua série ou questionando a falta de conhecimento ou domínio de determinados conteúdos.

> [...] todo começo de ano tem a história: "Não estão sabendo fazer as contas tais"; "Não faziam ideia sobre não sei o que lá". Todo começo de ano tem. Eu fui aprendendo isso também, eu não sabia que era assim, mas agora que eu já sei que acontece assim, a primeira conversa sobre o que os alunos estão sabendo, ou não, é junto, todo mundo. É uma reunião de equipe, porque aí eu acho que também dá um filtro e obriga um pouquinho a professora a colocar o que ela diagnosticou [...] (trecho da entrevista da coordenadora/professora Betânia).

O professor precisa desenvolver a sua capacidade de ouvir e processar as informações para compreender os princípios que norteiam o projeto pedagógico da escola. Percebe que algumas professoras participam das discussões e dos "combinados" (acordos em comum), mas, no decorrer de seu cotidiano, percebe-se que passam a ignorar os princípios que foram discutidos longamente na reunião coletiva ou na reunião individual.

Alice comenta que, no trabalho em grupo, os professores e coordenadores devem se debruçar a "escovar" as palavras, no sentido de encontrar significados comuns para elas, e, para tanto, precisam ter uma capacidade cooperativa. Eles precisam ser generosos em relação a seu pensamento, saber compartilhar dúvidas e também o registro de seu trabalho.

> "Deixa que eu sei como é para fazer, porque eu sei fazer tudo", aqui não vai... [com esse professor não dá para trabalhar] [...] Porque é assim: na hora em que você consegue, no diálogo, construir novos significados e ajudar o professor a construir, com certeza ele vai fazer isso com os alunos (trecho da entrevista da coordenadora Alice).

Como não endurecer na própria autoridade? Somos convocados, a todo o momento, a certezas e ações. Ao mesmo tempo em que os professores são demandados a participar e expor suas experiências, os padrões das últimas pesquisas são divulgados e trabalhados para que sejam incorporados em sala de aula. Cabe, portanto, questionar se existe esta "ampla abertura" para a expressão da diversidade. Conforme explicitado pelas coordenadoras, existe uma preocupação dos professores em corresponder ao perfil desejado. Existe de fato a

possibilidade de divergir e questionar as teorias vigentes e consideradas como avanço na educação? Não seria melhor nos movermos com a clareza do jogo estabelecido e, diante destas verdades, termos pequenas medidas para expressar pontos de discordância e dúvidas? A margem para movimentos discordantes é muito pequena, e talvez esta percepção nos seja útil frente aos discursos democráticos em torno do convite à participação no coletivo.

4.2.2.3. Ser capaz de um pensamento inédito e diferenciado

> *O itinerário que leve a um "si mesmo" está para ser inventado, de uma maneira sempre singular, e não pode evitar nem as incertezas nem os desvios sinuosos. De outra parte, não há um eu real e escondido a ser descoberto. Atrás de um véu, há sempre outro véu; atrás de uma máscara, outra máscara; atrás de uma pele, outra pele. O eu que importa é aquele que existe sempre mais além daquele que se torna habitualmente pelo próprio eu: não está para ser descoberto, mas para ser inventado; não está para ser realizado, mas para ser conquistado; não está para ser explorado, mas para ser criado.*
>
> **Jorge Larrosa (2010, p. 9)**

A coordenadora Tânia considera que um bom professor deve ser livre para pensar, viver as suas crenças e explicitar as suas discordâncias.

> [...] eu acho que o bom professor, tem que ter o espírito livre. Eu gosto muito daquela frase do Millôr Fernandes que ele falava assim: "Livre pensar é só pensar". Ele tem que se sentir livre para pensar e duvidar muito e pensar assim… Ele tem que ser um cara que duvida muito [...] (trecho da entrevista da coordenadora Tânia).

O espírito inquieto e questionador, segundo Tânia, é característico de alguém que tenta projetar como será o mundo do seu aluno dali a cinco, dez anos, "[...] porque se você pensa só no agora, vai ficar um pouco na linha da reprodução, do fazer igual e do 'atender' aquele momento, e depois não pode dizer para esse aluno: 'Saia e vá transformar o mundo [...]" Complementa que estar conectado é fundamental, pois "[...] a arte é uma antena onde o futuro chega primeiro". Acredita que a arte dá muito essas pistas do que vai acontecer, pois os artistas são visionários; e que o professor deve se alimentar da arte para compreender seu mundo sem se apegar o tempo todo a esquemas já conhecidos, para, assim, ser uma pessoa ousada, corajosa e humanizada; ter "um pensamento livre, inédito e diferenciado".

No processo de seleção, Maria Antônia explica que procura saber como o educador se situa frente às diferentes teorias, sobretudo como ele se posiciona em relação à educação.

> “Como que você trabalha com a lição de casa?” Porque eu lanço uma questão prática, mas que por trás dessa questão prática eu quero que ele me responda teoricamente. Tem que ter lição? Não tem que ter lição? [...] E também o quanto esse educador está preocupado em responder aquilo que eu quero ouvir ou que ele pensa que eu quero ouvir ou o quanto ele banca aquilo que ele pensa [...] A instituição traz as orientações, traz a sua filosofia. Você pode vir discutir, questionar e de repente, a gente pode rever, se tiver fundamento e enfim... Existem coisas que são mais difíceis. As professoras tentam, mas eu considero que seja uma escola aberta e nesse sentido é uma coisa bem bacana, porque eu acho que o professor se sente sujeito. Sujeito histórico do Colégio. Acho isso bacana [...] (trecho da entrevista da coordenadora Maria Antônia).

Maria Antônia comenta que já se privilegiou mais o espaço de discordância nas reuniões pedagógicas. “O professor bancando o diretor e o coordenador, falando: ‘Não concordo com isso!’” As reuniões eram momentos de muita briga, espaço para discordar e argumentar. Percebe, com tristeza, que isso vem mudando.

> Eles gostam do ambiente. Acho que por conta dessa valorização, por conta dessa coisa da equipe, porque o professor tem voz. Ele vai numa reunião pedagógica e ele vai discutir com o diretor. Ele traz argumentos, ele vai subsidiar esses argumentos. Então eu acho que é essa coisa da autonomia (trecho da entrevista da coordenadora Maria Antônia).

Alice acredita que para o professor ser capaz de colocar em prática a teoria, ele tem que ser capaz de viver as suas crenças. As reuniões de “grupo série”, encontro dos professores que trabalham na mesma série, segundo ela, propiciam a oportunidade de explicitar as discordâncias. Explica que prefere os professores que resistem e não aceitam facilmente o que se propõe.

> Acho da melhor qualidade [a resistência do professor]. Mil vezes essa do que aquela que concorda. Mil vezes, porque o que acontece: uma semana depois, ela [uma professora que discordou] sentou aqui, conversou... Aquela [outra professora, que concordou sem refletir] no dia seguinte, aliás, no mesmo dia, se ela voltar para a sala de aula, permanece tudo igual... Porque aquilo não ancorou em lugar nenhum, não virou nada (trecho da entrevista da coordenadora Alice).

Alice acredita que a vivência da escola muito tradicional e linear prejudicou a compreensão de que o mundo não é linear, que sempre temos muitas possibilidades e muitos caminhos para a compreensão e para as nossas atuações.

Percebe, em muitas situações, adesões no âmbito intelectual, mas que não chegam à transformação da prática efetiva do dia a dia. Apropriar-se de um conhecimento que transforma a prática é uma exaustiva criação diária.

> Você tem que estar contando com uma pessoa que está em movimento. Uma pessoa que está se revendo. [...] A gente atualmente tem uma equipe que faz uma resistência, que eu acho que é uma resistência muito construtiva, que é de entender melhor, querer colocar o seu porquê de estar enxergando desse outro jeito [...] Você tem que ter uma adesão de princípio, senão, não é aqui que vale a pena estar somando forças. Mas esse nosso princípio pressupõe uma construção que é uma construção muito efetiva [...] (trecho da entrevista da coordenadora Alice).

Maria Antônia, no entanto, considera que essa autonomia precisa ser vigiada e acompanhada constantemente pelo coordenador, porque senão se correm muitos riscos, pois às vezes o professor "não entende essa autonomia".

Estamos diante de discursos contraditórios, nos quais se ressalta um professor autônomo e autor de seu trabalho, mas que, no entanto, tem que se adequar à proposta da escola.

Saber se rever é uma característica importante no professor, segundo Alice, que demanda dele um constante movimento para articular sua vida profissional e pessoal, além de ser capaz de viver as suas crenças e explicitar suas concordâncias.

Betânia valoriza também a agilidade "[...] para mudar, virar o jogo, propor e rever-se". Ressalta que os grandes temas de pesquisa que envolvem todos os alunos e professores mudam a cada ano na escola, e que, portanto, o professor precisa gostar de investigar, buscar novos caminhos e saídas.

Nessas falas, destaca-se a capacidade do professor refletir criticamente sobre as suas práticas e discernir os discursos que compõem e competem no campo da educação, em "jogos de linguagem", diante do complexo cenário social e político em que se insere o trabalho na sala de aula.

4.2.3. "Bricolagem": composição de diferentes discursos e teorias na orientação das práticas

Conforme explicado pelas coordenadoras, as instituições em que atuam se originaram como uma alternativa às escolas "tradicionais". Quando abordadas, no entanto, sobre como definem a concepção da escola em que atuam, foi unânime a preocupação em não restringirem a definição a nomenclaturas, pois temem reduzir a experiência da escola, preferindo explicitar os teóricos que trouxeram contribuições para configurar o projeto pedagógico da instituição.

> Não, a escola tem um pudor (risos), tem um cuidado, vamos dizer assim, em se dizer construtivista. A gente sempre teve uma preocupação muito grande, sobretudo para os pais, que até já vêm com alguma coisa meio estigmatizada: "Vocês são construtivistas, né?" E como às vezes os pais já têm algumas leituras, a gente sempre procurou dizer que nós tínhamos alguns princípios, baseados em alguns teóricos, sobretudo Piaget, Vygotsky... Uma questão mais psicanalítica... Wallon, enfim. Mas a gente sempre procurou deixar claro que... primeiro, a gente tentava colocar o construtivismo não como um método... E dizer que para você se rotular como alguma coisa, você tem que ser puro naquela coisa.
> Sim, a gente trabalha muito em cima disso. Emilia Ferreiro, enfim... Diria que na nossa proposta tem também um viés psicanalítico, também poderia entrar Freud, entendeu? (trecho da entrevista da coordenadora Maria Antônia).

As coordenadoras demonstram certo receio na adoção destes termos, pois as constantes alterações parecem mais confundir do que explicar o projeto pedagógico das escolas. Como explica Maria Antônia, os pais têm acesso a essas nomenclaturas e acabam estabelecendo relações que rotulam e afastam os possíveis "futuros clientes" no mercado. Ao apresentar a escola, procuram explicitar a singularidade do projeto pedagógico e temem pela banalização dos termos e das expressões. Podemos dizer que temem os *slogans* que circulam e que, como explica Scheffler[55] (1974), são discursos que pouco aprofundam ou explicitam conceitos e que "pasteurizam" diferentes contextos e práticas (SCHEFFLER, 1974, p. 47).

As influências, no entanto, destes discursos se destacam nas descrições das coordenadoras em torno dos conhecimentos e habilidades teóricos e práticos necessários ao desempenho da função de professor no Ensino Fundamental I.

As descrições teóricas para explicar o que é um bom professor são compostas de camadas, sem que uma interfira na outra, de discursos distintos que compõem as narrativas das coordenadoras. Em alguns momentos, descreveram o autor e a teoria que contribuíram para a organização do pensamento e das orientações para os procedimentos práticos. Algumas citaram os autores e as suas influências na linha da escola; outras citaram alguns nomes de maneira genérica e preferiram falar sobre como pensam a sua prática.

Percebem-se as marcas do construtivismo nas descrições, quando se define o papel do professor de ajudar o aluno a "construir o seu conhecimento" diante de um currículo com contornos mais claros e definidos. Como observa Revah, alguns aspectos do ideário da Escola Nova foram também preservados no contexto atual, como a preocupação com o envolvimento, a participação, a descoberta, a criatividade e o prazer na realização das tarefas, assim como a importância dos conteúdos vinculados à inserção cultural. A preocupação com

---

[55] Esse tema foi abordado no capítulo 3, no item 3.3. "Professores: eternos resistentes às mudanças tão necessárias na sala de aula?" (p. 66).

as iniciativas individuais e coletivas também não deixou de ser um aspecto contemplado como diferenciador da escola “tradicional” (REVAH, 1994, p. 221, 223).

As coordenadoras não apresentaram um discurso hegemônico “[...] liberal/empresarial/capitalista em torno do que se compreende por construtivismo”, como defende Tomaz Tadeu da Silva (1995) no artigo “A ‘nova’ direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia”, em que o autor chama atenção para a construção da hegemonia do discurso construtivista no campo de educação (SILVA, T., 1995, p. 13, 14, 20).

Cabe então identificar e apresentar as divergências e as concordâncias nas definições das coordenadoras do que significa ser um bom professor deste ciclo, que revelam suas compreensões particulares de referenciais teóricos comuns. Para essa análise, as descrições foram agrupadas nas seguintes temáticas: *Ser um professor educador*; e *Gestão democrática: autonomia e autoria ao escutar o aluno.*

4.2.3.1. Ser um professor educador

Aparece uma distinção nas entrevistas entre ser apenas um professor ou ser um educador. Não existe, no entanto, nem sequer uma descrição para o que se entende por educador.

Débora entende que um educador tem como característica acreditar nos movimentos que está fazendo e ter clareza do que está buscando. Desta maneira, terá condições de saber o quanto está perto ou longe dos seus objetivos e de levar em consideração como vai dar continuidade ao caminho que deseja trilhar.

> Olha, a gente procura um educador que não seja simplesmente um técnico, que saiba alfabetizar e conheça a didática da Matemática e da Ciência para essa faixa etária específica. Claro que o professor tem que ter esses conhecimentos (trecho da entrevista da coordenadora Débora).

Alice enfatiza que um professor precisa ser absolutamente engajado e comprometido na sua tarefa de educador e reforça que tem que ser um pesquisador.

Maria Antônia percebe que muitos professores são muito bem formados, pois já terminaram o doutorado, ou estão terminando, e apresentam uma bagagem teórica excelente, mas não são educadores. Explica que faltam muitas coisas, detalhamentos nessa formação básica, pois apesar de apresentarem projetos interessantes, saberem discutir e criticar,

principalmente “o ensino tradicional”, não conseguem lidar com questões básicas do cotidiano.

Maria Antônia busca identificar como o professor se posiciona enquanto educador, qual a sua visão da área em que atua.

> [...] a gente precisa desse professor educador. Eu vejo que essa formação é muito voltada mesmo para a questão da pesquisa ou para o universo mais acadêmico. Professores se formam, não passam pela experiência e vão ser formadores de professor (trecho da entrevista da Maria Antônia).

Tânia entende por educador alguém que não fica prisioneiro de esquemas, é corajoso, ousado e mutante, tem sensibilidade e confia na sua capacidade de fazer diferença na vida de seus alunos, deixando marcas positivas.

> Ele [determinado professor] é um grande educador... é humano, instigador e reflexivo [...] eu acho que eu sou uma educadora de verdade. Porque eu não me acomodo. Eu penso, e eu penso, eu tenho prazer em fazer isso, porque é uma área que você não ganha dinheiro [...] (trecho da entrevista da coordenadora Tânia).

Betânia destaca que um professor educador tem compromisso com os alunos, com a equipe de professores e com a escola em que trabalha, o que significa ter “uma dose muito boa de humanidade”. “Eu acho que eu tenho referências de pessoas [professores] que marcaram o meu jeito de lidar com o mundo” (trecho da entrevista da coordenadora/professora Betânia).

As coordenadoras procuraram qualificar o que consideram como adequado e desejável quando nomeiam o que é esperado de um educador. Ser considerado como educador, portanto, não é para todos os professores.

As qualidades nomeadas são diversas: não ser apenas um técnico; ser engajado e comprometido; ser um pesquisador; ter não apenas uma boa formação teórica, mas também saber lidar com o cotidiano da sala de aula; romper esquemas, ousar e deixar marcas em seus alunos; ser instigador e reflexivo; ter um compromisso gerado por uma “boa dose de humanidade”.

Essas qualidades remetem a palavras de Paulo Freire, autor lembrado por Manuel Gonçalves Barbosa (2008) como uma grande influência no Brasil pela sua obra teórica e prática no movimento da Escola Nova. Barbosa explica que o princípio de acreditar na educação como uma possibilidade de promover autodeterminação e autogoverno agregou diferentes posições em torno da Pedagogia da Autonomia (BARBOSA, 2008, p. 456).

Carvalho (2013) faz referência à sugestão de Paulo Freire de substituir a palavra “professor” por “educador”, pelo destaque que confere à tarefa do professor, como um profissional que deve ir muito além da técnica (CARVALHO, 2013, p. 96).

No livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” (1996), Freire diferencia a visão empobrecida de um saber puramente técnico, que visa treinar destrezas, de um saber de um educador que tem clareza e consciência de como deseja ou pode conduzir um trabalho educativo com responsabilidade ética (FREIRE, 1996, p. 14-15).

> Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética. Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro (FREIRE, 1996, p. 15).

Barbosa (2008) chama atenção para a revalorização da pedagogia da autonomia nos discursos pedagógicos e convida a pensar se de fato existe a possibilidade para uma “[...] verdadeira pedagogia da autonomia, capaz de promover a liberdade e a autodeterminação do ser humano num contexto de crescente usurpação dessas capacidades antropológicas” (BARBOSA, 2008, p. 457).

Barbosa questiona os motivos que colocam novamente a pedagogia da autonomia em destaque. Seriam realmente razões humanistas?

> A actual revalorização da pedagogia da autonomia pode ter que ver com estas necessidades e estar imbuídas, verdadeiramente, dessas ideias modernas de liberdade e de auto-realização do ser humano. Mas também pode estar a serviço do ideário neoliberal, instrumentalizador e redutor daquilo que a autonomia tem de melhor: a capacidade de autogoverno na dependência de recursos que só a coletividade pode fornecer. Sem estes recursos (educação, formação, meios de subsistência, segurança e estabilidade, reconhecimento, auto-estima, proteção no desemprego e na doença) a autonomia não é mais que uma miragem ou um sonho neoliberal que vira pesadelo quando nos damos conta, talvez tarde demais, que o seu objetivo é cercear e comprometer a nossa liberdade (BARBOSA, 2008, p. 460).

O Professor Ernani Maria Fiori, no prefácio do livro “Pedagogia do Oprimido” (1987), intitulado “Aprender a dizer a sua palavra”, situa as preocupações de Freire com uma “educação libertadora dos oprimidos” das práticas das classes dominantes, e destaca a vocação humanista do professor/educador.

> As técnicas do referido método acabam por ser a estilização pedagógica do processo em que o homem constitui e conquista, historicamente, sua própria forma: a pedagogia faz-se antropologia. Esta conquista não se pode comparar com o crescimento espontâneo dos vegetais: participa da ambiguidade da condição humana e dialetiza-se nas contradições da aventura histórica, projeta-se na contínua recriação de um mundo que, ao mesmo tempo, obstaculiza e provoca o esforço de superação libertadora da consciência humana. A antropologia acaba por exigir e comandar uma política (FIORI, 1987, p. 5).

As palavras das coordenadoras nos remetem à teoria e prática de Paulo Freire, mas não nos situam em uma compreensão política ou uma reflexão diante de uma sociedade com outra complexidade. Na caracterização das instituições, fica evidente que os alunos, ao contrário de serem oprimidos, são filhos de classes médias e cultas, com boa condição financeira, acesso à literatura e à cultura. Nesse contexto, a escola apresenta-se como um espaço para potencializar o desenvolvimento, pois, como analisa Barbosa (2008), esses alunos vivem em situação privilegiada e se encaixam no ideal de pessoa [...] única, criativa, ativa, autônoma e responsável (PERRENOUD, 1995[56], p. 114 apud BARBOSA, 2008, p. 461).

É possível questionar se ocorreu uma revalorização da *Pedagogia da Autonomia*, já que as palavras que marcam esse ideário permaneceram sempre como uma referência para muitos educadores, ou se houve um esvaziamento de seu sentido político, que descaracterizou a maior ambição da teoria de Paulo Freire, que "[...] coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra" (FIORI, 1987, p. 5).

Parece prevalecer, nas escolas, a busca da compreensão das "didáticas", ou seja, de como alfabetizar nas letras e nos números ou de como ensinar ciências, para potencializar esse aluno na sua capacidade de aprender, raciocinar e se apropriar de seu percurso de aprendizagem. O Projeto Político Pedagógico das instituições enfatiza as discussões em torno das didáticas, deixando de traduzir uma preocupação com as questões políticas.

4.2.3.2. Gestão democrática: autonomia e autoria ao escutar o aluno

A postura democrática aparece como algo a ser ressaltado no comportamento do professor/educador. As coordenadoras entendem por democrático o professor tratar os alunos de forma igualitária, sem discriminações, e estar atento para ajudá-los a resolver os conflitos em sala de aula. Julgam importante, também, o professor lidar com os conflitos que surgem na sala de aula com uma postura que não seja autoritária, mas pela mediação e por meio do diálogo. A coordenadora Marina explica que é nas situações de conflito em sala de aula que podemos perceber quais professores têm posturas autoritárias. Podemos dizer que resolver os conflitos pelo diálogo é algo que a maioria deseja, mas nem sempre é possível, pois a complexidade das situações nem sempre permite.

[56] PERRENOUD, Philippe. La pédagogie à l'école des différences. Paris: Seuil, 1995.

A figura do professor próximo do aluno foi muito enaltecida no movimento da "Escola Nova". O receio de ser autoritário persegue ainda muitos professores que se identificam com este discurso e em muitas situações a figura do professor fica tão diluída que os alunos reinam na sala de aula. A coordenadora Marina explicita a sua preocupação em identificar os "professores autoritários". Como sabemos, nos discursos em que se busca contrapor uma "nova escola" às "escolas tradicionais", um ponto de destaque é a figura do professor autoritário, que não permite dar voz aos alunos.

O professor, segundo a coordenadora Débora, tem como papel informar e formar ao mesmo tempo. Considera, também, que o professor pode ser um parceiro, ou melhor, um facilitador da construção do discurso da criança.

> Às vezes, tem professores que ficam mais voltados para a questão do processo e não só do produto, e a gente vê que tem que ter mesmo uma integração. Para você construir competências, você precisa informar e você precisa formar. Então a gente tem que considerar processo, mas também considerar produto. O que eles sabem? O que eles aprenderam ao longo desse processo? (trecho da entrevista da coordenadora Débora).

O professor deve saber olhar e considerar o ponto de vista do aluno, segundo Maria Antônia, que percebe que alguns professores são muito bons, mas não estão acostumados a considerar a fala do aluno. Na proposta da escola onde trabalha, este é um ponto muito relevante: não adianta o professor apenas transmitir o conteúdo; ele deve olhar e ser capaz de ouvir as críticas dos alunos. Como educador, explica Maria Antônia, o professor deve se questionar constantemente sobre como pode contribuir com as questões dos alunos.

Maria Antônia considera fundamental o aspecto emocional do professor para atuar nas dinâmicas dos grupos. Além de ter conhecimentos sobre desenvolvimento cognitivo e afetivo, os professores se aperfeiçoam em conhecer determinadas faixas etárias. O perfil do aluno se altera em cada ciclo e o professor precisa saber dessas especificidades para lidar com os desafios nas diferentes etapas da vida do aluno. O relacionamento que se estabelece entre professor e alunos, segundo ela, é favorável ao bom andamento da aula. A tentativa de escutar e entender as observações, comentários e atitudes expansivas dos alunos, sejam brincadeiras ou mesmo discussões sérias, contribuem para a construção do vínculo do professor com eles.

Tânia explica que as salas de aula comportam no máximo 20 alunos para que o professor possa acolher o processo de cada um. O professor deve dedicar-se a compreender as necessidades de cada aluno, isto é, "pensar no que o aluno precisa e no que ele vai precisar".

Esse número reduzido de alunos por sala é uma característica desse tipo de projeto, não apenas da sua escola, que considera este um diferencial em suas propostas pedagógicas.

A postura democrática veio também associada à qualidade de saber escutar o aluno. Buscou-se explicitar o que se entendia por "uma boa escuta do aluno". Alice se remete a uma "escuta qualificada", que demanda conhecer e dominar o assunto que se está ensinando e assim ficar sensível às demandas dos alunos.

Débora argumenta que o professor precisa conhecer as etapas do crescimento dos alunos a fim de saber "[...] o que está em jogo para essa criança no seu desenvolvimento quando conquista maior autonomia de pensamento".

> Aí tem toda a questão da alfabetização: "Ah, será que se eu aprender a ler, a minha mãe não vai mais ler para mim?" Então tudo isso está em jogo e o professor tem que estar ciente de tudo isso. Ele tem que se deixar impregnar um pouco por esse clima do que as crianças vivenciam nesse momento (trecho da entrevista da coordenadora Débora).

O professor tem que lidar com essa alquimia, explica Débora, pois não se trata só de ministrar os conteúdos puros, mas também administrar os movimentos grupais. Ele precisa ter uma escuta apurada e sensível para ler o que trazem as crianças. O professor precisa gerenciar esses dois aspectos e não descuidar de nenhum deles. Para isso, tem que entender como o aluno constrói o conhecimento em um processo de alfabetização; ou como evolui a sua capacidade de abstração na compreensão de determinados conteúdos para, enfim, trabalhar especificamente as atividades que promovem crescimento. Comandar sem impor seus desejos, mas mapeando o trabalho necessário a ser desenvolvido. "Como é que eu posso aproveitar essa situação e não responder às vezes tão prontamente, despejando um monte de conteúdo" (trecho da entrevista da coordenadora Débora).

Camila considera também importante a competência de conhecer a faixa etária na qual o professor vai trabalhar, tanto no aspecto cognitivo quanto no social e afetivo. Explica que este conhecimento facilita o planejamento do trabalho e a compreensão de como o aluno está aprendendo. Contribui, enfim, para administrar o que se está ensinando e como o aluno está aprendendo.

Marina compartilha desta visão e explica:

> Uma coisa é como eu recebo um aluno no 1º ano e a hora que eu sinto que eu preciso pegar no colo, eu pego. E é diferente de um menino no 4º ano, que eu não preciso pegar no colo como eu pego no colo um menino do 1º ano (trecho da entrevista da coordenadora Marina).

Podemos perceber, nessas explicações das coordenadoras, como perdura o lugar central do aluno, tão destacado no movimento da Nova Escola, como identifica Snyders (1974) nas teorias de alguns autores desse movimento. Enfatiza-se, nele, a importância da criança ser levada a sério na relevância de suas perguntas e inquietações (SNYDERS, 1974, p. 73). Como explica o autor, o professor deve realizar um planejamento que contemple o interesse e as necessidades dos alunos para promover um aluno ativo, que conquiste a sua autonomia.

> O trabalho não lhe é imposto, as etapas não lhe são prescritas. Seria esmagar-lhe a liberdade e sobretudo já não é admissível conduzir passo a passo o aluno, a partir do momento em que ele se lança numa obra marcada pela sua individualidade (SNYDERS, 1974, p. 74).

A valorização da capacidade das professoras de conhecer as etapas de desenvolvimento dos alunos (afetiva, emocional e cognitiva) nos remete ao pensamento cognitivista piagetiano, na ambição apontada pelas coordenadoras de uma *escuta qualificada*, que se traduz em *conhecer a faixa etária* para identificar *como as crianças aprendem,* isto é, como o aluno *constrói seu conhecimento* e desenvolve a sua *autonomia de pensamento.* A competência passa a ser mensurada pela habilidade de nomear e cuidar dos desvios do desenvolvimento esperado, pois as etapas da evolução das potencialidades da criança já estão previstas, e cabe, portanto, à professora, acompanhar e facilitar (estimular, interagir e/ou mediar) o processo de desenvolvimento. O domínio da metodologia ganha importância como uma possibilidade de identificar as ações ou o processo de trabalho que os alunos devem realizar para o desenvolvimento de sua autonomia, reflexão e capacidade de resolver problemas em cada etapa de seu aprendizado.

O entusiasmo pelas psicologias da aprendizagem (de cunho mais cientificista) e do desenvolvimento (de caráter mais filosófico) inaugura-se no Brasil na década de 1950, como nos situa Carvalho (2013); ambas tiveram grande influência na concepção de infância e aprendizagem, e consequentemente nas produções teóricas e nas práticas em educação (CARVALHO, 2013, p. 64-65).

Ter conhecimento do desenvolvimento da faixa etária e “saber escutar” os alunos são qualidades associadas à possibilidade do professor ter autonomia e autoria para administrar as alterações necessárias no planejamento e na gestão do grupo.

Segundo Camila, o professor deve ter flexibilidade no seu planejamento para considerar o que está acontecendo na atualidade e compreender os novos contextos delineados

que configuram um novo aluno, que tem acesso e conhecimento das novas tecnologias (muitas vezes mais do que a professora) e que já não conta com a presença sistemática do pai ou da mãe dentro de casa.

> [...] foi uma mudança grande, porque eu me lembro da época em que o professor fazia o planejamento e aquele planejamento tinha que ser seguido, e a gente ganhou uma compreensão de que, a cada dia, esse planejamento precisa ser alterado de acordo com o grupo – um toque especial desse professor. Ele tem que ter essa flexibilização, não de sair do conteúdo, mas de poder sentir o que o grupo está necessitando naquele momento e poder voltar, sem ficar tão amarrado em cumprir a tarefa, em cumprir um plano que foi determinado em tal prazo. Eu acho que essa flexibilização, o professor teve que ganhar ao longo do tempo (trecho da entrevista da Camila).

Com relação a esse cenário conceitual, Lajonquière chama atenção para os riscos das possíveis prescrições idealizadas ditadas pela ciência, que selam destinos. Há pouco espaço para o imprevisto ou a dúvida, enfim, para o inusitado. O medo delineia-se frente aos caminhos não previstos no desenvolvimento esperado. A recusa do desejo é uma das marcas do "tecno cientificismo" a "serviço dos bens" que regem a atualidade (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 68-69).

Maria Cristina Kupfer acredita que a criança, na modernidade, descrita pelas lentes imaginárias e ideológicas, está cada vez mais distante da compreensão dos educadores, pois as definições teóricas pautadas nas descrições das etapas do desenvolvimento os afastam da criança que veem à sua frente. A autora relembra que Freud havia previsto o enfraquecimento do pai no mundo moderno. Na educação, as balizas às ações dos educadores foram se fragilizando diante dos tempos pragmáticos, em que prevalece o lucro e a otimização dos tempos. Os educadores cada vez mais são destituídos de sua autoridade (KUPFER, 2009, p. 36, 120).

> [...] é preciso resgatar um ensino em que o educador terá de se jogar no sabor do vento, sem intenção de manipular, fazer render. Com isso, resgata-se uma posição de educador que já existiu tempos atrás, mas que desapareceu para dar lugar ao mestre que instrui ou que ensina sem saber "para que serve" o que ensina. Antes, o professor parecia saber que falava ao sujeito. Hoje, pensa falar com um objeto (KUPFER, 2009, p. 120-121).

As coordenadoras, no entanto, quando se remetem à importância do conhecimento das características da faixa etária, não buscam caminhos previsíveis e com menos riscos pelo amparo do conhecimento científico. Ambicionam, ao contrário, a posição de professor/educador que se autoriza em abarcar diferentes projetos e alterações em seus

planejamentos segundo as especificidades do seu grupo. O conhecimento da faixa etária não deve ser um limitador; ao contrário, os professores, de posse desses conhecimentos, não devem perder de vista a singularidade dos alunos e das suas turmas.

> [...] Eu estou lembrando agora, por exemplo, [que] em 2010, duas turmas de 2º ano fizeram um projeto de autobiografia e foi super bem avaliado, deu o maior samba e aí quando a gente viu aquilo, a gente: "2º ano, encerramento de 'ciclo', a gente faz um monte de coisas para eles se situarem nesse fim de ciclo e tal, uma autobiografia é uma delícia". Poder juntar isso tudo em um projeto desses... Levamos para o grupo de professores o que esses dois segundos anos fizeram e super toparam experimentar... e estão com um projeto belíssimo. [...] E aí, na medida em que você vai pensando de fato e envolvendo as pessoas que estão participando dessa coisa, a coisa vai crescendo. A gente percebe a escola como espaço de construção de narrativa (trecho da entrevista da coordenadora Alice).

Débora, que trabalha com a série inicial do Ensino Fundamental I, conta que nos projetos coletivos da série, os professores têm autonomia para trabalhar com as especificidades do grupo. Eles preparam documentos que demonstram como eles vão trabalhar os processos das crianças e a orientadora avalia o quanto eles são pertinentes.

> Nesse diálogo, estão de alguma forma cobrindo todos esses aspectos que a gente levantou. Então: está conseguindo que as crianças tenham clareza do que a gente quer trabalhar nesse momento? Tem familiaridade com os conceitos e com os conteúdos previstos na série? Como faz essa articulação? Está se impondo demais? Está se impondo de menos? Como está a organização da sala de aula? Tem uma voz de comando com as crianças, que faz com que integre todo mundo? Como está a condução do ritmo de trabalho de sala de aula? Está tranquilo? Não está? As crianças estão envolvidas? Estão estimuladas ou não? Estão muito soltas? Enfim, tudo isso é avaliado (trecho da entrevista da coordenadora Débora).

Essa maior liberdade diante da escolha dos conteúdos e dos rumos do planejamento se deve ao fato das coordenadoras Alice e Débora trabalharem com alunos do 1º ano. Como Débora bem explica, nas séries seguintes o professor tem que se orientar pelo planejamento e, assim, cumprir com os conteúdos previstos.

Marina, no entanto, atua nos anos finais do ciclo e aponta, também, para a importância do professor desenvolver a sua sensibilidade para conhecer o grupo, pois os projetos clássicos da série representam um marco que se repete a cada ano, mas todo ano ele pode ser diferente, porque as professoras têm uma sensibilidade para perceber o grupo e propor outros caminhos.

Betânia também acredita que o professor deve estar atento ao que faz sentido ao olhar para as produções *inesperadas* dos alunos, para, assim, reconhecer as estratégias e raciocínio na resolução dos problemas (O que já sabe? O que ele tem? Onde ele está?). Ele deve ajustar as expectativas do planejamento ao observar atentamente o processo de aprendizagem dos

alunos. Segundo a coordenadora, o professor precisa olhar o aluno na sua totalidade para compreender a sua singularidade.

> [...] e pescando as coisas que conversam com essa turma, com essa faixa etária, e com aquilo que é conhecimento de base, que não dá pra passar também, porque a gente tem um currículo básico estabelecido e que precisa ser trabalhado. O aluno tem coisa que ele precisa aprender naquela série e aquela é a melhor série para aprender, não é para abandonar isso, mas você tem que ter essa maleabilidade, essa flexibilidade para ir dialogando [...] (trecho da entrevista da coordenadora/professora Betânia).

Alice sintetiza que o professor precisa ser um pesquisador de "[...] como as crianças aprendem e o que devem aprender".

Débora entende que essas pesquisas têm como resultado que o professor conheça as especificidades das didáticas no ensino de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

As investigações de especialistas são cada vez mais sistematizadas e amplamente divulgadas, oferecidas em forma de cursos pelas escolas pioneiras do construtivismo em seus Centros de Estudos[57].

Maria Antônia não se refere às didáticas da mesma maneira, mas a um saber didático que o professor desenvolve ao buscar orientar os estudos dos alunos, como solicitar a elaboração de resumos e fichas de revisão.

Betânia percebe que nem sempre o conhecimento das didáticas contribui ao olhar para a aprendizagem do grupo de alunos. Observa que muitas vezes é trabalhoso para a professora desprender-se das teorias pedagógicas e se autorizar a inventar e criar para encontrar caminhos que de fato contribuam para os alunos aprenderem melhor.

Segundo a coordenadora, algumas professoras ficam prisioneiras de sequências didáticas e orientações teóricas, deixando de pensar o que de fato contribui para a aprendizagem do seu grupo: "'Eu vou fazer a sequência de fulano de tal.' Eu não sei se a sequência de fulano de tal é a coisa mais importante para as nossas crianças aqui, entendeu?" (trecho da entrevista da coordenadora/professora Betânia).

Defende que cada professora tem seus *jeitos* e *exigências* frente aos alunos e que estes se beneficiam muito com os diferentes *estilos ensinantes* no decorrer de sua escolaridade. Esses *estilos ensinantes* tendem a perder os contornos, observa Betânia, quando os professores seguem as orientações como o único caminho possível.

---

[57] Consulta, em 14/09/2013, ao site do Cevec (Centro de Estudos Educacionais Vera Cruz), <http://veracruz.edu.br/paginas.php?id=215> que, desde 1982, trabalha com formação continuada de professores; e ao site do Centro de Formação da Escola da Vila, <https://cfvila.com.br/>.

Olgária Matos (2013), em uma entrevista para a *Revista Brasileira de Psicanálise*, nos convida a refletir sobre situações em que a técnica restringe a capacidade de pensar de quem a utiliza:

> A tecné é um saber avisado de uma sutileza para poder levar a bom termo um determinado fazer. Quando a técnica se reifica, quando se torna protocolo, substituindo-se aquilo para que ela existe – para se adaptar e não mais para "completar algo que está incompleto". A techné é qualitativa, ela é aplicada dependendo da situação; agora, quando vem a ser uma coisa abstrata que se aplica indiscriminadamente, ela perde seu sentido, e aí ela é tão restritiva que encurta o pensamento. As pessoas não pensam por si mesmas, mas tendem a repetir o que a mídia ou a doxa dominante predeterminam. Elas têm a ideia de que qualquer novidade é o melhor, como se o novo fosse ontologicamente bom. É um encurtamento do pensamento: já vem pronto, é mais rápido. E como o mais rápido é o mais eficaz, isso não se questiona mais (MATOS, 2013, p. 23).

Carvalho (2013) entende que as escolhas das práticas em educação, muitas vezes, ocorrem pelo acesso às referências de procedimentos canonizados pelas ciências pautadas na eficiência do método. Ao se destacar a *eficiência* do método, algumas questões centrais na educação, de acordo com o autor, ganham segundo plano ou nem são consideradas como prioridades, como a escolha dos conteúdos, formas e objetivos que são decisões de cunho ético e político, e não técnico-científico (CARVALHO, 2013, p. 66-67).

Uma possível razão para compreender a ênfase na adoção das didáticas pelos coordenadores e professores talvez seja o sentimento de obrigação, por tratar-se de uma atualização relativa ao que a ciência apresenta como "progresso", "moderno" e "avançado". Popkewitz[58] (1995) reconhece que para se manter no mercado, o professor precisa dominar os discursos construtivistas presentes nas reformas educacionais e, no caso, as novas didáticas de ensino.

O discurso de autonomia e autoria presente no ideário do movimento da Escola Nova buscava alternativas às práticas consideradas "tradicionais", por exemplo ao dar importância a *escutar o aluno* como forma de romper com estruturas opressoras. A descrição de práticas eficientes pautadas em discursos científicos que apresentam orientações prescritivas pode retirar o professor do seu exercício de escolha e autoria nas decisões tão complexas do cotidiano de uma sala de aula.

Mariano Horenstein (2013)[59], no artigo "Singular contemporaneidade: dez reflexões sobre a contemporaneidade da psicanálise (a propósito da entrevista de Olgária Chain Féres

---

[58] Esse tema foi apresentado no capítulo 4, item 4.1. "'Instrumentos pedagógicos' para desenvolver a capacidade reflexiva" (p. 82).

[59] Psicanalista e membro titular com função didática da Asociación Psicoanalítica de Córdoba - APC.

Matos)", analisa alguns dos desafios da contemporaneidade, como o vazio da experiência que se busca preencher com os objetos do mercado. Vivemos, segundo o autor, a ilusão de que o mercado pode preencher o vazio com os seus eficazes objetos da modernidade, com promessas de algo externo ao sujeito (HORENSTEIN, 2013, p. 32).

> Há quem não se encaixe no tempo olhando para o passado, nas figuras da nostalgia, mas também quem não se encaixa olhando o futuro, nas ilusões do progresso eterno. Avancemos, contudo, um pouco mais. Será possível ser estruturalmente anacrônico, nem nostálgico de um passado que talvez nunca foi, nem desejoso de um futuro que talvez não o seja?
> Ser clássico ou anacrônico não deveria ser um pretexto para gozar do passado e da queixa de que os tempos dourados já se foram. Concomitantemente, porém, talvez devêssemos pensar se, em nosso afã de estar sincronizados com a época, não corremos o risco de afundarmos mais: a arte da natação tem de ser precisa. Medir-se no horizonte da época, sim, mas com a condição de delimitá-lo com precisão: a pressão da moda às vezes faz mais mal que bem – as angústias e a impotência às vezes duplicam os males que, como nossas braçadas de afogados, pretendemos remediar (HORENSTEIN, 2013, p. 34).

Remetendo-se a Walter Benjamin, Horenstein desconfia do "progresso", questionando a sua racionalidade que apaga o passado e acredita em um presente sem dor e conflito. O autor coloca como possibilidade olhar para a contemporaneidade "[...] percebido de viés, obliquamente, no detalhe, nunca com a ruidosa evidência da moda, ainda que se trate da moda científica" (HORENSTEIN, 2013, p. 35).

Conforme observado em algumas falas das coordenadoras, enfatiza-se a autoridade das professoras como um aspecto a ser resgatado. Valorizam-se as professoras que não sucumbem aos discursos da moda. Este é um aspecto interessante a ressaltar, pois, ao mesmo tempo em que se enaltece a resistência das professoras aos discursos em moda, no relato das coordenadoras das Escolas A e B, estas instituições passaram por reformulações significativas na demanda da função das professoras. Na Escola A, buscou-se um "grande enquadre do perfil do professor"[60], isto é, uma referência atualizada do que se esperava dos professores no desempenho de suas funções, de forma condizente ao projeto da escola. Na Escola B, uma das coordenadoras explica a reformulação[61] da concepção de trabalho do ciclo do Ensino Fundamental I e como as professoras passaram por muitas capacitações com profissionais da Universidade de Tel Aviv.

---

[60] Esse histórico da Escola A foi detalhado no capítulo 4, "Descrição das 'competências' de um bom professor pelas coordenadoras", p. 78.

[61] No item 4.1. "'Instrumentos pedagógicos' para desenvolver a capacidade reflexiva" (p. 82), foi explicado o movimento da escola B de modificar a concepção de ensino e aprendizagem.

Como garantir que as mudanças ocorridas nestas escolas não tenham sido fruto de discursos da moda? Será que as professoras poderiam se contrapor às novas demandas a serem aplicadas em sala de aula?

4.2.4. O resgate das tradições: "Espera, de alternativo não tem nada!"

Desde os movimentos escolanovistas, existe uma busca por tornar o ato educativo uma experiência prazerosa e feliz para os alunos. As coordenadoras que contribuíram para esta pesquisa são marcadas por estes movimentos, em que se acredita também que o ato de aprender é passível de ser tratado como conhecimento científico, pois uma vez estudadas e respeitadas cientificamente as etapas do desenvolvimento da criança, a aprendizagem seria "natural", isto é, sem sofrimento e acompanhada de prazer.

A preocupação com o desenvolvimento do aluno e em "escutar e observar" os seus interesses é uma marca constante nesses depoimentos, mas ao mesmo tempo foi unânime a preocupação em explicitar e diferenciar o que defendem de uma proposta "alternativa", como explica a coordenadora Tânia:

> As salas abertas, as pessoas falam: "Ah! É por causa da Natureza." Eu falo não, não é. Porque o mundo é aberto, cada vez mais as crianças vão precisar aprender a se concentrar, inclusive, a despeito do que está em volta deles. A sala é aberta por isso. Por exemplo, você vai agora lá em baixo e você vê, tem 125 alunos tendo aula. Claro, lá em baixo tem os pequenos, provavelmente no Teatro ou na Educação Física. Mas se você for aqui nas salas, agora, todo mundo tem que falar baixo, porque a sala do lado é aberta. Então esse comportar-se no meio de tantos, eu acho que é algo que a escola tem que oferecer para eles desde pequenos, porque eles vão ter que aprender a se concentrar no meio de uma multidão. O mundo vai ser cada vez mais cheio. Você pode ter certeza disso. Então é assim, vamos aprender a prestar atenção, a se concentrar e continuar fazendo o que está fazendo, mesmo que tenha muita gente em volta. E aí tem pai que vem aqui: "Ai! Que lindo!" Eu falo que é assim: "Olha, é o seguinte, se não fizer a lição de casa, perde o horário livre e vai fazer lição de casa aqui." Então já vou, de antemão, dizendo, situando as regras. Porque eu acho que é assim, elas não estão escritas, mas elas estão muito presentes (trecho da entrevista da coordenadora Tânia).

O termo "escola alternativa", vinculado à ideia de "espontâneo", tornou-se pejorativo desde 1980, como explica Revah (1994), pois esses termos eram associados à inexistência de qualquer autoridade, falta de organização e de planejamento, falta de controle sobre os resultados do trabalho, enfim, a muitos aspectos a partir de então considerados negativos (REVAH, 1994, p. 27).

A coordenadora Tânia reconhece que muitas famílias, quando chegam à sua escola, ainda têm expectativas que não correspondem ao Projeto Pedagógico, pois ao se depararem com um espaço aberto e cercado por árvores, identificam “pistas falsas”. Tânia mostra-se indignada diante de algumas propostas de escolas atuais que ainda defendem a possibilidade do aluno escolher o que deseja aprender no seu ritmo e tempo. Explica a sua preocupação em orientar os professores e as famílias no sentido de que precisam ensinar a criança a escolher, mas de forma circunscrita a uma programação organizada, previamente planejada. Aponta que não acredita no discurso da autonomia da criança, pois a escolha é fruto de muita reflexão, aprendizado, estudo.

> A Hannah Arendt dizia que a criança tem que crescer na sombra. Ela não pode estar no sol escaldante. Ela não pode estar sozinha em um lugar. Tem que ter alguém do lado para fazer uma sombra em cima dela. Então, não existe essa questão de autonomia com oito, nove anos (trecho da entrevista da coordenadora Tânia).

Tânia defende que o desafio é ajudar os alunos a construírem uma disciplina interna. Explica que nas décadas de 1960 e 1970, o desafio era romper estruturas, e hoje o desafio é ajudar o aluno a estruturar seu pensamento diante da uma desestruturação da sociedade. O professor precisa, dentro das áreas de conhecimento, buscar situações que revelem estruturas para o aluno. Comenta que quando foi coordenadora de Fundamental II resgatou o sentido do ensino da análise morfológica, porque ele se baseia em reconhecer estruturas.

Tânia demonstra preocupação de que a sua equipe de professores não perca de vista os alunos que possuem muito conhecimento.

> É difícil para o professor “aproveitar” (aproveitar, entre aspas) a facilidade, o talento, o conhecimento do aluno que está lá na frente (trecho da entrevista da coordenadora Tânia).

Maria Antônia também tem preocupação em demonstrar como os equívocos do início da escola foram superados:

> [...] Então, deixar o aluno solto, para ele era uma coisa interessante e eu assim ficava louca da vida porque eu falava: ‘Cláudio, como é que vai acontecer?’ Isso porque quando a gente iniciou, as professoras lá da época, eram professoras daquele tipo que, chegou a borboleta: ‘Ah, vamos parar, vamos ver a borboleta’ e eu achava aquilo um absurdo (risos) (trecho da entrevista da coordenadora Maria Antônia).

Comenta que, nessa época, alguns conteúdos foram abolidos, como caligrafia e correção ortográfica, e que se fez necessário o resgate desses conteúdos mesmo que aparentemente fossem tediosos e formais.

A clareza e objetividade dos professores frente aos seus planejamentos aparecem como qualidades que vêm sendo reconquistadas.

Maria Antônia comenta que gosta muito de discutir com os professores sobre o que pensam do ensino contemporâneo, como é que veem o "ensino tradicional".

> Nós não somos uma escola tradicional, mas a gente tem muito cuidado com essas questões, vamos dizer, radicais. É: "Nossa, isso... memorizar tabuada? Credo!" Acho que com o passar do tempo já deu para fazer um levantamento daquilo que de fato era pecado e não é. Então, eu acho importante que o professor se posicione em relação ao construtivismo, [ao] método (trecho da entrevista da coordenadora Maria Antônia).

As coordenadoras se referem às frequentes atitudes espontâneas dos professores, fruto da contraposição ao que se convencionou ser "tradicional", como um aspecto a ser superado. Valorizam em seus depoimentos a organização e o rigor das professoras, aspectos que antes foram considerados inadequados e ultrapassados por estarem vinculados a características de uma "escola tradicional". Essas características descritas pelas coordenadoras são apresentadas nos próximos itens: *Rigor e Organização*; e *Autonomia no planejar: sem perder a clareza dos objetivos.*

4.2.4.1. Rigor e organização

Maria Antônia pede uma avaliação periódica dos alunos, relativa aos seus professores, no cumprimento de procedimentos básicos do dia a dia, como podemos observar na sua descrição do questionário que entrega para os alunos.

> [...] Apresenta o planejamento e procura cumpri-lo? Elabora lições de casa com frequência? Chega no horário e faz questão de mostrar que o cumprimento do horário é importante? Corrige em tempo hábil as lições de casa, os trabalhos e avaliações? Procura cumprir o que promete em relação à aula e à sua disciplina? (Risos) Domínio e controle do conteúdo escolar: É organizado? Explica o conteúdo com clareza? Elabora projetos interessantes e importantes para a aprendizagem? Utiliza vários materiais para a sua aula, oferecendo assim aulas diferentes? Faz resumos ou revisões que facilitem a aprendizagem? Elabora fichas de revisão e orientação de estudo? (trecho da entrevista da coordenadora Maria Antônia).

Explica que tem resgatado com os professores a importância da correção e organização do caderno: letra legível e uso da régua.

> [...] Ah, mas que besteira, tenha dó, basta que ele escreva, que ele registre, não precisa, ele tem que ficar fazendo caligrafia? Não, não é isso que eu estou falando, mas eu estou trazendo algumas coisas que a escola trazia como uma tradição. Nós não somos uma escola tradicional, mas a gente tem que pensar que é na escola que você vai trazer alguns elementos dessa tradição. Então de repente, sentar corretamente... Algumas questões relacionadas à rotina que eu acho que havia um despertar para a gente que de fato, com tantas outras coisas, eram detalhes – mas esses detalhes, esses pequenos detalhes, eu estou sentindo muita falta (trecho da entrevista da coordenadora Maria Antônia).

Camila enfatiza a importância da rotina de lição de casa e a sua correção: "Para que serve uma tarefa de casa? Como é que ele [o professor] justificava a importância da tarefa de casa, da correção? Que tipos de correção ele propõe em sala de aula?"

Destaca e valoriza a capacidade de organização do professor.

> [...] o professor é um modelo. É um modelo importante para essa faixa etária de Fundamental I. Então ele precisa ter uma lousa organizada, ele precisa ter uma mesa organizada, já que ele quer que o aluno aprenda a se organizar com o próprio material (trecho da entrevista da coordenadora Camila).

Maria Antônia valoriza também a rotina da lição de casa e sua correção:

> [...] Pra mim, isso é assustador. Como podem ter pessoas que acham que não têm problema nenhum? Como uma professora que não dava lição de casa. "Mas como assim? Ele estava na recuperação e você não dava lição de casa?" 'Não, mas a gente está fazendo aqui". "Bom, se dá tempo de fazer aqui, você não acha viável que ele também faça em casa, porque quanto mais ele fizer, melhor será para ele?" Então eu não estou dizendo para você entupir a criança de lição, castigar; não, mas eu estou falando para ele rever, até para a família perceber que ele está caminhando nessa recuperação. Para mim, são pequenos detalhes básicos [...] (trecho da entrevista da coordenadora Maria Antônia).

Marina acrescenta que o professor deve estar atento ao cumprimento de prazos e com a organização do espaço, pois estes aspectos transmitem segurança e clareza para os alunos.

> Eu acho que a organização que a professora impõe na sala de aula é uma marca que a criança leva, é uma contribuição que essa professora passa para a criança, que é uma coisa muito importante. Outro dia eu entrei na sala de aula da [professora] Sarah[62] e aí eu fui buscar um caderno e aí virou o aluno e falou: "Que caderno você quer?"... "Caderno de Português". E ele falou: "É aquela pilha" (risos). "É aquela pilha" e não tinha erro (trecho da entrevista da coordenadora Marina).

[62] Marina sugeriu que Sarah, pelo seu bom desempenho, fosse uma das professoras a serem entrevistadas.

Débora ressalta a importância do professor apresentar o valor do rigor e do esforço, desde as séries iniciais, construídos de forma bastante efetiva e consistente.

Como podemos observar, existe uma ênfase nas descrições de um professor que represente uma autoridade para seus alunos, que tenha clareza e foco diante de seus objetivos e que seja também rigoroso e organizado.

4.2.4.2. Autonomia ao planejar: foco e clareza dos objetivos

Em paralelo ao discurso da importância de uma "escuta qualificada" do professor que ajude o aluno a despertar o seu interesse pelo estudo e a sua criatividade, existe a preocupação, pelas coordenadoras, de resgatar a importância da função do professor em instruir e colocar o aluno em contato com a cultura posta à disposição do aluno pela escola, o que demanda esforço e muito estudo. Nos depoimentos, buscam nomear e resgatar a eficiência de algumas professoras no seu fazer cotidiano, que apresentam habilidades e qualidades pertencentes a uma sabedoria que parece ter ficado perdida na busca de atender as demandas de metodologias adequadas e eficientes.

Ao descrever sua conversa avaliativa com uma professora de alunos de 4º ano do Ensino Fundamental, podemos observar, no relato de Marina, a sua preocupação em pontuar atitudes que retiram do aluno o acesso ao princípio de realidade e ao desprazer inerentes ao processo da aprendizagem. Marina percebe que algumas professoras buscam corresponder a um ideal de professora afetiva e muito "próxima", dos pais ou dos alunos, o que dificulta serem percebidas como uma autoridade.

Na descrição de um bom professor, as coordenadoras, no entanto, se remetem ao ideário da Escola Nova e do Construtivismo: reconhecer como *a criança constrói conhecimento*, ter uma *postura democrática*, saber *escutar o aluno* e afastar do horizonte um planejamento burocrático, com temas fixos, isto é, alheio aos interesses dos alunos, dos ritmos e peculiaridades de cada grupo.

Marina explica que o professor não pode se restringir a copiar os objetivos dos anos anteriores e desconsiderar as novas demandas das turmas de alunos; enfatiza, no entanto, que é necessário ter clareza das suas intenções no trabalho. Esse aspecto foi ressaltado por todas as coordenadoras como uma qualidade importante no exercício da docência: clareza de intenção e de objetivos na execução dos planejamentos.

Maria Antônia dedica muito de seu tempo, junto aos professores, discutindo e clareando as suas intenções nos planejamentos: a pertinência do tema e as reais condições para o aluno realizar a tarefa.

> [...] É um "adivinha" (mostrando uma lição), que o aluno tem que responder aqui. Adivinha para nós e para o professor também... Ele tem clareza disso?
> [...] "Podemos, bacana. Para?" "Ah, porque as crianças vão observar em que momento que o peixe come, como é que ele respira". "Tá. Então talvez seja interessante a gente ir visitar um aquário e ver os vários peixes. Mas isso é pra quê?" (Risos) Aí a gente vê que, por mais que seja interessante, de repente não cabe isso, porque você está dando uma ênfase muito grande para um ponto que a gente sabe que não é esse (trecho da entrevista da coordenadora Maria Antônia).

Alice ressalta que o professor, além de ter o conhecimento do conteúdo a ser abordado, precisa ter muita clareza do que deve perseguir. Percebe que seu papel é ajudar a desvelar essas camadas o tempo inteiro, para que o professor persiga o seu melhor.

Débora considera importante o professor mapear os conhecimentos dos alunos para incidir mais efetivamente no que pretende ensinar, de forma a ser mais eficiente. Em diferentes oportunidades, busca contribuir para a construção desse profissional integrado, que trabalha e que conhece os conteúdos, mas que também possui permeabilidade para o cotidiano e para o contexto de sala de aula.

> [...] para poder "pescar" o que as crianças estão trazendo. Como que esses conhecimentos aparecem? Como que a gente pode identificar a construção do conhecimento pela criança e onde que o professor é necessário nesses momentos? Para não ser um conhecimento só espontâneo (trecho da entrevista da coordenadora Débora).

Marina identifica em suas professoras uma dificuldade de fazer um planejamento, pois elas apresentam um cronograma de atividades. No trabalho em outra escola (com perfil considerado mais tradicional), as professoras apresentavam planejamentos para longos prazos e mais detalhados. Explica que os professores do Ensino Fundamental II têm maior preocupação na elaboração de seus planejamentos. Podemos pensar que, diante da valorização de considerar a singularidade dos alunos e dos grupos, os planejamentos por longos períodos talvez não tenham sentido para aquelas professoras.

Qual o limite, afinal, para se ouvir os alunos e mudar os rumos do planejamento? O planejamento deve ser alterado quando e por quê? Qual o limite de atuação do professor?

Betânia considera que o professor precisa ser exigente e ambicioso em relação ao aluno, uma exigência que nasce da crença na capacidade do aluno.

Maria Antônia comenta que os alunos querem um professor que saiba colocar limite. Complementa explicando que acredita que o "professor tem que ter autonomia, tem que ser um autor".

> Eles [os alunos] querem o professor que é seguro, que sabe o que está fazendo. Para isso você não precisa ser carrancudo, né? Eu acho que você pode ter uma relação muito boa, mas impor limites é fundamental. Eu digo para eles [professores]: impor limite não é um fim, limitar é um caminho. Às vezes, com o limite, você está dizendo: "Não vá por esse caminho, vá por outro" (trecho da entrevista da coordenadora Maria Antônia).

Estes critérios aparecem de forma muito evidente nas entrevistas, o que demonstra talvez uma busca de retomar algo que era sabido, mas que ficou perdido, uma sabedoria que se constituía na tradição da profissão de ser professor.

4.2.4.3. O mestre e o aprendiz

> *[...] a profissão de professor passou a ser a de um trabalhador como qualquer outro, o que acaba com a ideia de educação, porque ser professor não é uma profissão, é vocação. E se não é mais vocação, qualquer um pode exercer essa profissão, e como de fato não é qualquer um que pode exercê-la, faliu a educação. Vocação não depende de uma formação em pedagogia, licenciatura, aprende-se a ser professor sendo aluno – é assim que se aprende a ensinar. E cada um tem que criar as suas próprias maneiras de se comunicar com os estudantes e transmitir o conhecimento. A partir do momento em que se supõe haver uma técnica para ensinar, o ensino não funciona mais; a questão não é de técnica, mas de compreender intuitivamente, ou pela experiência, como se comunicar com um conjunto de estudantes. É aí que se usa a imaginação criadora para poder transmitir os conhecimentos e se fazer compreender por aquele que lhe ouve, ou seja, se fazer ouvir.*
>
> **Olgária Matos (2013, p. 19)**

Em "Reflexões sobre a Educação" (1978), Chartier (Alain)[63] já na França dos anos 1930, abalada pela I Grande Guerra, tinha como alvo crítico os esforços de renovação pedagógica baseados em ideias muito atuais: criatividade e ensino recreativo. Alain denunciava, na renovação pedagógica daqueles anos, a ênfase na ação do aluno. A criatividade do aluno era aspecto central do planejamento da escola. Como meta, almejava-se

[63] Alain é pseudônimo de Émile Chartier.

uma “[...] ação do educando original e inovadora e não apenas reflexo da lição estudada e aprendida” (CHARTIER, 1978, p. 59).

Segundo Alain, é comum esquecer-se que a criação é sempre em relação a um acervo cultural dominado, condição para se obter a superação. Não se pode, portanto, cultivar a criatividade abstratamente, muito menos diretamente. Para se chegar à criação, é necessário imitar, copiar, ter paciência, método. Somente depois de muito investimento no conhecimento e domínio do assunto é possível chegar a algo diferente. Segundo o autor, “ser criativo é ser divergente”, isto é, divergente de alguma ideia, modelo, opinião.

Segundo Chartier, na busca incessante do ensino recreativo, no qual se enfatiza a possibilidade de aprender com prazer e alegria, por meio de brincadeira e jogos, é comum a escola ser uma extensão do grupo de brinquedo, pois se acredita que o mundo infantil carrega uma autonomia que precisa ser preservada. A escola, no entanto, deixa de preparar a criança para o mundo adulto ao preservar esse mundo infantil, no qual não se diferencia o mundo do trabalho e do brincar. Não se incentiva o crescimento, isto é, passar do jogo ao trabalho. “Esta bela passagem, longe de torná-la insensível, eu a desejaria marcada e solene” (CHARTIER, 1978, p. 62).

Lajonquière chama atenção para os excessos de justificativas apoiadas por teorias científicas com que se buscam explicar os fracassos das crianças e jovens. O autor julga que, se na época de Freud a religião era o empecilho para educar a criança para a realidade, na atualidade a dificuldade imposta é aquilo que ele chama de “tecno cientificismo” pedagógico. A preocupação em seguir as orientações científicas afasta os educadores de suas percepções diante das singularidades dos alunos (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 64).

Vários autores psicanalistas têm relembrado que Freud nomeou a educação, junto com a psicanálise e a política, como profissões do impossível, pois seus resultados sempre estarão aquém ou além do esperado: “Trata-se de profissões da fala” (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 67). Nas profissões da fala, há sempre algo que falta. O que anima e nos possibilita a vida na polis, respeitando a vida como princípio, é o diálogo, isto é, a palavra. Segundo o autor, a palavra, nesse contexto, é a ferramenta por excelência. A palavra é vista como possibilidade de educar, pois é pela palavra que o adulto é marcado, estabelecendo-se assim a sujeição à castração. A palavra nos demonstra, também, o que nos escapa à compreensão com relação à ciência do sujeito. Diante da palavra endereçada, não temos controle, não existe método que dê conta de controlar os efeitos do ensinar e do aprender. Não há prescrições, portanto, a serem realizadas quando falamos da psicanálise, pois estamos diante de um sujeito e as repercussões da palavra

são sempre surpreendentes – querer controlar os resultados é o mesmo que matar o sujeito. (LAJONQUIÈRE, 2010, p. 67).

Walter Benjamin, em “Experiência e Pobreza” (1994), descreve a parábola do velho que, ao perceber a aproximação da sua morte, chama seus filhos para lhes revelar a presença de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos passam a cavar incessantemente a terra à procura de um tesouro e não encontram nada. No outono, se dão conta de que as vinhas produzem mais do que quaisquer outras da região. Percebem, assim, que o pai havia transmitido certa experiência: “[...] a felicidade não está no ouro, mas no trabalho” (BENJAMIN, 1994, p. 114).

Não temos como prever o que será feito com a herança recebida, pois é de ordem subjetiva a compreensão de cada sujeito. Às vezes, nem se consegue identificá-la. Nesta parábola, os filhos demoraram a compreender a transmissão do pai, mesmo tendo diante de si as vinhas que cresciam. Poderiam não ter compreendido a mensagem e, assim, continuar procurando as riquezas em ouro ou desistir e considerar que haviam sido enganados pelo pai. Os educadores hoje, no entanto, são demandados a garantir e controlar o futuro. Acredita-se na possibilidade de se garantir os resultados.

É perceptível, conforme anteriormente comentado, a preocupação das coordenadoras de que as professoras resgatem autoridade, rigor, clareza e foco diante de seus objetivos, características muitas vezes referidas no campo pedagógico como sendo de "professores tradicionais".

Enguita (1995) identifica que, na lógica da produção empresarial privada que se manifesta no campo da educação, a qualidade das escolas tem sido reconhecida, com frequência, no retorno às coisas básicas fundamentais, como o ensino baseado nas matérias tradicionais, na memorização e no “trabalho duro”. O autor, no entanto, acredita que as verdadeiras causas deste movimento se devem ao acesso às observações evidenciadas pelas pesquisas Gallup, em que cidadãos norte-americanos apontam como preocupação o problema de disciplina dos alunos. Segundo o autor, a escola, nas profundas mudanças que sofreu, valorizou a voz do aluno e de seus interesses, necessidades e desejos, individuais ou do grupo, que passaram a ser considerados e até mesmo priorizados pelos professores em seus planejamentos. O trabalho, no entanto, não passou por nenhuma evolução paralela e os empregadores reclamam que a escola deixou de cumprir sua missão de produzir profissionais adequados ao mercado.

> Os empregadores não se queixam tanto das qualificações dos egressos da escola quanto de seu individualismo, seu escasso respeito pela autoridade hierárquica, sua pouca disposição a assumir tarefas rotineiras ou sua ideia de que o trabalho deve ser uma atividade pessoalmente gratificante (ENGUITA, 1995, p. 109).

Cabe compreender se o questionamento e o retorno das coordenadoras a aspectos considerados em algum momento como ultrapassados no campo educacional se devem não tanto a uma reflexão diante de suas experiências enquanto educadoras, quanto, talvez, a mais uma adequação a novas demandas do mercado.

Sabemos que as escolas que se mantêm à frente no *ranking* do Enem, em seu discurso e prática curricular, enfatizam aspectos como rigor e disciplina a serem desenvolvidos nos alunos. Estas escolas possuem filas de espera para entrada de novos alunos e se tornaram um objeto de desejo de boa parcela das famílias que investem nesta promessa de futuro de sucesso no mercado de trabalho.

Charlot (2008) ressalta, em seu artigo "O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição", as demandas ao professor na contemporaneidade, seja pelas tensões inerentes ao ato de ensino/aprendizagem, seja pela complexidade das atuais contradições sociais a respeito da escola. Ele destaca seis pontos caracterizados por contradições: o professor é herói ou vítima? É "culpa" do aluno ou do professor? O professor deve ser tradicional ou construtivista? Ser universalista ou respeitar as diferenças? Restaurar a autoridade ou amar os alunos? A escola deve vincular-se à comunidade ou se afirmar como lugar específico?

Nas descrições das coordenadoras, não aparecem a escolha de uma opção ou outra; enfatizam-se objetivos e valores nem sempre coerentes e possíveis de harmonizar. Pede-se, do professor, maior rigor e atenção ao conteúdo e, paralelamente, escuta/olhar para a dinâmica individual e coletiva, além de flexibilidade no seu planejamento a partir de suas leituras e conhecimento das demandas da faixa etária; espera-se, portanto, um professor construtivista e tradicional ao mesmo tempo.

> [...] uma formação cada vez mais ambiciosa é proposta a alunos visando cada vez mais à nota e não ao saber. As avaliações nacionais (Saeb, Enem, no Brasil) e internacionais (Pisa) e o vestibular brasileiro, que norteiam o ensino médio e, de forma indireta, o ensino fundamental e, às vezes, a educação infantil, acentuam essa focalização dos alunos e dos professores sobre a nota.
> O próprio professor encarna essa contradição radical: sonha em transmitir saberes e formar jovens, mas vive dando notas a alunos. De forma mais ampla, o professor trabalha emaranhado em tensões e contradições arraigadas nas contradições econômicas, sociais e culturais da sociedade contemporânea. (CHARLOT, 2008, p. 21).

Não é possível identificar se as coordenadoras têm consciência das contradições que emaranham os discursos e práticas, mas a idealização da figura do mestre, em muitos momentos, se manifestou nas descrições do que é ser um bom professor.

4.2.4.4. Ofício professor: a figura do mestre

Richard Sennett (2012), em seu livro "O artífice", nos convida a pensar como se aprendem os ofícios e como se desenvolvem habilidades para se alcançar o ideal da ambição da perfeição humana. Sennett nos aproxima de alguns ofícios, como o do ourives, e traz o exemplo do artesão Antonio Stradivarius que, no comando da oficina de construção de violinos, conquistou um nível de perfeição que jamais foi alcançado e que até hoje é impossível de ser replicado. Diante desses relatos, é possível refletir sobre o desafio do ofício de professor e as possíveis idealizações que se deseja alcançar.

O autor convida a pensar sobre o trajeto complexo de aprender a tocar um instrumento musical, no caso o instrumento de cordas: como posicionar os dedos no braço do instrumento e aprender a técnica dos movimentos para extrair as notas até chegar às frases musicais? O autor nos inquieta: "O que poderia motivar uma criança a percorrer um caminho tão trabalhoso?"

> Como intérprete, faço na ponta dos dedos a experiência do erro – um erro que procurarei corrigir. Tenho um padrão de referência que me diz o que estou buscando, mas meu compromisso com a verdade reside no simples reconhecimento de que cometo erros. No debate científico, às vezes, esse reconhecimento é reduzido ao clichê "aprender com os próprios erros". A técnica musical mostra que a questão não é tão simples. Devo dispor-me a cometer erros, tocar notas erradas, para eventualmente acertar. É este o compromisso com a verdade que o jovem músico aborda [...] (SENNET, 2012, p. 180).

O que poderia mover um compromisso do professor com a verdade? O que elegemos em comum nessa amostra? Como não perder a singularidade de cada professor?

Na memória, permanecem os mestres que marcaram a trajetória de algumas vidas. Às vezes, a lembrança é vaga e pode ser de um gesto, do tom de voz ou mesmo da maneira de olhar. No meio desses indícios, pode ser que o nome escape, mas é difícil o esquecimento dos pequenos incentivos de quem apostou na nossa possibilidade de também trilhar o caminho já percorrido por muitos. Outros educadores marcam pelo olhar que ia até o fundo de nós mesmos quando tentávamos um caminho muito cômodo ou trapaceiro. Na memória, residem esses momentos preciosos em que nos deparamos com alguém que acreditou, mesmo contra

nós mesmos, na nossa capacidade de aprender e na nossa inteligência e, assim, despertou nosso desejo de investir, corresponder e ser merecedor de um novo olhar de incentivo. Temos a oportunidade de conhecer muitos professores, mas poucos são os que nos marcam com suas palavras e conquistam a nossa absoluta admiração. Diante desses mestres, geralmente buscamos obter um olhar diferenciado frente ao desempenho da nossa aprendizagem. É verdade que poucas vezes nos deparamos com um verdadeiro mestre, mas quando nos acontece, é tão gratificante que chega a ser difícil de explicar o sentimento de privilégio. A aula toma dimensões do sagrado e não vale fazer qualquer pergunta; ela precisa ser estudada, cuidada, pois anuncia a nossa potencialidade diante do mestre. Ficamos atentos a quando o nosso nome é lembrado, pois significa que, diante de tantos, já ganhamos um lugar de reconhecimento. Realizar o trabalho demandado é uma tarefa sofrida, nos remete a um vazio a ser preenchido: não pode ser de qualquer jeito, pois a figura do mestre nos espia a cada momento com acenos de cabeça, de concordância ou discordância. Difícil é ir além de suas palavras, demanda muito empenho, muito estudo para alçar pequenos ensaios de autoria. Diante de sua avaliação, trememos frente os possíveis resultados, pois a sua opinião é de extrema importância. Um elogio legítimo tem um preço inexplicável e traz uma alegria da ordem do reconhecimento.

Esse estado de alegria, poucas vezes atingido e difícil de ser explicado, é abordado por Adam Potkay em seu livro “A história da alegria”:

> Os estóicos legaram uma compreensão da alegria, ou *gaudium*, como sendo não apenas um estado íntimo, mas também uma atitude intelectual. Falar da alegria dessa forma pode contradizer uma compreensão vulgar da alegria como um mero sentimento, uma experiência que requer pouco ou nenhum pensamento. Contudo, todas as paixões – alegria, tristeza, amor, ódio, medo, esperança e ira têm destaque na lista de qualquer um – têm um componente cognitivo [...] A alegria é distinta por uma orientação em direção a (o que se acredita ser) um bem – real ou imaginário, presente ou próximo.
> [....] O prazer da brisa suave apenas se eleva ao estatuto de alegria quando ele se torna, na formulação de Locke, “um deleite da mente”, tal como pode se dar, por exemplo, se a pessoa que o sente associar, consciente ou inconscientemente, com a maravilha da natureza, ou com o desígnio benevolente de um criador cósmico, ou com o sentimento geral de que a vida (por exemplo, viver com uma consciência leve perto das brisas do mar) é satisfatória (POTKAY, 2010, p. 27-28).

José Sérgio Fonseca de Carvalho, no artigo “Evocação: um testemunho da memória” (2010a), descreve sua experiência com seu professor de literatura:

> [...] De seu nome não me lembro. Mas tenho a imagem vívida de um homem alto, bigodes negros, sempre trajando um avental branco em cujo bolso guardava um maço de cigarros (CARVALHO, 2010a, p. 68).

Carvalho lembra que na 7ª série (atual 8º ano), ao realizar algumas leituras comuns da época – “O tronco do ipê”, de José de Alencar, e “A relíquia”, de Eça de Queirós –, não encontrou nenhum interesse e odiou ambos.

Os procedimentos e didáticas do professor eram os tradicionais da época (anos 1970): prova do livro (averiguação de leitura); exercícios escritos no quadro; resolução e exposição por um aluno da realização da tarefa. O que chamava a atenção do autor do artigo, no entanto, não estava nesse planejamento previsto, mas sim no que escapava ao professor e que nem seria descrito no diário de classe, pois não se identificava como conteúdo. Ele conta que, às vezes, em meio às demandas relativas às tarefas solicitadas aos alunos, o professor se distraía,

> [...] acendia seu cigarro e lia, de pé, no canto da sala, algum livro que tivesse à mão e subitamente, ao se emocionar com um poema dizia: “Meninos, ouçam isso...”, e nos brindava com uma pequena poesia de Drummond ou de Bandeira. Em seguida voltava a seu isolamento (CARVALHO, 2010a, p. 68).

Segundo o autor, esse comportamento era objeto de piada entre os alunos, mas aos poucos foram conhecendo Clarice Lispector e outros, tendo acesso à paixão do professor e, assim, foram contagiados por uma nova relação com a literatura. Neste contexto, explica o autor, a literatura abandonava sua configuração pedagógica e se transformava em uma experiência cultural e existencial. Com o relato desses fatos, a ideia sugerida é que os autores que o professor ensinava não eram de fato os autores de quem ele gostava.

Carvalho explicita uma pergunta muito em voga nos cursos de formação dos professores: como se ensina um aluno a amar a literatura?

> Eu, que não tenho uma resposta à questão, convoco o testemunho da memória. Relembro uma experiência marcante e evoco a figura de um professor singular. Pouco sensato, nada razoável, talvez ousado, mas seguramente não um inovador. Mas que amava a literatura e não nos privou de um contato substancial com o sentido que ela tinha em sua vida. Que não era alegre, nem edificante, mas desconcertantemente humana e, por isso, fragilmente bela (CARVALHO, 2010a, p, 68).

Lajonquière (2010) relembra que a educação é permeada pelo encontro entre gerações. Segundo o autor, os adultos se depararam com a estranheza da sua infância perdida e, assim, tentam localizar a criança ou o adolescente que ficou distante e até mesmo estranho. Conforme o autor, o adulto somente pode “ter” uma infância quando perdida, isto é, quando, consciente de seu percurso, tem condições de entender o sentimento do estrangeiro que chegou, recentemente, para habitar esse mundo. O adulto, conectado com o seu passado, diante da criança ou do aluno, tem a possibilidade de travar um diálogo e experienciar a cumplicidade de quem já vivenciou ser estrangeiro a tudo que o cerca nesse mundo.

Nas entrevistas, as coordenadoras foram solicitadas a descrever bons professores e as suas práticas. A maioria das respostas trazia aspectos relevantes presentes em diferentes professoras, mas surgiu certa dificuldade em concretizar e nomear "boas professoras".

A coordenadora Camila permitiu-se talvez buscar, em suas experiências, uma sabedoria, fruto de quem já trilhou anos na sua profissão e que foi além da descrição em torno dos conhecimentos e habilidades teóricos e práticos que julga importantes no desempenho da função. Fez descrições muito significativas de duas professoras que conquistaram a sua admiração:

> [...] Eu vejo muito a Ana[64] como a professora que atende essas competências que eu descrevi [...] Ela tem muita experiência e eu acho que ela tem essa paixão pelo que ela faz. Ela é estudiosa, ela se prepara sempre para aquela aula. Ela nunca entra em uma aula sem ter se preparado bem. O que eu quero dizer [com] "se preparar"? Por mais que ela tenha experiência, ela revê o que ela quer dar. Ela entra com um compromisso com aquela aula e a relação que ela estabelece com o aluno é de uma transparência e de uma afetividade que acaba conseguindo o que ela quer de cada aluno. Ela tem a facilidade de conseguir, com a maioria das crianças, mobilizar para o aprendizado.
> [...] É visível como ela consegue coisas com alguns alunos... Com aquelas crianças que outros professores não conseguem.
> [...] Até o jeito de chamar a atenção daquele aluno, é um jeito tão respeitoso, que são poucas as pessoas que conseguem: "Está na hora de você parar...". Não está contaminado pela raiva dela. Ela consegue discriminar o que ela está sentindo, daquilo que de fato o aluno fez. Então ela consegue chamar a atenção no sentido de que "Olha, vamos olhar o que não foi legal nessa história, porque isso não combina com você". Então ela acaba ajudando essa criança, a bronca dela tem um sentido para o aluno muito diferente. O aluno se esforça para corresponder à exigência dela.
> [...] Eu citei ela, mas é lógico que tem outras professoras... Às vezes as relações são muito subjetivas e singulares da dupla de professor-aluno. A gente percebe que professores com essa característica, com essa competência, atingem mais o aluno que está com dificuldade, por exemplo, de assumir o papel dele de aluno ou de aprender. Parece que esse professor consegue se aproximar mais... Esse ano eu estou lembrando de uma situação que eu acho que é bem esclarecedora. Como fazer um menino que não gosta de estudar, estudar? Foi de uma sensibilidade especial dessa professora observar cada detalhe deste aluno para, do aprendizado dele, dizer: "Olha como aqui você está conseguindo, como você está dando conta. Quem dá conta disso tem que dar conta disso. Agora, quem está dando conta disso, tem que dar conta disso mais ainda". Então ela foi em uma conquista de transformar mesmo, de um aluno que começou a perceber que o único caminho era esse, não tinha outro. Eu estou lembrando que eu acho que quem fazia muito isso bem, também, era a Eliana.
> [...] [Ela] também tinha um apreço pelo estudo. Tem uma coisa que é assim, pegar um caderno e um lápis... É de uma preciosidade esse momento de estar ali escrevendo aquilo que você entendeu daquilo que você leu, daquilo que você ouviu, daquilo que você conversou com outras pessoas. Esse professor, que tem esse valor com o estudo, ele consegue mostrar que olha: "Agora é um momento muito especial, muito importante. Então, peguem o estojo! Abram os cadernos!" É um convite diferente do que: "Meninos, está aqui na lousa, vamos copiar". A preocupação do que vai ser, do que vai ficar e como isso vai ser apresentado, o aluno vai poder expressar, isso tem um lugar de importância [...] (trechos da entrevista da coordenadora Camila).

[64] Ana foi indicada pela coordenadora Camila para a entrevista pelo seu desempenho como professora.

Carvalho (2013) chama atenção para a sutileza em compreender a complexidade da prática docente, pois muito do que o aluno aprende não ocorre pelo discurso do professor, mas a partir daquilo que nele se torna um modelo. O ensino de princípios éticos e disposições morais só é possível, segundo o autor, pela coerência e transparência que se traduzem nas pequenas ações diante do grupo de alunos. A autoridade não é inerente; ela se conquista, não pela simples eleição de temas no planejamento, mas pelas ações, que não precisam ser verbalizadas (CARVALHO, 2013, p. 53, 55).

> [...] é sendo um professor justo que ensinamos a nossos alunos o valor e o princípio da justiça, sendo respeitosos e exigindo que eles também o sejam, ensinamos o respeito não como um conceito, mas como um princípio que gera disposições e se manifesta em ações. Mas é preciso ainda ressaltar que o contrário também é verdadeiro, pois, se virtudes como o respeito, a tolerância e a justiça são ensináveis, também o são os vícios como o desrespeito, a intolerância e a injustiça (CARVALHO, 2013, p. 55).

O maior tempo de experiência em educação da coordenadora Marina concentra-se no Ensino Fundamental II (30 anos), um diferencial em relação às outras coordenadoras entrevistadas, que possuem unicamente experiência no ciclo do Ensino Fundamental I e da Educação Infantil.

Marina, nas suas observações, demonstra o olhar do estrangeiro ao se debruçar no cotidiano deste ciclo, no qual atua há apenas três anos. Falta-lhe experiência para nomear descrições em torno dos conhecimentos e habilidades teóricos e práticos necessários ao desempenho da função de professor no Ensino Fundamental I; no entanto, é capaz de questionar alguns pontos que foram naturalizados neste ciclo, como, por exemplo, ao identificar a expectativa da maioria dos professores pela tutela e aprovação dos coordenadores frente ao seu planejamento e desempenho no trabalho a ser desenvolvido.

> [...] Talvez eu tivesse uma visão preconceituosa do Professor do F I: “Ah, o professor do F I tem uma dependência maior da coordenação”.
>
> Em que sentido?
>
> Em tudo. Ele depende da aprovação. Ele não consegue chegar com uma proposta de planejamento e defender essa proposta com segurança. Você tem que ter muito tempo de janela. É claro que você tem professores que são seguros. Eu não estou dizendo que professores do F I não têm segurança, mas não sei se tem um viés cultural de dependência, que às vezes se aproxima, em algumas escolas, de uma subserviência do professor de Fundamental I, como se ele não fosse capaz de decidir, dentro daquele conteúdo que foi eleito no começo do ano clássico da série, qual é o caminho que ele vai seguir. E eu acho que o papel do coordenador sempre foi muito forte no F I.

> Eu vejo isso num quadro mais geral da educação. Não é uma coisa específica. Quando você pega todo o desmonte que a ditadura faz da educação pública desse país, e começa a transferir parte disso para o lado empresarial... Na década de 70, no milagre econômico, você precisava de uma ascensão social rápida... E abrir um pouco essa questão da educação. Eles também não davam conta e nem tinham como objetivo, mesmo de Estado, manter uma escola pública de qualidade. Eu acho que o papel do professor começa a ser desmontado junto com a escola pública e dentro de uma escola privada você tem um canal hierárquico de gestão muito forte [...] (trecho da entrevista da coordenadora Marina).

A padronização das ações das professoras, neste ciclo em especial, parece um ideal a ser perseguido tanto pelas prescrições metodológicas como pela própria figura do coordenador pedagógico, a quem cabe orientar ou verificar (em observação de aula) a qualidade da atuação das professoras. Neste cenário, as suas ações, planejadas por "especialistas", podem afastá-las da responsabilidade de educar, pois muitas vezes têm que seguir as orientações das últimas pesquisas da ciência e não aquelas que sua experiência e sensibilidade apontam como importantes e adequadas à situação particular. Perde-se a possibilidade do professor se responsabilizar por encontrar o seu caminho junto a seus alunos, naqueles aspectos que sempre são únicos, e que são encontrados no reconhecimento do aluno como sujeito, semelhante ao aluno que um dia foi também, e na busca das palavras que o marcaram como sujeito.

A reflexão deveria ser pautada na busca dos textos e contextos das vivências pessoais que configuram os discursos e que dão sentido às ações na construção de vínculos com os alunos. Trata-se de reconhecer, portanto, as referências pessoais que se manifestam na resolução de conflitos e nas escolhas que se impõem no cotidiano da condução da aula.

Na configuração hierárquica entre coordenação pedagógica e professor, nem sempre se estabelece a possibilidade para esta autonomia, pois as decisões, na maioria das vezes, devem ser compartilhadas para que sejam autorizadas. A coordenadora Maria Antônia comenta também sobre a diferença do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, e fala com admiração das aulas maravilhosas daqueles professores apaixonados pela disciplina que ministram. Ela comenta sobre a frustração de pertencer ao grupo de professoras do primeiro ciclo e sobre a relação de tutela que se estabelecia entre sua coordenadora e as professoras. Durante o seu relato, comentou sobre a ação desta coordenadora, que fazia muitos cursos em um Centro de Estudos renomado e buscava levar as novas propostas para a sala de aula, mesmo que as professoras não entendessem bem suas intenções.

> O que me fez mudar do Colégio "X" para o "Y" foi que na época eles estavam abrindo o Ensino Médio, meus pais matricularam o meu irmão lá e eu comecei a frequentar a reunião de pais... Meu irmão falava muito dos professores: "Nossa, eu tive uma aula de História que..." Hoje o professor de História é diretor daqui. "Nossa, o meu professor trabalhou com uma poesia..." – que era o Cláudio. Então ele falava tanto dos professores que eu comecei a transferir essa paixão para esses professores e comecei a frequentar essa escola nessas reuniões de pais, ter contato com os professores e assim me apaixonei, e aí eu quis mudar para a escola, que era uma escola do bairro próximo de onde eu morava, para ter contato com esses professores. Então, entrei já fazendo greve com o grupo (risos), já indo para sindicato, enfim, mas era um grupo articulado de Fundamental II e Médio. De Fundamental I, não. É lamentável dizer isso, mas na minha opinião, a coordenadora contratava pessoas em que ela tinha que fazer tudo, quase que dar aula, para que ela pudesse manipular. Então, por exemplo, nessa situação de greve, ela chamava quase que 100% do grupo dela e ameaçava na sala: "Se você fizer não sei o que, eu vou te mandar embora!" Ela não me chamava (risos). E uma vez ela chegou a comentar comigo... Porque eu falei para ela: "Às vezes eu me sinto desestimulada aqui, porque todo curso que eu vou fazer e tudo que eu proponho, tem professor que pergunta pra mim se eu vou ganhar mais por conta disso". A gente procura essa formação, a gente tenta colocar na prática e quando a gente tenta discutir, ninguém sabe do que [você] está falando. Então ela falou assim: "Nossa, é difícil trabalhar..." Nossa, foi feio, viu? (risos) Ela falou que era difícil trabalhar com laranja podre, foi terrível. Aí doeu, né? Porque, meu Deus do céu, então se era ela que contratava e... Tão antiético, né? (trecho da entrevista da coordenadora Maria Antônia).

Durante a entrevista, Maria Antônia se remete à figura do coordenador como detentor de todas as respostas:

> Eles buscam na nossa figura a resposta para tudo e a gente não consegue muitas vezes ter resposta para tudo (entrevista da coordenadora Maria Antônia).

É difícil este lugar das professoras, que muitas vezes manifestam o receio de errar e se distanciar das "padronizações de excelência". Quais as possibilidades de conquistarem um lugar de autoridade na tradição escolar? Pouco da tradição desta profissão é preservado, pois a história, entendida como o ganho da experiência de uma geração a outra, não é privilegiada, nem como história do ensino, nem como história das experiências de professores; ao contrário, parece que essas histórias são apagadas – e a pedagogia é o lugar em que velhas ideias, empobrecidas, renascem como novidades (SOUZA, M., 2011, p. 302).

Compreender e atuar diante destes discursos incoerentes não é fácil. Podemos notar, nas entrevistas realizadas, no entanto, uma busca pelo resgate de uma função que ficou meio perdida entre tantas demandas abstratas como a de ser "original", "criativo", "autor" e "reflexivo". Trata-se talvez de olhar para aspectos básicos, como verificar se os alunos "estudaram e aprenderam a lição". São estes os pontos que as coordenadoras passam a observar: clareza, rigor e organização no que se pretende ensinar.

As professoras parecem, em sua maioria, gostar de ser reconhecidas como idealistas, pois é comum escutar a seguinte frase: “Professor é sempre idealista”. Não é possível ignorar o receio de não corresponderem e não se adaptarem às novas demandas. Como conciliar este ideal com as diferentes realidades que se apresentam, dependendo da instituição em que se trabalha? Como identificar os limites de atuação? Como ler os limites da instituição dependendo de seu público? Como resgatar a autoridade dos professores diante dos alunos, famílias e, principalmente, no campo da educação?

As professoras que fazem parte das escolas entrevistadas trazem também as suas especificidades, pois, diante de tantas escolas privadas, optam pelo que representam os seus projetos educativos no mercado. É possível inferir que buscam a sua diferenciação enquanto educadoras ao pertencer a estas instituições. As coordenadoras da Escola A comentam do orgulho da equipe de professores por pertencer ao quadro docente desta escola. Conforme explicam, não são poucas as profissionais que permanecem anos como auxiliares, mesmo com condições de assumir a função de professora, e que, mesmo diante da estabilidade do quadro docente, desejam permanecer na instituição como professoras auxiliares.

A coordenadora da Escola C comenta que não consegue ter um salário competitivo no mercado das escolas particulares, mas conta com adesão e permanência de muitas professoras, pois, conforme sua explicação, estas, além de valorizarem o projeto da escola, percebem que são ouvidas na articulação do projeto educacional no cotidiano escolar.

As coordenadoras entrevistadas, por sua vez, interpretam as suas escolhas, primeiro como professoras e, depois, na função de coordenação, e buscam, como profissionais, encontrar sentido para uma atuação sem perder os seus valores humanistas.

A capacidade de trabalhar em equipe é destacada nas entrevistas pelas coordenadoras como uma habilidade muito importante, que não pode ser desconsiderada. Sabemos que o trabalho com os alunos não se esgota no ano escolar, mas deve ser marcado pela continuidade no decorrer dos ciclos de escolarização.

É importante considerar que os professores pertencem a uma instituição, a um coletivo, de forma que as suas opções e caminhos não podem ser isolados. Quais os limites para o seu “estilo” e as suas escolhas curriculares e abordagens diante dos temas e conteúdos? A construção da identidade profissional no coletivo talvez ganhe força e traga possibilidades de uma reflexão dos professores sobre as descrições em torno dos conhecimentos e habilidades teóricos e práticos necessários ao desempenho de sua função.

Para constituir um lugar de professor, nesse contexto em que existem poucas possibilidades para o lugar do mestre, talvez seja necessário desconfiar destes discursos

afirmativos sedutores, nos quais se enfatizam palavras como autonomia e autoria, e cultivar uma atitude de compreensão das regras do complexo jogo em que esses profissionais estão inseridos, ou das implícitas demandas do mercado, resistindo aos apelos e construindo coletivamente uma visão crítica das “novas” didáticas e metodologias.

5. Descrição das "competências" de um bom professor pelas professoras

> *Uma entrevista nunca é somente uma recolha de opiniões, é também uma discussão na qual o investigador elabora as suas próprias teses e, em certa medida, discute com um "colega".*
>
> **François Dubet (1994, p. 241)**

A reportagem da *Folha de São Paulo* "Quem educa os educadores?"[65] acena para a formação dos professores como um dos fatores de relevância a ser considerado diante dos resultados pouco animadores do Brasil em termos de qualidade de ensino de ciências e matemática. A matéria discorre sobre os problemas conhecidos e amplamente discutidos como: a inadequação do currículo dos cursos de pedagogia (longe da realidade da sala de aula); o baixo investimento nos salários, tornando a profissão pouco atrativa aos jovens com talento; a precária formação de quem opta pelo magistério; a inexperiência para quem inicia na sala de aula (pouco investimento nos estágios); a ausência de uma referência nacional para o currículo nas escolas (o Enem e a prova Brasil, além dos vestibulares das universidades públicas, determinam o que o professor deve ensinar).

Lin Goodwin, vice-diretora da Teacher's College, instituição apontada na reportagem como o maior centro de formação dos EUA, assim define um professor de qualidade:

> Os professores devem entender de planejamento de aula, de desenvolvimento infantil, devem envolver a turma. Mas o professor não pode ser apenas um técnico que segue etapas. Precisamos de um profissional que consiga avaliar como a turma está respondendo.
>
> Sabemos a diferença entre um bom cozinheiro e um grande chef. Um bom cozinheiro pode reproduzir a mesma receita uma série de vezes, mas o chef responde a uma série de demandas, como o tipo de comida que as pessoas desejam, por meio da criatividade (QUEM EDUCA..., 2013).

Será que podemos definir que um "bom professor" deve atender à demanda de seus alunos "clientes"? A matéria apresenta mais uma tentativa de qualificar, com ares de verdades absolutas, o desejável desempenho do professor como uma solução para os problemas de educação no Brasil.

As mudanças nos sistemas educativos na maior parte das sociedades ocidentais, que denotam muitas semelhanças e convergências, acenam, conforme Tardif e Lessard (2011),

[65] A reportagem "Quem educa os educadores?" foi publicada na *Folha de São Paulo* num domingo, dia 4 de agosto de 2013 (QUEM EDUCA..., 2013).

para uma crescente complexidade, especialização e profissionalismo do trabalho docente (TARDIF; LESSARD, 2011, p.7).

Isabel Lelis (2011), no artigo "A construção da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias", procura se contrapor à desvalorização dos saberes e práticas docentes, investigando as trajetórias de vida de professoras primárias e os discursos que predominam na mídia e nas reformas do sistema, que buscam controlar o trabalho realizado em sala de aula (LELIS, 2011, p. 55).

> Culpabilizadas porque não respondem às exigências da atividade escolar diária, os docentes se encontram no meio de fogo cruzado de poderes e contrapoderes, numa história de isolamento no interior da sala de aula, o que contribui para impedir uma mudança do seu *status* sociocultural, apesar dos movimentos empreendidos por associações profissionais e sindicatos, principalmente a partir do fim dos anos 1970 (LELIS, 2011, p. 60).

Maria Cristina Mantovanini (2001), no livro "Professores e alunos problema: um círculo vicioso"[66], demonstra também sua inquietação diante da culpabilização dos professores e busca, em sua pesquisa, compreender e entender o motivo pelo qual alguns deles, em escola pública ou privada, desistem da sua tarefa de levar a patamares elevados os conhecimentos dos alunos que demonstram alguma dificuldade de aprendizagem.

Na sua experiência em consultório psicopedagógico, recebeu com frequência o que eram considerados "alunos problema", mas que não necessariamente apresentavam alguma dificuldade, e avaliou que a própria professora teria condições de encontrar intervenções para o desenvolvimento da sua aprendizagem. Nas entrevistas e observações das práticas de um grupo de professores da rede pública, a autora constata que esses "alunos problema" com frequência eram encaminhados e delegados aos cuidados de especialistas (MANTOVANINI, 2001, p. 33-34).

> Cabem algumas reflexões sobre o porquê de esse tipo de enfoque ganhar tanta força na justificativa docente da não aprendizagem. A doença apazigua o conturbado universo de soluções buscadas pelo professor ao procurar entender as mazelas que enfrenta em sala de aula. Contra a doença não há nada que ele possa fazer (a não ser lamentá-la). A doença fala por si só, impõe-se, impossibilita, restringe. A doença tranquiliza o professor, pois traz consigo a explicação, o motivo: a "descalculia" impede que o garoto lide com os números, a "dislexia" produz o analfabeto; a "hiperatividade" não deixa a criança parar quieta na cadeira, impede que se organize; os "distúrbios de atenção" geram alunos desligados. São inúmeras as patologias que podem ser utilizadas para explicar de forma definitiva e contundente o fracasso escolar (MANTOVANINI, 2001, p. 141).

---

[66] Esse livro é resultado da tese (Doutorado) da Professora Doutora Maria Cristina Labate Mantovanini: "O olhar do professor ao diagnosticar dificuldades de aprendizagem: critérios e justificativas para a escolha dos bons e maus alunos" – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1999.

A autora constatou que, em alguns casos, a metade da sala chegava a ser classificada como composta por “alunos problema” e que, portanto, o professor desistia de sua ação ao julgar o desafio como intransponível.

A autora, em uma pesquisa colaborativa, permeada por encontros com as professoras e com alunos, contribuiu para que alunos percebessem a sua possibilidade de aprender e que as professoras resgatassem a confiança na sua especialidade de ensinar, mesmo diante de eventuais dificuldades normais ao percurso de quem aprende.

Nas entrevistas com as professoras, que fazem parte da presente pesquisa, temos um quadro totalmente diverso, pelo fato das coordenadoras terem selecionado professoras por confiarem em seu potencial e acreditarem que podem fazer a diferença no percurso dos seus alunos.

Se na pesquisa de Mantovanini (2001) o objetivo era compreender os motivos que levam um professor a se sentir impossibilitado de ensinar para uma grande parte de seus alunos, na análise das entrevistas das seis professoras da presente pesquisa, que conseguem exercer o magistério com “sucesso”, o desafio foi identificar os pontos em comum sem perder a singularidade de suas práticas e as crenças nos seus percursos profissionais. Essas professoras, conforme explicado no item 3.1. “O Professor Construtivista”[67], buscaram, na sua formação e experiência profissional, complementações e aperfeiçoamentos nos seus estudos para atuar com as diferenças nos processos de escolarização de seus alunos, procurando, assim, habilitar-se para o trabalho com crianças com demandas especiais, conquistando clareza e confiança em planejar intervenções diante de diferentes perfis e processos de escolaridade.

Adorno (1995) na sua experiência como formador de professores, em “Tabus acerca do magistério”, constata que entre os seus alunos mais talentosos, a escolha pelo magistério se apresentava como falta de opção. Adorno buscou então entender a antipatia pela profissão de professor. Acredita que essa rejeição tem origem em tabus, isto é, em motivações de ordem subjetiva, principalmente representações inconscientes ou pré-conscientes, e identifica, desde a Idade Média, a formação de preconceitos psicológicos e sociais contra o professor.

> O professor é o herdeiro do monge; depois que este perde a maior parte de suas funções, o ódio ou ambiguidade que caracterizava o ofício do monge é transferido para o professor (ADORNO, 1995, p. 102-103).

[67] Ver item 3.1. “O Professor Construtivista” (p.44).

Para Adorno, essa origem tão remota talvez seja o motivo de perdurar o visível desprestígio dos professores de crianças, mesmo durante o tempo da formação de Adorno, isto é, na Alemanha da República de Weimar.

> Nesta medida, conforme a percepção vigente, o professor, embora sendo um acadêmico, não seria socialmente capaz; quase poderíamos dizer: trata-se de alguém que não é considerado um "senhor", nos termos em que este termo é usado no novo jargão alemão, aparentemente relacionado à alegada igualdade de oportunidades educacionais.
>
> [...] De um lado, o professor universitário como a profissão de maior prestígio; de outro, o silencioso ódio em relação ao magistério de primeiro e segundo graus; uma ambivalência como esta remete a algo mais profundo (ADORNO, 1995, p. 99).

Apesar do desprestígio da profissão ainda tão presente, como explicita Adorno, as professoras entrevistadas abraçam o magistério como uma opção. São profissionais bem formadas e com uma trajetória escolar de sucesso, como Sarah, que teve como primeira formação a Fonoaudiologia na Unifesp e, depois de atuar anos em consultório como fonoaudióloga, reconheceu o seu desejo de ser professora das primeiras letras.

Betânia, no entanto, teve a sua certeza pelo magistério ainda pequena:

> Eu decidi ser professora quando eu entrei em uma sala de aula pela primeira vez, porque eu não fiz Pré-escola, não tive Educação Infantil e fui para a escola pública municipal de São Paulo. No primeiro dia de aula, quando eu senti aquele ambiente e a figura da dona Maria Inês, que era uma professora muito especial, eu falei assim: "É isso que eu quero fazer" (trecho da entrevista da coordenadora/professora Betânia).

Sônia não tinha essa certeza de Betânia. Explica que estudou no Colégio Equipe, que lhe possibilitou uma experiência diferenciada de outras escolas, e fala da sua paixão pelo estudo. Para ajudá-la, a família lhe proporcionou um trabalho de orientação vocacional. Nunca tinha deslumbrado a ideia de cursar Pedagogia, mas achou a indicação interessante:

> Eu me apaixonei pela ideia, acho que aí as coisas foram fazendo sentido. Abracei a causa, acho que a educação virou um valor pra mim. Sempre foi uma coisa que me motiva a ser... A Educação como uma possibilidade de transformação, da visão crítica que eu tenho da sociedade brasileira. Eu acho que a Educação passa pelas coisas que eu acredito. Só que ser professora não tinha entrado assim muito na minha cabeça. Eu estava achando que eu ia seguir carreira acadêmica, que eu ia ficar mais no mundo mais intelectualizado, quando eu entrei na faculdade [entrou na USP aos dezessete anos] (trecho da entrevista da professora Sônia).

As professoras Ana, Catarina e Valéria são filhas de professoras das primeiras letras e explicaram que desde pequenas acompanham com interesse o universo da escola.

Ana comenta, rindo, que sua escolha se revelou quando começou a falar:

> Porque a minha mãe, ela é professora, ela se aposentou como professora de hebraico, e ela fala assim que, desde quando eu comecei a falar, eu já falei que eu queria ser professora. E, realmente, eu não tive, assim, dúvidas. Lógico, a gente passa por questionamentos, pensa alguma coisa de fono, mas sempre alguma coisa que se vincula à questão educacional. Aí, realmente eu resolvi que eu queria ser professora (trecho da entrevista da professora Ana).

Catarina percebe na sua decisão a influência da mãe, professora do "Ensino Primário", e da sua irmã mais velha, que cursou magistério e Faculdades de Letras. Catarina[68] tem um percurso diferenciado, pois já trabalhou como professora de Português no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Atualmente, voltou a ser professora de Português no Ensino Fundamental I, pois na Escola C, desde o terceiro ano, são professoras especialistas que ministram as diferentes disciplinas. Ser uma professora especialista, portanto, lhe confere outro olhar, de estrangeiro, para o papel do professor desse ciclo.

> Então, no começo do ano foi difícil para mim retomar, porque todos vêm perto de mim, já com o caderno na mão, me perguntando se é para escrever nessa página, ou na próxima, se é para pular uma linha, se é para escrever a lápis, se é para fazer um traço. Então, eu esperava uma autonomia que eu já estava mais acostumada com o sexto e o sétimo, no ano passado, e tinha esquecido que eles não tinham essa autonomia ainda (entrevista da professora Catarina).

Valéria brincava de ser professora na escola da mãe:

> A minha mãe teve escola, quando eu tinha uns seis anos, e como ela era dona, eu ficava lá. Era Educação Infantil e eu ficava meio de auxiliar das professoras. Adorava levar as crianças no banheiro. Só que não podia ter criança mais velha, então eu tinha que pular o muro para a casa da vizinha quando baixava inspetora. E aí na hora de escolher uma profissão, eu não sabia o que eu queria, fiquei, assim, perdida. De repente eu olhei e falei: "Nossa! É isso, eu já sou isso" (trecho da entrevista da professora Valéria).

Várias pesquisas possibilitam compreender as mudanças no ensino a partir do momento em que um universo, em sua maioria feminino, assumiu a função do ensino no ciclo das primeiras letras, com suas consequentes associações aos valores relacionados à maternagem, feminilidade, doação e vocação[69].

---

[68] Catarina é formada em Letras e Pedagogia na USP e concluiu em 2013 o mestrado em Metodologia de Linguística na FEUSP.

[69] Esse tema da feminização da profissão é desenvolvido na Dissertação de Mestrado: "Identidades em jogo: duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental I na constante construção de seus papéis", no item "Uma profissão feminina por excelência?" (HORTA, 2007, p. 34).

Cabe ressaltar que as entrevistadas tiveram boas oportunidades de estudo e que poderiam ter escolhido outras carreiras de maior prestígio e retorno financeiro. Reafirmaram, nas entrevistas, no entanto, convicção e satisfação com a escolha consciente pelo magistério.

Ao responderem sobre as qualidades para o bom desempenho da função do professor, debruçaram-se em suas experiências na intenção de compreender os valores e ideais que perseguem no exercício de suas funções.

Dubet (1994) contribui para uma forma de olhar na análise dessas experiências:

> É nesta perspectiva que eu sugiro aqui a construção da noção de experiência social, noção esta que designa as condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos, e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido das suas práticas no próprio seio desta heterogeneidade. (DUBET, 1994, p. 15).

Dubet observa, em suas pesquisas[70], que as ações dos atores entrevistados por ele, apesar de pertencerem a determinados grupos, evidenciavam uma heterogeneidade de princípios culturais e sociais, pois já não existem elementos estáveis, e que esses indivíduos tinham o desafio de construir uma unidade diante de uma multiplicidade de orientações da vida social, o que leva o autor a concluir que "[...] a identidade social não é um 'ser', mas um 'trabalho'" (DUBET, 1994, p. 16).

Nas entrevistas, constatamos essas observações do autor, pois não se evidenciou respostas "prontas" e "aceitas" em estatutos que cumprem expectativas estabelecidas, mas um pensar que não se fechava, que mais inquietava do que confortava diante da pergunta e que remetia as professoras ao sentido das suas práticas e experiências profissionais. Procuraram apresentar as suas interpretações preocupadas com valores de justiça, com a coerência e o significado de um bom desempenho de suas funções. Como explica Dubet:

> Isto nada tem que ver com o "narcisismo" moderno, porque a construção de experiências sociais se impõe desde que as situações deixam de se inscrever em universos de sentidos homogêneos ou, para dizê-lo mais simplesmente, quando a "sociedade" deixa de ser "Una" (DUBET, 1994, p. 16).

O autor identifica que no relato de suas experiências, os sujeitos buscam um distanciamento subjetivo em relação ao sistema a que pertencem, como uma proteção diante da heterogeneidade das lógicas de ações que se cruzam hoje na experiência social.

---

[70] François Dubet, como se sabe, tem estudado os movimentos sociais, a juventude, a imigração e a escola.

> Na medida em que a distância crítica e a reflexividade dos actores participam plenamente na sua experiência social, importa analisar sociologicamente este processo que define a autonomia dos actores, que faz deles sujeitos. Esta subjetivação remete para um mecanismo social porque implica que os actores se não reduzam aos seus papeis e aos seus interesses e também que eles possam identificar-se com uma definição cultural da criatividade humana, inscrevendo-a nas relações sociais definidas em termos de obstáculos a um desempenho concebido hoje em termos de "autenticidade" (DUBET, 1994, p. 17).

Nas entrevistas que o autor realizou com professoras, foram observadas as tentativas de distanciamento, de reserva e crítica na singularidade com que buscaram nomear as suas compreensões de *noção de experiência* diante da complexidade das diferentes lógicas de ações que estão em jogo e competem em guiar as suas práticas cotidianas, pois como ressalta Dubet, não temos mais a unidade da clássica "sociedade"[71] em que prevaleciam uma cultura comunitária, embasada em interesses coletivos e utopias partilhadas (DUBET, 1994: 17).

O papel social a ser desempenhado pelo professor, na atualidade, já não apresenta os mesmos códigos, representatividade e expectativas bem estabelecidas dos colegas, da administração, dos alunos e dos pais. Dubet identifica, nas suas entrevistas com professores, que eles não falam mais de seus papéis, mas de suas experiências, "[...] porque consagram o essencial do que dizem para afirmarem que não são personagens e que se constituem como indivíduos muito mais pela distância em relação ao seu papel que pela sua adesão total ao papel" (DUBET, 1994, p. 97).

Segundo o autor, para a compreensão dos relatos das experiências, deve-se desconfiar das imagens com ênfase na ingenuidade, na possível cegueira ou até mesmo na total clarividência que, muitas vezes, são lançadas na definição do profissional professor.

> [...] há que levar a sério o sentimento de liberdade manifestado pelos indivíduos, não porque ele seja a expressão de uma "verdadeira liberdade", mas porque é testemunha da própria experiência, da necessidade de gerir várias lógicas, da percepção da acção como uma experiência e como um "drama", evidentemente, o sociólogo lerá nesta "experiência" "coisas em jogo" e problemas sociais. Ao contrário da imagem heroica de um sentido de liberdade conquistadora, os actores sentem antes esta liberdade em forma de angústia, de incapacidade de escolher, de inquietação quanto às consequências das opções" (DUBET, 1994, p. 101).

Não se pode perder de vista que a experiência é construída socialmente, pois apesar de ser constituída pelos indivíduos, se torna verdadeira quando reconhecida, eventualmente partilhada e confirmada por outros.

---

[71] Dubet define sociedade clássica como "[...] um sistema integrado identificado com a modernidade, com um Estado-nação e com uma divisão do trabalho elaborada e racional" (DUBET, 1994, p. 21).

Dubet chama atenção para o uso de códigos que compõem os discursos, a gramática da experiência, pois revelam as influências (discurso psicológico, psicanalítico e em menor escala o sociológico) das categorias sociais de seu testemunho (DUBET, 1994, p. 105).

Conforme mencionado no quarto capítulo, no item 4.1. “'Instrumentos pedagógicos', para desenvolver a capacidade reflexiva”, não se pode deixar de considerar a reflexividade das professoras entrevistadas e a capacidade crítica de falar das suas funções e da sua relação com o mundo.

O fato de terem sido selecionadas, pelas coordenadoras, como professoras competentes, reconhecidas e valorizadas pelas suas práticas, pode ter sido um facilitador para que falassem das suas reflexões e críticas com segurança.

A professora Sônia, no final do encontro, inverte a situação na qual, de observada, passa a entrevistar:

> Eu não sei, Patrícia, eu queria perguntar pra você, por que você acha que a Alice me escolheu como uma boa professora? Na verdade eu acho que todo mundo faz um trabalho super legal aqui, eu não sei... O que aconteceu? (Risos) (trecho da entrevista da professora Sônia).

Quando abordada sobre se as escolas em que atua explicitam os critérios para o desempenho da docência, a professora Sônia explica que não entende os critérios de seleção, de promoção dos professores ou de seleção para a função de coordenação pedagógica, pois esses processos não são democráticos, abertos e transparentes.

Falou, então, a partir da sua percepção dos critérios da escola A, sobre a definição de um bom professor para esse ciclo. Sônia constata a demanda de uma grande disponibilidade e muita dedicação para o trabalho, quase uma exigência de exclusividade, pois se torna muito difícil conciliar as demandas com tarefas em outro turno.

A professora Valéria, também da escola A, em alguns momentos falou das incoerências, pois nota que alguns professores atuam de maneira muito distinta da concepção definida pela escola.

Conforme abordado no quarto capítulo, que contém a análise das entrevistas das coordenadoras, apenas a Escola B havia elaborado um registro dos critérios do desempenho da função do professor no ciclo do Ensino Fundamental I. As professoras Ana e Sarah explicam que esse documento passou a não ter mais validade[72], pois a nova equipe gestora apresentou novas normatizações em relação às funções das professoras e das auxiliares nas

[72] As coordenadoras foram entrevistadas no segundo semestre de 2011 e as professoras no segundo semestre de 2012. Essas mudanças ocorreram nesse intervalo.

reuniões pedagógicas. Nas reuniões, a equipe de coordenação e direção tem explicitado e estabelecido critérios e novas demandas aos professores. No discurso, enfatizam maior credibilidade e autonomia para o professor, ao mesmo tempo em que se padronizam novas regras da instituição (sistema de avaliação, regras para correção da produção dos alunos). Essas alterações no seu trabalho, segundo a professora Sarah, repercutem na sala de aula. Ana já passou por muitas mudanças na mesma instituição e não se mostra cansada ou contrariada:

> Eu me lembro que, quando eu ainda estava na faculdade, eles falavam assim: Não existe uma máquina que você molda os professores... Eu lembro dessa coisa de muitos anos, e os professores saem todos, assim, redondinhos do jeito que você quer. Você pega em uma escola, essas pessoas são diferentes, os professores são mais diferentes ainda. Às vezes, você tem alguns valores que você carrega com você, que eles fazem parte dos valores que você recebeu, da sua vivência, do seu estudo, e aquilo é uma coisa muito sua, muito própria que, por mais que você tenha alguns documentos, você não se desvincula. Por quê? Porque até agora nada... Da minha parte, nada me agrediu. Então, nenhum documento que foi feito, foi de uma maneira que falava... Que isso fosse contra algum valor meu. Então, eu não tive esse problema (trecho da entrevista da professora Ana).

A professora Ana explica que esses critérios mudam conforme a formação do coordenador pedagógico e da direção (psicólogo, pedagogo, historiador, matemático), que se manifesta nas abordagens diferenciadas e exemplifica que na sua experiência, as coordenadoras com formação em psicologia apresentavam uma tendência de cuidar mais da questão emocional. O perfil esperado do professor se altera conforme essas visões diferenciadas. Os documentos e as avaliações mostram-se frágeis e até mesmo superficiais, chamando atenção ora para a importância dos instrumentos de avaliação, ora para o processo do aluno.

A professora Ana usa a palavra “superficial” para as descrições e argumentos, e pede desculpas pelo seu julgamento, explicando que essas mudanças não alteraram os seus valores e ideais conquistados na sua vivência como professora.

Nessas entrevistas, buscou-se que essas experiências emergissem e que as professoras pudessem evidenciar esses valores que definem como pensam a sua profissão, fruto de como são vividas e subjetivadas as suas experiências sociais.

Esse capítulo seguiu a mesma organização do quarto capítulo (descrição das coordenadoras): foram agrupadas as descrições das professoras com o cuidado de não perder a singularidade dos relatos. Pelo fato do roteiro (semiestruturado) da entrevista das professoras ter semelhança com o das coordenadoras, foi possível organizar o conteúdo e a análise das entrevistas em itens semelhantes ao do quarto capítulo, de maneira a facilitar comparações e estabelecer semelhanças ou discordâncias, além de apontar enfoques diferenciados nas

abordagens. As professoras, no entanto, como se pode notar, não deixaram de relatar suas experiências pessoais e profissionais quando se referiam a esses itens.

O capítulo contém, dessa maneira, como primeiro item a percepção das professoras diante dos *critérios de seleção, acompanhamento*[73] e *avaliação do professor*; em seguida, traz as descrições sobre o bom desempenho das professoras, descrições que foram agrupadas em *recursos básicos para o exercício do magistério: características profissionais*; na sequência, são descritos os *recursos básicos para o exercício do magistério: outras características que agregam valor à profissão*; e no último item, explicitam-se as *concepções teóricas que orientam as práticas de sala de aula: bricolagem de diferentes discursos*.

5.1. Critérios de seleção, acompanhamento e avaliação do professor

> *Na verdade, o que distingue a profissão docente de muitas outras profissões é que ela não se pode definir apenas por critérios técnicos ou por competências científicas. Ser professor implica a adesão a princípios e a valores, e a crença na possibilidade de todas as crianças terem sucesso na escola.*
>
> **António Nóvoa (1998, p. 14)**

As professoras da escola A mais novas na profissão, ao relatarem seus processos de seleção, comentam que não têm clareza dos critérios pelos quais foram aprovadas mas, apesar deles não serem explicitados, conseguem intuir alguns valores e expectativas:

> Eu acho que tinha uma coisa de sentir quem é que era aquela pessoa. Estava meio claro assim: “O que você gosta de ler? Então me fala um pouquinho sobre isso” [...] mas na Escola Y [comparando processos de seleção], você faz uma prova e tem Português, Química, Física, que eu já fui lá fazer “um vestibular”. Não era um vestibular, não era dinâmica de grupo, não era nada disso (descrição do processo na escola A). Era uma conversa e nessa conversa você ia falando como é que você pensa a educação. Eu acho que era por aí o que elas estavam avaliando. Não era o conhecimento matemático, de Português, não era isso. Era, talvez, como você escreve, e eu nem escrevo bem, então é certeza que isso não era um critério, e um pouco sobre como você pensa mesmo a Educação, que em uma conversa dá para saber (trecho da entrevista da professora Valéria).

A professora Ana começou a trabalhar como auxiliar, com dezessete anos, enquanto cursava Pedagogia. Trabalha na escola B há 28 anos e comenta que hoje o mercado é mais competitivo. Buscou rememorar alguns dos processos de seleção de que participou:

---

[73] No item 4.1. “"Instrumentos pedagógicos' para desenvolver a capacidade reflexiva” (p.82), são apresentadas as formas de acompanhamento das coordenadoras em relação às práticas das professoras.

> Eu participei de um processo seletivo, também na época que eu me formei, antes de entrar na escola B, em uma escola que ficava no Pacaembu, que chamava, na época, Degrau. Foi um processo que também não foi fácil, eram grupos grandes, eu não fui chamada de primeira, eu acho que quando eu fui chamada já... Eles... Eu não fui a primeira a ser chamada, mas eu já estava contratada (trecho da entrevista da professora Ana).

Ana não conhece hoje como são os processos seletivos para ser admitida numa escola e seus possíveis pré-requisitos. Não sabe se passaria.

As professoras Betânia e Catarina começaram como bibliotecárias e perceberam que desejavam atuar como professoras em sala de aula. Por meio de indicações, foram traçando um itinerário até a escola atual e, portanto, pouco puderam opinar sobre os critérios de seleção.

Sarah trabalha como professora há cinco anos e começou como estagiária na escola em que suas filhas estudam; não participou, portanto, de um processo de seleção convencional.

Sônia lembra que já estava decidida a trabalhar em uma escola pública de São Caetano quando resolveu aceitar o convite para um processo de seleção da escola A. Ao escutar a diretora falar do projeto da escola e de como cuidavam da formação dos auxiliares, mudou seus planos ao perceber que seria cuidada no seu processo de inserção na escola e, consequentemente, na profissão.

> Eles me pegaram no colo. Por ter vindo de uma outra experiência com os pequenininhos, eu cheguei aqui sem saber o que que era primeiro ano, o que é alfabetizar, nada. Eles foram acreditando em mim. Eu sempre tive muito respaldo. Sempre fui muito bem relacionada. As pessoas me entendem nas coisas que eu peço, nas coisas que acontecem e não há confronto, no sentido de rivalidade. Dentro de todas as coisas ruins e boas, eu acho que aqui é o melhor lugar. Eu acredito muito nesse projeto (trecho da entrevista da professora Sonia).

Sônia expressa sua admiração pelo projeto da escola e pelas parcerias com seus pares e com a equipe gestora. Sabe que poderia ganhar um salário maior, mas não cogita essa hipótese. Justifica-se, explicando que se trata dos seus valores e projeto de vida.

> Dentro de escola particular, acho que esse é o limite. Acho que o que eu gostaria de fazer um dia, não sei quando, eu quero ir para a escola pública. Eu já tentei (trecho da entrevista da professora Sonia).

Conforme foi explicado no segundo capítulo, no item 2.3. “Perfil das coordenadoras e professoras”[74], as professoras que participaram dessa pesquisa explicitam que também

[74] Ver item 2.3. “Perfil das coordenadoras e professoras” (p. 30).

selecionaram as escolas em que atuam pelos seus projetos, princípios e valores. Buscaram escolas com uma estrutura que propiciasse encontros (reuniões individuais, com os professores da mesma série e coletivas), em que pudessem estudar (apreciar a literatura em grupo!), planejar em conjunto, compartilhar dúvidas, inseguranças, decisões e reflexões.

A professora Valéria explica que a sua formação só correu nas escolas em que trabalhou, pois o curso de Pedagogia na Faculdade Mackenzie não lhe propiciou recursos para assumir uma sala de aula.

> Não tinha aula de Português, eu não acredito que você pode formar um professor sem saber Português, eu sou péssima e saí pior ainda. Os estágios eram qualquer [coisa], então eu fiz estágio de... Eu montei um grupo e a gente ensinava artesanato para adulto. Então isso não era um estágio, não podia caber isso... Você não vê nenhuma criança durante a formação, eu acho esquisito, entendeu? Você não dar aula, porque você aprende a dar aula na teoria e é tão diferente você estar com a criança ali te perguntando: "Valéria, e como é que a gente cresce?" Você tem que pensar: "Ops! E como é que a gente cresce?" Não está escrito isso no livro didático, não está escrito como ajudar as crianças a saírem daquele ponto... Agora, você não lê isso em livro didático, como fazer boas intervenções (trecho da entrevista da professora Valéria).

A professora Ana destaca também a importância da escola investir na formação de seus professores. Reconhece que, em alguns momentos, a direção tem oferecido cursos ministrados por professores da própria escola (valorizando os profissionais da casa), mas oferece pouca ajuda financeira (ou nenhuma) para que os professores possam fazer cursos fora do espaço escolar. Comenta que gostaria de contar com ajuda financeira para escolher os seus cursos, conforme a sua necessidade e interesse.

As cinco professoras expressam, portanto, a necessidade de um tempo em que possam conhecer, inicialmente, o espaço de uma sala de aula, acompanhadas por parceiros mais experientes na profissão e que possam seguir com os estudos continuamente. Cabe notar que ao adquirir experiência, como no caso da professora Ana, aparece o desejo de escolher e decidir os investimentos em estudos e cursos, de maneira independente das demandas da instituição.

Todas foram unânimes em dizer que existe muita diferença na forma dos coordenadores pedagógicos acompanharem e avaliarem os seus trabalhos. Expressam as suas preferências e explicam como acreditam que deveria ser desempenhada a função do coordenador pedagógico.

Sônia salienta que o coordenador deve ser cuidadoso ao acolher e estabelecer parcerias, ouvir as inquietações e intermediar a relação do professor com as famílias.

> Eu gosto quando a orientadora gosta de aparar pelas arestas. Deixar as coisas bem claras. Se tem alguma questão, vamos conversar, chamar para entrevista [as famílias que desrespeitam o seu trabalho]. Deixar as coisas transparentes, até pra dar duras. Para falar da falta que eu tenho no meu trabalho é necessário que seja uma coisa "cuidada". Eu gosto quando apontam também as coisas que eu preciso avançar. Eu acho que fazendo isso com cuidado é uma coisa que pra mim é super positiva, agora chegar de um jeito mais duro: "Cadê o registro?" "Que registro? Eu não estou sabendo, eu vou ver." Mas se é uma coisa conversada, da importância do porquê registrar, eu faço tranquilamente. Eu acho que é importante, vejo o crescimento (trecho da entrevista da professora Sônia).

Sônia nem sempre consegue encontrar sentido nas demandas que precisa colocar em prática, pois as considera inadequadas para o processo de determinados alunos ou para o grupo de alunos. Trata-se de tarefas “inúteis” que a desviam do planejamento de coisas que considera significativas para o seu grupo de alunos, mas que precisa colocar em prática.

> Já vem organizado e eu acho que, dependendo da orientadora, tem pouco espaço para conversa, para escuta, principalmente. Pra eu conseguir colocar o que eu acho que está acontecendo... Não teve uma escuta para entender a minha dificuldade de trabalhar com ele. Então não ficou significativo pra mim, esse trabalho. Eu estou fazendo sem achar que vai ser uma coisa útil e bacana pra mim e pra esse aluno (trecho da entrevista da professora Sônia).

A professora Sônia conclui que depende do coordenador saber ouvir e de fato construir junto com o professor o trabalho a ser percorrido. A escola, como instituição, define papéis e regras, e as atribuições do coordenador, mas as interpretações são muito vagas e esbarram com a subjetividade dos professores e coordenadores, o que gera embate. Nesses embates, geralmente cabe ao professor ceder e aceitar as orientações na hierarquia estabelecida.

A professora Valéria destaca, também, a importância da parceria com a coordenadora pedagógica para o desenvolvimento de seu trabalho.

> Quando você trabalha junto com alguém e sente que é uma parceria, é isso que te ajuda, porque a pessoa está ali todo dia, você está dividindo o projeto com ela, eu não estou fazendo sozinha. Não é uma pessoa que vem e me ajuda em uma dificuldade, ou me dá uma dica, ela está fazendo junto. Se ela não passar na minha sala nunca, ela não está fazendo junto... Então, a gente fica meio junto e ela quer saber o que aconteceu. A gente fica dividindo alegrias, tristezas [...] Trabalhar em pareceria, eu acho que também é isso (trecho da entrevista da professora Valéria).

Explica que a coordenadora não olha os seus diários e planejamentos e apesar de ter liberdade para realizá-los, se sente bem cobrada: “Eu me sinto super cobrada, mas ninguém fica olhando meus registros, ninguém pede para olhar nada” (trecho da entrevista da professora Valéria).

A professora Betânia considera que teve boas coordenadoras pedagógicas na sua trajetória profissional, mas também se deparou com algumas que se mostraram muito burocráticas, pois solicitavam tarefas que não auxiliavam o trabalho.

> Mas não tinha aquela contrapartida, aquele material todo que você produzia, não virava, necessariamente, uma produção de volta para aquele aluno e para aquele professor. Eu tive esses períodos de angústia, de ter que fazer coisas que eu não via muito sentido em fazer e aquilo não virava alguma coisa que de fato fizesse a diferença no meu trabalho na sala de aula (trecho da entrevista da coordenadora/professora Betânia).

A professora Betânia defende também a importância de se estabelecer uma parceria entre a coordenação e as professoras na definição de estudos e caminhos, sem perder de vista a necessidade de receber críticas e questionamentos que a auxiliem na reflexão do trabalho a ser realizado com os alunos. No início da sua carreira, ficava encantada ao ouvir e aprender com as suas coordenadoras e ao participar dos cursos que ministravam para um grande público. Percebe, no entanto, que não havia espaço para questionar as suas orientações.

Na escola D, explica que existe a possibilidade de discordar e brigar por ideias:

> Eu sempre quis muito pensar o projeto curricular e eu sempre fui muito propositiva, eu sou meio inventadora de moda, sabe? De pensar: "Ah! O que que pode ser um projeto bacana para essa série? Para essa idade?" E sempre discuti muito de perto com a Tânia e a Beatriz, que eram minhas coordenadoras. Discutia, às vezes a gente brigava, se desentendia, mas a gente estudava junto, sempre foi uma coisa muito rica a troca com elas, muito. E eu nunca me coloquei assim como alguém que tem que ficar ouvindo, desde o Cefam[75], as minhas professoras falaram que eu sou muito bocuda (trecho da entrevista da coordenadora/professora Betânia).

Remeteu-se com carinho e gratidão à coordenadora que substituiu[76], pela sua capacidade de reconhecer as suas qualidades e, ao mesmo tempo, por saber apontar no que ela precisava melhorar. Explicou que o vínculo com a coordenadora a ajudou a superar a sua crise por trabalhar em escola particular:

---

[75] O Ministério da Educação, por meio da Coordenadoria do Ensino Regular de 2º grau – Goes (extinta), desenvolveu, em 1982, a proposta do Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam), em busca de redimensionar qualitativamente as escolas normais e, assim, investir na formação do professor para a "pré-escola" e as quatro primeiras séries do 1º grau. São Paulo elaborou e implantou a sua proposta de Cefam funcionando em período integral, com cursos de quatro anos obrigatórios e integrados com a pré-escola, a escola de 1º grau e o estágio obrigatório supervisionado, além de oferecer bolsas de estudos para os alunos. A experiência foi extinta em 2005 (FUSARI; CORTESE, 1989, p. 76-77).

[76] Conforme foi explicado no item 2.3. "Perfil das coordenadoras e professoras" (p. 33, nota 16), Betânia acumula a função de coordenadora e professora.

> Ela me ajudou a ver... porque eu sempre tinha uma crise assim, eu sou filha de pais que estudaram muito pouco, eu sou filha da escola pública e a minha história profissional se fez na rede privada. E eu tinha uma crise disso, uma época, muito grande. Eu nunca procurei escola pública, até porque eu fui muito indicada para privada e deu muito certo e aí tem um monte de questões da minha vida, mas era uma crise. Aí eu fui para a formação de professor, fui para o "Mova"[77], aí encontrei o supletivo, dá um alívio.
>
> E o supletivo me exige muito e eu tenho muita vontade de parar, porque é a noite, tanta coisa, mas assim, aquelas pessoas são as pessoas que também são meus pais, enfim. E a Beatriz um dia virou para mim e falou assim, tinha uma Paola, uma menina loirinha, loirinha, filha de alemães. Ela falou assim: "Você já pensou o que significa essa menina loirinha ficar olhando para você e passando as mãos nos seus cachinhos? E ela falou: 'Betânia, me ensina isso aqui?'", porque ela pegou uma cena dessas, uma que mexia no meu cabelo assim e estava com alguma dificuldade. "Já pensou o que significa para essa menina loirinha, filha de alemães ter você, professora negra, ensinando isso para ela?" Aí eu falei assim: "Nossa!" "Você tem um papel nesse lugar que você está, e é importante você saber disso." Então, é uma coisa também que me ajudou. É um lugar! É um lugar que coloca a minha a classe, a minha raça, coloca também perto de outras classes, outras cores, outras raças. E isso me apaziguou muito, foi uma crise durante um tempo, de vida, nesses anos (trecho da entrevista da coordenadora/professora Betânia).

A professora Sarah se ressente pelas alterações na estrutura da Escola B, pois restringiram a quantidade de reuniões entre professores e coordenadores e extinguiram o cargo de assessoria de área. Hoje, o tempo das reuniões se restringe a falar de alguns alunos e os coordenadores não acompanham os planejamentos dos professores.

> Agora o planejamento é socializado no Moodle[78], uma novidade. Eu estou vendo que várias escolas têm. Então, qualquer um pode entrar no Moodle, qualquer pai, qualquer coordenador, e olhar o meu planejamento (trecho da entrevista da professora Sarah).

Explica a sua preocupação em disponibilizar os planejamentos e perder a possibilidade de flexibilizar as suas preposições e, portanto, procura escrever o mínimo, para não se comprometer (depois complementa os planejamentos no Moodle), pois considera importante abrir espaço para os conteúdos que os alunos trazem das suas vivências.

Catarina, professora de Língua Portuguesa que passou a trabalhar no Fundamental I em 2010, explicou a sua maneira distinta de se relacionar com a coordenadora pedagógica do seu ciclo (Maria Antônia), talvez pela sua experiência no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Diferente das outras professoras, não falou em parceria nem da necessidade de um acompanhamento do seu trabalho pela coordenadora. Explicou que recebeu da coordenadora

---

[77] Projeto Mova-Brasil tem como objetivo reduzir o analfabetismo no Brasil. Ver o site <www.movabrasil.org.br>.

[78] O *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Moodle), um pacote de software livre de apoio à aprendizagem executado em ambiente virtual, vem sendo utilizado por empresas e escolas em ensino semipresencial ou à distância.

o arquivo de planejamento da área de linguagem e falou muito como essa área é considerada na Escola C (grande destaque no projeto pedagógico da escola).

A professora Catarina destacou o perfil dos professores que trabalharam com essa área na Escola C, a qualidade do material e a sua responsabilidade em dar continuidade ao trabalho (estabeleceu muitas conexões com a sua pesquisa de mestrado). A professora não comentou sobre alguma parceria, nem sobre obstáculos, por parte da coordenadora Maria Antônia, com relação à maneira como se apropriou e deu continuidade aos planejamentos. Destacou, no entanto, a intermediação da coordenação com os alunos e famílias.

> "Olha, hoje aconteceu uma situação x. Um aluno começou a falar isso para o outro". Ou: "Olha, a mãe me mandou esse bilhete. Como é que você acha que eu posso responder? Eu estou pensando em escrever isso, isso e aquilo, o que é que você acha?" Ela [coordenadora] pede realmente mesmo que a gente deixe ela a par de tudo, mas não tem um horário marcado para isso. É no cotidiano que a gente vai se vendo, se falando, todo dia, toda hora, o tempo todo, por e-mail, enfim (trecho da entrevista da professora Catarina).

Algumas professoras explicaram que são acompanhadas pelas coordenadoras com observação de suas aulas.

A professora Valéria comentou que, atualmente, adora que observem a sua aula, mas já sofreu muito com essa estratégia, pois, ao se sentir avaliada, começava a falar enrolado, propositalmente, e terminava rapidamente a aula (já sabia que tinha dado a sua pior aula!). Ao perceber que a coordenadora entrava e participava atuando, junto aos alunos, foi percebendo, aos poucos, a possibilidade de uma parceria.

A professora Sarah destaca a observação ativa da assessora de Língua Portuguesa junto aos alunos. Explicou que puderam compartilhar e discutir a realidade da sua sala de aula. Ressaltou que aprendeu muito ao observar a atuação da assessora de Língua Portuguesa junto aos alunos e que se ressente por não contar mais com suas contribuições para compreender conteúdos específicos e para refletir sobre a sua prática.

Sarah sente falta das observações da coordenadora pedagógica, pois na nova estrutura da escola não se utiliza mais essa estratégia, que possibilitava a troca de percepções e a construção de uma parceria para conquistar um trabalho de melhor qualidade.

Já a professora Ana confidenciou seu constrangimento com a presença da coordenação observando, pois acabava perdendo a espontaneidade ao não saber da leitura que estavam fazendo da sua aula.

Às vezes, a professora Sônia pede a observação do coordenador para compartilhar o trabalho que está desenvolvendo com os alunos: "Eu chamo, principalmente com os alunos

com necessidades específicas. Eu não gosto de tomar decisões sozinha” (trecho da entrevista da professora Sônia).

As professoras Catarina e Sônia valorizam, também, as reuniões com a assessora de área de Linguagem e de Matemática pela oportunidade de aprender, aprofundar e discutir os planejamentos e conteúdos da área, além de enxergar verticalmente a progressão dos conteúdos nos outros ciclos (Ensino Fundamental II e Ensino Médio).

É interessante notar que as professoras, ao percebem a parceria com as coordenadoras, passam a solicitar a sua observação para os desafios que encontram na sala de aula. No lugar de esconder os problemas que normalmente enfrentam na condução de uma sala de aula, gostam de contar com o olhar de quem está mais distante da situação e que pode ajudá-las a encontrar caminhos e tomar decisões diante dos desafios. Nomeia-se como parceria a possibilidade de “fazer junto”, o que é diferente de alguém que se ocupa de dar dicas, apontar falhas ou cuidar da formação e do percurso profissional das professoras. Trata-se de uma relação de profissional para profissional.

Todas as professoras são avaliadas durante o ano e algumas expressaram as suas opiniões sobre esse processo.

> Essa é uma coisa interessante (risos). Eu brinco um pouco que a Escola A é um pouco aquele programa do Sílvio Santos, "A Porta da Esperança", que você fala as coisas e você não sabe o que é atendido, como é que olham, mas a gente abre as portas da esperança e está tudo muito legal (trecho da entrevista da professora Sônia).

O processo de avaliação já mudou bastante na Escola A. Atualmente existe um documento, produzido pelas coordenadoras, com fragmentos das principais reflexões e ideias que foram discutidas no semestre (palestras, encontros com especialistas, assessorias). As professoras são convidadas a escrever livremente sobre as suas percepções. A professora Sônia expressa seu incômodo por ter que escrever sobre tantos aspectos, “o que mais parece um trabalho de faculdade”.

> O que será que a escola quer de mim? Eu fiquei com essa dúvida: como eu estou sendo avaliada? O que está acontecendo? Será que eu posso colocar as minhas dúvidas? Eu estava acostumada com outro tipo de modelo, onde era mais aberto e eu me colocava livremente, e aí eu poderia falar mais especificamente de outras coisas, não só sobre o meu momento de formação (trecho da entrevista da professora Sônia).

Sônia explica que foi encontrando, aos poucos, uma maneira de se expor e ao mesmo tempo se proteger das possíveis interpretações, pois sabe que a sua avaliação será lida e

discutida por todas as coordenadoras do ciclo. Comenta que preferia quando as orientações eram mais abertas e a tarefa era “avaliar o seu trabalho” ou “escrever sobre o que você acha”, o que permitia aos professores decidir entre elogiar, apontar os problemas da escola, explicar no que precisavam avançar ou até mesmo se queixar das condições de trabalho. Cada coordenador, segundo a professora, tem uma maneira de retornar as avaliações.

> Cada coordenadora também pensa como vai fazer a devolutiva disso. Tem gente que gosta de marcar um horário que a gente vem aqui, pode conversar. Ela fala: “Eu li, aponto isso pra você, isso não.” Isso é bacana. Você fala: “Poxa, estão olhando pra mim, que legal.” “Entendeu tal coisa” ou “Não entenderam, deixa eu explicar melhor o que eu quis dizer com isso.” Tem gente que eu não sei, não faz nada (risos). Rola um pouco de tudo [...] (trecho da entrevista da professora Sônia)

A professora Valéria apresenta uma opinião muito parecida, pois considerava válido poder avaliar a estrutura da escola e ter a liberdade para elogiar, expressar as discordâncias, apontar o que a escola ainda precisava melhorar, evitando as “fofocas de corredor”, e até mesmo refletir sobre as suas dificuldades.

As duas explicam a proposta de avaliação do final do ano, que tem como objetivo apresentar um recorte, em forma de síntese, do trabalho realizado com o grupo de alunos, de maneira a expressar as reflexões sobre o processo.

A professora Sarah tem clareza dos critérios de avaliação, mas a excessiva demora das coordenadoras nas devolutivas acaba esvaziando o sentido de todo o processo e investimento. O resultado de todo esse esforço acaba, muitas vezes, se restringindo a uma conversa entre as professoras, que costumam trocar e comentar as suas avaliações e críticas. O conteúdo dessas conversas, no entanto, nem sempre é repassado para o papel, pois as professoras receiam as possíveis leituras.

É importante notar que as professoras ressaltam a palavra “parceria” e autorizam até mesmo a observação de sala quando encontram sentido e percebem contribuições para pensar nos desafios do trabalho com os alunos. O que chamam de “parceria” é a possibilidade de expressar discordância, além de ter a sua opinião e a sua experiência em sala de aula consideradas.

Interessante notar, também, que os roteiros elaborados pelas coordenadoras pedagógicas com a intenção de nortear a reflexão das professoras são considerados como burocráticos e cerceadores do livre pensar, pois não consideram a necessidade de serem conduzidas em suas análises e observações. Quando colocadas nesse lugar, optam por disfarçar as suas opiniões e a responder conforme o esperado.

Cabe pensar como funciona esse jogo, em que algumas coordenadoras sabem que não obtiveram respostas sinceras e as professoras fingem adequação a seus papéis. A quem serve toda essa burocracia, essa cena de papéis ensaiados? Da mesma maneira que nem todos os professores são legitimados pelos alunos em sua autoridade, as professoras expressam que nem todas coordenadoras são legitimadas e autorizadas a ajudá-las a pensar sobre os desafios que enfrentam no exercício do magistério.

5.2. Recursos básicos para o exercício do magistério: características profissionais

5.2.1. Saber escrever

Nas entrevistas com as coordenadoras, conforme já foi observado[79], existe uma unanimidade em colocar a qualidade da produção escrita como uma preocupação nos processos de seleção, pois percebem que muitos professores apresentam dificuldade de expressão na linguagem escrita.

Caberia investigar e avaliar as produções escritas dos coordenadores e diretores. Será que todos apresentam fluência e bom desempenho?

Essa é uma preocupação legítima, pois a instituição escola tem como um dos objetivos centrais desenvolver a capacidade ler e escrever de seus alunos. Obter sucesso nesse objetivo é um dos grandes desafios, visto que tantos adultos passam pela escolaridade sem chegar a patamares desejáveis.

A professora Valéria queixa-se da sua formação e acredita que a Faculdade de Pedagogia deveria ter uma atenção especial para Língua Portuguesa. Receia em trabalhar nas séries mais avançadas, pois não domina as regras gramaticais. Usa o dicionário, constantemente, para evitar equívocos. Comenta que não sabe escrever e depois explica:

> [...] eu acho que eu sou muito exigente com as palavras, eu não gosto de escrever para você assim: “Feliz aniversário! Que a sua vida seja muito feliz e que os seus desejos todos sejam atendidos!”. Eu gosto de escrever uma coisa para você e aí eu fico horas pensando em um bilhete para te deixar, entendeu? Porque eu quero escrever bem aquilo que eu vou te escrever, eu quero que você chore quando você leia (trecho da entrevista da professora Valéria).

[79] Esse conteúdo foi desenvolvido no capítulo 4, “Descrição das ‘competências’ de um bom professor pelas coordenadoras”, no item 4.2.1. “Recursos básicos para o exercício do magistério: características profissionais” (p. 97).

A professora Betânia considera importante o professor ser exigente em relação à produção do aluno; o professor, portanto, deve ter uma preocupação constante com a sua produção escrita. Escrever deve ser uma prática rotineira do professor.

Diferente da professora Valéria, Betânia teve a oportunidade de cursar o Cefam e reconhece que essa formação foi importante para ela e para suas colegas de turma, pois a maioria foi muito bem-sucedida profissionalmente, pois entraram em boas universidades e foram selecionadas como professoras em escolas exigentes no processo seletivo.

> Veja, nós éramos essencialmente de escola pública, já em uma época de uma formação um pouco deficitária... houve um investimento, na formação de base, que era assim, desde a gente ter aula para rever toda a parte gramatical em língua, porque tinha deficiências no grupo sobre isso, até literatura, ler as obras que não tinha lido e até pensar muito de perto os projetos mais ligados a metodologia, e a didática, era muita dedicação. E sempre muito exigentes, uma turma com cinco professores muito especiais, muito marcantes. E aí a gente tinha a turma dos socialistas que era a Katsui, o Wellington, de certa forma. Então eram pessoas bastante exigentes em todas as suas abordagens, eu acho que elas ficam muito presentes comigo (trecho da entrevista da coordenadora/professora Betânia).

As professoras Sarah e Valéria falam da preocupação e atenção com a própria produção escrita, pois sabem da responsabilidade e da exigência pelo fato de trabalharem com a alfabetização de alunos.

Na escola B, explica a professora Sarah, a coordenação e direção avaliou que os professores não escrevem bem e foi oferecido um curso com professor de literatura do Ensino Médio. Lamenta que a aula se restrinja ao ensino da gramática, pois pensava que teriam acesso a discussões de textos literários.

Explica que, antigamente, a escola se incumbia de revisar os textos dos professores (a coordenação ou um revisor) e que agora o professor deve se responsabilizar pelo que escreve.

> Então, eu fico bem preocupada [insegura] com o que vai para a casa, com bilhete, com tudo. A aula do Paulo é de gramática, é importante, mas, ah! Se pudesse ter as duas coisas [incluir literatura]. Talvez chegue na literatura, talvez (trecho da entrevista da professora Sandra).

Algumas escolas privadas optam pela solução da escola B, de oferecer cursos para os professores ou de contratar revisores externos quando os coordenadores pedagógicos também apresentam dificuldades para revisar os textos dos professores ou para escrever os comunicados ao público externo.

5.2.2. Dominar novas tecnologias

Como foi apontado no capítulo quatro, “Descrição das 'competências' de um bom professor pelas coordenadoras”, Camila é a única coordenadora que observa que o professor terá que apresentar, também, domínio das tecnologias.

Nas entrevistas com as professoras, três apontaram o domínio das TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) como um aspecto a ser destacado no bom desempenho no magistério.

Sônia comenta a sua facilidade em entender e trabalhar com os novos programas; Ana e Valéria explicam que se interessam, mas precisam se dedicar para entender e se atualizarem.

Thierry Karsenti[80] (2011), no artigo “Impacto das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) sobre a atitude, a motivação e a mudança nas práticas pedagógicas dos futuros professores”, chama atenção para as transformações da profissão docente, pois as novas tecnologias não podem mais ser pensadas como uma escolha de aperfeiçoamento. O autor explica que o Ministério da Educação em Quebec, desde 1990, buscou, junto às universidades, repensar a formação dos professores (competência *tecno pedagógicas* transversais), destacando a importância da integração das tecnologias de comunicação e informação (TIC) tanto na formação dos docentes quanto na sua integração nas práticas em sala de aula (KARSENTI, 2011, p. 182).

Valéria destaca as várias possibilidades de usar as TICs para comunicar os projetos para os alunos (sistematizar e organizar as pesquisas) ou para os pais (apresentar os projetos de autobiografia, por exemplo) de maneira integrada e orgânica.

> Quando você vai montar isso (projeto desenvolvido junto aos alunos) para apresentar, você pega o Power Point que é o que você sabe fazer. Ele apresenta as coisas de forma cronológica, isso me irrita profundamente e, hoje, tem o Prezi[81] que eu não sei mexer e que eu falo para a escola há três anos que a gente devia saber mexer nessa coisa, porque como é que eu vou ensinar um projeto... o Prezi eu acho que é difícil, todo mundo fala que é difícil, então eu não aprendi. Mas eu queria ter aprendido, porque me faz falta (trecho da entrevista da professora Valéria).

Sônia explica com prazer sobre o seu domínio na utilização do programa Prezi, pois percebe a possibilidade de organizar de maneira integrada os conteúdos do currículo trabalhados nos projetos junto aos alunos.

Ana comenta que nem sempre é fácil dar conta de tanta novidade:

---

[80] Universidade de Montreal.

[81] Prezi é uma ferramenta online, projeto do Microsoft Office Labs, que possibilita maior dinamismo e interatividade nas apresentações para diferentes públicos.

> É muito difícil, mas eu acho que eu preciso entender um pouco disso também. Então é demanda do professor, também, correr atrás de coisas que estão postas agora: é um programa de computador, é mexer no celular, é saber mexer no multimídia, é saber fazer uma pesquisa na internet. Isso tudo é uma demanda que é nova para o professor [...] (trecho da entrevista da professora Ana).

Roxane Rojo[82] acena para importância dos educadores entenderem o conceito de Multiletramentos, pois não se trata apenas de abordar as diferentes e distintas práticas letradas no currículo; o desafio é abarcar a "[...] multiplicidade presente em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e comunica" (ROJO, 2012, p. 13).

Ampliaram-se muito as possibilidades de ferramentas para produzir e veicular novos textos[83] (hipertextos e hipermídias), o que passou a demandar novas práticas e habilidades de análise crítica, seja na recepção, seja na produção de textos multiletrados (ROJO, 2012, p. 21). A autora explica que o conceito de multiletramentos foi apresentado em 1996 no Colóquio do Grupo de Nova Londres (GNL) (ROJO, 2012, p. 11).

O grupo de pesquisadores[84] dos letramentos era formado, na sua maioria, por pessoas que atuavam na Europa unificada, onde as salas de aula contemplam muitos imigrantes (africanos, iranianos etc.). Para atender a multiculturalidade, o grupo publicou o manifesto pedagógico "Pedagogia dos Multiletramentos", que busca contemplar o texto contemporâneo: o texto digital (ROJO, 2013, p. 11).

A professora Sônia explica que a tecnologia, hoje, já se encontra na sala de aula, com o computador ligado à internet o tempo todo.

---

[82] Roxane Rojo é doutora em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

[83] Roxane explica como o conceito de alfabetização foi se alterando na história, conforme a habilidade de escrever e ler foram se sofisticando na sociedade. O que se esperava no século XIX, com a invenção da escola, era o reconhecimento do código e a possibilidade de escreverem o nome. Alfabetizar, isto é, ensinar a decodificar e codificar símbolos e pequenos textos, passou a ser insuficiente e o termo "letramento" foi incorporado para explicar o ensino de "práticas variadas e díspares que estão além da escola". A autora explica que, hoje, o conceito abordado é "multiletramentos", pois as novas tecnologias propiciaram "muitos formatos para comunicar que consideram a relação da imagem com a escrita ou da imagem com o movimento. Essas novas configurações motivaram a ideia de multiletramentos, que abrange os letramentos da letra e também os letramentos da imagem e do som". (Entrevista concedida para cadernos da Telefônica, "Educação no Século XXI – Multiletramentos", 2013, p. 11).

[84] O grupo era formado por: Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Normam Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carme Luke, Sara Michaels e Martin Nakata.

> Tem multimídia. Isso facilita muito a vida. Muito mesmo. Seja para mostrar um vídeo que você sabe que é legal ou as crianças aprenderem uma música, e eles conseguem mostrar várias versões ali com o YouTube. A gente consegue fazer pesquisa de imagens pra eles criarem reportório. Até fazer coisas no Word com eles: professor como "escriba", o professor não precisa mais ficar escrevendo no papelzinho vermelho, está lá digitado e já projeta na tela, é fantástico! Você tira foto das crianças e já descarrega na hora para eles olharem o que eles acabaram de fazer, isso é muito legal. Os cantinhos, a gente chama de AD, Atividade Diversificada, então acontece uma coisa muito legal, uma construção de lego super incrível. Você tira uma foto, você já vai lá e descarrega. [...] Saber lidar com isso é uma demanda nova, que precisa, não tem como ficar em sala... Talvez seja uma das tarefas do professor, saber mexer com tecnologia (trecho da entrevista da professora Sônia).

A professora Sônia percebe que as professoras mais antigas têm mais dificuldade na utilização das novas tecnologias em sala de aula e acredita que muitas não percebem tantas possibilidades, pois não estão imersas nessa cultura tecnológica. Comenta que algumas vão atrás de aprender ou buscam parceria com as professoras auxiliares, pois, geralmente, possuem familiaridade com essas novas ferramentas.

A professora Ana, que exerce a docência há 32 anos, percebe a facilidade das que ingressam no magistério em manejar as novas tecnologias.

> Já teve uma época que, logo que começou essa questão do computador, as pessoas falavam: "Ah! Mas o computador vai acabar substituindo o professor." Não, o professor nunca vai ser substituído. Agora, a computação, toda essa parte tecnológica são recursos que têm que ser usados. Têm que ser usados primeiro porque são tão avançados, eles só trazem benefícios se você souber usar corretamente, porque a clientela que você tem hoje, é uma clientela que mexe nisso, que já tem as coisas mais rápidas [...] Então, nós tivemos uma reforma ortográfica, por exemplo, que não é da área tecnológica, mas é da área de conteúdo, então, assim que saiu, eu fui fazer um curso, porque você tem que ir atrás, se não você vai ficar por fora mesmo, né? E você não tem como ensinar alguma coisa que você não sabe (trecho da entrevista da professora Ana).

Rojo (2013) não aponta como relevante os saberes tecnológicos, pois os dispositivos portáteis de tela de toque, hoje em dia, são intuitivos. A autora aponta para outros desafios, que demandam do professor considerar o texto pela sua composição com imagem e som, o que requer conhecer semiótica: "[...] o lugar do professor é de um analista crítico desses saberes, que constrói filtros éticos e estéticos e amplia as buscas pelo saber" (ROJO, 2013, p. 13).

A professora Valéria comenta que o tempo para planejar uma aula aumentou significativamente, pois, às vezes, demora uma hora para encontrar apenas um vídeo, música ou texto.

> Tem muita coisa para planejar que eu acho que toma um tempo que antes o professor pegava um livro didático e dava [...] não tinha esse tempo de planejamento, o livro didático já vem com a música certa, com o vídeo certo, que você só pega o CD do livro e põe (trecho da entrevista da professora Valéria).

Rojo (2013) remete-se, também, aos problemas apontados pela professora Valéria, pois ainda não existe material organizado, o que demanda dos professores muita pesquisa e investimento de tempo para conhecer o repertório do aluno a fim de ampliá-lo, apresentando outros focos de pesquisa nem sempre divulgados pela mídia (ROJO, 2013, p. 12).

A disseminação da internet impressiona e, como observa a professora Ana, os professores estão diante de crianças e jovens que nasceram e cresceram em uma sociedade tecnológica e que, portanto, possuem familiaridade e não se surpreendem com a velocidade e as possibilidades de comunicação entre pontos distantes.

Ferreiro (2013), em "Alfabetização Digital. Do que estamos falando?"[85] convida a pensar sobre a pequena adesão na utilização das ferramentas da multimídia, na educação básica, mesmo em países mais avançados.

No caso da presente pesquisa, com educadores de escola que atendem um público de classe média alta, podemos constatar que metade das professoras expressaram preocupação e reflexão a respeito. Conforme ressaltado, apenas a coordenadora Camila aponta para o saber das TICs como algo relevante ao desempenho da função do magistério e, no entanto, não demonstrou ter se debruçado e estudado sobre essa questão.

Ferreiro (2013), ao fazer uma retrospectiva das tecnologias que compõem e que se preservaram como tradição no universo escolar (lousa, giz, cadernos, lápis, caneta), aponta como a instituição escolar costuma apresentar resistência às novas opções tecnológicas:

> Lutou também contra as calculadoras pelo mesmo motivo, porque iam "arruinar o cálculo" dos estudantes. Penosamente e a contragosto, teve que ir aceitando e com maior sacrifício ainda aprendeu a utilizá-las inteligentemente, quando descobriu que a mecânica do cálculo podia ser delegada ao instrumento, já que o cálculo aproximativo inteligente ficava sempre a cargo do aluno, que era o único capaz de avaliar se o resultado era plausível ou um disparate ocasionado por erro de digitação. (FERREIRO, 2013, p. 456).

A instituição escolar, segundo a autora, é resistente e conservadora diante das novas tecnologias que alteram as práticas anteriores, como no caso dos "[...] PCs e da internet que

---

[85] Conferência inaugural da *12ª Jornadas de Bibliotecas Infantiles, Juveniles y Escolares*, organizadas pela "Fundación Germán Sánchez Ruipérez" sobre o tema "Pero, ¿qué leen los adolescentes?". Salamanca, Espanha, maio de 2004.

dá acesso a um espaço incerto, incontrolável; monitor e teclado servem para ver, ler, escrever, ouvir e brincar” (FERREIRO, 2013, p. 458).

É necessário, conforme a autora, entender as reais mudanças que as novas tecnologias promovem, pois alguns consensos precisam ser melhor discutidos e analisados com mais atenção, como por exemplo o deslumbre diante da possibilidade de integrar texto e imagem.

> Desde a Idade Média, e com força decisiva desde a Ilustração, as imagens acompanham os textos e às vezes os substituem. (Depois de tudo, durante a conquista da América, a doutrina católica foi frequentemente transmitida através de imagens como prova o Catecismo em pictogramas do Frei Pedro de Gante, inspirado nos códices do México pré-hispânico).
> Assistimos a uma superação, desaparição ou ruptura da linearidade? Uma vez mais; do que estamos falando? (FERREIRO, 2013, p. 467).

Larrosa (2013) considera que a sala de aula é um invento prodigioso, um espaço tridimensional, em que se reúnem várias pessoas e um professor, juntos, de corpo presente ao redor de algo que é uma matéria de estudo.

> Então o que acontece quando a sala de aula tem tecnologia? Ela se converte em um "entorno de aprendizagem", como se gosta de dizer agora. Esse caráter tridimensional desaparece e esse caráter "comunista" desaparece e cada um está conectado ao conhecimento de uma forma privada e particular (LARROSA, 2013, p. 5).

O seu receio é a perda do espaço tridimensional, pois a tela propicia um espaço bidimensional que não tem profundidade, em que o espírito comunitário desaparece. Para Larrosa (2013) a aula tem como objetivo construir uma conversação sobre algo comum e as tecnologias precisam ser pensadas para potencializar a união (LARROSA, 2013, p. 5).

Ferreiro (2013) explica com simplicidade que não se trata de educação digital ou de alfabetização digital, mas de “alfabetização que corresponde ao nosso tempo”.

> Precisamos de leitores críticos, que duvidem da veracidade do texto e imagem visíveis tanto no papel como se desdobrando ao monitor. Leitores que procurem compreender outras línguas (tão mais fácil agora, com internet) sem menosprezar nem exaltar o inglês hegemônico; mas que tenham uma visão global dos problemas sociais e políticos sem se fecharem em localismos menores. Leitores e produtores da língua escrita inteligentes, alertas e críticos. O que sempre buscamos. Difícil tarefa antes e agora (FERREIRO, 2013, p. 469).

Esse é um assunto que precisa estar em pauta e amadurecido, talvez à luz de uma compreensão histórica das resistências anteriores às tecnologias. O deslumbramento diante de novidades de fácil adesão não promove mudanças significativas. Cabe refletir sobre o que de

fato é novidade, pois se é verdade que os educadores, na sua maioria, são conservadores, também é correto pensar que muitos aderem aos discursos da moda com pouca compreensão das transformações sociais e políticas almejadas.

5.2.3. Investir em conhecimentos, estudo e reflexão

> *As disposições profissionais dos docentes são a síntese viva de um conjunto de experiências ligadas às marcas deixadas pela escolarização à qual eles foram submetidos, aos processos de formação prévia e à cultura da organização escolar em que eles construíram a sua própria maneira de ensinar, pessoal e intransmissível.*
>
> **Isabel Lelis (2011, p. 65)**

As seis professoras da presente pesquisa se dizem estudiosas, apresentaram sucesso no seu percurso como alunas e, assim, contradizem o que se espera de quem optou pelo ensino das primeiras letras.

> Considerando-se que as transformações do estilo de vida acabaram atingindo a subjetividade e a sociabilidade desses agentes sociais, a imagem pública dos professores, quando comparada com a das décadas passadas aparece como problemática, pois ao lado da representação social de pessoas pouco competentes ou pouco qualificadas para o exercício da profissão, o imaginário social ainda está fundado na retórica da missão, do sacerdócio e da vocação, arquétipo que impregna fortemente a história desse grupo social (LELIS, 2011, p. 55).

O curso de Pedagogia não contribuiu muito para a formação da professora Valéria, pois a abordagem das aulas não conseguiu dar conta do sentido do que é educação. Ela procurou muitos cursos em paralelo para se preparar e se constituir como professora: “[...] eu fiz uns estudos de brincadeiras, antropologia da infância, fiz algumas coisas nesse caminho e fiz a ‘pós’ de educação inclusiva” (trecho da entrevista da professora Valéria).

Percebe que escolheu escolas que incentivaram e lhe proporcionaram participar de grupos de estudo. Na escola A, participou de bons cursos oferecidos dentro da própria instituição, com uma significativa ajuda de custo. Sem essa contribuição, não teria condições financeiras para realizar os cursos.

Esse mesmo reconhecimento aparece na fala da professora Sônia, ao se referir à escola A como um espaço que promove a investigação e a reflexão, no campo da educação, o que possibilita estudar, questionar e transcender quando necessário: “Eu gosto de estudar, eu acho

que sempre tive esse perfil ‘CDF’ de se empenhar, de ler um texto, eu sou assim desde sempre” (trecho da entrevista da professora Sônia).

Ao contrário, a professora Ana[86] comenta que sente falta de um apoio financeiro para os cursos de sua escolha. Lembra, também, que pelo fato de não ser uma professora especialista, precisa estudar constantemente as disciplinas que ministra.

A sua postura investigativa, estudiosa e inquieta, sempre procurando novos caminhos, é atribuída pela professora Betânia às suas experiências com os professores do Cefam, que traziam com paixão os seus teóricos preferidos.

Segundo a professora Sarah, o professor consegue mobilizar os alunos com o seu repertório cultural. Destaca a oportunidade de ler Walter Benjamin e Kafka nas reuniões pedagógicas, na Escola B, organizadas pela sua antiga coordenadora.

Catarina, como professora especialista, destaca a importância do professor ser apaixonado pelo conteúdo que ensina.

> Todos os professores, no maior ou menor nível, dependendo da escola em que ele trabalha, tem uma liberdade de escolher os seus conteúdos. Tudo bem que tem um certo currículo [...] Então, a escolha que você faz já tem a ver com o seu desejo e acho que... é um processo um pouco inconsciente, apesar que também consciente [...] Eu acredito nisso, que essa circulação do desejo é que faz as coisas acontecerem. Mesmo que, às vezes, não seja naquele momento, eu acho que um monte de semente é plantada e a gente não sabe quando é que ela vai, ou se vai, aparecer ou não. Mas o que importa é que a gente vá semeando e regando aí, sei lá se é uma boa metáfora, enfim (trecho da entrevista da professora Catarina).

O professor precisa ter uma atenção às questões da contemporaneidade, acrescenta a professora Valéria, como por exemplo o tema do consumo ou da preservação da infância, para ajudar os alunos e seus familiares nessas discussões e reflexões.

Além de não terem abraçado a profissão por falta de escolha, é interessante notar que o que une essas professoras é a paixão de aprender e transmitir esse legado.

5.2.4. Ser ético: compromisso com o aluno

Outro ponto de destaque foi o compromisso ético com o aluno. As professoras Sônia e Sarah se complementam ao nomear o que compreendem por compromisso: seriedade, integridade, dedicação em desenvolver as capacidades dos alunos, trabalhando de maneira significativa os conteúdos.

---

[86] Ana, na época da entrevista, estava próxima da sua defesa de mestrado na Faculdade de Letras da USP.

A relação que se estabelece com o aluno é determinante, conforme explica a professora Ana, e deve ser permeada pela verdade e transparência. O professor deve mostrar a sua vivência e exemplos como ser humano e não apenas como profissional. Os alunos respondem, segundo a professora, a esse vínculo compartilhando de valores que são estabelecidos na experiência da aula.

A professora Betânia ressalta que esse compromisso com o aluno se estende à comunidade escolar.

> O professor tem um papel muito fundamental na vida das pessoas e não é só na vida escolar, eu acho que é na vida mesmo. Eu acho que eu tenho referências de pessoas que marcaram o jeito de eu lidar com o mundo (trecho da entrevista da coordenadora/professora Betânia).

A professora Valéria constata indignada que alguns profissionais não deveriam atuar como professores, pois já observou, tanto na escola privada como na pública, cenas de violência com alunos que não tinham como se defender.

> Quanta gente que não quer nada com criança, quanta gente odeia criança e está lá, sabe? Que troca o nome da criança por vagabundo. Então, isso não dá para ser bom professor, pode fazer todo aquele resto que não vai ser bom professor (trecho da entrevista da professora Valéria).

Na entrevista, Catarina não destaca essa característica, mas os seus relatos demonstram o seu compromisso com os alunos na escolha do repertório e exemplificam o que a professora Valéria nomeia como “gostar de criança”.

> É uma delicadeza muito bonita, assim, na forma como eles lidam com o conhecimento. Então, os alunos do 4º ano têm uma aluna que é muito interessante, que é muito legal o posicionamento dela. Qualquer coisa, uma palavra que a gente se depara na aula, que é diferente, que eles não conhecem, ela já pega o dicionário, então ela abre e procura. E é uma aluna do 4º ano, então ela já tem o domínio de procurar as palavras no dicionário, de procurar lá na ordem alfabética e às vezes não é tão simples isso, para os alunos tão novinhos. Mas ela já tem um super domínio, levanta a mão e fala na hora certa, eles são muito interessados, e fazem perguntas assim: “O que que é esse acento para o outro lado?” Que é a crase. Ou algum texto que eles veem a palavra “pra” ao invés de “para”, então: “Qual é a diferença, entre 'pra' e 'para'?” Então eles entram com umas questões que me parecem beirar filosóficas, sabe? (trecho da entrevista da professora Catarina).

Escolher a profissão de professora por gostar de criança mostrou-se, no decorrer dos tempos, uma justificativa frágil. Esse trecho é primoroso pela delicadeza com que a professora demonstra o seu profundo respeito e admiração pelos seus alunos, no seu exercício de compreender a complexidade do código escrito. A professora procura falar de seu prazer e admiração ao perceber a inteligência para aprender e o deslumbrar-se com o legado que passam a acessar.

5.3. Recursos básicos para o exercício do magistério: características pessoais que agregam valor à profissão

5.3.1. Ter humor

A entrevista da professora Sônia ocorreu no início de ano, período em que os seus alunos de 1º ano estavam em plena adaptação, e com bom humor ela relata os comportamentos diante dos novos desafios:

> Eles ainda caem da cadeira. Eles têm que mudar de material. O espaço deles é diferente [no 1º ano passam a sentar em cadeiras, a ter estojo individual]. Na cadeira, todo dia tem gente caindo. É uma coisa assim. Se perdem para levar pasta e estojo. É coisinha pequena ainda que você fala: "Nossa!" Na roda todo mundo quer falar ao mesmo tempo. Aí você fala: "Ah, gente, tem trabalho. Que hospício que eu estou". Aí vem um outro fazendo barulho. A gente pensa que é um momento meu de adaptação (risos) e de exigir crescimento deles (trecho da entrevista da professora Sônia).

Explicou que todo ano esse começo é difícil, pois "configurar um grupo não é brincadeira", demanda certo bom humor.

> Eu sou muito séria. Tanto que têm famílias que acham que eu sou brava e tal, mas eu não me incomodo mais com rótulo nenhum. Eu sou o que vocês querem que eu seja, não tenho problema com isso (risos). Apesar da minha seriedade toda, eu vivo fazendo gracinha, alguns comentários, tal, porque eu gosto de me divertir. Não gosto de ser aquela professora que só fala brava. Então é... claro que no final de ano eu estou muito mais feliz, porque eu não preciso mais voltar nessas coisas de postura de como sentar, de como organizar o material, ele já estão super apropriados. Mas agora é só rindo, assim (trecho da entrevista da professora Sônia).

Termina concluindo que ser bem-humorado é uma característica importante para ser professor, principalmente nessa faixa etária, que demanda muita paciência, pois estão aprendendo até como se sentar na cadeira (sem cair!), a escrever nas folhas avulsas ou no caderno utilizando as linhas, pegar no lápis corretamente, cuidar do estojo (ora em cima da mesa, ora embaixo da mesa), esperar a sua vez para falar, além de descobrir o som das letras, os números e as operações.

Esse começo de trabalho é muito delicado e artesanal, como explica a professora Sarah:

> Que no dia a dia na classe não dá. Todos querem falar, todos querem te mostrar o caderno, todos querem saber se agora eles vão virar a página ou não, né? Tem um que estava colando o abecedário e faltou o "z", coitado. Eles tiveram que recortar, agora eu estou tomando cuidado com isso, recorta letra por letra, no quadradinho, cola na ordem o alfabeto. E não cabia o "z", o caderno está menor e ele ficou desesperado com aquele "z", e ele é terrível, terrível. Aí ele chegou e aí eu falei "Marcelo!" Eu nem deixei ele falar coitado. "Volta para o teu lugar! Senta! No primeiro ano o aluno tem que ficar sentado!" Isso eu estou me "esgoelando" para tentar falar, né? "Termina, depois você levanta e vem falar comigo." E ele tem uma voz rouca de criança que grita, né? "Professora! Professora! Não 'cabeu' o 'z'!" (Risos) Chorou! Ai, eu fiquei tão mal! Aí eu não sabia o que fazer com aquela peste que tem cara de anjo, né? "Marcelo, eu vou te mostrar onde você cola, onde você acha que você tem que colar? No cantinho? Na página ao lado?" "É, aqui?" Eu falei: "Não. Você pode virar a página e colar aqui." "Mas sozinho?" (Trecho de entrevista da professora Sarah).

No relato da professora Sônia, a descrição do humor não está associada a tornar a aula mais agradável, a promover um ensino divertido e prazeroso. O humor é mais o seu estado de espírito, fruto de sua maturidade profissional, que lhe possibilita confiança em conduzir a aula. Ela demonstra tranquilidade diante das críticas ou comentários dos pais, pois conforme explicou, já não se incomoda mais com rótulos, pois consegue ter clareza das suas opções. A sua experiência lhe permite recomeçar esse trajeto, já percorrido algumas vezes, de maneira a não se assustar com a precariedade de quem inicia pela primeira vez – no caso os alunos – a sua jornada, tão singular, da alfabetização e de se tornar aluno. A professora comenta que tem noção da dificuldade e de como sempre é trabalhoso esse reinício, e o humor aparece como fruto dessa clareza e da sua capacidade de promover esse crescimento. O humor não está associado, portanto, à intenção de ser uma "animadora" e divertida apresentadora de programa infantil, mas ao rigor necessário para que o trajeto possa se efetivar e, assim, possibilitar a transformação das crianças em alunos. O humor e a leveza são frutos do seu reconhecimento de que todo início é precário e demanda muita persistência, noção advinda, talvez, do fato de reconhecer o percurso, sempre muito trabalhoso, que lhe permite ser generosa com aqueles que iniciam o caminho.

Qual o motivo da sua confiança: otimismo? O humor seria apenas um traço de personalidade?

Charlot (2008) chama atenção para o fato de que primeiramente o professor, e podemos pensar em qualquer profissional, precisa ter garantidas as condições de sobrevivência e estrutura para poder realizar os objetivos de formação do aluno.

> Quando o professor se sente amparado pela sociedade e pela Instituição escolar, trata-se apenas de um balanço de pouca amplitude, que se manifesta quando ocorrem dificuldades profissionais particulares. Mas quando a sociedade e a própria Instituição escolar abandonam o professor e até o criticam, como fazem hoje em dia, esse balanço torna-se um marco da identidade profissional e social do professor (CHARLOT, 2008, p. 23).

A professora Sônia comenta a sua frustração ao trabalhar com adolescentes na rede pública, e percebe a dificuldade de fazer valer esses mesmos princípios na sala de aula, pois essa era uma experiência que ainda não tinham vivido como alunos. Explica que obteve poucos progressos.

> Eles (professores antigos) falavam pra mim assim: "Você não vai conseguir dar aula sem gritar." Então a minha meta era não gritar. Eu nunca fiz gracinha que eu já vi que dava tudo errado, fazer qualquer piadinha, não dava certo. Mas eu não gritava. Eu tentava falar no tom de voz normal, chegava pertinho e falava: "Você vai sentar." "Não, eu não quero sentar." "Aqui em pé na minha aula você não vai, ou você senta agora ou vou ter que chamar aquela pessoa que você detesta e vai ter que gritar horrores pra você sentar e vai ter que chamar a sua mãe". Aí sentava. Mas sempre num tom pessoal, não expunha pro grupo todo ali aquela coisa. E às vezes era acolhedora. "O que está acontecendo?" Mas sempre de um jeito dura. Eu me via muito dura. "Tá acontecendo alguma coisa com você?" Não dava pra ser fofa. Fui entendendo isso, é muito difícil, eu não sou assim (trecho da entrevista da professora Sônia).

Comenta o seu sentimento de impotência ao não conseguir colocar em prática seus princípios de uma aula democrática, pois eles não tinham repertório para responder a outro tipo de vínculo com a professora.

Em muitos momentos da entrevista, Sônia falou do acolhimento que recebeu no seu processo de inserção à profissão nas escolas em que trabalhou, pois cuidaram da sua formação e, como auxiliar de classe, teve a sorte de aprender com boas professoras. Não se pode perder de vista que, no ciclo em que atua, os alunos estão iniciando o seu processo escolar e, portanto, diante de boas experiências, são receptivos e confiantes à figura do professor. Outro ponto que ela destaca, durante a entrevista, é a infraestrutura que a Escola A consegue oferecer para os professores e alunos, desde recursos físicos (sala de aula, parques, ateliês, biblioteca, livros, jogos etc.) ao acolhimento para o estudo e a pesquisa.

5.3.2. Ter capacidade cooperativa

Uma característica comum às seis professoras é a valorização de saber trabalhar em equipe como uma qualidade fundamental ao exercício do magistério. Sarah é a única que não explicita essa qualidade como uma das características de um bom professor, talvez por ter

perdido de vista essa questão, pois durante a entrevista destacou a importância das reuniões junto às suas parceiras de série, aos assessores de área e à coordenação pedagógica. Comentou contrariada que, neste ano[87], não contará com os assessores e com os horários definidos para trabalhar com as suas parceiras de série. Disponibilizou, no entanto, por sua iniciativa, encontros fora da escola para planejar e discutir com as parceiras da mesma série.

> Eu gosto de dividir. Não é insegurança, mas é dividir, é compartilhar [...] O tempo é super pouco também, nós não temos um horário definido pela escola para sentar e discutir [...] Nossa! É tão importante que a gente está pegando um horário fora da escola para fazer isso. É muito importante (trecho da entrevista da professora Sarah).

O trabalho em parceria, segundo as professoras, possibilita trocar informações e pensar em conjunto os possíveis caminhos para o trabalho, dividir tarefas no planejamento das atividades e na preparação dos materiais. Destacam a importância de saber e buscar aprender com os colegas.

O conhecimento é concebido como uma conquista do coletivo, como explica a professora Valéria: “Eu tenho minhas coisas todas abertas, com a intenção de que todo mundo possa compartilhar comigo e pegar o que eu tenho também” (trecho da entrevista da professora Valéria).

Tardif e Levasseur (2011) buscam compreender as novas configurações que compõem o cotidiano escolar para atender o aluno, diversos agentes e funções que traduzem uma mudança na organização escolar e que representam significativas mudanças do tradicional trabalho docente.

> O docente regular certamente permanece uma das figuras centrais da escola contemporânea, mas esta figura vê-se doravante decomposta e recomposta outramente, entrando em ressonância com formas plurais do trabalho educativo e com a emergência de formas coletivas ou compartilhadas de educação dos alunos. (TARDIF; LEVASSEUR, 2011, p. 12).

As professoras se remetem à composição de sua ação na parceria com os demais, algo que enfatizam diante da parceria com outros profissionais escolares (psicólogos, orientadores, conselheiros, professores da educação especializada), que já é mais antiga na composição do quadro educativo.

---

[87] Durante a entrevista, em muitos momentos, comentou sobre as alterações pelas quais a escola estava passando no ano de 2013. Explica que primeiro houve uma remodelação do Ensino Médio em 2011 e, no ano seguinte, do Ensino Fundamental II. Agora era a vez do Ensino Fundamental I repensar a estrutura e objetivos do ciclo. As reuniões passaram a ser coletivas e apenas com a coordenação pedagógica.

Tardif e Levasseur, no entanto, ampliam esse quadro de agentes ao se remeterem aos "técnicos educativos", que ganham maior projeção na América do Norte desde 1980. Os "técnicos educativos" são nomeados de maneiras diferentes, dependendo do país e sistemas de classificação das administrações escolares. Os autores descrevem as possíveis funções junto aos alunos ou ao lado dos professores como "[...] lazer e atividades extraescolares, apoio social, monitoramento dos alunos, serviços de cuidado, apoio aos alunos especiais, intervenção em situação de crise, gestão de violência dentro e ao redor do estabelecimento de ensino, etc." (TARDIF; LEVASSEUR, 2011, p. 14).

Os autores convidam a pensar nas novas configurações no lugar do monopólio educativo que, durante um tempo, esteve nas mãos dos professores, e chamam atenção para as novas divisões do trabalho escolar e para o revezamento de responsabilidades entre os diferentes ofícios e profissões educacionais na composição de um trabalho que se configura coletivo. O foco das pesquisas, no campo da educação, segundo os autores, não deveria recair em uma ação individualizada do professor, perdendo assim a perspectiva de que o trabalho educativo ocorre no entrelace de agentes, estatutos e funções que possibilitam atenções diferenciadas aos alunos. Defendem, portanto, a importância de se compreenderem as divisões do trabalho escolar e as interfaces da função do professor no contexto coletivo das escolas a que pertencem (TARDIF; LEVASSEUR, 2011, p. 16).

> Em suma, no espaço de cinquenta de anos (1930-1980), assistimos àquilo que poderíamos chamar de processo de recomposição e de divisão do trabalho educativo. Este trabalho torna-se mais especializado, subdividindo-se em funções dependendo de novos territórios de intervenção no seio da escola norte-americana. Ao longo do mesmo período encontramos sensivelmente os mesmos fenômenos em outras grandes instituições sociais (hospitais, prisões, asilos, serviços sociais etc.), onde os agentes se multiplicam, diferenciam-se e se especializam (TARDIF, LEVASSEUR, 2011, p. 38).

Tardif e Levasseur (2011) explicitam os desafios que as reformas dos programas trazem para a escola atual:

- antecipação da escolaridade e do tempo na escola (os adultos precisam trabalhar, as mulheres também);
- ensinar saberes diversificados e numerosos;
- assegurar igualdade e equidade de tratamento ao longo do tempo;
- garantir o sucesso e qualificar os alunos para o mercado;

- promover procedimentos e competências transversais como resposta à complexidade (diversidade e volume) das aprendizagens;
- promover uma aprendizagem ativa dos alunos;
- promover a socialização e educação (ensino de valores, da cidadania, do civismo, da sexualidade, dos esportes, da saúde etc.) dos alunos.

> [...] a questão não reside mais num curriculum destrinchável e redutível a unidades sensatas (matérias, disciplinas, campos, objetivos, conhecimentos específicos), postas sob a responsabilidade individual de cada docente, mas antes, num saber processual, dinâmico, transversal, e genérico (definido em termos de cultura de base, de um tronco comum constituído de aprendizagens e competências ou conteúdos predeterminados) que exige novos modos de colaboração e de partilha entre os docentes e os demais atores educativos (TARDIF, LEVASSEUR, 2011, p. 103).

Os autores falam de um "profissionalismo coletivo", isto é, saber trabalhar em colaboração como uma condição e obrigação profissional. Nem sempre essas funções são possíveis de harmonizar e os autores apontam para os dilemas profissionais quando os professores são demandados a: tentar contemplar os alunos individualmente sem perder de vista o coletivo; participar dos projetos coletivos sem abandonar o planejamento do seu grupo/classe; ensinar competências e ao mesmo tempo garantir os conteúdos específicos (TARDIF, LEVASSEUR, 2011, p. 104, 105, 110).

> [...] estas diversas funções são impostas aos docentes sob a forma de injunções que eles devem interiorizar e apropriar-se, para poder ser considerados "profissionais competentes". Ora, os docentes não podem estar em toda parte ao mesmo tempo e operar em todas as frentes: na vida cotidiana das escolas e das turmas, às vezes pode ser difícil, quando não francamente impossível, ser ao mesmo tempo um "generalista como meio de vida", um "especialista da aprendizagem dos saberes escolares", um "trabalhador social", um "substituto da autoridade parental", um "profissional eficaz", um "parceiro do trabalho coletivo" etc. (TARDIF, LEVASSEUR, 2011, p. 112).

A professora Valéria destaca a parceria, isto é, dividir alegrias e tristezas com a coordenação pedagógica na possibilidade de pensar e compartilhar decisões: "Não é uma pessoa que vem e me ajuda em uma dificuldade ou me dá uma dica; ela está fazendo junto" (trecho da entrevista da professora Valéria).

A professora Sônia explicita que não gosta de tomar decisões sozinha e procura ouvir os diferentes pontos de vistas, dos especialistas (professores de Educação Física e de Artes) e dos diferentes funcionários que colaboram para compor a aula.

Nóvoa chama atenção para não se reduzir o trabalho comum a uma simples colaboração, mas notar a "[...] possibilidade de inscrever os princípios do coletivo e da colegialidade na cultura profissional dos docentes" (NÓVOA, 2011, p. 231).

Seria necessário investigar com mais atenção se as professoras se remetem ao prazer de trabalhar em colaboração ou compreendem e já falam de uma mudança de cultura profissional, como acena Nóvoa, mas de qualquer maneira é significativa a unanimidade em olhar o trabalho com os alunos em uma composição com outros profissionais.

5.3.3. Saber a partir da experiência vinculada à arte

> *A arte de cada época resume uma visão de mundo, a visão dos homens desse tempo, e especialmente seu conceito de realidade. Neste novo milênio entregue ao grande supermercado da arte, surgem aqui e ali, como os brotos que germinam depois de um longo inverno, os indícios de um outro modo de olhar.*
>
> **Ernesto Sabato (2008, p. 78)**

Sabato (2008) remete-se à arte como uma possibilidade diante da solidão, da angústia, da ansiedade, do descontentamento ou do sentimento de desajuste; um instrumento para compreender a complexidade do mundo no qual nos coube nascer; a arte, enfim, como a possibilidade de "[...] cumprir a utopia a que somos destinados".

A professora Valéria percebe que, no seu processo de seleção na Escola A, procuraram investigar a sua afinidade e aproximação com a literatura, com ênfase em saber o livro que estava lendo, pois dessa maneira teriam acesso às suas preferências literárias e seu repertório.

Comenta que esse é um aspecto que tem facilidade em cuidar, pois adora ser paulistana e aproveitar para vivenciar as diferentes opções artísticas. Esse repertório, segundo Valéria, vai para a sala de aula.

> Eu fui para a Amazônia. 25 dias morando na Amazônia, no meio do nada, sem comida, sem mercado, sem luz elétrica, sem banheiro... mas o que eu pude contar para as crianças, as fotos que eu trouxe de lá, eram únicas. O que eu aprendi dando aula para as crianças do rio era uma coisa única. Então eu acho que o que a gente traz, leva para a classe (trecho da entrevista da professora Valéria).

Apesar de não saber explicar como, a professora Valéria acredita que a sua experiência como aluna em dança contemporânea também contribui para sentir e se expressar de maneiras variadas na sala de aula, o que constitui um diferencial para o bom desempenho da sua função.

Conforme descrito na apresentação das características das escolas selecionadas, no item 2.2. “Definição do campo de estudo”[88], a arte tem destaque no projeto pedagógico. Apenas a coordenadora Tânia, no entanto, aponta para a importância de identificar o repertório cultural do professor no processo de seleção, pois considera que “A arte é uma antena onde o futuro chega primeiro [...]”, e portanto instrumentaliza o professor a reconhecer as tendências da sociedade e de como deve ajudar o aluno a entender e a relacionar-se com o mundo.

Larrosa (2013) considera a arte como um elemento essencial na educação das crianças, pois as convida de maneira sensível a compreender o mundo sempre tão imprevisível.

> Eu não gosto de "ferramenta", porque arte não é ferramenta, instrumento, para nada. A arte é um meio puro e não algo que sirva para um fim exterior. Parece que a arte tem a ver com uma representação de que a educação deve estabelecer uma relação entre a infância e o mundo. A tarefa principal de um educador é fazer com que o mundo seja interessante. Nada mais do que isso. A arte é o que nos traz a carga sensível do mundo. A arte é o mundo como cor, como som, como textura, como rugosidade. É como se a arte abrisse a pele do mundo e, portanto, a arte oferece o mundo sensível e não tanto o compreensível. Se a educação tem a ver com relacionar as crianças ao mundo, essa carga sensível do mundo é fundamental. Mas não porque é separada de outras coisas, senão porque é fundamental. O mundo é sensível (LARROSA, 2013).

Os motivos para que apenas uma professora destaque a arte como um componente para o desempenho da sua função merece atenção. Quais os motivos? Será pelo fato do Ensino Fundamental I contar com o professor especialista de Artes? Será que essa área, atualmente, não demanda tanta atenção porque as avaliações externas não contemplam esse conteúdo?

5.4. “Bricolagem”: composição de teorias presentes nas práticas

> *Sem um pensamento histórico e filosófico cairemos na agitação das palavras e dos instantes – o que é a pior maneira de introduzir o debate educativo. É por isso que insisto na necessidade de inscrever a nossa reflexão na história, de inscrever-nos na história. Não para ficarmos prisioneiros dela: a história não é uma fatalidade, é uma possibilidade, mas para que saibamos, a partir da consciência histórica, encontrar novos caminhos para conduzir a nossa intenção de educar.*
>
> **António Nóvoa, (2011, p. 220)**

[88] Ver item 2.2. “Definição do campo de estudo” (p. 24).

Nuno Crato (2013), ministro da educação de Portugal, em uma entrevista para a revista *Veja*, menciona sobre a reforma radical, pautada em princípios empresariais, que pretende realizar no ensino do seu país: possibilitar, a qualquer escola pública, o direito de demitir e contratar com base no mérito, e estabelecer metas e avaliações constantes para medir desempenho. Na reportagem, destaca-se que o ministro escreveu o livro intitulado "O 'Eduquês' em Discurso Direto: uma Crítica da Pedagogia Romântica e Construtivista", em que usa o termo "eduquês" para se referir a uma "linguagem empolada e vazia adotada por uma ala de educadores", aludindo àqueles da corrente construtivista.

O ministro aponta os equívocos da corrente construtivista, adotada por muitas escolas, e as consequências desastrosas, na sua visão, para a educação:

- objetivos difusos na sala de aula e ênfase excessiva nas atitudes e na formação que acarretam pouco investimento no conhecimento e conteúdo;
- abandono de práticas na educação que já tiveram sua eficiência atestada pela ciência (realizar provas, explicitar regras para favorecer a disciplina em sala de aula, exigir a memorização de conteúdos, ressaltar a importância do treino de exercícios);
- ênfase no papel do professor como um facilitador da aprendizagem (a criança aprende pelo interesse e no seu ritmo), ocupando o lugar de transmissor de conteúdos e conhecimento;
- currículo aberto para abarcar o interesse dos alunos e modificar o planejamento conforme a demanda dos grupos, mesmo correndo-se o risco de não trabalhar os conteúdos fundamentais;
- aplicação da teoria desenvolvimentista de Piaget, demarcando etapas e conteúdos conforme a faixa etária e perdendo a oportunidade de antecipar e avançar em diferentes conteúdos.

A descrição do ministro Nuno sobre a corrente construtivista, um tanto caricata, não se apresenta dessa forma nos relatos das professoras que fazem parte dessa pesquisa, que explicitam, ao contrário, as modificações que a corrente construtivista sofreu nas duas últimas décadas.

Apenas Sarah e Valéria se nomeiam construtivistas. As outras professoras utilizam expressões para explicar como entendem a sua função e revelam a influência da corrente, assim como revelam outras influências nas suas práticas, como a psicanálise.

Valéria procura ter cautela em se nomear construtivista, apesar de reconhecer a influência desta concepção na maneira de pensar a sua prática, pois dependendo do público, a reação é muito distinta: pode ser bem-visto ou malvisto. Ela nota que o termo

“construtivismo”, para algumas famílias, passou a ser associado a um excesso de liberdade para o aluno, que escolhe o que deseja aprender, pela crença que “[...] as crianças irão desabrochar sozinhas sem a interferência do professor”.

> Eu tenho essa sensação de pais que viram essa escola e falam: “Não! Eu quero outra coisa para o meu filho, eu quero que o meu filho aprenda, porque se um grupo chegar aqui e não tiver um assunto que quiser estudar, não estuda nada (trecho da entrevista da professora Valéria).

O depoimento da professora Valéria demonstra que o construtivismo nos moldes descritos na entrevista de Nuno Crato não existe já há algum tempo, pois, conforme argumenta, mesmo as escolas que se nomeiam construtivistas não abrem mão de um currículo com conteúdos bem definidos em Português, Matemática e Ciências, e os temas e os conteúdos a serem ensinados são predeterminados e se repetem a cada ano independentemente da turma.

Apesar de se dizer construtivista, defende que as crianças não têm condição para escolher o que desejam aprender e que é ingênuo acreditar que o estudante pode descobrir por si mesmo e no seu ritmo os conteúdos que a humanidade levou muito tempo para entender. A professora Valéria, no entanto, continua afirmando que *a criança constrói o seu o conhecimento*.

> Ontem mesmo as crianças estavam perguntando como é que a gente cresce. Aí um falava: “É dormindo.” Aí outro falava: “Não, é porque a gente come, a gente corre.” [...] Não é chegar e dar a aula de como a gente cresce, é chegar e cutucar, e provocar, e deixar eles um pouco construindo todas as hipóteses, batendo com as do amigo e é essa a criança, toda potente, aprendendo (trecho da entrevista da professora Valéria).

A convicção de que *a criança constrói seu conhecimento* se expressa na sua preocupação em não dar as respostas prontas aos alunos. Acredita que o seu papel é o de estimular e proporcionar acesso a conteúdos e materiais que possibilitem às crianças avançar em suas hipóteses e mudar a sua compreensão dos conceitos.

A professora Catarina tem como preocupação, também, não dar as *respostas prontas* para os alunos e justifica-se com referência na Psicanálise.

> Deixar os vazios. Assim como um texto literário tem os vazios do texto para serem preenchidos pelo leitor. O leitor dá o sentido para a leitura, o texto não é completo (trecho da entrevista da professora Catarina).

Na análise das entrevistas, é possível identificar camadas de discursos e teorias (Paulo Freire, Piaget, Vygotsky, Psicanálise) que influenciam como as professoras identificam e explicam como deve ser a prática de um bom professor do Ensino Fundamental I. O discurso apresentado não é homogêneo, mas frases e palavras nos remetem a teóricos ou correntes de pensamento desde o movimento da Escola Nova, que estão compilados no item "Autonomia e autoria para uma gestão democrática da sala de aula", que vem a seguir. Nos itens "Professor educador: ser humano" e "Experiência: liberdade para exercer o ofício de professor", foram agrupadas as descrições das seis professoras, que são fruto das suas experiências em sala de aula, em que buscam ser coerentes com o que acreditam, o que é importante no desempenho de suas funções.

5.4.1. Autonomia e autoria para uma gestão democrática da sala de aula

As palavras autonomia e autoria se destacam nas entrevistas como um ideal a ser atingido: autonomia para planejar conforme a percepção das necessidades e repertório do grupo de alunos, o que demanda autoria nas decisões que são traçadas no dia a dia. Como explica a professora Valéria, o planejamento da aula se altera conforme o que aconteceu na aula anterior: "Tem muita coisa para planejar que eu acho que toma um tempo que antes o professor pegava um livro didático e dava" (trecho da entrevista da professora Valéria).

As professoras Ana e Catarina explicam a importância de terem autonomia para planejar, escolher os conteúdos adequados, selecionar os livros e preparar materiais, diversificando os desafios conforme o processo de cada aluno; e também para atuar com cada aluno na sua singularidade, administrando conflitos sem precisar da atuação do coordenador – completa a professora Ana.

A professora Betânia destaca a autonomia para decidir as teorias pedagógicas que fazem sentido diante das singularidades dos alunos reais.

Apesar dos conteúdos e temas serem definidos previamente pela instituição, as professoras Sarah e Valéria buscam identificar as boas perguntas dos alunos para criarem projetos e, assim, tomarem decisões e iniciativas.

A professora Valéria acredita na importância do registro como instrumento para a sua apropriação do que ocorreu na aula, coletiva ou individualmente, para planejar novas intervenções pertinentes e significativas. A auxiliar de classe tem como função ajudá-la no registro das falas dos alunos e do que acontece na aula, pois percebe a impossibilidade de

administrar as falas e ações de seus 23 alunos e, ao mesmo tempo, realizar anotações em seu diário.

A professora Sônia comenta empolgada que, ao assumir a coordenação de Matemática, passou a organizar e registrar, junto à assessora da área e às professoras, os planejamentos e materiais do programa do ciclo.

> A nossa cultura dentro da matemática é diferente das outras áreas, porque a gente tem tudo muito registrado em português, ciências, artes. Os projetos são muito registrados e na Matemática isso não é uma realidade ainda, então a gente precisa ajudar as professoras a registrar mais os trabalhos, inclusive eu (trecho da entrevista da professora Sônia).

Comenta que as professoras na Escola A têm muita liberdade nos formatos do registro dos projetos e planejamentos; precisam trabalhar, no entanto, de maneira integrada, pois os projetos precisam caminhar da mesma maneira nas diferentes salas do mesmo ano. Não se trata de um empecilho, pois percebe que cada professora encontra uma maneira de trabalhar que faça sentido, e trocam entre si as diferentes percepções.

Tardif e Levasseur (2011) observam que cada vez mais se espera dos professores uma maior autonomia no desempenho de suas funções e ao mesmo tempo a cobrança pelo resultado do desempenho dos alunos.

> [...] ancorada por uma abordagem por competências, como um alongamento considerável da formação prática (os estágios *in loco* no terreno escolar). Segundo esta concepção, o docente é um "prático reflexivo" orientado por um ética de serviço aos alunos, sua primeira responsabilidade sendo a de garantir o sucesso daqueles, e seu domínio de mestria concernindo primeiramente e acima de tudo aos processos de ensino e aprendizagem ou, dito outramente: a pedagogia. Assim, ensinar corresponde a uma dupla tarefa fundamental: A "gestão da turma" (*classroom management*) e a instrução (*teacher instruction*), isto é, o ensino da matéria. Esta concepção marca profundamente todos os programas e instituições de formação dos docentes (TARDIF; LEVASSEUR, 2011, p. 99).

As professoras Catarina e Betânia não destacam os termos autonomia e autoria, mas mencionam a importância do professor cuidar da dinâmica da aula, o que demanda conhecer a formação de cada sujeito para compreender a constituição do grupo. Utilizam a literatura como recurso para reconhecer o jeito singular de cada aluno e a constituição do grupo/classe.

A professora Catarina reconhece que tem conseguido realizar esse trabalho pelo fato de sua experiência ter ocorrido em escolas com um número adequado de alunos por sala, pois esse olhar cuidadoso para cada aluno torna-se mais difícil em salas numerosas.

Conquistar disciplina para o trabalho é um desafio constante para a professora Sarah, que gosta de observar as colegas que, com calma e equilíbrio, trazem os alunos para o sentido da aula.

> É um desafio, porque não é na voz, não é no grito, isso você pode conseguir, como um remedinho, na hora você até consegue, mas depois a mesma criança volta a agir da mesma forma. Então, acho que é estrutural mesmo, acho que eu preciso descobrir uma forma que não é fazendo cara de brava, nem gritando. É um desafio (trecho da entrevista da professora Sarah).

A professora Sônia defende uma gestão democrática da sala de aula, pois nesse espaço os alunos aprendem regras de convivência na coletividade, como escutar, se expressar e principalmente respeitar os colegas.

As professoras Sarah, Sônia e Valéria acreditam que a disciplina e a harmonia do grupo de alunos ocorrem quando o professor consegue adequar os conteúdos e os desafios considerando as características da faixa etária, promovendo uma *aprendizagem significativa*. Aprendizagem significativa era um termo usado por uma pedagogia baseada em David Ausubel, autor norte-americano que cunhou o termo para se contrapor ao behaviorismo dominante nas décadas de 1960 e 1970. David Ausubel esteve no Brasil em 1975, tendo dado conferências a professores e pedagogos brasileiros. As professoras utilizam a expressão *aprendizagem significativa* e a traduzem como o desafio do professor de estabelecer relações entre os conteúdos e as situações cotidianas, de maneira a despertar o interesse e o envolvimento do grupo pelo estudo: “Sabe, é quando vem uma pesquisa do grupo e eu vejo um grupo gostando de alguma coisa e eu podendo olhar junto com eles esse assunto e dar uma ampliada” (trecho da entrevista da professora Sônia).

A professora Valéria não utiliza o termo *aprendizagem significativa***,** mas se refere à função do professor de *saber fazer boas intervenções*, ou seja, escolher boas perguntas que desestabilizem hipóteses equivocadas e promovam boas discussões, de maneira que os alunos mobilizem a capacidade de pensar e se inquietar na busca de respostas. A insistência do uso da expressão "saber fazer boas intervenções" advém da época em que a psicologia sócio-histórica estava sendo amplamente discutida, principalmente através da leitura de Vygotsky, quando contrapunha a intervenção do professor à ideia de que a criança construía espontaneamente o conhecimento, o que condenava os professores piagetianos a um certo imobilismo.

Saber escutar os alunos foi outro termo utilizado pelas seis professoras, que explicitam vários ângulos para contemplar e valorizar o aluno na sua singularidade sem perder

de vista o seu repertório e interesses. A escuta do aluno, por sua vez, vem do estudo da psicanálise por parte dos professores e pedagogos.

> Eu fui percebendo toda uma pesquisa que esses meninos tinham, eles faziam brincadeiras com o avião de papel, tinha que atravessar o toldo, tinha que atravessar não sei onde, tinha a brincadeira do goleiro que um tinha que ir lá e ficar pegando e eu falei: "Nossa, isso aqui é uma coisa incrível de matemática e física" (trecho da entrevista da professora Sônia).

Sarah relata empolgada um de seus projetos de sucesso em que conseguiu mobilizar o grupo de alunos e até mesmo os seus familiares, ao perceberem a inquietação dos seus filhos com os estudos e pesquisas em torno de boas questões mobilizadoras. A professora comentou que ficou emocionada ao encontrar uma ex-aluna:

> Ela falou que quer fazer oceanografia porque a gente leu as "20 mil léguas [submarinas]" e a mãe fala que até hoje ela lembra do projeto. Foram no museu, foram para Fernando de Noronha.... Isso me dá prazer e isso conta muito. Essa integração das disciplinas, esse trabalho de construção de verdade (trecho da entrevista da professora Sarah).

Sarah salienta que esses projetos demandam ao professor contemplar os conteúdos previstos para a série de maneira interdisciplinar, isto é, integrada e com sentido.

Saber *escutar o aluno*, na opinião de Valéria e Sarah, é saber controlar a sua própria ansiedade diante dos conteúdos previstos para a série e não atropelar o processo necessário para a aprendizagem. As duas professoras mencionam que se preocupam em *contemplar a brincadeira* no planejamento, pois observam que cada vez mais são pressionadas a antecipar conteúdos e exigências, e que sobra pouco *tempo para brincar*.

> Massinha! O material utilizado está lá [visível aos olhos dos alunos]. Eles pedem. Agora eles pararam de pedir, quando eu comecei a falar: "Se der tempo, se sobrar tempo" (trecho da entrevista da professora Sarah).

Betânia aponta para a necessidade de pensar na estrutura da escola (tempos e espaços) de maneira a potencializar o aprendizado dos alunos, buscando caminhos para conhecer como pensam e, assim, podendo ajustar propostas.

Sarah revelou, em muitos momentos, a sua preocupação com as mudanças no projeto da escola e o seu receio de não conseguir flexibilizar os planejamentos de maneira a contemplar as contribuições dos alunos e de não respeitar as possibilidades do pensamento e conhecimento conforme as características da faixa etária. Conta como tem contornado as novas regras da direção, como, por exemplo, ao aplicar provas para a sua turma de 1º ano (crianças de seis anos):

> [...] conseguimos os microfones. Vai ser super legal, eles vão ouvir uma história, vão recontar a história para mim, vão me falar dos personagens, vão desenhar. Joia! Estou feliz. Dessa eu gostei! Ufa! (trecho da entrevista da professora Sarah).

Catarina considera importante a atenção e sensibilidade do professor para entender e responder os diferentes interesses e curiosidades próprios da faixa etária, *contemplando a diversidade dos alunos*.

Existe uma concordância de que seja tarefa do professor saber *contemplar a diversidade dos alunos*, planejando propostas, metas, lições e materiais diferenciados de maneira a desafiar os diferentes níveis na aprendizagem em um mesmo grupo.

As professoras Sônia e Valéria relatam as agruras e o desafio de incluir, nas suas salas, alunos com necessidades especiais, pois é muito desconhecido esse percurso e precisam de novos estudos e orientações:

> Olha, eu acho que eu consigo, mas tem dia que eu estou dando aula que eu sei que o Rô não está prestando atenção e que eu não tenho nada para fazer para ele. Aí, eu fico bem chateada, mas tem coisa que não dá. E agora, o ano passado e retrasado eu consegui melhor. É que o Rô está distante de muita coisa. Ele não fala de um jeito que a gente entende, então eu não sei quem é ele, o que ele gosta, por que ele está chorando, se ele apanhou, se alguém brigou, eu não sei o que está acontecendo porque ele não fala direito. Ele é bem criancinha, então as brincadeiras não combinam com as brincadeiras das crianças da sala. Ele não lê nem escreve e conta bem pouquinho. Então ele está distante em quase tudo da classe. E aí, fica bem difícil de colocar ele ali, sabe? De ele participar de uma aula para todos, é mais difícil mesmo (trecho da entrevista da professora Valéria).

Charlot (2008) acredita que as professoras brasileiras, assim como a maioria das docentes no mundo, declaram-se construtivistas para serem consideradas e valorizadas. "'Tradicional' passou a ser um insulto, evocando a poeira das antigas casas e lixeiras da pedagogia. Além do insulto, de que se trata exatamente?" (CHARLOT, 2008, p. 24).

As professoras não se nomearam construtivistas e pelo contrário buscaram explicitar a importância da *organização e disciplina* para o trabalho, qualidades que antes eram vinculadas a um professor "tradicional". Conforme a explicação da professora Valéria, o rótulo "construtivista" é perigoso dependendo do contexto; as expressões *saber escutar os alunos, saber fazer boas intervenções*, promover *aprendizagem significativa* e *saber contemplar a diversidade dos alunos*, no entanto, denotam a influência de autores do movimento da Escola Nova e da corrente construtivista e vygotskiana.

Constata-se que a aprendizagem dos alunos é uma preocupação central e as professoras parecem não medir esforços em abarcar todo o grupo, apesar do pouco

conhecimento e apoio para trabalhar com a inclusão de crianças com necessidades especiais. Expressam o receio de não conciliar demandas, às vezes contraditórias, como garantir planejamentos e conteúdos predefinidos e de não deixar de contemplar novos projetos que sejam significativos para os alunos. Buscam preservar a infância diante da antecipação de aprendizagens que ainda não fazem sentido em determinadas etapas da escolaridade.

Segundo Charlot (2008), demanda-se dos professores princípios construtivistas que já não são pertinentes em uma sociedade que faz da competição e da avaliação o centro do processo educativo.

> Mas a instituição escolar da sociedade contemporânea continua, mais do que nunca, a avaliar, a avaliar, avaliar e pedir notas, notas, notas. Aliás, nos países onde existe o vestibular, a instituição nem precisa insistir: o professor e o próprio aluno interiorizam a notação como função central do ensino (CHARLOT, 2008, p. 26).

As professoras não se apresentaram como construtivistas, mas expressaram a preocupação em preservar princípios que as norteiam e que não desistem de colocar em prática, mesmo quando não apoiadas pela instituição; mostram-se, ao contrário, na contramão dessas exigências.

5.4.1.1. Saber trabalhar junto às famílias

A professora Valéria pontuou a importância do professor estabelecer uma boa relação com as famílias, buscando ouvir as suas questões, em vez de ter respostas prontas para inquietações ou queixas. Segundo ela, quando o professor se sente questionado na sua autoridade, deixa de acolher e buscar entender o ponto de vista e os sentimentos dos familiares implicados no processo dos seus filhos. Ela constatou, na sua experiência, que nas situações em que admitiu estar equivocada e pediu desculpas, conquistou a confiança e estabeleceu um vínculo de proximidade com as famílias.

> Eu acho que você tem que se colocar em uma posição de que às vezes você erra também. E acho que essa mãe se sentiu acolhida e entendeu que era isso mesmo que tinha acontecido e é comecinho do ano, às vezes você esquece. Então, eu sinto que os pais também vão conseguindo conversar, acho que isso também é uma qualidade de professor, não achar que você está em um lugar onde ninguém pode reclamar do seu trabalho. Todo mundo pode reclamar, o que você pode fazer é ver se você errou ou não e mostrar o que você quis com aquilo (trecho da entrevista da professora Valéria).

A professora Sônia concorda sobre a importância de ouvir e compartilhar com os pais o processo de aprendizagem dos alunos. Reconhece, no entanto, o desafio e a dificuldade dessa tarefa ao comentar: “A parte dos pais é a que eu menos gosto.”

Explicou que, no ano passado, nenhuma família comentou o extenso boletim descritivo sobre o processo dos filhos e desconfia que alguns não leem esses relatórios tão trabalhosos. Algumas famílias, no entanto, quando ela encaminha para o grupo de apoio[89] mediante alguma dificuldade do filho, se assustam:

> "Nossa! A Sônia nunca falou isso!" Falei: “Como, eu nunca falei?” Nem leu, o relatório que a gente faz? Ah, que chato, né? Você faz um negócio trabalhoso, demora pra caramba, você pensa, escolhe boas palavras, o melhor jeito de contar e isso me desestimula [...] (trecho da entrevista da professora Sônia).

Acredita na importância da parceria com os pais, mas não deseja ser a “representante total e absoluta” do Colégio A.

> Eu não gosto de ter eu que ficar defendendo ou apontando para a família partes que eles não estão sendo parceiros. Eu acho que isso é tarefa do orientador, coordenador, tal. Por isso que tem que estar sempre afinado um caminho de comunicação entre eu e a escola, a escola e a família. Porque senão fica desagradável. A gente fica meio para-raios (risos) (trecho da entrevista da professora Sônia).

A professora Ana explica também sobre a importância de contar com a cumplicidade da família diante da sua atuação com os alunos, pois quando os pais aceitam as intervenções da professora com mais facilidade, os alunos mudam o comportamento.

> Agora, quando você tem a criança, às vezes, que é autorizada pelos pais [a não obedecer], o trabalho é dobrado pra você conseguir seguir aquilo que você julga [correto]. Isso é um ponto e o outro ponto é que eu acho que entra o papel do coordenador. Quando você sente que você tem um coordenador que conhece e confia no seu trabalho, você se sente até mais segura para tomar decisões de sala de aula. Você sabe assim que você vai ter um respaldo (trecho da entrevista da professora Ana).

A professora Sarah, ao relatar a mudança na direção e equipe de coordenação, explica que o Colégio B passou a não permitir o contato dos professores com as famílias. Comenta que de certa maneira foi um alívio, já que o trabalho com as famílias é bem desafiador. Considera, no entanto, estranho não conhecer os pais dos seus alunos, já que as reuniões de pais foram também abolidas. O contato da professora Sarah com as famílias, agora, ocorre pela agenda ou via coordenação. Nota-se que o contato entre o cliente (os pais) e o

[89] O Colégio A oferece, no período oposto, grupo de apoio para os alunos estudarem e avançarem na aprendizagem de determinados conteúdos.

responsável pelo serviço (o professor) tornou-se tenso, e a coordenação atua como intermediária, mediando conflitos potenciais e representando a instituição da escola com suas exigências necessárias.

> Eu nunca quis atender sozinha pai, sempre foi com uma coordenadora, que sempre dirigiu a reunião. Eu estava lá para falar sobre a sala de aula, isso sempre para mim ficou bem claro. Mas é claro que eu conhecia a mãe do meu aluno naquela hora. Então eu voltava para a sala de aula e olhava para o meu aluno de outra forma (trecho da entrevista da professora Sarah).

A publicação[90] do estudo realizado pela Unesco em parceira com o MEC, "Interação escola-família: subsídios para práticas escolares", inicia a divulgação dos estudos, apoiados em pesquisas nacionais e internacionais, que reconhecem a importância da presença da família no trajeto escolar dos alunos. Justifica-se que a aproximação entre escolas e família e a participação das famílias na escola contribuem para o conhecimento e compreensão dos alunos por parte do professor (CASTRO; REGATIERI, 2009, p. 7).

O tema da parceira escola família, além de ganhar destaque em pesquisas e publicações, é reconhecido como um dever na Lei de Diretrizes e Bases (LDB – 1996)[91], que atribui à educação escolar a incumbência de estabelecer vínculo entre famílias e escolas.

Apesar da lei e da sua ampla divulgação, nas entrevistas com as coordenadoras[92] esse não foi um aspecto destacado; apenas Marina e Camila comentam que os professores precisam aprender e desenvolver a capacidade de conduzir as reuniões de pais e saber explicar os critérios adotados para a avaliação dos alunos.

As quatro professoras, ao destacarem a importância do diálogo entre família e escola, dão mostras também da dificuldade e de um aparente descompasso e estranhamento mútuo entre as intenções de lado a lado. Elas explicitam que o contato com os pais é uma atribuição da coordenação pedagógica e se recusam a atender as famílias sozinhas.

As professoras Valéria e Ana acreditam que cabe à escola assumir a frente desse processo de esclarecimento e reposicionamento dos diferentes papéis a serem exercidos na busca de efetivar uma parceria.

---

[90] A publicação tem como objetivo divulgar informações qualificadas para os gestores educacionais desenvolverem projetos e políticas que contribuam para uma interação entre escola e família que favoreça o desenvolvimento dos alunos (CASTRO; REGATTIERI, 2009, p. 10).

[91] Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Seção III, Art. 32º, item IV: "O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social."

[92] Ver no **APÊNDICE D** a **Tabela 2** "Como acompanha o trabalho dos professores? Utiliza instrumentos ou registros (planejamento, diário, observação de aula)?"

Não podemos perder de vista que as professoras falam de suas experiências em escolas privadas com um público de classe média alta, que se posiciona como clientes e que demanda eficácia e resultados rápidos e concretos.

Rosely Sayão (2013), no artigo “A escola sob pressão”, comenta sobre essa pressão dos pais “clientes” que opinam e questionam as decisões da escola relativas aos resultados das avaliações, às regras e aos procedimentos estabelecidos na instituição, assim como discutem as decisões dos educadores diante dos alunos que precisam ser punidos. O artigo foi publicado na época das rematrículas, nas escolas privadas e públicas, e a autora comenta sobre esse período crítico em que famílias decidem se os filhos vão permanecer na escola.

> E o que dizer de frustrações que nada têm a ver com a vida escolar do filho? Eventos que não agradam, reuniões que não são do jeito que eles querem, pouca atenção aos pais etc. Tudo é motivo para a escola ganhar pontos negativos na avaliação que os pais fazem dela (SAYÃO, 2013, s/d).

Segundo Nóvoa (1998), esse controle externo dos professores pelos “clientes” é fruto de “[...] uma lógica economicista a definir a profissão docente segundo critérios essencialmente técnicos.” Segundo o autor, torna-se difícil estabelecer uma nova relação entre a escola e a sociedade, em que as famílias e as comunidades participam do processo educativo, quando os docentes são desconsiderados na sua autonomia e saber profissional (NÓVOA, 1998, p. 7).

Tardif e Levasseur (2011) constatam que a parceria entre escola e família se impõe na atualidade, pois na lógica da competição entre os estabelecimentos, sejam eles privados ou públicos, os gestores necessitam se apresentar à comunidade para convencer sobre sua eficiência, diante da oferta de diferentes programas curriculares, para contar com a adesão e o apoio das famílias nas inúmeras atividades da vida escolar dos filhos (TARDIF, LEVASSEUR, 2011, p. 80).

Definir “como, quando e de que maneiras” as famílias devem participar da comunidade escolar nem sempre é algo simples, pois existe o perigo de desagradar e perder o pai cliente.

Segundo Horta e Mantovanini (2012), no artigo “Escola e Família: relação tão delicada”, observa-se que as famílias vêm sendo cada vez mais bombardeadas pelas diversas mídias, com receitas prontas de como escolher a melhor escola e de como ser um bom pai e uma boa mãe. Por conta de não conseguirem cumprir com o receituário, as famílias sentem-se inadequadas e devedoras aos seus filhos e esperam que a escola as ensine a ser mais eficientes

no cumprimento de seus papéis. Algumas escolas, nesse mercado competitivo, optam pela sedução, numa relação superficial, com promessas falsas sobre como suprir o vazio deixado por esses pais na educação de seus filhos. Algum tempo atrás, parecia haver um consenso tácito e, portanto, uma legitimação daquilo que era a área de responsabilidade de cada uma dessas instituições: as famílias não questionavam a escola e apoiavam suas atitudes, enquanto a escola, por sua vez, não impunha objeções ao modo de viver das famílias de seus alunos. Estabelecia-se dessa forma uma parceria, na qual cada um conhecia exatamente o seu papel (HORTA; MANTOVANINI, 2012).

Hoje as searas são invadidas, sem o menor constrangimento: a escola exercendo sua crítica sobre assuntos privados e de interesse exclusivo das famílias; e as famílias querendo intervir nos rumos pedagógicos da escola. Assistimos assim, mais uma vez, àquela situação dos papéis se diluindo, mediante a mistura entre público e privado. Tal confusão não é privilégio da relação pedagógica, mas tem perpassado inúmeras outras instâncias da sociedade contemporânea, do espetáculo e do consumo, na qual estamos inseridos (HORTA; MANTOVANINI, 2012).

Conforme o relato da professora Sarah, a Escola B modificou significativamente seu projeto pedagógico, de forma a poder explicitá-lo de maneira efetiva para os pais, não deixando dúvidas de que o seu espaço é coletivo e social, e assim delimitou a participação das famílias, de forma que os pais não terão mais encontros com os professores, mas somente com os coordenadores. Quais os motivos dessa mudança radical? Proteger os professores dos pais – adultos, às vezes, tão imaturos? Seria essa a solução? Afastar a família da comunidade escolar?

A professora Valéria acredita na possibilidade de um trabalho cotidiano de formação e escuta das necessidades das famílias que abrigam em sua comunidade escolar. Para que isso seja possível, precisou, contudo, despir-se de seus preconceitos, dos rígidos julgamentos morais e das idealizações, que a afastavam da realidade e a impediam de intervenções adequadas e mais eficientes.

Nóvoa (2011) defende o esforço de pensarmos na renovação do espaço público da educação. O autor relembra que, na história da educação, a instituição escolar delimitou seu espaço a partir do conhecimento dos especialistas (docentes, pedagogos, psicólogos, médicos), afastando as famílias que pouco poderiam contribuir para o processo educativo dos filhos. O autor defende o movimento oposto, o que significa a abertura e renovação da escola em um “[..] espaço público, democrático, de participação, funcionamento em ligação com as redes de comunicação e de cultura, de arte e de ciência” (NÓVOA, 2011, p. 226-229).

> O "novo" espaço público da educação solicita os docentes para uma intervenção técnica, mas também para uma intervenção política, para uma participação nos debates sociais e culturais, para um trabalho contínuo com as comunidades locais (NÓVOA, 2011, p. 229).

Como acolher verdadeiramente as famílias dos alunos? Como criar um espaço honesto de escuta ativa e de reflexão conjunta? Como ajudar os pais a perceberem e se reposicionarem ao longo do desenvolvimento dos filhos? Essas são questões presentes no cotidiano escolar que precisam de um reposicionamento profissional em que não prevaleça, por parte das famílias, a relação de cliente e, no caso dos professores, a de prestadores de serviço.

5.4.2. Professor educador: ser humano

> *Há certos dias, em que acordo com uma esperança demencial, momentos em que sinto que as possibilidades de uma vida mais humana estão ao alcance de nossas mãos. Hoje é desses dias.*
>
> **Ernesto Sabato (2008, p. 13)**

Sabato (2008), em "A resistência", fala da desumanização e da degradação que atinge os homens na atualidade. O autor, atento à velocidade vertiginosa do tempo, chama atenção para o comportamento autômato, correndo contra o tempo, cumprindo horários e metas que impossibilitam o olhar para o outro. O excesso de demandas impossibilitam os encontros, que exigem serenidade e uma certa lentidão, que já não é possível diante das mentes aceleradas por imagens e pelos ritmo de "[...] urgência para que tudo se passe rápido e não permaneça" (SABATO, 2008, p. 86).

Em todas as entrevistas, destacou-se a importância de qualificar um professor que se mostre "humano". Diante de tantas demandas, as professoras entrevistadas explicam que precisam ficar atentas para não perder a essência educativa da função que exercem na vida dos alunos. O atributo "ser humano" é explicado de maneira distinta pelas professoras, mas as observações e os aspectos levantados se mostram complementares ao definirem um "professor humano".

Segundo as professoras Betânia e Valéria, a ação dos professores deveria ser embasada em uma formação humanista, pois propicia um interesse legítimo pelos alunos.

Destacam o papel fundamental de um professor na vida dos alunos, que não se restringe ao universo escolar. Betânia relata um exemplo de um professor que marcou seu jeito nos alunos:

> Eu lembro do Antônio me dizendo que ele... alguém falou de um disco? Acho que era um disco que ele achava que todo mundo deveria conhecer, ele era professor de artes, aí alguém vira e fala assim: "Mas Antônio, a gente não tem dinheiro." A gente tinha uma bolsa de estudo lá no Cefam. Ele disse: "Olha, o seguinte, olha para o meu pé". Ele levantou o pé: "Eu uso 'Bamba'". Então assim: "Eu escolhi, eu uso 'Bamba' porque eu quero investir nos meus discos, nos meus livros". Eu nunca esqueci aquilo, aquilo foi um negócio que marcou a minha vida, entendeu? Toda vez que eu me pego nessa coisa assim: "Ai! Mas eu queria..." "Mas, escuta. Você está usando um pouquinho de Bamba?" E essa é uma mensagem que eu passo para os meus filhos, falo para os meus alunos. Então, tem coisas que são para a vida, não são só para a escola. Eu acho que o bom professor é esse, é aquele que marca o outro (trecho da entrevista da coordenadora/professora Betânia).

A professora Ana entende por "ser humano" a busca de uma coerência constante junto aos alunos, e na sua prática busca compreender e interagir a partir de como o aluno está aprendendo, o que lhe dá pistas de como está ensinando.

O professor precisa, segundo Catarina, saber se expressar pelo afeto, compreender e enxergar os seus alunos como pessoas, isto é, ir além dos papéis que desempenham.

As professoras Sônia e Valéria concordam sobre a importância de um olhar integrado e diferenciado para o aluno, mas apontam também para o excesso de demandas e desafios nas tarefas que precisam contemplar em um contexto cada vez mais complexo para dar conta de suas funções. As possibilidades de comunicação foram ampliadas pelo recurso do celular e da internet e, consequentemente, a possibilidade de trabalhar à distância. Comentam sobre a dificuldade de delimitar o espaço privado e o do trabalho.

> [...] eu gosto de me dedicar em casa, estar sempre antenada com alguma coisa que acontece, alguma notícia que eu vejo, que eu leio, tal... Eu acho que o canal professora está sempre aceso. Eu acho que essas duas coisas. Eu levo muito da Escola A pra minha vida pessoal e eu acho que eu levo coisas da minha vida pessoal para a Escola A. Está em um momento meio fundido essa pessoa que eu sou. Mas eu não sou professora, eu sou a Sônia, entendeu? (trecho da entrevista da professora Sônia).

Explica que leva a sério a profissão e o seu trabalho, mas destaca a complexidade de administrar tantos papéis (professora, filha, namorada, “chacreira” – pois adora mexer com a terra!). Comenta do apelo discreto e sutil, nos dias atuais, de se trabalhar em tempo integral. A professora Sônia percebe que a demanda de trabalho vem ampliando e sofrendo muitas alterações.

> Eu acho que a demanda de trabalho mudou muito, também. Acho que a gente tem contrato de trabalho diferente de tempos atrás. Hoje em dia, você precisa de um e-mail para poder dar conta de tudo isso. Então eu me vi em um movimento. Começou, primeiro, era uma coisa no papel, aqui mesmo na Escola A, eu tinha que entregar papéis das coisas que eu fazia. Agora eu não preciso mais, é tudo por e-mail. Há dois anos atrás eu me vi em uma coisa assim: Era tanto e-mail que você tinha que mandar e responder... Aí começou ter uma coisa de você ter que responder rápido também e isso me gerou uma crise. Mas eu preciso responder rápido? Tem gente que mandava e-mail às duas da manhã e eu tenho obrigação de já ter lido isso até a hora do almoço? Isso foi começando a ficar claro agora pra mim. Que talvez sim, eu tenho que ter obrigação mesmo de ler o e-mail que chegou às duas da manhã até o meio-dia. Tem momentos que não, mas se é época de demandas importantes, eu sei que vai chegar demandas importantes por e-mail, e eu preciso mesmo ficar sempre antenada nesse tipo de comunicação. E aí eu me vi, por exemplo, tendo que comprar um celular que tem e-mail... Eu acho que não é verdade mais que a gente trabalha só sei lá quantas horas que a gente é remunerado pra trabalhar em casa, é muito mais. E a gente vai criando esses espaços que agora eu trabalho no cinema, porque eu recebo e-mail no cinema, entendeu? É um trabalho que agora tem demandas que ele está em todo lugar. Precisa lidar com isso, acho que não se volta pra trás, não dá pra fazer um contrato de trabalho que você só trabalha das 13h às 17h30. Não é assim mais que funciona, você precisa estar muito mais disponível. E talvez desse jeito, não preciso estar presencialmente no lugar, mas eu tenho que estar respondendo, tenho que estar [...] (trecho da entrevista da professora Sônia).

A professora Valéria procura, também, se situar diante de tantas demandas e criar critérios para não perder o seu olhar sensível. Comenta que já encontrou o espaço escolar com todas essas mudanças, mas sente que as professoras mais antigas, ou que estavam em outros tipos de escola, acham que é muito trabalhoso ser professor na Escola A: “E é mesmo. Todo dia eu chego em casa e trabalho umas quatro horas, não trabalho pouco. Trabalho bastante” (trecho da entrevista da professora Valéria).

Pensativa, buscou discriminar as mudanças que ocorreram e as consequentes demandas do trabalho que podem ser sintetizadas nessas tarefas:

- planejar diariamente, pois o que acontece a cada dia, na aula, demanda uma intervenção e uma reposta criativa do professor;
- registrar, diariamente, o que ocorre em sala de aula (essa tarefa é exercida em casa, pois registrar junto aos alunos não é possível);
- selecionar materiais que ampliem as pesquisas e temas (vídeo, CDs e livros, pois o livro didático não é utilizado na Escola A);
- planejar e documentar diferentes projetos;
- preparar as lições diferenciadas (L.P, Matemática, Plástica, Ciências, História), de maneira a contemplar a diversidade (níveis de facilidade e dificuldade) dos alunos (incluindo crianças com necessidades especiais, como Síndrome de Down);
- avaliar processualmente e escrever detalhadamente sobre o desenvolvimento dos alunos e do grupo a cada semestre.

Essa lista poderia ser acrescida de outros itens (Mostras Literárias e Culturais, Estudos de Campo, Projetos em Ciências Naturais etc.), que caracterizam algumas escolas privadas que optam por projetos ambiciosos, rigorosos e exigentes que demandam muito trabalho e dedicação.

> Pensando na sociedade, ela mudou bastante. E eu acho que a Escola A foi mudando também, porque o que acontece? A gente tem uma demanda e aí alguém vai lá e estuda que é muito interessante fazer documentação pedagógica. Forma os professores, que documentação pedagógica é uma coisa legal, e você, a partir de hoje, é obrigado a fazer documentação pedagógica, que é incrível, só que é um trabalho a mais, que você não tinha [...] Então, agora, você tem que escrever mais, mais e mais, num tempinho que você gastava com outras coisas (trecho da entrevista da professora Valéria).

Conforme Valéria, as professoras se queixam do excesso de trabalho para realizar os relatórios avaliativos do percurso do grupo e dos alunos, e muitas vezes se questionam sobre a validade de todo esse trabalho. Os resultados não são visíveis, pois poucos pais leem e traçam comentários para as professoras sobre esses processos.

> "Então, vamos substituir o relatório por outra coisa." E aí falaram de uns tais de portfólios. Tem uma pessoa lá em Portugal que fica falando que o bacana seria se cada um tivesse um portfólio. E aí os professores logo calaram a boca, pararam de falar de relatório, porque portfólio é mais trabalhoso ainda (trecho da entrevista da professora Valéria).

Sabato (2008), no final de sua vida, escreve o livro “A resistência”, em que apresenta as suas reflexões no sentido de compreender o que nos faz humanos e os possíveis sentidos que podem ser atribuídos à vida, e convida a pensar nas demandas excessivas que a cada dia crescem e do trabalho necessário para entender, optar e decidir quando resistir e não se afastar de valores como liberdade, solidariedade e imaginação.

O autor, diante dos inúmeros convites de consumo, tenta chamar atenção para a resistência como forma de discriminar o que de fato é importante em nossas vidas e triar o que não se deve abandonar, porque simplesmente nos humaniza.

As professoras destacam a preocupação em pensar a sua função atrelada à qualidade humana, pois sabem que esse é o sentido de suas ações com os alunos. Não utilizam o termo educador como as suas coordenadoras[93], mas explicitam que se preocupam em reencontrar o sentido de uma formação humanista. É unânime, tanto nas entrevistas das coordenadoras como das professoras, a preocupação em definir o que compreendem por qualidade humana. Diferem nas suas preocupações e observações, consequência, talvez, dos lugares e contextos que vivem na hierarquia da escola.

Como mencionado nos capítulos 2 e 3[94], a demanda do ensino voltado para o desenvolvimento das competências e aliado à divulgação dos resultados dos *rankings* na mídia aumentou significativamente a competição entre as escolas privadas na busca de serem reconhecidas no mercado pela qualidade e excelência.

As professoras denunciam um excesso de demandas e trabalhos que se concretizam em produtos, muitas vezes burocratizados, que pouco cumprem com os objetivos a que são destinados. Desvelam um mercado de produtos embalados com novos títulos e promessas de “modernas concepções”, que na verdade de pouco alteram as relações de aprendizagens em sala de aula. Revelam o quanto são cobradas pelos resultados e possuem consciência de como as escolas investem na busca das novidades teóricas de destaque internacional.

---

[93] Ver capítulo 4, item 4.2.3.1. “Ser um professor educador” (p. 119).
[94] Esse tema é abordado nos itens 2.2. “Definição do campo de estudo” (p. 24), 3.1. “O professor construtivista” (p.44) e 3.2. “A demanda do ensino das competências aos alunos” (p.55).

5.4.3. Experiência: liberdade para exercer o ofício de professor

> *Os clientes tinham uma relação cada vez mais pessoal com os mestres dos estúdios. Muitas vezes não entendiam o que os artistas buscavam realizar, mas nem por isso deixavam de afirmar sua autoridade para julgar o valor da obra. Quando se mostrava original em seus trabalhos, o artista não podia contar com o escudo coletivo da comunidade frente a esses veredictos. A única defesa do artista contra a intrusão era "você não me entende", argumento de venda que não era propriamente dos mais sedutores. Também aqui existe uma ressonância moderna: quem está capacitado a julgar a originalidade? O produtor ou o consumidor?*
>
> **Richard Sennett (2012, p. 81)**

Larrosa (2013), em uma entrevista para a *Revista Educação*, comenta sobre sua mãe, professora de creche, e de como ele gostava de ouvir as suas histórias com seus alunos. O autor descreve que, no entanto, ela foi silenciando.

> Ela tinha muito talento para contar histórias. Quando ela voltava para casa, tinha uma língua muito bonita para explicar as experiências de cada dia – o que aconteceu com uma criança, com um pai, numa situação escolar. Morávamos numa aldeia muito pequenininha do interior. Quando eu tinha 16 anos, nós migramos para a cidade e, então, minha mãe começou a trabalhar em uma escola que já estava altamente colonizada pela língua dos especialistas. Ela sentiu uma coisa muito particular: que a língua dela não estava autorizada, que não falava a língua dominante e então ela sentiu isso como uma humilhação. Porque ela não dominava a linguagem da psicologia, da psicologia cognitiva, das técnicas de avaliação. E se ela não dominava essa língua, era impossível falar a língua dela (LARROSA, 2013, s/d).

Larrosa (2013) observa que a linguagem dos especialistas, com palavras de efeito como "inovação", "autonomia", "crítica" e "futuro", esvaziadas de singularidade e experiência, dominaram o espaço das escolas, construindo uma desigualdade e separação entre os professores, entre o conhecimento prático dos que atuam em sala de aula e o saber da técnica dos especialistas.

As professoras não se mostraram receosas ao falar das suas práticas nas entrevistas; ao contrário, com brilho no olhar e muita empolgação, narraram as suas histórias junto aos alunos. Selecionaram fragmentos especiais de suas experiências, que tornavam o encontro, entre o entrevistado e entrevistador, especial, sem pressa para terminar, pois estávamos capturadas por uma boa narrativa.

Quando solicitadas a falar das teorias que orientam as suas práticas, buscaram lembrar alguns nomes que lhes escapavam à memória. As professoras Betânia e Valéria ficaram

constrangidas e explicaram que não são boas para guardar nomes. Apenas Sônia consegue citar nomes de autores mais recentes, como Règine Douady, Edgar Morin, Philippe Merrieu e Jorge Larrosa. Catarina comenta a influência da psicanálise (referência teórica da sua dissertação de mestrado) na maneira de pensar a sua função e o trabalho que desenvolve junto aos alunos.

Ficaram mais à vontade para falar dos modelos que as marcaram e as orientam como professoras.

> Então eu tive muitos professores com que eu trabalhei (quando era auxiliar de sala). É... Cada uma tem um jeito diferente, tem uma coisa que fui aprendendo com uma, com outra e eu carrego elas na minha cabeça. Eu lembro numa situação difícil, falo: "Nossa, fulaninha falaria desse jeito". Aí eu falo do jeito dela. Eu acho que descobri o meu jeito, mas ainda hoje eu ainda carrego pessoas que... Lembro até da Rosana, o jeito dela, da roda (como ela conduzia as conversas entre os alunos). Você vai acionando pessoas que foram importantes (trecho da entrevista da coordenadora/professora Betânia).

Catarina relata como a teoria da psicanálise e a literatura estão presentes quando está com seus alunos:

> [...] eu me vejo falando para os alunos de... Assim, ontem, por exemplo, um aluno falou assim... A gente estava lendo um texto final de um livro sobre o Nasrudin, que é um personagem turco e um sábio, mas que também, às vezes, é todo atrapalhado e como ele encanta a gente. E o aluno falou: "Catarina, eu tenho uns personagens que eu gosto muito, eles ficam muito na minha cabeça!" Achei isso o máximo. E eu já comecei a fazer alguns comentários que vêm de um estudo super teórico meu, mas eu estava lá conversando sobre isso com um aluno de dez anos, sabe? Mais novo ainda, quarto ano... acho que uns nove.
>
> [...] Atualmente o meu orientador é um grande modelo para mim, porque eu vejo ele, às vezes, fazendo coisas com os adultos que ele fala que é importante fazer com as crianças [...] (trecho da entrevista da professora Catarina).

Comenta, também, sobre o diretor da Escola C:

> [...] ele chega no começo do ano para dar as boas vindas, em cada sala, ele chega para entregar pessoalmente para cada aluno a agenda. Ele fala da importância... As coisas também não são ditas muitas vezes em formas de palavras. Às vezes a postura diz mais. [...] mas, o momento simbólico [...] Tem uma indicação do que é legal você fazer: "O que que a gente espera de você, aluno." Mas a gente não fala isso claramente: "Olha o que esperamos de você." Talvez em algum momento a gente fale, mas eu acho que essas coisas são ditas nas ações e em como as coisas são simbolizadas. Eu acho que também nas intermitências entre uma autoridade constituída e as palavras ditas, assim, em termos de lei mesmo, de regra, as intermitências entre isso e entre uma outra palavra carregada de afeto (trecho da entrevista da professora Catarina).

O modelo não é percebido pelas professoras como uma receita a ser seguida, mas como uma proposta que pela "[...] sua excelência pode estimular-nos, não a imitar, mas a inovar" (SENNET, 2012, p. 118).

Sônia comenta sobre o seu atual sentimento de liberdade para escolher e assumir como conduzir e administrar o tempo (as demandas da semana, do dia), selecionar os conteúdos e planejar como pretende ensiná-los.

Ela explica que essa liberdade advém da sua experiência em sala de aula, que lhe possibilita ser flexível e corajosa para assumir e justificar as suas escolhas, pois quando questionada pela coordenação, pelos pais ou até mesmo pelos alunos, com tranquilidade e propriedade, consegue explicar as suas decisões em sua sala e não necessita que estejam registradas em nenhum documento.

Catarina acredita, também, que a sua autoridade está baseada no seu conhecimento e experiência, que são fruto da sua idade.

> Eu acho que a experiência é uma coisa que conta muito, na verdade. Eu acho que todos os cursos superiores não dão conta de dar uma ideia para a pessoa do que é ser professor, mesmo, acho que é quando você entra na sala de aula e começa a dar aula, que você vira professor mesmo. Então, essa experiência só é na prática mesmo [...] (trecho da entrevista da professora Catarina).

A apropriação da experiência possibilita ao professor assumir a sua autoridade, como explicam as professoras Ana e Betânia, que defendem a importância do professor ter uma atitude firme, rigorosa, exigente e ambiciosa diante do crescimento dos alunos.

Segundo Sônia, a experiência lhe permite maior ousadia em transgredir o que está estabelecido e posto e, assim, conquistar a sua autoria. Explica com detalhes e muito orgulhosa sobre o projeto que desenvolveu e que pretende aperfeiçoar.

> O ciclo de vida é da escola, a minhoca é minha. Ninguém quer trabalhar com minhoca aqui. Elas só trabalham com borboleta, sapo. A minhoca ficou comigo, enfim. Eu tinha um minhocário em casa, por isso. Então eu adorei minhoca, eu acho minhoca um bicho muito incrível. Sou apaixonada pelas minhocas. Eu puxei esse trabalho... Ele é de segundo semestre e eu puxei para o primeiro semestre e aí as aulas, elas aconteciam semanalmente e foi por isso que virou planejamento... Eu e a Carla, a minha auxiliar, a gente conseguiu fazer pequenas investigações muito bacanas com esse formato de ter puxado desde o primeiro semestre, porque eles tiveram muito tempo pra poder saber respeitar o ser vivo, você deixa para o segundo semestre, é um pouco atrapalhado essa coisa de respeitar o ser vivo, sabe, olhar o animal. Minhoca é uma coisa que deixa eles muito malucos. "Ah!" Então o primeiro semestre ajudou a dar uma acalmada, entender melhor que ambiente era aquele das minhocas. A gente fez uma investigação bacana da alimentação delas. As crianças tinham muita dificuldade de entender que a minhoca comia alimentos em decomposição. Ninguém come coisa podre. Eles tinham uma dificuldade grande... Então foi gostoso ter tempo para poder desenvolver, para olhar tudo o que estava inquietando eles. Foi bem miudinho, foi muito pensadinho as aulas de ciências. Para no segundo semestre poder pensar o ciclo de vida, como é o crescimento dessa minhoca. Eu achei que foi um ganho poder ter puxado, cavado um espaço aí entre todos os projetos que tem na série, que foi gratificante (trecho da entrevista da professora Sônia).

O que as possibilita assumirem a autoridade e autoria de suas experiências como professoras? O que lhes confere um sentimento de satisfação (no caso de Ana há 32 anos) diante do resultado de seus trabalhos?

Essas questões remetem ao livro de Richard Sennet (2012), “O artífice”, em que o autor busca compreender algumas trajetórias de artesões, como o projeto do arquiteto Frank Gehry para a criação do museu Guggenheim de Bilbao, a construção perfeita de violinos por Antonio Stradivarius e a arte culinária de Julia Child, Elizabeth David e Madame Benshow, com suas tentativas de ensinar as receitas aos principiantes. O autor deseja entender, enfim, a “[...] arte ou habilidade artesanal, a capacidade de fazer bem as coisas” (SENNET, 2012, p. 19).

> Embora seja uma questão séria e permanente saber “que é a arte?”, ficar perenemente preocupado com essa definição particular já pode ser uma outra coisa: estamos tentando descobrir que significa autonomia – autonomia como um impulso vindo de dentro que nos compele a trabalhar de um forma expressiva, por nós mesmos. (SENNETT, 2012, p. 79).

6. Considerações finais

> *A percepção da educação como "aplicação de ciências" levou à ideia de que o olhar sobre a experiência docente necessariamente é objeto de crítica, e por crítica entende-se uma desqualificação preliminar.*
>
> **Maria Cecília C. C. de Souza (2000)**

Depois de uma longa caminhada, é necessário parar e entender o percurso realizado. Olhar para o início e compreender o quanto se avançou a partir das inquietações iniciais que mobilizaram os esforços na empreitada. Voltar aos registros do trajeto para constatar o que foi possível responder e ganhar consciência de quantas outras questões surgiram no diálogo com as coordenadoras, professoras e tantos outros autores presentes no percurso. Esse momento demanda introspecção e novamente um mergulho, um tanto dolorido e temido, no trabalho, em busca de apropriação dos caminhos percorridos, alguns escolhidos, outros descobertos, pois não eram identificados inicialmente. É necessário ir e voltar sobre o mesmo texto várias vezes, em um trabalho incansável que nos remete às palavras de Graciliano Ramos:

> Quem escreve deve ter todo cuidado para a coisa não sair molhada. Quero dizer que da página que foi escrita não deve pingar nenhuma palavra, a não ser as desnecessárias. É como pano lavado que se estica no varal. Naquela maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lava. Molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Depois colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Depois batem o pano na laje ou na pedra limpa e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso, a palavra foi feita para dizer (RAMOS, G., 2011, s/d).

A estratégia utilizada foi reler as experiências das professoras e coordenadoras pedagógicas na definição e qualificação de um bom professor, sem perder de vista que estão inseridas na realidade de escolas privadas, de uma elite privilegiada, que buscam em seus projetos pedagógicos mudar a relação professor-aluno e preservar valores humanistas. É necessário reconhecer, portanto, que se trata de uma amostragem de uma realidade específica, o que impede estabelecer generalizações. Ao permanecer no nível exploratório, não se pretendeu fechar discussões, mas abrir possibilidades de refletir e problematizar sobre a

realidade de escolas privadas que, apesar de tudo, ainda conservam suas características de escolas modelares.

A perspectiva inicial foi entrevistar coordenadoras pedagógicas, pois, na hierarquia que se estabelece nessas escolas, elas exercem a função de participar do processo seletivo, de acompanhar e avaliar as possíveis demissões ou promoções a partir de critérios que definem o desempenho esperado do professor para essa etapa da escolaridade. Acreditava-se que essas entrevistas com as coordenadoras seriam suficientes para compreender a forma como um bom professor é definido e qual é a influência de discursos como o da pedagogia das competências, por exemplo, que se põem ao lado de outras tentativas de definição da função do professor, que historicamente vêm sendo colocadas como a solução para os problemas educacionais.

Questionou-se, na banca de qualificação da presente pesquisa, o fato das professoras não terem sido também ouvidas. Acatada a pertinente sugestão, a pesquisa tomou outro rumo, pois os depoimentos das professoras sobre como elas próprias definem um bom professor trouxeram dados que proporcionaram outra dimensão para o estudo, pela complementariedade e mesmo pelas divergências das falas de professoras e coordenadoras. As descrições, tanto das coordenadoras pedagógicas como das professoras, trouxeram temas e repertórios que puderam ser organizados em categorias similares, mas com abordagens distintas devido ao lugar que ocupam na hierarquia escolar.

Nos depoimentos das professoras, percebe-se que constroem seu "saber fazer" a partir de suas experiências, ou seja, diante das teorias e discursos que circulam no campo educativo e, talvez pela sua maturidade profissional, elas se autorizam a validar algumas orientações e desconsiderar outras tantas. As explicações presentes nesses depoimentos integraram, em longas citações, o corpo do texto, e expressam a intenção de compartilhar com os leitores a preciosidade de seu conteúdo.

A falta de precisão de alguns conceitos e mesmo o uso de *slogans*, tão discutidos por Scheffler (1974), podem ser identificados nas entrevistas, sem que isso signifique necessariamente uma alienação em relação ao próprio trabalho. Como diz Wittgenstein (2009), os conceitos fechados em seus limites nem sempre conseguem explicar a realidade complexa e singular em que estão inseridos.

Apesar de enfrentar demandas contraditórias no desempenho de suas funções, as professoras demonstraram possuir noção do cenário em que atuam de forma a querer resguardar princípios que fazem sentido para as suas práticas junto aos alunos. Quando falaram sem a preocupação de teorizar, ou de se mostrar adequadas e corretas, permitiram

acesso a como julgam os seus trabalhos, confirmando a ideia de Richard Sennett (2012) em "O artífice": "quem faz pensa".

Nem sempre quem se ocupa do fazer busca sistematizar e explicitar as suas práticas. Em um grupo de professores de Ensino Fundamental I, em uma reunião pedagógica coletiva, foi solicitado a uma das professoras presentes, muito experiente e com resultados preciosos junto aos alunos, que explicasse às colegas como planejava os procedimentos do trabalho com lição de casa: "Aleatoriamente", respondeu sem pensar. Quando se deu conta da resposta, começou a rir. Esse jeito despreocupadamente nomeado como "aleatório", que apresenta tão bons resultados com os alunos, não pode ser desconsiderado ou desqualificado.

Uma resposta parecida surgiu quando se solicitou a uma dona de casa, mestre na arte de cozinhar, que explicasse as suas receitas, diante do receio de que sua experiência se perdesse no tempo. Ela se remeteu à sua experiência falando da sua mãe, que aprendeu com seu pai, que havia ficado na Itália e que os descendentes apenas conheciam pelas histórias que ela contava enquanto cozinhava. Comentou que aprendeu olhando, simples assim! Explicou que desde pequena tinha o hábito de olhar a sua mãe cozinhando e terminou sugerindo que tivessem paciência de observá-la.

É difícil capturar as experiências dessa cozinheira e da professora (a que trabalha "aleatoriamente"!), pois demandam o olho no olho, devem ser presenciais, pois os gestos das mãos e do corpo se fazem presentes, quando as palavras não dão conta de expressar tudo o que é preciso desse fazer tão humano. Um ponto similar, portanto, é que as duas não estão acostumadas a falar do seu fazer, isto é, teorizar sobre a sua prática. Não lhes é comum falar na língua dos especialistas, como explica Larrosa (2013) diante do silêncio de sua mãe, professora de creche, que parou de contar as suas experiências com os seus alunos ao se sentir inibida para usar a linguagem técnica que passou a vigorar na escola em que trabalhava.

As coordenadoras, pelo papel que exercem na instituição de divulgar e cuidar da coerência do projeto pedagógico para a comunidade, mostraram-se mais atentas em situar os teóricos que embasam as suas falas e explicitar suas opções conceituais e relevâncias. As professoras, no entanto, ao falarem de suas práticas, abordaram o que lhes parecia fazer sentido e não esconderam sua irreverência ao não optar por seguir determinadas "receitas teóricas" que lhes pareciam descabidas para os seus objetivos.

Tentando compreender por que uma cozinheira não segue ou sistematiza suas receitas, solicitei a outro mestre na arte de cozinhar, engenheiro versado em sistematizar e divulgar procedimentos e que tem como lazer o fogão, que explicasse quando ele abria mão de seguir uma receita. Explicou que não pensa em uma receita como algo inflexível, mas como uma

inspiração, como o relato de uma experiência que deu certo para alguém e, portanto, passível de servir como uma referência. Justifica que, pelo fato de ter colhido resultados satisfatórios, autoriza-se a agir dessa forma, e assim organizou as suas ideais:

> Como eu sei que são satisfatórios? Em primeiro lugar, porque eu prezo o meu paladar e consigo avaliar o bom e o mau resultado, sendo meu próprio juiz. Segundo, porque tendo usado esse critério tantas vezes (minha subjetividade), tenho encontrado respostas positivas das pessoas que lograram usufruir das minhas experiências bem-sucedidas. Não só pelos elogios recebidos, mas pela forma como que a comida é consumida, a expressão dos rostos dos convivas e, talvez a forma mais genuína de avaliar os elogios, o pedido para repetir mais um prato e as súplicas posteriores para "repetirmos a experiência" em outra ocasião.
>
> Então, dado que os resultados têm sido satisfatórios, nada tem me levado a abdicar dessa forma de encarar os ensinamentos (e são muitos) contidos nas diversas receitas que eu tenho colecionado.
>
> Mas por que então, se as receitas podem ser consideradas como referências (ao menos aquelas que eu pesquiso em fontes e autores confiáveis), não segui-las ao pé da letra?
>
> Mais além do que vã filosofia, acredito que um cozinheiro que se sinta seguro do seu ofício, pode optar por alterar as receitas que utiliza por alguns simples motivos:
>
> **Ingredientes não disponíveis**. Em muitas situações nos deparamos com receitas estimulantes, porém contendo lista de ingredientes não disponíveis ao cozinheiro no momento da preparação: "echalotas", "funcho", "trigo sarraceno", etc. Não nos esqueçamos que ao enveredar pelo receituário da boa culinária, ela vem eivada de origens estrangeiras (afinal o berço da culinária ocidental são França e Itália), como fonte de inspiração para pratos fora do trivial e é muito comum que nos deparemos com lista de ingredientes que só por sorte estariam "dando sopa" em sua geladeira ou despensa. Caso não haja disposição física e/ou tempo para ir a dois ou três empórios de boa qualidade para obter exatamente o que a "receita dos seus sonhos" solicitou, é mister que o cozinheiro seguro e com boa dose de conhecimento, faça uma adaptação dessa receita ao invés de deixá-la para outra ocasião;
>
> **Técnicas inviáveis.** De novo, ao enveredar por pratos mais sofisticados, de forma a impressionar seus convivas, o cozinheiro audaz às vezes se depara com relatos técnicos humilhantes para quem tem à sua disposição meramente um bom fogão e um conjunto de boas panelas. "Assar lentamente à baixa temperatura, em um forno a 80ºC...". É de deixar qualquer aprendiz de feiticeiro roxo de raiva, por não ter em sua cozinha um instrumento de precisão científica daqueles disponíveis em qualquer restaurante 3 estrelas do Guia Michelin! Mais uma vez, a necessidade de improvisar é requerida para não se ter que abdicar do intento. Banho Maria, porta do forno entreaberta, etc.; são formas de burlar um preciosismo técnico que, sem dúvida, provocaria um incremento na crocância da camada superior da torta ou na textura de seu recheio. Mas, o uso de bons ingredientes, o uso não exagerado da tal "criatividade" e, principalmente, fazer com que a receita tarde um pouco mais, de forma a manter seus convidados adequadamente famintos, é receita segura de deleite e prazer à mesa;
>
> **Posicionamento crítico**. Já externei acima que me valho de meu paladar como guia seguro de que o resultado da minha comida esteja satisfatório. Da mesma forma, interpreto deliberadamente as receitas que seleciono e, mesmo que alguma me satisfaça, é possível que eu considere que algumas proporções dos ingredientes estejam inadequadas ao meu gosto: "muito açúcar", "excesso de ovos", "gordura demais", etc.; ou que os tempos associados ao cozer ou o assar não me pareçam os

> mais corretos. Nessas circunstâncias me deixo levar pelo meu escrutínio em alterar a receita, garantindo que o resultado final esteja mais de acordo aos meus ditames e, não me lembro de uma só situação em que eu tenha me arrependido das minhas decisões.
>
> Por fim, muito já se disse que "nada se cria tudo se copia", porém creio que essa forma de agir à cozinha, seja mais do que copiar. A segurança do cozinheiro, o bom uso dos seus recursos, permite a ele enveredar por uma forma de arte: a de recriar, reinterpretar a obra original, ainda que o objetivo principal seja o de adaptar ao seu próprio gosto, o que, como artista egocentrado, considero como sendo a única referência segura e infalível de um bom resultado.[95]

Sennett (2012) defende que o processo do fazer não pode ser desvinculado dos sentimentos de aprender a pensar por si mesmo sobre como devem ser feitas as coisas (SENNET, 2012, p. 17-18).

> O artífice frequentemente enfrenta padrões objetivos de excelência que são conflitantes; o desejo de fazer alguma coisa bem pelo simples prazer da coisa benfeita pode ser comprometido por pressões competitivas, frustrações ou obsessões. (SENNETT, 2012, p. 20)

Esse "saber-fazer", no entanto, como explica Michel de Certeau (1998), a partir do Iluminismo foi identificado como discurso que desenha os limites da ciência, sem que a ciência, ela própria aceite esses limites. Assim, se na "Enciclopédia", Diderot reconhecia a complexidade desse "saber fazer", pouco a pouco uma engenharia, embasada na ideia de "método", se apropriou de parte desse "saber fazer" artesão, relegando o que restava ao terreno do exotismo, do saber popular, da crença na intuição e na magia, até obrigar seus praticantes ao silêncio. Diferencia-se, assim, "[...] uma operação discursiva (na e pela linguagem) de uma não discursiva (sem discurso próprio e sem linguagem)" (CERTEAU, 1998, p. 136).

Foram selecionadas, pelas coordenadoras pedagógicas, as professoras artesãs reconhecidas pelos seus méritos: boas artesãs e, portanto, no mundo atual, quase um luxo, um luxo extremo, mas um luxo honesto, num mundo de escolas que mesmo dominadas pelo mercado acreditam nesse seu saber-fazer.

As professoras explicam em seus relatos a escolha por instituições que se mostram preocupadas em acolher e cuidar do processo de quem está se iniciando no ofício. Puderam observar, como professoras auxiliares, a atuação de professoras experientes e, nesse início de suas carreiras, os desafios foram sendo graduais, o que lhes permitiu o desenvolvimento de suas personalidades e singularidades enquanto professoras. A professora Ana comentou que

[95] Resposta escrita por Alexandre Horta em 28 de janeiro de 2013.

atualmente passou a ser uma referência para as estagiárias e auxiliares que iniciam na escola, e que se sente feliz em poder cuidar da formação delas. As professoras valorizam a possibilidade de construir as suas práticas e elaborar as suas narrativas para compartilhar esses saberes. Esse acolhimento se mostra essencial para a imersão na complexidade de uma sala de aula, aspecto que, como bem explicam nas entrevistas, nenhuma faculdade ou curso consegue abarcar.

> Trata-se de um saber não sabido. Há, nas práticas, um estatuto análogo àquele que se atribui às fábulas ou aos mitos, como os dizeres de conhecimentos que não se conhecem a si mesmos. Tanto num caso como no outro, trata-se de um saber sobre os quais os sujeitos não refletem. Dele dão testemunho sem poderem apropriar-se dele. São afinal os locatários e não os proprietários do seu próprio saber-fazer. A respeito deles não se pergunta se há saber (supõe-se que deva haver), mas este é sabido apenas por outros e não por seus portadores. Tal como o dos poetas ou pintores, o saber-fazer das práticas cotidianas não seria conhecido senão pelo intérprete que o esclarece no seu espelho discursivo, mas que não o possui tampouco. Portanto, não pertence a ninguém. Fica circulando entre a inconsciência dos praticantes e a reflexão dos não-praticantes, sem pertencer a nenhum. Trata-se de um saber anônimo e referencial, uma condição de possibilidade das práticas técnicas ou eruditas (CERTEAU, 1998, p. 143).

Tardif (2002) acena para a importância dos saberes experienciais que se constituem na prática cotidiana da profissão e de como deveriam ser reconhecidos por outros grupos produtores de saberes. Tal empreendimento seria a condição de uma nova profissionalização dos professores de níveis primários (TARDIF, 2002, p. 55).

Sennet preocupou-se em entender a qualidade da experiência estabelecida nos detalhes da prática diária que promove a arte no artesanato pelas suas implicações expressivas (SENNETT, 2012, p. 323).

> Os artífices orgulham-se sobretudo das habilidades que evoluem. Por isso é que a simples imitação não gera satisfação duradoura; a habilidade precisa amadurecer. A lentidão do tempo artesanal é fonte de satisfação; a prática se consolida, permitindo que o artesão se aposse da habilidade. A lentidão do tempo artesanal também permite o trabalho de reflexão e imaginação – o que não é facultado pela busca de resultados rápidos. Maduro quer dizer longo; o sujeito se apropria de maneira duradoura da habilidade (SENNETT, 2012, p. 328).

Scheffler (1969) em “Modelos Filosóficos de la Enseñanza”, recupera a importância de perguntas bem instaladas que revelem consciência para quem tem como ofício atuar no campo da educação:

- Que tipo de aprendizagem devo promover?
- Em que consiste esta aprendizagem?
- Que tipo de esforço terei que realizar para que se produza a aprendizagem?

Volta-se à questão primordial da tarefa do professor: quais as aprendizagens essenciais e em que consistem essas aprendizagens?

Segundo o autor, o conhecimento não deve ser entendido como o armazenamento de informações, mas como a capacidade de valorar as questões a partir de princípios que possibilitem autonomia para construir argumentos novos e diferenciados em contextos diversos. O conhecimento não se adquire mediante o desenvolvimento de um conjunto de operações com a finalidade de elaborar sensorialmente diferentes materiais. Como explica o autor, o conhecimento está entrelaçado com a linguagem e implica em um aparelho conceitual que não deriva de dados sensoriais; ao contrário, se impõe à realidade perceptível dos sentidos. Este aparelho não se constitui dentro da mente humana, mas como produto social e cultural (SCHEFFLER, 1969, p. 205).

A racionalidade é apontada como uma virtude cognitiva e moral fundamental a ser objetivamente desenvolvida no ensino. A racionalidade é explicada por Scheffler como o direito do aluno a conquistar autonomia na busca das razões que justifiquem as suas crenças e compromissos, embasados sempre pela identificação dos princípios. Trata-se de pensar a racionalidade, portanto, integrada nas tradições múltiplas em evolução, como condição de base na resolução de problemas mediante as referências racionais pautadas em princípios imparciais e universais.

> En el campo de la enseñanza, no imponemos nuestra voluntad al estudiante, sino que lo iniciamos en los diversos ámbitos de la herencia en la que nosotros mismos intentamos vivir, y a cuyo perfeccionamiento nos encontramos dedicados (SCHEFFLER, 1969, p. 210).

A função do professor, nesse contexto, seria a da promoção da reflexão crítica ao introduzir os alunos na tradição dos conhecimentos científicos, éticos e culturais, embasando-os na identificação dos princípios para o convívio na vida pública.

John Passmore, em “La Enseñanza del criticismo” (1969), questiona o que seria o ensino da capacidade crítica e como podemos saber se tivemos sucesso na ambiciosa empreitada. Não se trata de discursar sobre a prática crítica e a sua importância para uma sociedade democrática (PASSMORE, 1969, p. 293).

> En verdad, el sentido crítico se asemeja más a un "rasgo de carácter" que a una habilidad. Decir de una persona que es "crítica" es caracterizarla, descubrir su naturaleza, en un sentido en que no podemos decir que describirlo como "capaz de analizar ciertas clases de falacia" sea describir su naturaleza (PASSMORE, 1969, p. 298).

Ao colocar a capacidade de crítica como um traço de caráter, o autor conclui o quanto é desafiador alcançar esse objetivo, pois não se trata de automatizar e exercitar a tarefa, já que o espírito crítico implica na consciência de que algumas normas estabelecidas devem ser abandonadas, modificadas ou até mesmo suprimidas, o que demanda iniciativa, independência, coragem e imaginação (PASSMORE, 1969, p. 301-302).

> Para estimular el espíritu crítico, que contrapongo aquí con la competencia profesional en tanto crítica de técnicas, el maestro debe desarrollar en sus alumnos el entusiasmo por la discusión crítica. A veces puede hacerlo fijando ocasiones especiales para el debate formal. Pero esto no garantiza el desarrollo del espíritu crítico. El mejor estímulo para un niño es el de sentir que tanto él como su maestro pueden en todo momento defender lo que dicen, producir, en relación con ello, la clase de razones pertinentes. Esto difiere bastante de que se le exija, en determinada ocasión, producir un argumento en favor de uno de los bandos en disputa (PASSMORE, 1969, p. 302).

Tanto as coordenadoras como as professoras apontam para as contradições que estão postas no mercado e parecem ter escolhido redutos em que ainda conseguem vivenciar os seus princípios frente a realidades frágeis, fugazes, historicamente construídas, em um mercado cada vez mais competitivo em que os resultados precisam aparecer de qualquer maneira, mesmo desconsiderando processos e aderindo a escolhas muitas vezes questionáveis, que implicam em significativas exclusões.

Durante o período da pesquisa, constataram-se mudanças no projeto pedagógico de uma das escolas em que foram realizadas as entrevistas. As professoras revelaram uma nova estrutura e outras demandas para as suas funções, diferentes daquelas relatadas há um ano pelas suas coordenadoras pedagógicas. Diante desse novo cenário, os discursos mudaram e as professoras ressaltaram como buscam resistir para não abandonar os princípios que norteiam suas práticas.

As coordenadoras de outra escola explicaram também sobre as intensas mudanças que a instituição sofreu na redefinição dos valores e princípios da função de professor. As entrevistas não deram acesso às reais transformações que ocorreram, pois não foram documentadas. As professoras dessa mesma instituição, no entanto, paradoxalmente não se

remeteram a essas mudanças tão presentes nas falas das coordenadoras, talvez pelo fato de que suas práticas não foram questionadas.

Não foi possível avaliar as reais mudanças que ocorreram nessas redefinições das funções dos professores e se esses processos tendem a cair no esquecimento na história dessas instituições. Nóvoa (1998) teme, no entanto, que no cenário político atual a função do professor seja cada vez mais rebaixada a uma perspectiva técnica.

> **Racionalização**, **proletarização** e **privatização** do ensino são aspectos diferentes de uma mesma agenda política que tende a olhar para a educação segundo uma lógica economicista e a definir a profissão docente segundo critérios essencialmente técnicos. Segundo essa tendência, a saída da crise de identidade dos professores far-se-ia através de uma espécie de nivelamento por baixo, de um esvaziamento das aspirações teóricas e intelectuais do professorado, de um controle mais apertado da profissão docente. Hoje em dia, esta perspectiva está presente em grande parte dos programas de formação inicial e de formação contínua dos professores, bem como em muitas das medidas de política educativa tomadas no contexto da vaga reformadora dos anos 80/90 (NÓVOA, 1998, p. 7).

Comparar o conjunto de entrevistas possibilitou refletir sobre os conflitos que se colocam no desempenho das funções das coordenadoras e professoras, pois nem sempre se estabelece um diálogo para analisar os pontos divergentes. As professoras dizem que algumas coordenadoras não conseguem escutá-las e que optam por atender a demandas burocráticas, que se estabelecem pela hierarquia dos papéis.

As coordenadoras entrevistadas, no entanto, acreditam na importância dos professores expressarem as suas discordâncias, pois as professoras selecionadas se mostraram críticas e buscaram expressar as suas opiniões. As professoras se remeteram à autoridade das coordenadoras que fazem parte dessa pesquisa ao comentarem sobre a parceria que foi estabelecida entre elas, e que se sentem escutadas nas suas divergências. As professoras explicitaram, no entanto, que nem sempre fazem parte de discussões e reflexões em torno da concepção e definição das funções dos professores: critérios de seleção, promoção e avaliação de desempenho. Na hierarquia estabelecida, as discussões parecem ocorrer em patamares distintos: de um lado o grupo de coordenadores (com acesso à Direção) e de outro lado o grupo de professores (sem acesso à Direção). Uma das coordenadoras reconhece que no passado havia mais espaço para as discussões em torno de opiniões divergentes, o que gerava grandes debates entre diretores, coordenadores e professores.

Algumas das professoras observam, também, que quando são convidadas a refletir sobre os processos e avaliar seu trabalho no decorrer do ano, devem seguir roteiros ou orientações que direcionam as suas respostas e não possibilitam a expressão de suas

discordâncias e insatisfações. Esses roteiros e avaliações, conforme explicam algumas das professoras, engessam o que se deve e pode dizer nesses contextos, limitando esse espaço a uma prestação de contas dos cursos e investimentos profissionais que fizeram no decorrer do ano.

O fato de haver entre as entrevistadas uma coordenadora pedagógica e uma professora de Língua Portuguesa que trabalharam no ciclo do Ensino Fundamental II possibilitou evidenciar diferenças de como se estabelecem as parcerias entre essas funções nos diferentes ciclos, em uma mesma instituição. No Ensino Fundamental I, verifica-se maior atuação do coordenador pedagógico no acompanhamento individual dos professores e, no Ensino Fundamental II, no acompanhamento coletivo do corpo docente.

Evidenciaram-se algumas unanimidades nas entrevistas, como o destaque dado à capacidade cooperativa[96] para o exercício da docência. As coordenadoras explicam como *capacidade cooperativa* saber compartilhar dúvidas, avaliações, reflexões e estabelecer parcerias para enriquecer o trabalho. As professoras, no entanto, demonstram pensar na cooperação para além de uma atitude colaborativa, ao se remeterem ao trabalho em equipe como a possibilidade de compartilhar experiências e construir conhecimento coletivamente. Essa percepção propicia refletir se a função do coordenador pedagógico não deveria se centrar na sistematização desses conhecimentos de maneira que o grupo de professores pudesse se apropriar e divulgar esses saberes; para tanto, parece essencial que a sua atuação ganhe maior ênfase junto ao coletivo dos professores no lugar do minucioso acompanhamento individual e na identificação de seus percursos reflexivos pessoais.

Outra unanimidade, tanto para as coordenadoras pedagógicas como para professoras, é a importância de *saber escutar o aluno.* Para as coordenadoras pedagógicas, essa escuta deve ser pautada em conhecimentos sobre as etapas de desenvolvimento e sobre como as crianças aprendem, o que possibilita uma escuta sensível e "qualificada" para diversificar desafios conforme o processo de cada aluno (flexibilidade no planejamento), compreendendo as necessidades para "pensar no que precisa e no que vai precisar".

As professoras não discordam dessas descrições, mas enfatizam os malabarismos necessários para controlar a própria ansiedade diante da quantidade e diversidade dos conteúdos a serem ministrados, sem deixar de contemplar, ao mesmo tempo, as inquietações e conteúdos que os alunos trazem para a escola, concernentes às suas singularidades. Explicitam, assim, que flexibilizar planejamentos não é tarefa simples e se mostram

[96] Vide quadros síntese das coordenadoras pedagógicas e professoras no **APÊNDICE D** e no **APÊNDICE E**.

preocupadas diante da antecipação de conteúdos que não são condizentes com a faixa etária, e com o pouco tempo que sobra para os alunos brincarem e serem crianças.

Tardiff e Levasseur (2011) analisam como o mercado de escolas privadas tem crescido desde 1980 em países que sofreram influência dos Estados Unidos, como o Canadá, principalmente na população escolar do Ensino Médio. Observam que a maioria dos estabelecimentos da rede privada seleciona os seus alunos e, portanto, aqueles com alguma dificuldade na aprendizagem ou com questões comportamentais específicas são excluídos dessas escolas, pois são privilegiados "os alunos dotados" (TARDIF, LEVASSEUR, 2011, p. 85).

As instituições em que atuam as coordenadoras pedagógicas e as professoras entrevistadas mantêm o princípio de não selecionar os alunos, mas os discursos dessas educadoras evidenciam a pressão do mercado por resultados.

Os discursos apontam para ambiguidades e contradições que evidenciam a insegurança que cerca os lugares que as professoras e coordenadoras ocupam na instituição. No caso das coordenadoras, em todas as entrevistas é destacada a importância de resgatar e valorizar o *rigor, foco* e *organização* nas práticas dos professores com os alunos. Valorizam um professor autônomo e autor na flexibilização de seus currículos, mas que não perca de vista que, em todas as salas, devem abordar os mesmos conteúdos e obter resultados esperados e semelhantes com todos os alunos. As coordenadoras demonstram, em muitos momentos, ansiedade sobre como fazer para alinhar o grupo de professores de forma que o projeto pedagógico aconteça na prática, o que desencadeia a preocupação de controlar os professores para responder à expectativa das famílias.

A margem de movimentos discordantes é, portanto, muito pequena, prevalecendo o discurso contraditório de ressaltar um professor com autonomia e autoria, mas que não se distancie do rigor e foco nas suas atividades.

Chauí (1986) acena para a importância de nos determos diante das ambiguidades que sustentam os nossos discursos, pois revelam uma totalidade a ser compreendida.

> Ambiguidade não é falha, defeito, carência de um sentido que seria rigoroso se fosse unívoco. Ambiguidade é a forma de existência dos objetos da percepção e da cultura, percepção e cultura sendo, elas também, ambíguas, constituídas não de elementos ou de partes separáveis, mas de dimensões simultâneas que, como dizia ainda Merleau-Ponty, somente serão alcançadas por uma racionalidade alargada, para além do intelectualismo e do empirismo (CHAUÍ, 1986, p. 122).

Sustentar a ambiguidade pode significar uma forma de resistir às demandas do mercado, que não podem ser ignoradas, e ao mesmo tempo não abandonar a possibilidade de autonomia e autoria no exercício do ofício do professor, preservando valores humanistas. A ambiguidade, assim, permite contemplar diferentes vozes, demandas, valores e, mais do que ser superada, precisa ser compreendida para que as escolhas dos educadores possam ser cada vez mais conscientes na conciliação possível das contradições inerentes às instituições educacionais.

Diante de excessos de demandas em contemplar objetivos tão diversos, as professoras foram unânimes em dizer que buscam colocar em primeiro plano o compromisso ético de ensinar a todos sem perder de vista a diversidade e singularidade dos alunos.

Outro ponto de concordância entre as coordenadoras e professoras é a importância da formação que tiveram como alunas, que lhes possibilitou acesso ao *repertório cultural* e ao *investimento em conhecimento, estudo e reflexão*. Idealizam a si mesmas como sendo *investigativas* e *reflexivas* para ajudar os alunos e seus pais a questionar aspectos da contemporaneidade. Vale lembrar que Betânia destaca o papel do Cefam e do conjunto de professores que investiram, em seus cursos, na capacidade de produção escrita e leitora do grupo dos futuros professores.

O investimento em estudo é posto como um item indiscutível e que nos parece fundamental para o exercício da docência, pois como salienta Alfredo Veiga-Neto (2003), em seu artigo "Cultura, culturas e educação", a escola pode ocupar um papel de grande importância na conversação infinita sobre compreendermos "[...] o que fizemos, o que estamos fazendo e o que poderemos fazer de nós mesmos" (VEIGA-NETO, 2003, p. 13)

O autor convida a pensar que o grande desafio dos professores no exercício de suas funções não se encontra na escolha ou domínio de didáticas/metodologias, mas na complexidade de compreender a dimensão ideológica na seleção de conteúdos, abordagens e textos a serem ministrados em sala.

> Quando digo que as questões que se colocavam em discussão em torno da Cultura eram de superfície, estou apontando para o fato de que o principal objeto dos debates era saber quais os marcadores culturais que definiriam – em cada grupo e cada momento – o que seria relevante para ser colocado na pauta das avaliações e que serviriam para demarcar a "verdadeira" cultura, a alta cultura. As discussões nada tinham de radicais, uma vez que muito raramente se questionou o arbitrário contido no próprio conceito de *Kultur*. Afinal, "sabia-se" tranquilamente o que era Cultura; "sabia-se", também, o que era educação. Em termos de significação, as divergências não iam, no máximo, além de nuanças conceituais em torno dessas duas palavras (VEIGA-NETO, 2003, p. 8).

Isso remete a outra unanimidade nas entrevistas das coordenadoras e professoras: o destaque dado à formação humanista ou, num outro ponto de vista da significação do termo, à capacidade do professor mostrar-se "humano" na relação com os alunos, o que não parece tão simples no mercado das sociedades contemporâneas, em que a racionalidade está fundada no valor de troca.

Veiga-Neto, remetendo-se a Wittgenstein, chama atenção para a complexidade e para um olhar menos ingênuo ao falar de capacidade crítica para compreender como nos constituímos, como nos inserimos na linguagem e como pensamos as nossas vidas, pois desconstruir e desnaturalizar as nossas compreensões demanda um trabalho sem fim.

> Isso equivale a dizer que a virada linguística nos mostra que o babelismo – linguístico ou cultural, o que é quase a mesma coisa – não é propriamente um problema, mas é, sim, o nome que atribuímos ao estado em que a linguagem se dá para nós. E ela se dá assim porque não temos um lugar de fora dela para dela falar, estamos sempre e irremediavelmente mergulhados na linguagem e numa cultura, de modo que aquilo que dizemos sobre elas não está jamais isento delas mesmas. Trata-se de uma virada porque justamente o que parecia tão problemático não passa de um estado do mundo, enquanto aquilo que parecia ser o estado do mundo não passa de uma invenção, de uma ideia inventada, de uma ideia que um dia foi idealmente idealizada (VEIGA-NETO, 2003, p. 14).

Os diferentes descritivos, jogos de linguagem, de como deve ser o desempenho adequado de um professor das primeiras letras, muitas vezes se assemelham ao nevoeiro que, como explica Wittgenstein (2009), impede ou inibe algumas discussões, enfatiza outras e desconsidera os que atuam na prática. Discutir se o professor é “tradicional”, “construtivista” ou “sociointeracionista” não se mostrou uma questão premente. As entrevistas mostram as influências dessas teorias, mas tanto as coordenadoras como as professoras demonstram pouca preocupação com esses rótulos que esvaziam o sentido e singularidades das práticas.

Isso demanda uma atenção para problematizar as novas descrições do fazer docente, nas quais prevalecem normatizações dogmáticas em que se omite o contexto social e político em que está inserido:

> Crise da educação é crise da vida política. Assim como o cidadão se converte em empresário, também a noção de direito e de lei dissolvem-se em competição e sucesso. Quanto ao mestre, este perde a razão de seus fins. Derrotado o ideal humanista de educação – o do “homem cultivado”, o “honnête homme” virtuoso – atrofia-se o espaço público (MATOS, 1997, p. 58).

Um último ponto que merece atenção é o fato das professoras, nas suas descrições, reforçarem a importância da autonomia e autoria como profissionais, mas se limitarem ao

contexto de seus alunos e suas salas de aula. É aquilo que na gíria profissional chamam de "porta fechada"; – o fato de que, uma vez diante dos alunos, agem por si mesmas. As coordenadoras, no entanto, destacam a importância da compreensão e inserção dos professores no Projeto Político Pedagógico. Nesses discursos, não se problematiza o que se compreende por autonomia e autoria, como se a escola não fosse uma instituição social que impõe um padrão de controle e programação das condutas individuais (BERGER; BERGER, 1977, p. 193).

> [...] o poder essencial que a instituição exerce sobre o indivíduo consiste justamente no fato de que a mesma tem existência objetiva e não pode ser afastada por ele. No entanto, se acontecer que este não note o fato, esqueça o mesmo – ou, o que é pior –, queira modificar o estado de coisas existentes, é nesta oportunidade que muito provavelmente a força coercitiva da instituição se apresenta de forma bastante rude. (BERGER, BERGER, 1977, p. 197).

Isso não significa que as instituições não possam mudar, pois como explica Berger e Berger (1977), os seus resultados são fruto de muitos indivíduos "[...] que ao se comunicarem, exprimem suas intenções, significações e motivos de ordem subjetiva". Difícil é promover mudanças enquanto esforços individuais e desconsiderar a historicidade da instituição (BERGER; BERGER, 1977, p. 198).

> A linguagem (e, de fato, geralmente o mundo das instituições) pode ser concebida como um grande rio que flui através do tempo. Aqueles que por um momento viajam em suas águas, ou vivem às suas margens, continuamente atiram objetos nele. Na sua maioria, estes vão ao fundo ou se dissolvem imediatamente. Mas alguns deles se consolidam e são carregados por um período mais curto ou mais longo. Apenas uns poucos percorrem todo o trajeto, chegando à foz, onde este rio, tal qual todos os outros, se despeja no oceano do olvido, que é o fim de toda história empírica (BERGER; BERGER, 1997, p. 198).

Como explica Zygmunt Bauman (2001), as instituições na *modernidade líquida* possuem valores frágeis que se alteram constantemente. Conforme relatado por algumas coordenadoras e professoras, de um ano para outro, em uma velocidade um tanto assustadora, surge uma "nova linguagem" para descrever o desempenho desejado dos professores. Não é simples a compreensão do ofício de professor diante dos discursos em torno dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, que são vendidos como verdades e que se alteram para atender rapidamente ao mercado, sem apropriação das reais transformações. A compreensão parece escorrer das mãos, pois o tempo para refletir é escasso.

Certeau (1998) associa a arte do *saber-fazer* à *arte do saber dizer*, não como uma maneira de ajustar uma técnica à realidade, mas como uma busca de pensar e relatar a arte do

seu *saber-fazer* e revelar as "[...] táticas que formam um campo de operações dentro do qual se desenvolve também a produção da teoria" (CERTEAU, 1998, p. 152).

Essa produção teórica, nascida da sabedoria do fazer, segundo Certeau (1998), pode ser explorada pela narratividade de histórias que relatam esses percursos de maneira indissociável da sua tessitura na prática.

> Não tem mais o estatuto de documento que não sabe o que diz, citado à frente de e pela análise que o sabe. Pelo contrário, é um "saber-dizer" exatamente ajustado a seu objeto e, a este título, não mais o outro do saber mas uma variante do discurso que sabe e uma autoridade em matéria de teoria (CERTEAU, 1998, p. 153).

A chance de um indivíduo provocar reais mudanças é muito pequena; cabe desconfiar, portanto, dos apelos por percursos individualizados. A abertura das portas das salas de aula para problematizar e refletir coletivamente é um caminho mais promissor para nos posicionarmos diante das diferentes qualificações dogmáticas do que se entende como um bom professor das primeiras letras.

Nas falas das coordenadoras e professoras, destaca-se uma gratidão pelos educadores que, pelas suas narrativas e gestos generosos, demonstraram seu saber-fazer e possibilitaram a sua entrada no ofício. Falam de suas experiências ancoradas em uma memória tecida na tradição que se compõe somente no coletivo.

Referências bibliográficas

Livros, relatórios e artigos publicados em revistas acadêmicas

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 3. ed. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDRÉU, J. **Las técnicas de análisis de contenido**: una revisión actualizada. Documento de trabajo. Centro de Estudios Andaluces. Granada-Espanha, S2001/03, 2001. Disponível em: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2013.

AZANHA, José Mario Pires. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Editora SENAC, 2006.

_____. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. **Educação e pesquisa.** Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 335-344, mai./ago., 2004.

_____. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e pesquisa.** Faculdade de Educação da USP. São Paulo, v. 30, n. 2, p. 369-378, mai./ago., 2004.

_____. **Educação: temas polêmicos**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

APPLE, Michael W.; JUNGGK, Susan. No hay que ser maestro para enseñar esta unidad: la enseñanza, la tecnologia y el controle en el aula. **Revista de educación**, Madri, n. 291, p.149-172, 1990. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre291/re2910700477.pdf?documentId=0901e72b81376b26>. Acesso em: 29 dez. 2013.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem fronteiras**, v.6, n.2, p.10-32, jul./dez., 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2013.

BARBOSA, M. Do sonho ao pesadelo: a pedagogia da autonomia sob suspeita. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Brasília, v. 89, n. 223, p. 455-466, set./dez. 2008.

BARDIN Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BEGER, Guy. A investigação em educação: modelos socioepistemológicos e inserção institucional. **Educação, sociedade & culturas**. Porto, n. 28, p. 175-192, 2009.

BERGER, Peter L., BERGER, Brigitte. O que é uma instituição social? In: FORACCHI, M. M.; MARTINS, J. S. (Orgs.). **Sociologia e sociedade.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977, p. 193-199.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília, 2006.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 542p.,2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13448&Itemid=>. Acesso em: 14 fev. 2014.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Portal MEC**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2014.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Belo Horizonte: Penso, 2013.

_____. Evocação: um testemunho da memória. **Revista Educação**, São Paulo, n. 162, p. 68, 2010a.

_____. **José Mário Azanha**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010b. 176 p., il.- (Coleção Educadores) Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=205208> Acesso em: 26 dez. 2013.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza (Orgs.). **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares.** Brasília: Unesco/MEC, 2009.

CERTEAU, Michel de. **As artes de fazer: invenção do cotidiano**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis Vozes, 1998.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez., 2008.

CHARTIER, Émile Alain. **Reflexões sobre a educação.** 15. ed. Tradução de Maria Elisa de Mascarenhas. São Paulo: Saraiva, 1978.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

DAVIS, Claúdia; ESPÓSITO, Yara L. **Algumas considerações sobre a teoria psicogenética na escola.** Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p127-132_c.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2014.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** 3. ed. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: C.E. Nacional, s/d, 1959.

DUBET, François; Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. Tradução de Ione Ribeiro Valle. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 16. n. 47, p. 289-510, mai./ago. 2011.

_____. **El declive de la institución; profesiones, sujetos e individuos en la modernidad**. Tradução de Luciano Padilla. Barcelona: Gedisa, 2002.

_____. **Sociologia da experiência.** Tradução de Fernando Tomas. Lisboa: Instituto Piaget, 1994

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. **En la escuela – sociología de la experiencia escolar**. Tradução de Eduardo Gudiño Kieffer. Buenos Aires: Losad, 1997.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. Tradução de Vânia Paganini Thurler. In: GENTITLI; A.A. Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, p. 93-110, 1995.

FERREIRA, Marisa Vasconcelos. **Integração curricular em programas de formação de professores: análise do desenvolvimento curricular do Programa PEC-Municípios.** 2008. f. 235 Tese (doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

FERREIRO, Emilia. "Alfabetização Digital. Do que estamos falando? In: **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa**. Tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a palavra (prefácio). In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 5-12.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso no Collège de France (1978-1979). / Michel Foucault. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Coleção Tópicos)

_____. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976) / Michel Foucault. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, (Coleção Tópicos), 1999.

_____. **A ordem do discurso.** Tradução de Laura F. de A. Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **Tecnologías del yo y otros textos afines.** Introducción de Miguel Morey. Barcelona: Paidos/I.C.E.-U.A.B, 1990.

_____. **Microfísica do poder.** 21. ed. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade.** Campinas/São Paulo, vol. 23, n. 80, set. 2002, p. 137-167.

FUSARI, José Cherchi; CORTESE, Marlene Pedro. Formação de professores a nível de 2º grau. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 68, p. 70-80, fev., 1989. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/879.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2014.

GATTI. Bernadete Angelina, BARRETO, Elba Siqueira de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Unesco. Brasília, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf >. Acesso em: 5 set. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá, ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.

GENTILI, Pablo A. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. Tradução de Vânia Paganini Thurler. In: _____. GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p.111-177.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.** 2. ed. Tradução de Federico Caroti. São Paulo: Companhia das Letras, 1979.

HAGUETTE, Teresa M. F. **Metodologia qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1987.

HORENSTEIN, Mariano. Singular contemporaneidade: dez reflexões sobre a contemporaneidade da psicanálise (a propósito da entrevista de Olgária Chain Féres Matos). **Revista Brasileira de Psicanálise**. São Paulo, v. 47, n. 2, p. 30-38, 2013.

HORTA, Patrícia R. T. **Identidades em jogo: duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental I na constante construção de seus papéis.** 2007. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

HOUAISS, Antônio. Competência. In: _____. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009.

_____. Bricolagem. In: _____. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009.

KAMII, Constance. **A criança e o número:** implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 5 anos. Tradução de Regina A. de Assis. Campinas: Papirus, 1984.

KARSENTI, Thierry. Impacto das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) sobre a atitude, a motivação e a mudança nas práticas pedagógicas dos futuros professores. Tradução de Lucy Magalhães. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor:** histórias, perspectivas e desafios internacionais. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 181-199, 2011.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. 3. ed. São Paulo: Escuta, 2007.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Figuras do infantil:** a psicanálise na vida cotidiana com as crianças. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **Infância e ilusão (psico)pedagogia:** escritos de psicanálise e educação. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LAROSSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** 5. ed. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. La experiência y sus lenguajes. In: CONFERENCIA DPTO. DE TEORIA E HISTÓRIA DE LA EDUCACIÓN. 2003, Barcelona, Disponível em: <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2013.

_____. **Sujetos e identidades en filosofía. La travesía del sujeto moderno**. In: 24ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd. Caxambu, ANPEd: 2001, CD-ROM.

_____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomás T. da. (Org.). **O sujeito da educação – Estudos foucaultianos.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. A construção pedagógica do sujeito moral. In: SILVA, Tomaz T. da (org.). **Liberdades reguladas:** a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. Tradução de Lucy Magalhães. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor:** histórias, perspectivas e desafios internacionais. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LIBERALI, Fernanda Coelho. O desenvolvimento reflexivo do professor. **The especialist:** pesquisa em línguas para fins específicos. Descrição, ensino e aprendizagem. São Paulo, v. 17, n. 1, p. 19-37, 1996. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/9474>. Acesso em: 28 jul. 2013

MANTOVANINI, Maria Cristina Labate. **Professores e alunos problemas:** um círculo vicioso. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da escola: em São Paulo e no Brasil.** São Paulo: Instituto Fernand Braudel/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educ. Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 2, p.289-300, Ago. 2004.

MATE, Cecília H. **Tempos modernos na escola:** os anos 30 e a racionalização da educação brasileira. Bauru, SP: EDUSC/Brasília, DF: INEP, 2002.

_____. **Dimensões da educação paulista nos anos 20: inquirindo, reformando, legitimando uma escola nova.** 1991. Tese (doutorado em Educação: História Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1991.

MATOS, Olgária Chain Féres. Entrevista com Olgária Chain Féres Matos. **Revista Brasileira de Psicanálise**. São Paulo, v. 47, n. 2, p. 17-29, 2013.

_____. A filosofia e suas discretas esperanças. In: CATANI, Denice Barbara...[et al.]. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação.** São Paulo. Escrituras: Editora, 1997.

MORENO, Arley R. **Introdução a uma pragmática filosófica:** de uma concepção de filosofia como atividade terapêutica a uma filosofia da linguagem. Campinas: Editora UNICAMP, 2005.

_____. **Wittgenstein através das imagens**. 2. ed. Campinas: Editora UNICAMP, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, Maio/Jun/Jul/Ago, p. 5-15, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01>. Acesso em: 10 jan. 2014.

NÓVOA, António. Os professores e o "novo" espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor:** histórias, perspectivas e desafios internacionais. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis: Editora Vozes, 2011, p. 217-233.

NÓVOA, António. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa, EDUCA, 2009.

_____. Os professores na virada do milênio: excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-19, jan./jun., 1999.

_____. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SABINO, R.; RIBEIRO, R; LAZZARI LEITE BARBOSA, P; GEBRAN, R. A. (Orgs.). **Formação de professores**. São Paulo: Unesp, 1998. p.19-40.

OLIVEIRA, Maria Lúcia. A psicanálise como método de investigação em pesquisa – Relações entre a construção da identidade e rebeldia. In: **_____. Educação e psicanálise: história, atualidade e perspectiva**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico.** São Paulo: Editora Scipione, 1993.

PASSOS, L. F. ;FERREIRA. M. V. L. ;MATTE, C. H. **Escola Experimental da Lapa: a cultura material revelando uma experiência curricular renovadora**. S/d. 13 p. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/10-%20PATRIMONIOEDUCATIVO%20E%20CULTURA%20MATERIAL%20ESCOLAR/ES COLA%20EXPERIMENTAL%20DA%20LAPA.pdf> Acesso em: 20 jul. 2013.

PASSMORE, Jonh. La Enseñanza del criticismo. In: PETERS, Richard S. (Org.). **El concepto de educación**. 1. ed. Buenos Aires: Editorial Paidos, 1969. p. 293- 321.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Construir as competências desde a escola.** Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PETERS, Richard S. (Comp.) **El concepto de educación**. 1. ed. Buenos Aires: Editorial Paidos, 1969.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança.** Tradução de Elzon L. São Paulo: Summus, 1994.

_____. **A formação do símbolo na criança: imitações, jogo e sonho, imagem e representação.** 3. ed. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção.** Campinas: Papirus, 1993. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

_____. O professor em construção. f. 169. Tese (doutorado em Educação: supervisão e currículo) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1992.

PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. de (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____. **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança.** 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

_____. **O coordenador pedagógico e a formação docente.** 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

_____. **O coordenador pedagógico e a educação continuada.** 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: _____.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.17-53. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/175458498/Selma-Garrido-Pimenta-Professor-Reflexivo-no-Brasil-Genese-e-critica-de-um-conceito>. Acesso em: 27 dez. 2013.

POPKEWITZ, Thomas S. Uma perspectiva comparativa das parcerias do contrato social e dos sistemas racionais emergentes. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais.** Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis: Editora Vozes, 2011. p. 234-254.

_____. Reforma educacional e construtivismo: o estado como uma problemática de governo. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). **Liberdades reguladas:** a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. 2. ed. Petrópolis: Vozes, p. 95-142, 1998.

_____. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. Tradução de Cunha, G.; Hespanha, C.; Afonso, C. e Tavares. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

POTKAY, Adam. **A história da alegria**: Da Bíblia ao Renascimento tardio. Tradução de Eduardo Henrik Aubert. São Paulo: Globo, 2010.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. 115. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências para além da superfície dos documentos oficiais. In: **Educação & Sociedade**: Revista de Ciências da Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 405-427, set. 2002.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3. ed. Tradução de Lilian do Vale. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

REVAH, Daniel. Configuração do impresso sob a ordem construtivista. In: COLE – CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL: no mundo há muitas armadilhas é preciso quebrá-las (XVI), 2007, Campinas, **Anais...** , Campinas, 2007.

_____. Construtivismo; no ponto de inversão. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: percursos e desafios pesquisa e do ensino de História da Educação (XI), 2006, Uberlândia, **Anais...**, Uberlândia: EDUFU - Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação. p. 3041-3054. 1 CDROM.

_____. **Construtivismo: uma palavra no circuito do desejo**. 532 f. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. As pré-escolas "alternativas". **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n. 95, p. 51-62, nov. 1995.

_____. **Na trilha da palavra "alternativa"**: a mudança cultural e as pré-escolas "alternativas". 1994. 303 f. Dissertação (mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

ROJO, Roxane. Cenários futuros para as escolas. In: _____. **Educação no século XXI: multiletramentos.** v. 3, ed. 1, São Paulo: Fundação Telefônica, 2013.

_____. Entrevista: Outras maneiras de ler o mundo. In: _____. **Educação no século XXI: multiletramentos.** v. 3, ed. 1, São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2013.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: _____; MOURA, Eduardo (Orgs.) **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

RYLE, Gilbert. Ensenãnza y entretenimento. In: PETERS, Richard S. (Org.). **El concepto de educación**. 1. ed. Buenos Aires: Editorial Paidos, 1969. p. 168-187.

SABATO, Ernesto. **A resistência**. Tradução de Sérgio Molina. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SAMPAIO, Maria Luísa Carvalho de Almeida. **A desordem das gerações e a recusa escolar: estudos de casos de adolescentes em psicopedagogia.** 256 f. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Percursos de aprendizagens**: material de apoio ao Coordenador Pedagógico – A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil. São Paulo: SME / DOT, 2012. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/Publicacoes/Cad_Rede/FasciculoCadernosRedeCoordPedag%C3%B3gicoWEB.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2014.

SCHEFFLER, Israel. **A linguagem da educação**. 1. ed. Tradução de Balthazar Barbosa Filho. São Paulo: Saraiva, Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

_____. Modelos Filosóficos de la Enseñanza. In: PETERS, Richard S. (Org.). **El concepto de educación**. 1. ed. Buenos Aires: Editorial Paidos, 1969. p. 188-208.

SCHILLING, Flávia. **Direitos, violência, justiça: reflexões**. 2012. Tese (livre docência. – Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SENNETT, Richard. **O artífice**. 3. ed. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SILVA, Paula Nascimento da. **Do ensino básico ao superior:** a ideologia como um dos obstáculos à democratização do acesso ao ensino superior público paulista. 2013. 231 p. Tese (doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTITLI; A. A. Pablo; _____. (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 11-29.

_____. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis: Vozes, 1996.

SNYDERS, Georges. **Pedagogia progressista.** Tradução de Dr. Manuel Pereira de Carvalho. Coimbra: Livraria Almedina, 1974.

SOUSA, Clarilza Prado de; PESTANA, Maria Inês Pestana. A polissemia da noção de competência no campo da educação. **Revista de educação pública**. Cuiabá, EdUFMT, v. 18, n. 36, p. 133-152, 2009.

SOUZA, Cyntia Pereira de; CATANI, Denice; SOUZA, Maria Cecília C. C. de; BUENO, Belmira de Oliveira. Memória e autobiografia – Formação de mulheres e formação de professoras. **Revista brasileira de educação**. Rio de Janeiro, n. 2, p. 61-76, 1996.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. "A máquina de deprimir professores". In: Formação de profissionais e a criança-sujeito, n.7. São Paulo, 2009. **Proceedings online...** Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100005&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 16 dez. 2013.

_____. Permanências e inovações na cultura escolar brasileira. In: Amaral, M. G. T.; Souza, M. C. C. C. (org.). **Educação pública nas metrópoles brasileiras**. Jundiaí: Paco Editorial / São Paulo: Edusp, 2011.

_____. **A escola e a memória.** Bragança Paulista: IFAN-CDAPH. Editora da Universidade São Francisco/São Paulo: EDUSP, 2000.

_____. "Depressão em professores e violência escolar". In: **Notandum** (USP), v.11. São Paulo, 2008. p. 19-28.

_____. **A juventude brasileira sob o olhar da psicologia educacional (1980/1998)**, 2001. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/juventude-brasileira-sob-o-olhar-da-psicologia-educacional-19801998>. Acesso em: 16 dez. 2013.

_____. À sombra do fracasso escolar: A psicologia e as práticas pedagógicas. **Revista estilos da clínica**. São Paulo, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, ano III, n. 5, 2º semestre, p.63-83, 1998.

TARDIF, Maurice; LEVASSEUR, Louis. **A divisão do trabalho educativo.** Tradução de Francisco Morás. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. (Orgs.). **O ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais.** 4. ed. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor**: histórias, perspectivas e desafios internacionais. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 2011.

O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEITELBAUM, Kenneth; APPLE, Michael. Clássicos: John Dewey. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 194-201, jul./dez., 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/classicos/teiapple.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2013.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1935.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION – Unesco. Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos. 2. ed. Brasília: Unesco, 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150585por.pdf >. Acesso em: 7 jan. 2014.

VIANNA, Cláudia. Professores e professoras: identidades e ações coletivas em construção. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001, Caxambu, **Anais…** Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: 6 fev. 2013.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o denvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 2. ed. São Paulo: Editora Moderna. 1988.

WEBER, Max. Ciência como vocação (parte II). In: **Ciência e política. Duas vocações.** Tradução de Leônidas Hegenberg. 7 ed. São Paulo: Cultrix, 1978.

_____. **Sociologia**. 7. ed. Tradução de Amélia Cohn e Gabriel Cohn. São Paulo: Ática, 2008.

WEFFORT, Madalena Freire et al. **Observação, registro, reflexão: i**nstrumentos metodológicos. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas.** 6. ed. Tradução e apresentação de Emmanuel Carneiro Leão. Petrópolis: Vozes, 2009.

ZIMRING, Fred. **Carl Rogers.** Tradução e organização de Marcos Antônio Lorieri. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.usjt.br/cursos/lacce/pedagogia/noticias/2011/educadores/MEC_Carl_Rogers.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2014.

Artigos e notícias na mídia não-acadêmica virtual e impressa

11 COLÉGIOS NEGOCIAM FUSÕES EM SEGREDO. **Folha de São Paulo** (on-line). São Paulo, 14 out. 2002. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1410200202.htm>. Acesso em: 14 fev. 2014.

AUGUSTO, Silvana. Encontros de supervisão – O que o coordenador pode fazer para ajudar os professores. **Revista Avisa lá**. Instituto Avisa lá, São Paulo, n. 10, abr., 2002. Disponível em: <http://www.avisala.org.br/index.php/assunto/reflexoes-do-professor/encontros-de-supervisao-o-que-o-coordenador-pode-fazer-para-ajudar-os-professores/>. Acesso em: 18 fev. 2014.

CRATO, Nuno. Contra a demagogia na escola (Entrevista). **Veja**. São Paulo, Edição 2324, ano 46, n. 23, p. 17-21, 2013.

HEIDRICH, Gustavo. Os caminhos para a formação de professores. **Gestão Escolar** (on-line). Edição 2, jun. 2009. Disponível em: <http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/caminhos-formacao-professores-476133.shtml>. Acesso em: 29 dez. 2013.

HORTA, Patrícia R. T., MANTOVANINI, Maria Cristina Labate. Escola e família: uma relação delicada. **Reflexão e digestão cotidiana.** 2012. Disponível em: <http://reflexaoedigestao.wordpress.com>. Acesso em: 20 nov. 2013.

LARROSA, Jorge. O professor ensaísta. **Revista Educação** (on-line). Mai., 2013. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/193/o-professor-ensaistaliteratura-cinema-e-filosofia-para-o-espanhol-jorge-288244-1.asp> Acesso em: 20 nov. 2013.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. **Histórico** (Subprefeitura Pinheiros). Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/pinheiros/historico/index.php?p=472>. Acesso em: 14 fev. 2014.

REGO, Teresa Cristina. Novas perspectivas para o estudo da infância. **Revista Educação (on-line).** Especial Cultura e Sociologia da Infância. v. 1, 2013. Disponível em: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/0/novas-perspectivas-para-o-estudo-da-infancia-279755-1.asp>. Acesso em: 14 fev. 2014.

SAHLBERG, Pasi. Obsessão pela equidade (entrevista). **Revista Educação** (on-line). São Paulo, ano 15, n. 180, 2012.

SAYÃO, Rosely. A escola sob pressão. In: **Folha de São Paulo**. Caderno Cotidiano, 29 out. 2013.

QUEM EDUCA OS EDUCADORES. **Folha de São Paulo** (on-line). Caderno Especial. 2013. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/especial/2013/quemeduca/>. Acesso em: 14 fev. 2014.

APÊNDICE A – Identificação das escolas, professoras e coordenadoras (nomes fictícios)

Escola	Coordenadora(s)	Professora(s)
A	Alice Débora	Sônia Valéria
B	Camila Marina	Ana Sarah
C	Maria Antônia	Catarina
D	Betânia Tânia	Betânia

Fonte: Pesquisa de Campo.

APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas – Coordenadores/orientadores pedagógicos EF I

1. Qual a sua formação acadêmica?
2. Qual o seu percurso profissional?
    a. Atuou como professora? Em que séries? Por quanto tempo?
    b. Como chegou ao cargo de coordenação?
    c. Há quanto tempo desempenha esta função?
3. Participa do processo de seleção dos professores? Se participa:
    a. Quais os critérios de seleção?
    b. A escola possui documentos que descrevem o perfil de professor desejado?
    c. Quais as etapas do processo seletivo?
    d. Existem documentos destas etapas?
4. A escola possui documentos que descrevem as funções que um professor deve exercer?
5. Na sua equipe, consegue nomear os bons professores? Quais os seus critérios? Como define as características de um bom professor deste ciclo?
6. Como acompanha o trabalho dos professores? Utiliza instrumentos ou registros (planejamento, diário, observação de aula)?
7. Na rotina, estão previstas reuniões individuais e/ou coletivas com os professores?
8. Considera que é seu papel investir na formação dos professores? De que forma faz isso? Quais as possibilidades e limites de se fazer isso na escola?
9. Realiza avaliações sistemáticas dos professores? Como elas acontecem? Utiliza algum instrumento ou forma de registro? Qual?
10. Exerce a função de demitir os professores? Se sim:
    a. Existem etapas para se chegar a uma demissão?
    b. Os professores têm clareza dos critérios que desencadearam a sua demissão?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevistas – Professoras de EF I

1. Como se deu a sua escolha profissional e a decisão de ser professora?
2. Qual a sua formação acadêmica?
3. Qual o seu percurso profissional e experiência adquirida?
   a. Há quanto tempo desempenha esta função?
   b. Atuou como professora em que séries? Por quanto tempo em cada uma?
4. Comente o seu processo de seleção nesta instituição:
   a. Você identifica quais foram os critérios de seleção?
   b. A escola possui documentos que descrevem o perfil de professor desejado?
5. Como a sua coordenadora define a sua função? O que ela compreende um bom professor?
6. Como define as características de um bom professor deste ciclo? Como chegou a esta definição?
7. No seu percurso como professora, a definição de um bom professor foi se alterando? Você identifica rupturas e mudanças significativas?
8. Quais os aportes teóricos e os modelos de inspiração para a sua atuação junto aos alunos?
9. Comente o fato de ter sido indicada como uma excelente professora por sua coordenadora.
10. Quais os desafios, na atualidade, no cotidiano da sala de aula, na busca de ser coerente com suas concepções de educação e com o que acredita ser a sua função como professora?
11. As demandas da escola frente ao desempenho do papel do professor foram se alterando no decorrer do seu percurso profissional? Quais as mudanças que você identifica como mais significativas? Quais as suas concordâncias e discordâncias?
12. Como acompanham o seu trabalho:
    a. Você apresenta registros para os coordenadores (planejamento, diário, avaliações)? Para que são utilizados?
    b. A sua aula é observada pela coordenação? Como você avalia essa prática e que sentido ela faz para o seu trabalho?
    c. Na rotina, estão previstas reuniões individuais e/ou coletivas junto aos coordenadores? Com quais objetivos?
13. Como você vê o papel da escola na formação dos professores?
14. Como você investe na sua formação?
15. Você é avaliada constantemente? Como as avaliações acontecem? É utilizado algum instrumento ou forma de registro? Qual?

APÊNDICE D – Quadro síntese das respostas das coordenadoras

Segue uma tabulação de aspectos das entrevistas realizadas pelas coordenadoras, organizadas de acordo com as questões respondidas:

Tabela 1 – Quais os seus critérios de seleção?

Critérios	Escola	Coordenadoras	Descrição	Observações/trechos das entrevistas
Formação anterior	A	Alice	Verifica se cursou faculdade de boa referência.	
	C	Maria Antônia	Verifica se cursou faculdade de boa referência.	Tem que ser PUC, USP, Mackenzie.
	D	Tânia	Verifica se cursou colégios e faculdade de boa referência.	Preferência pelas seguintes escolas: Escola da Vila, Viva, Vera Cruz e Santa Cruz.
Formação cultural	D	Tânia	Procura identificar a família de origem (profissão dos pais) oportunidades de vida e experiências.	"Tem que perguntar muito, tem que, entre aspas, "fuçar" muito, no bom sentido, né?"
Escolha de professores recém-formados	C	Maria Antônia	Sem práticas cristalizadas.	"A gente forma esse professor."
Experiências anteriores	C	Maria Antônia	Investigar sobre os lugares em que já trabalhou.	Verifica se esses lugares têm afinidade com a proposta da escola.
	A	Alice	Não contrata professor que não tenha sido antes auxiliar na escola.	Ter experiência na instituição em que atua.
Compreender e compartilhar da proposta da escola	B	Marina	O professor deve concordar com a concepção da escola.	O coordenador deve explicitar a concepção da escola na entrevista.
		Camila	Deve conhecer e se identificar com a proposta pedagógica da escola.	Não pode estar em dissonância com o projeto pedagógico.
	C	Maria Antônia	Não basta compreender, precisa saber colocar em prática.	
	D	Betânia	Questiona sobre a prática para tentar entender seus princípios.	

Continua

Conclusão

Critérios	Escola	Coordenadoras	Descrição	Observações/trechos das entrevistas
Apresentação de aula teste	B	Camila	Professor prepara e apresenta uma aula para a equipe de coordenação ou para alunos e coordenadores.	
Saber se expressar	B	Camila	Solicitação da escrita de um texto.	
	C	Maria Antônia	Pede produção escrita.	Observa que muitos professores apresentam dificuldade neste quesito.
	D	Tânia	Pede produção escrita.	Solicita que explicitem os motivos para a procura desta determinada escola.
			Observa desenvoltura na oralidade.	Observa se comete erros de linguagem.
		Betânia	Pede produção escrita.	"É importante gostar de escrever."
Características pessoais	D	Tânia	Ser estudioso, gostar de desafios e ser questionador.	Faz muitas perguntas para identificar o perfil.
Recomendação de colegas	A	Alice	Indicação de pessoas com referência na área de educação.	
	D	Tânia	Noventa por cento foi por indicação.	

Fonte: Pesquisa de Campo.

Tabela 2 – Como acompanha o trabalho dos professores? Utiliza instrumentos ou registros (planejamento, diário, observação de aula)?

Tipos	Escola	Coordenadoras	Funções	Observações/trechos das entrevistas
Registro	A	Alice	Conhecer e avaliar o processo.	"É de uso do professor e ele vai compartilhando com o orientador".
		Débora	Identificar equívocos.	"Pontos a serem trabalhados, enfim, coisas mais delicadas".
			Propiciar o exercício metacognitivo, tanto das crianças quanto dos professores.	Documentar imagens, conversas, cenas de vivências significativas dos alunos.
			Desenvolver a reflexão e identificar pontos a serem trabalhados..	
	B	Marina	Desenvolver a reflexão por meio de narrativas que podem abrir caminhos para novas intervenções.	Mostra a sua preocupação em não propor registros burocráticos.
	D	Tânia	Pensar o trabalho do professor.	Diários; cadernos de registro; relatórios frequentes dos professores e dos alunos. "Registro aqui é uma coisa sagrada."
Criação de novos documentos	A	Alice	Revisitar percursos antigos e planejamentos.	"... a professora coordenadora faz um novo documento da área para a série a partir do que foi vivido, discutido e acordado por todos".
Planejamento	A	Alice	Não se perder em tantas possibilidades.	Orientadores zelam para assegurar boas opções.
		Débora	Mapear o trabalho do professor: clareza e intenções.	Familiaridade conceitual e de conteúdos; articulação com as demandas e o ritmo do grupo.
	B	Camila	Ajudar a ampliar e a observar as propostas do professor.	Não se ater a expectativa burocrática de verificação, mas de construção e troca.
			Integrar professores das diferentes séries.	Rica a troca de possibilidades e de reflexão em pequenos grupos.

Continua

Continuação

Tipos	Escola	Coordenadoras	Funções	Observações/trechos das entrevistas
Observação de sala	A	Débora	Recurso para estar na situação e também ver como a professora trabalha.	Observa que podem ser mais participantes, combinadas ou não com os professores.
	B	Camila	Compreender como o professor está desenvolvendo o trabalho, o que permite realizar devolutivas pertinentes ao seu contexto.	Importante, mas difícil ocorrer diante de tantas demandas do coordenador. A situação de observação apresenta desconforto por parte das professoras.
		Marina	Para observar conflitos no grupo e alunos.	Faz pouco.
	C	Maria Antônia	Não considera adequado, pois é artificial.	Prefere observar os alunos.
	D	Betânia	Ajudar o professor a aproveitar as situações que passam desapercebidas e potencializar as atividades.	Percebe que a sua presença torna a aula artificial e não sabe o que fazer para não intimidar o professor.
Avaliações de desempenho	B	Camila	Possibilitar a conversa e a troca de opiniões.	A descrição da função do professor pela instituição colabora para uma maior clareza dos aspectos a serem contemplados. Momentos tensos, pois o trabalho está em jogo.
	A	Débora	Documentação avaliativa (“lâminas”): Verificar como o professor se situa no seu trabalho.	“Sintonizar o quanto o professor está próximo desse movimento que a gente quer, ou mais distante.”
	B	Marina	Avaliação escrita dirigida para avaliar o trabalho do professor.	Burocrática, pois o professor comenta o que o coordenador deseja ouvir.
	C	Maria Antônia	Avaliar o professor sob a perspectiva do aluno.	Alunos preenchem roteiros de avaliação sobre os professores. Alguns professores ficam inseguros com esse procedimento.
			Traçar o perfil dos professores a partir da visão dos alunos.	Mais informal. Alunos dizem que professores gostariam que os acompanhassem em situações hipotéticas. Ex.: “Quem ajudaria a classe a compreender uma lição bem complicada?”; “Quem acompanharia a classe em um passeio divertido?”

Continua

Tipos	Escola	Coordenadoras	Funções	Observações/trechos das entrevistas
Observação da produção dos alunos	B	Camila	Acompanhar o desenvolvimento.	"Não que você tenha uma sistemática de olhar. No entanto, é um trabalho rico, pois ajuda a observar onde o aluno cresceu, as suas dificuldades e onde ele ainda está estacionado."
	D	Betânia	Observar os materiais propostos pelos professores e quais são selecionados pelos alunos.	
Reuniões pedagógicas coletivas semanais	B	Camila	Discutir metas e objetivos para a equipe de professores.	Tem que ser muito bem planejado, para ser produtivo e ter resultados no trabalho. A discussão do PPP (Projeto Político Pedagógico) ajuda a afinar a equipe. Há uma dificuldade de concordância na própria equipe de coordenação.
		Marina	Discussão de grandes temas.	Dificuldade de dar sequência aos temas.
Reuniões de série	B	Marina	Avaliar o planejamento de professores que atuam na mesma série.	Eles trocam, compartilham possíveis intervenções no planejamento.
Reuniões individuais com o professor	C	Maria Antônia	Incrementar a formação e problematizar a prática do professor.	Fazer que o professor que parece alienado reflita sobre a sua prática. Compreender o aluno que deseja formar. Ver o aluno na sua totalidade e contribuir para a formação de um aluno crítico.
	B	Camila	Auxiliar o professor a enxergar outras possibilidades.	A coordenadora tem um olhar distanciado, o que lhe permite trazer outras ideias.
		Marina	Trazer discussões, problematizações, a partir de contextos reais.	Analisar resultados do trabalho com alunos e grupos.
	C	Betânia	Mediar sua relação com aluno e direção; possibilitar o estudo e o espaço para problematizar.	O coordenador é a pessoa com quem o professor pode falar das suas angústias e necessidades, se o coordenador não for "burocrata".
Reuniões coletivas ou individuais com as famílias	B	Camila	Preparar o professor para falar do desempenho dos alunos.	Deixar claro o que está sendo avaliado e como.

Fonte: Pesquisa de Campo.

Tabela 3 – Recursos básicos para o exercício do magistério: características profissionais.

Atributos específicos	Escola	Coordenadoras	Descrição	Observações
Conhecimento, estudo e reflexão	A	Débora	Ter consciência, refletir sobre e controlar o seu processo.	Capacidade de metacognição.
	B	Marina	Inquietação constante frente aos desafios do planejamento.	Postura ativa que desencadeia reflexão e novas soluções.
	C	Maria Antônia	Apropriação de conhecimento da teoria contemporânea e saber se posicionar sobre ensino tradicional.	Exemplo: verifica se utiliza recursos que considera essenciais, como memória, embora visto como tradicional.
Saber se expressar na escrita	A	Alice	Demanda de escrever sobre sua prática.	Escrever: relatório para as famílias, planejamentos.
		Débora	Explicitar a sua prática em relatórios.	
	B	Camila	A prática da escrita como forma de aprimoramento dessa forma de expressão.	Comenta que há professores que não evoluíram, não liam, nem escreviam.
			Aponta para a importância do estudo contínuo.	O professor é modelo para os alunos neste sentido.
	D	Betânia	É importante gostar de escrever.	
Ser leitor	B	Marina	Disposição para leitura na busca de temas e na apreciação de livros/filmes.	Trazer a cultura para a escola.
		Camila	Para buscar conhecimentos gerais e se atualizar.	
	C	Maria Antônia	Reforça a importância de saber ler.	Verifica seu conhecimento acerca das teorias da educação.
Saber se expressar oralmente	B	Camila	Saber se expressar e ter desenvoltura na oralidade.	A oratória envolve os alunos.

Continua

Atributos específicos	Escola	Coordenadoras	Descrição	Observações
Envolvimento e responsabilidade	A	Alice	Responsabilidade em liderar um grupo de crianças.	“Apresentar com pompa e circunstância o legado da humanidade”.
	B	Camila	Saber mostrar a sua paixão pelo conhecimento e pelo que se propõe ensinar.	Desta forma vai conseguir transmitir o processo de forma prazerosa e mobilizar os alunos para aprender.
	D	Betânia	Comprometimento com o aluno e com a sua aprendizagem.	“Pontualidade para chegar, pontualidade para estar e fazer, pontualidade para entregar cumprindo o prazo”.
Dominar novas tecnologias	B	Camila	Ampliar as possibilidades de ensino. Ir além de “aula tão fechada”.	Os professores mais jovens trazem este repertório, pois tiveram esta experiência como alunos.
Compreender e compartilhar da proposta da escola	A	Alice	Clareza da necessidade de responder em nome da escola.	
	C	Maria Antônia	Reconhecer e alicerçar a sua prática nos quatro pilares: sujeito complexo, autonomia, autoria e contemporaneidade.	
	D	Betânia	Compreender os princípios que norteiam o projeto da escola.	Capacidade de ouvir, processar as informações e colocar em prática.

Fonte: Pesquisa de Campo.

Tabela 4 – Recursos básicos para o exercício do magistério: outras características que agregam valor à profissão.

Atributos específicos	Escola	Coordenadoras	Descrição	Observações/trechos das entrevistas
Ter bom humor	B	Camila	Capacidade de ser bem-humorado diante dos imprevistos e conflitos.	Apresentar o trabalho de uma maneira gostosa e com leveza sem ser burocrático.
Ter capacidade cooperativa	A	Alice	Capacidade de compartilhar as suas dúvidas e o seu trabalho.	
		Débora	O cotidiano demanda compartilhar avaliações e reflexões em grupo.	Periodicamente trabalham em duplas e em conselhos com toda a equipe.
	B	Marina	Fundamental saber trabalhar em grupo e parceria.	
		Camila	Deve saber trocar e construir em parceria.	Essa postura enriquece seu aprendizado.
	D	Betânia	Trabalho em grupo é fundamental porque o trabalho é mais rico e demanda dialogar com outras ideias.	Percebe que as professoras são competitivas.
Pensamento inédito e diferenciado	A	Alice	Saber articular o profissional e o pessoal e ter a capacidade de se rever.	"Você tem que estar contando com uma pessoa que está em movimento. Uma pessoa que está se revendo constantemente."
			Capacidade de viver as suas crenças e explicitar as discordâncias.	
	D	Tânia	Deve ser livre para pensar e duvidar.	Questionar sempre: será que isso ainda funciona?
			Deve saber fazer boas perguntas.	Ensinar o aluno a fazer boas questões.
		Betânia	Postura investigativa.	Coragem para experimentar, buscar novas saídas e caminhos.
Olhar para o mundo e ser "antenado" no futuro	D	Tânia	Saber projetar o que é o mundo do aluno daqui a cinco, dez anos.	Exemplo: Aparelhar o aluno a fazer escolhas.
			Interesse pela arte para saber identificar as tendências.	"A arte é uma antena/onde o futuro chega primeiro."

Fonte: Pesquisa de Campo.

Continua

Continuação

Tabela 5 – Concepção teórica.

Atributos específicos	Escola	Coordenadoras	Descrição	Observações/trechos das entrevistas
Ser um professor educador	A	Alice	Compromisso com sua tarefa de educador.	É característica de um bom professor ser um pesquisador engajado (Paulo Freire).
		Débora	Clareza do caminho que deseja trilhar em lugar de ser um técnico. Saber desafiar os alunos.	"... pensar nesse encontro que é único, que é singular, que é de cada grupo, que é de cada momento."
	C	Maria Antônia	Capacidade de lidar com questões básicas do cotidiano e identificar a sua posição teórica.	Apesar de bem formados, alguns não sabem lidar com questões simples do cotidiano.
	D	Tânia	Deve ser corajoso, ousado e mutante.	Não ficar prisioneiro de esquemas.
			Deve ter sensibilidade, ser "humanizado".	Chega embrutecido em questões muito práticas.
	D	Tânia	Deve confiar na sua capacidade de fazer diferença na vida do aluno.	Acreditar e buscar marcar positivamente o aluno.
	D	Betânia	Uma boa dose de humanidade.	"Tenho referências de pessoas que marcaram o meu jeito de lidar com o mundo".
Ter conhecimento das didáticas	A	Débora	Informar/formar, a partir do conhecimento das didáticas.	Conhecer as especificidades das didáticas da LP, Matemática, Ciências.
	C	Maria Antônia	Saber ensinar de maneira que o aluno aprenda elaborando projetos interessantes, usando diferentes materiais e preparando diferentes aulas, fazendo resumos, fichas de revisão e orientações de estudo.	Considerar como o Colégio entende esses conceitos e saber colocá-los em prática.
Não se restringir às didáticas	D	Betânia	Conseguir olhar o que de fato contribui para que as crianças aprendam melhor.	"Descolar um pouquinho dos discursos pedagógicos e das didáticas e ousar mais, impor mais movimento ao grupo."
Reconhecer como a criança constrói conhecimento	A	Débora	Profissional integrado deve conhecer os conteúdos, mas saber identificar a construção do conhecimento pela criança.	"A construção do conhecimento pela criança é onde o professor é necessário... Para não ser um conhecimento só espontâneo."

Continua

Continuação

Atributos específicos	Escola	Coordenadoras	Descrição	Observações/trechos das entrevistas
Ter uma postura democrática	B	Marina	Mediação do diálogo para lidar com os conflitos.	Tratar os alunos de forma igualitária e sem discriminações.
	C	Maria Antônia	Tratar os alunos de forma igualitária, sem discriminação. Saber se relacionar com os alunos como "ser humano".	Ser atento para ajudar na resolução de conflitos.
Saber escutar o aluno	A	Alice	Escuta "qualificada", sensível às demandas dos alunos.	Saber "como as crianças aprendem e o que aprendem."
		Débora	Deve ter uma escuta apurada, pautada no conhecimento das etapas do desenvolvimento.	Buscar uma maior autonomia de pensamento do aluno e ter sensibilidade para saber ler o que as crianças trazem como repertório.
	B	Marina	Saber diferenciar os desafios na condução do grupo, considerando a faixa etária.	Diversificar as tarefas conforme o processo e desafio de cada aluno.
		Camila	Flexibilidade no seu planejamento diante dos diferentes contextos.	Conhecer a faixa etária para administrar o que se ensina e o que se aprende.
	C	Maria Antônia	Deve conhecer a faixa etária para saber atuar, olhar para o aluno e considerar a sua fala.	Não basta ensinar os conteúdos; é importante considerar as críticas dos alunos.
	D	Tânia	Deve dedicar-se a compreender as necessidades dos alunos.	"Pensar no que o meu aluno precisa, no que ele vai precisar."
		Betânia	Compreender o sentido que os conteúdos têm para o aluno. Olhar para as produções inesperadas e reconhecer as estratégias do aluno para que o professor possa ajustar o seu planejamento. O aluno se beneficia dos diversos "estilos ensinantes".	"O que ele já sabe, o que ele tem, onde ele está" "buscar o caminho para entender o aluno em sua totalidade".
Acolher o aluno	D	Tânia	Saber do processo de cada aluno.	"Precisa saber todos os nomes, precisa caber dentro de você."
Gestão de grupo; Saber escutar o aluno	A	Débora	Comandar sem impor seus desejos, mas mapeando o trabalho necessário.	"Como é que eu posso aproveitar essa situação e não responder às vezes tão prontamente, despejando um monte de conteúdo."

Continua

Atributos específicos	Escola	Coordenadoras	Descrição	Observações/trechos das entrevistas
Saber dar sentido às informações que circulam	B	Camila	Saber contextualizar e estabelecer relações diante das informações às quais os alunos têm acesso.	"Compreensão daquilo que ele está aprendendo de uma forma mais aplicativa relacionada com o dia a dia dele".
Conhecer a faixa etária: cognitivo, afetivo e social	B	Camila	Saber planejar considerando esse conhecimento.	Compreender como o aluno está aprendendo e como ele está ensinando.
Cuidado na devolutiva dos trabalhos dos alunos	D	Tânia	Saber realizar correções e devolutivas cuidadosas.	"Investimento na correção, e aí aquilo me tomava um tempo tremendo, levar caderno para corrigir, por (sic) bilhetes..."
Gestão de grupo	A	Débora	Deve ser o parceiro mais experiente e assim conciliar as demandas do grupo com as demandas do currículo.	"Do que eu estou entendendo que os meus alunos trazem, dos percursos e dos caminhos que o meu grupo está trilhando, onde que eu encaixo conteúdos e..."
Autonomia/autoria na gestão do grupo	A	Alice	Diferenciação de projetos conforme as demandas do grupo de alunos.	
		Débora	Autonomia para propor diferentes caminhos diante das especificidades.	Preparar documentos que apresentem processos de trabalho.
	C	Maria Antônia	Considera importante esta postura, mas precisa ser vigiada pelo coordenador. Ela precisa ser mediada pelo projeto da escola.	"…às vezes o professor não entende essa autonomia."
Trabalhar com a diversidade da escola	B	Camila		
Trabalhar com processos diferenciados	D	Betânia	Identificar as possíveis hipóteses dos alunos no seu processo de alfabetização.	
Saber documentar o trabalho	A	Débora	A documentação ocorre ao longo do processo.	Prática de documentação pedagógica inspirada em Reggio Emilia.
Saber trabalhar junto às famílias	B	Marina	Saber conduzir reuniões de pais e relatar o trabalho para as famílias.	

Continuação

Atributos específicos	Escola	Coordenadoras	Descrição	Observações/trechos das entrevistas
		Camila	Ele precisa saber explicar para as famílias como avalia.	Costuma preparar os professores para esse encontro.

Fonte: Pesquisa de Campo.

Tabela 6 – Práticas "tradicionais".

Atributos específicos	Escola	Coordenadoras	Descrição	Observações/trechos das entrevistas
Rigor e organização	A	Débora	Importância do rigor com os alunos desde as séries iniciais.	"... construídos de forma bastante efetiva e consistente."
	B	Marina	Organizar-se para cumprir prazos, organizar o espaço da sala para o trabalho.	Esta postura traz segurança para os alunos.
		Camila	Saber organizar uma lousa e a própria mesa, pois ele é um modelo para o aluno que deseja formar.	Destaca rotina da lição de casa e sua correção.
	C	Maria Antônia	Considera fundamental cumprir com planejamento, horário, fazer resumos e sínteses para revisão de conteúdos.	Alunos semestralmente avaliam se os professores cumprem com estes pré-requisitos.
	D	Betânia	Ser exigente e ambicioso em relação ao aluno.	Exigência relacionada com a crença de que o aluno sempre pode fazer melhor.
		Tânia	Deve construir novas estruturas, porque existe uma desestrutura na sociedade.	Encontrar situações que revelem estruturas.
Trabalhar com os alunos que possuem muito conhecimento	D	Tânia	Saber trabalhar com os diferentes repertórios dos alunos.	"É difícil para o professor 'aproveitar', entre aspas, a facilidade, o talento, o conhecimento do aluno que está lá na frente."
Ter autoridade	C	Maria Antônia	Um professor que saiba colocar limite.	O professor deve saber o que está fazendo, precisa demonstrar segurança.

Continua

Atributos específicos	Escola	Coordenadoras	Descrição	Observações/trechos das entrevistas
Ter clareza de seus objetivos	A	Alice	Conhecimento do conteúdo e clareza do que persegue.	Perseguir o que há de melhor.
	B	Marina	Consideração, a cada ano, das demandas dos alunos.	Não ter uma atitude de repetir Continua planejamentos, mostrando sensibilidade para conhecer o grupo de alunos.
	C	Maria Antônia	Importância da clareza e explicitação dos objetivos nos planejamentos.	Avalia a dificuldade dos professores em ter clareza do que desejam ensinar.
Ter foco	A	Débora	Mapear os conhecimentos dos alunos para ser eficiente no ensino.	Identificar a construção do conhecimento da criança.
	B	Marina	Capacidade de desenvolver um planejamento com intenção e objetivos claros.	Comenta a dificuldade dos professores em fazer planejamento.
	C	Maria Antônia	Cumprir o planejamento, elaborar e corrigir lições de casa, trabalhos e avaliações (em tempo hábil).	Preocupação com práticas que foram descartadas por serem julgadas como tradicionais.

Fonte: Pesquisa de Campo.

APÊNDICE E – Quadro síntese das respostas das professoras

Segue uma tabulação de aspectos das entrevistas realizadas pelas coordenadoras, organizadas de acordo com as questões respondidas:

Tabela 7 – Percurso de Formação

Escolas	Professoras	Formação escolar	Experiência profissional	Referências teóricas	Observações
A	Sônia (13 anos em sala de aula)	Colégio Equipe, Pedagogia na USP, Especialização em Psicopedagogia (CGAE-PUC) e em Alfabetização, (ISE – Instituto Vera Cruz).	Brinquedoteca da USP, Ibeji, Criarte, Escola Pública de Paraisópolis (alfabetização de adolescentes).	Emília Ferreiro, Douady (na Matemática), Piaget, Morin, Merrieu e Larossa, bons professores.	Destaca a sua experiência com os professores quando era auxiliar. Não se via atendendo em uma clínica; opção pela sala de aula
	Valéria	Mackenzie (Especialização em Inclusão).	Nossa Senhora das Graças – Jabaquara, Logos, Arraial das Cores.	Construtivismo: Piaget, Vygotsky. Emília Ferreiro, Constance, Kamii, Lino de Macedo.	Sua mãe era dona de escola.
B	Sarah (5 anos em sala de aula)	Fonoaudiologia na UNIFESP, Especialização em Psicopedagogia (Casa do Psicólogo), Normal Superior no Singularidades.	Consultório Particular (clínica fonoaudiológica).	Vygotsky, Piaget. Construtivismo: Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Fernando Hernández.	
	Ana (32 anos em sala de aula)	Magistério, Pedagogia na PUC (habilitação em deficiência da audiocomunicação), Especialização em Psicopedagogia, Mestrado na USP.	Estágio no Derdic.	A sua prática e experiência de professora, a vivência de aluna e os cursos de aplicação prática. Teóricos: Paulo Freire, Madalena, Freire, Piaget.	
C	Catarina	Letras e Pedagogia na USP, Mestranda na FEUSP, em metodologia de Linguística.	Coordenadora de Atividades Culturais e da Biblioteca na Escola Cooperativa de São Paulo, Novo Ângulo, Novo Esquema (escola regular com trabalho de inclusão).	Psicanálise, Experiência, Literatura. "O meu orientador é um grande modelo."	Sua mãe era professora de EF I. Sua irmã fez Magistério e Letras.

Continua

Escolas	Professoras	Formação escolar	Experiência profissional	Referências teóricas	Observações
D	Betânia (20 anos em sala de aula)	Escola Pública, Magistério no CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), Pedagogia na USP.	Labor (crianças abandonadas e carentes), Escola da Vila (iniciou como bibliotecária e depois assumiu a sala de aula), Giordano Bruno, Supletivo do Santa Cruz (alfabetização de jovens e adultos), Coordenadora e professora.	Professoras que marcaram seu percurso no primário. Lembra de poucos teóricos: Freinet, Rousseau e Passmore.	Destaque para modelos de bons professores experientes do CEFAM. Sua mãe era inspetora de escola.

Fonte: Trabalho de Campo

Tabela 8 – Como são acompanhadas no seu trabalho (planejamento, diário, observação de aula)? Como percebem o espaço de formação na própria escola?

Formas de acompanhamento	Escola	Professora	Função	Observações/trechos das entrevistas
Assessor de área	A	Sônia	Aprender, aprofundar as diferentes áreas.	"E ela está desde os pequenininhos até o médio, então ela tem um olhar super vertical da matemática".
	B	Sarah	Grande contribuição para pensar área de LP.	Espaço de troca muito enriquecedor ao analisar as produções dos alunos.
Reunião de série	B	Sarah	Espaço para estudar e refletir no grupo de professores.	Mexe com nossos sentidos.
			Possibilidade de planejar compartilhar dúvidas, inseguranças e decisões.	Elas se encontram fora do horário de trabalho pois a escola não investe mais nesse encontro.
	A	Sônia	Trabalhar para a formação dos professores.	
Observação de aula	A	Sônia	Compartilhar o trabalho que desenvolve com os alunos.	Não observam. "Eu chamo, principalmente com os alunos assim com necessidades específicas. Eu não gosto de tomar decisões sozinha".
	B	Sarah	Compartilhar o trabalho que desenvolve com os alunos.	Não observam a sua aula.

Formas de acompanhamento	Escola	Professora	Função	Observações/trechos das entrevistas
Planejamento	B	Ana	Controlar o trabalho em sala de aula.	Fica constrangida. “Você é espontâneo. Você não fica à vontade porque você não sabe que leitura que é feita da pessoa que está vendo.”
		Sarah	Acompanhar e discutir o trabalho	O planejamento recentemente passou a ser socializado para a comunidade e receia com isso perder a flexibilização diante das contribuições dos alunos.
		Ana	Ter contribuições por parte do coordenador.	Não destaca as contribuições do coordenador no planejamento. Prefere discutir sobre a sua atuação junto aos alunos com o coordenador.
Reuniões Pedagógicas	B	Sarah	Conversar, estudar, apreciar literatura e refletir.	O tempo para esses encontros tem diminuído e esses encontros têm como objetivo ensinar gramática.
Documentos avaliativos	A	Sônia	Acompanhamento do trabalho do professor a partir da sua própria visão (autoavaliação).	Orientação e coordenação selecionam fragmentos do que ocorreu ao longo do semestre e os professores situam o seu desenvolvimento durante o processo. “Eu vou encontrando um modelo meio próprio pra poder me colocar”.
			Trazer à reflexão uma parte significativa do que foi trabalhado no ano. Documentação avaliativa - “lâminas”.	“Chama 'lâmina'. A gente precisa desenvolver um material de tamanho A3 e aí é sobre o trabalho.”
	B	Ana	Acompanhamento do trabalho do professor a partir da sua própria visão.	Direciona as respostas conforme o perfil desejado pela coordenação (depende da formação do coordenador).
	D	Betânia	Avaliar e acompanhar os processos e resultados do trabalho através das produções dos alunos.	Trata-se de materiais dos alunos “que são usados, que vão ser usados, que foram usados por opções deles”.

Fonte: Trabalho de Campo

Continua

Tabela 9 – Recursos básicos para o exercício do magistério: características profissionais.

Atributos específicos	Escola	Professor	Descrição	Observações/trechos das entrevistas
Saber escrever	A	Valéria	O curso de Pedagogia deveria investir nesse sentido.	É muito exigente e considera que não escreve bem.
	B	Sarah	Defende que o professor deve escrever bem.	Comenta de seu receio de escrever errado pois a escola não tem admitido erros.
	D	Betânia	Considera importante o professor escrever cotidianamente.	No processo de seleção de professores, solicita-se uma produção escrita.
Dominar novas tecnologias	A	Valéria	Saber utilizar os novos programas (Prezi).	Sente falta de formação para utilizar as TICs.
		Sônia	Aprender a mexer em novos programas e recursos multimídia.	Os recursos tecnológicos estão na sala de aula e o professor precisa saber usar.
	B	Ana	Atenta aos novos recursos tecnológicos.	"As coisas mudaram, a tecnologia mudou, então você tem que ir atrás."
Investir em conhecimentos, estudo e reflexão	A	Valéria	Atenção em relação às questões da contemporaneidade. Saber ajudar os alunos e pais a questionar.	Exemplos: O consumo: "Quase o mundo está perdido, de tanto de quem manda hoje na infância é o consumo." A preservação da infância.
			Deve ser estudioso e buscar os cursos de interesse.	"Mas eu acho que é só estudando, fazendo curso, fazendo 'pós', né? E lendo algumas coisas que te interessam."
		Sônia	Ser investigativo e reflexivo diante dos acontecimentos para poder transcender.	"Eu gosto de estudar, eu acho que eu sempre tive esse perfil de aluna CDF de se empenhar, de ler texto, eu sou assim, desde sempre."
			Investir em cursos e saber o que se discute no campo da educação.	A escola contribui com ajuda de custo (salário indireto), incentiva e promove um ambiente de constante estudo e reflexão.
	B	Sarah	O professor consegue mobilizar os alunos com o seu repertório cultural.	"Leio, eu acho que isso é importante".
		Ana	Investe na sua própria formação buscando cursos.	O investimento da escola deveria ser em apoio financeiro para os cursos de escolha do professor. Por não ser especialista, aponta para o fato de ter que estudar muito as diferentes disciplinas que ministra.
	C	Catarina	Ser apaixonado pelo conteúdo que ensina.	"A escolha que você faz já tem a ver com o seu desejo."
	D	Betânia	Vontade de investigar, estudar e experimentar outros caminhos.	"Eu acho que isso é meu, é da minha formação, sei lá, eu não sei de onde vem essa inquietude."
			Estudar, refletir, discutir, criar, rever e propor projetos.	Esse é um ponto abordado no processo de seleção de professores.

Continua

Atributos específicos	Escola	Professor	Descrição	Observações/trechos das entrevistas
Ser ético: Compromisso com o aluno	A	Valéria	Ter responsabilidade e compromisso com os alunos.	“Ela bateu em uma criança que não fala! Essa pessoa não podia estar dentro dessa escola.”
		Sônia	Seriedade, compromisso e dedicação com o desenvolvimento dos alunos e trabalhar de maneira significativa.	
	B	Sarah	Integridade, respeito e compromisso com o aluno.	
		Ana	Respeito, verdade, bom senso e não se colocar acima dos alunos.	“Eu procuro sempre mostrar a minha vivência e exemplos como ser humano e não só como profissional”.
	D	Betânia	Compromisso com o trabalho junto aos alunos e à escola em que atua.	“O professor tem um papel muito fundamental na vida das pessoas e não é só na vida escolar, eu acho que é na vida mesmo. Eu acho que eu tenho referências de pessoas que marcaram o jeito de eu lidar com o mundo.”

Fonte: Trabalho de Campo

Tabela 10 – Recursos básicos para o exercício do magistério: características pessoais.

Atributos específicos	Escola	Professor	Descrição	Observações/trechos das entrevistas
Ter humor	A	Sônia	Ter humor diante dos desafios que a sala de aula demanda.	"Apesar da minha seriedade toda, eu vivo fazendo gracinha, alguns comentários, tal, porque eu gosto de me divertir. Não gosto de ser aquela professora que só fala brava."
Ter capacidade cooperativa	A	Valéria	Saber trabalhar em equipe e entender que o conhecimento é de todos.	"Eu tenho minhas coisas todas abertas, com a intenção de que todo mundo possa compartilhar comigo e pegar o que eu tenho também".
		Sônia	Fundamental saber trabalhar em grupo e pedir parceria, dividir tarefas e pensar em conjunto os possíveis caminhos para o trabalho.	"Ajudar na formação de quem está trabalhando com você."
	B	Ana	Trabalhar em parceria com as colegas na preparação dos materiais e atividades.	Destaca que gosta de trabalhar na formação das auxiliares pois acredita que esse é um papel a ser desempenhado pelos professores.
		Sarah	Importância de compartilhar as experiências com as colegas. Encontram-se fora do horário de trabalho na escola.	"Eu gosto de dividir. Não é insegurança, mas é dividir, é compartilhar (...) A minha colega agora, estamos em três, né? Uma delícia! (...) O tempo é super pouco também, nós não temos um horário definido pela escola para sentar e discutir."
	C	Catarina	Saber trocar informações e buscar aprender com os colegas.	"É o desejo do professor e acho que essas trocas têm a ver com esse termo: 'A circulação do desejo na escola'."
	D	Betânia	Saber ouvir e dialogar com os colegas.	
Saber a partir da experiência vinculada à arte	A	Valéria	Deve ter sensibilidade para as manifestações artísticas. O repertório das viagens e da sua bagagem cultural repercute na sala de aula.	"A construção do conhecimento pela criança é onde o professor é necessário... para não ser um conhecimento só espontâneo."

Fonte: Trabalho de Campo

Tabela 11 – Concepção teórica

Atributos específicos	Escola	Professor	Descrição	Observações/trechos das entrevistas
A criança constrói seu conhecimento	A	Valéria	As crianças vão desabrochar.	"É chegar e cutucar e provocar e deixar eles um pouco construindo, lá, todas as hipóteses."
	C	Catarina	Não dar respostas prontas.	"Deixar os vazios. Assim como um texto literário tem os vazios do texto para serem preenchidos pelo leitor, o leitor dá o sentido para a leitura, o texto não é completo."
Ser autor e autônomo	A	Valéria	O planejamento da aula se altera conforme o que aconteceu na aula anterior.	"Tem muita coisa para planejar que eu acho que toma um tempo que antes o professor pegava um livro didático e dava."
		Sônia	Diante dos conteúdos previstos, pensar novos conteúdos, projetos e boas questões.	"E as ciências mesmo, aquela coisa bacana da investigação, ela é muito difícil de ser feita."
	B	Ana	Ter autonomia para planejar, para adequar os desafios e para a escolha dos livros.	Autonomia também para atuar com cada aluno na sua singularidade, administrando conflitos, sem precisar da atuação do coordenador.
	C	Catarina	Saber escolher os conteúdos adequados e preparar materiais.	
	D	Betânia	Desprender-se das teorias pedagógicas e identificar na prática o que faz sentido diante das singularidades dos alunos reais.	"Eu não sei se a sequência [didática] de fulano de tal é a coisa mais importante para as nossas crianças aqui, entendeu?"
Saber registrar o trabalho	A	Valéria	O professor deveria registar tudo.	Não consegue registrar tudo e precisa fazer escolhas.
		Sônia	Elaborar registros dos planejamentos em conjunto com os outros parceiros.	"Tem alguma coisa específica que elas querem que a gente olhe e aí eu preparo esse material para os encontros. Às vezes é um planejamento, um registro, que não fica só no conselho. Ele é vivo."

Continua

Continuação

Atributos específicos	Escola	Professor	Descrição	Observações/trechos das entrevistas
Gestão democrática da sala de aula	B	Sarah	Conseguir a disciplina pela aprendizagem significativa.	"Quando eu estou contando uma história, eles embarcam, mas quando eles estão ocupados e é uma ocupação de forma significativa".
		Ana	Trabalhar a sociabilidade do grupo, os conflitos e as disputas.	Quando necessário, contar com ajuda de um profissional externo à escola.
	C	Catarina	Saber a formação de cada sujeito e a formação do grupo.	
	D	Betânia	Ter a dimensão de cada aluno no coletivo e saber dos vários movimentos que acontecem na sala.	Não perder de vista a singularidade de cada grupo de alunos.
Aprendizagem significativa	A	Valéria	Saber estabelecer relações entre os conteúdos com situações do cotidiano dos alunos para interessar os alunos.	"E eles estão interessados, eles estão envolvidos no projeto".
		Sônia	Envolvimento com a aprendizagem e em busca do que faz sentido para as crianças e famílias.	"Sabe, quando vem uma pesquisa do grupo e eu vejo um grupo gostando de alguma coisa e eu podendo olhar junto com eles esse assunto e dar uma ampliada."
	B	Sarah	Saber trabalhar o significado e a função dos conteúdos.	Adequar os conteúdos e desafios conforme a faixa etária.
Saber fazer boas intervenções	A	Valéria	Saber fazer perguntas que desestabilizem a hipótese equivocada.	"Conseguir abrir uma discussão e escutar, provocar e conseguir levar uma discussão a ponto de que eles me mostrem o que tem de melhor ali dentro, as melhores hipóteses, as melhores relações que eles fazem com as coisas."

Continua

Atributos específicos	Escola	Professor	Descrição	Observações/trechos das entrevistas
Saber escutar o aluno	A	Valéria	Saber escutar as crianças e dar tempo, sem ansiedade com relação aos conteúdos a serem contemplados.	"É, porque a criança, ela tem tudo para dar certo, é só você deixar, né?"
		Sônia	Ir além do que está previsto para determinada série a partir do interesse dos alunos.	"Eu fui percebendo toda uma pesquisa que esses meninos tinham, eles faziam brincadeiras com o avião de papel, tinha que atravessar o toldo, tinha que atravessar não sei aonde, tinha a brincadeira do goleiro que um tinha que ir lá e ficar pegando e eu falei: 'Nossa, isso aqui é uma coisa incrível de matemática.'"
	B	Sarah	Atenta em escutar cada aluno na sua individualidade. Contemplar as contribuições dos alunos.	"Eu acho que é pôr o aluno em primeiro lugar. Antes até do conteúdo, do planejamento, ele faz... Eu escuto." Receia, pelas mudanças que a escola está passando, que o planejamento fique "engessado" e não contemple as contribuições dos alunos.
	C	Catarina	Saber olhar cada aluno na sua singularidade.	"E o desejo do aluno também, o professor aproveitar em alguns momentos o que o aluno traz, qual é a palavra que ele fala sobre aquilo."
	D	Betânia	Pensar na estrutura da escola (tempos e espaços) de maneira a potencializar o aluno.	"A estrutura da escola existe em função de promover situações de mudança, de transformações dessas pessoas que são os alunos."
Conhecer a faixa etária: cognitivo, afetivo e social	C	Catarina	Saber reconhecer as diferentes demandas de trabalho conforme a faixa etária do aluno.	"Eu acho que são esses diferentes níveis aí de interesses dos alunos e que o professor responde de alguma forma. E, enfim, precisa ter essa sensibilidade para responder de outra forma."
Saber fazer um planejamento interdisciplinar	B	Sarah	Tem como base os PCNs e busca que as disciplinas se apresentem de forma integrada.	

Continuação

Atributos específicos	Escola	Professor	Descrição	Observações/trechos das entrevistas
Saber contemplar a diversidade dos alunos	A	Valéria	Preparar lições e confeccionar materiais considerando o processo de cada aluno.	"Se a gente não fizer isso, a gente vai tirando os caras da sala, aí não é inclusão."
		Sônia	Diversificar o planejamento para contemplar todos os alunos.	"Eu tenho uma criança com necessidades específicas muito grandes e estou olhando muito para como cuidar desse planejamento."
	B	Ana	Diversificar as propostas e materiais para atender a diversidade.	"Gosto de trabalhar ainda em sala de aula, gosto de trabalhar com criança com dificuldade, com inclusão."
	D	Betânia	Diversificar as tarefas e desafios diante dos diferentes processos dos alunos.	Esse é um ponto abordado no processo de seleção de professores.
			Observar atentamente o aluno nas suas possibilidades. Ler o aluno de forma integral: pelo que ele tem e não apenas pela falta.	Buscar caminhos para conhecer como pensa e ajustar propostas e expectativas.
Resgatar a possibilidade de brincar	A	Valéria	Saber realizar projetos interdisciplinares em que a brincadeira esteja presente.	"Quando eu começo a planejar o ano, projetos que conversem com as disciplinas e que a brincadeira esteja em algum canto."
	B	Sarah	Buscar garantir no planejamento espaços para o brincar.	É cada vez mais difícil conseguir tempo para as crianças brincarem.
Saber trabalhar junto às famílias	A	Valéria	Saber ouvir e acolher as questões dos pais.	Ter humildade quando comete algum equívoco.
		Sônia	Acredita ser importante compartilhar com os pais o trabalho e ouvi-los.	Decidir encaminhamentos, questionamentos sobre o projeto da escola e administrar a falta de parceria são tarefas que cabem ao coordenador.
	B	Sarah	Fala da importância de conhecer os pais de seus alunos.	Nas mudanças atuais da sua escola, o professor não tem acesso às famílias.
		Ana	Buscar a cumplicidade da família no trabalho junto aos alunos.	
	B	Sarah	Entender a faixa etária e como o aluno pensa e processa o conhecimento.	Acredita que o trabalho por projetos desperta o interesse dos alunos.

Continua

Atributos específicos	Escola	Professor	Descrição	Observações/trechos das entrevistas
Ser humano	A	Valéria	Ser coerente com o que fala e ensina.	Desejar fazer diferença na vida dos alunos.
		Sônia	Integrar os vários papéis que desempenha socialmente. Ter amplidão e leveza para exercer a função de professora.	Mas eu não sou professora, eu sou a Sônia, entendeu?
	B	Ana	Ser modelo de vivência para os alunos.	Compreender e interagir a partir de como o aluno está aprendendo e como ele está ensinando.
	C	Catarina	Saber expressar-se pelo afeto.	"Que as pessoas não são só alunos, antes de ser aluno, professor, as pessoas são pessoas também."
	D	Betânia	Interesse e relação ampla com os alunos e parceiros. Ter uma formação humanista.	"Ela é uma pessoa, ela tem uma autoria no mundo já, ela tem um lugar no mundo, ela tem as suas dificuldades, ela tem as suas facilidades, você precisa chegar perto para conhecer e ajudá-la a usar isso em favor dela mesma."

Fonte: Trabalho de Campo

Tabela 12 – liberdade para exercer o ofício de professor.

Atributos específicos	Escola	Professor	Descrição	Observações/trechos das entrevistas
Ter confiança nas suas decisões	A	Sônia	A experiência te possibilita ter propriedade das decisões e saber justificar.	"Experiência. Eu acho que quando você sabe por que você coloca a sua sala em fileira." "E eu acho que a propriedade vai me dando também... Me ajuda a ter ousadia, sabe?"
Encantar o aluno pela tradição oral	C	Catarina	Saber enredar os alunos na oralidade.	"A leitura dele e a escrita vão ser mais fluentes se ele encontrar também esses elementos que encantaram ele na oralidade de um conto, de um mito".

Continua

Atributos específicos	Escola	Professor	Descrição	Observações/trechos das entrevistas
Ter autoridade	B	Ana	Saber ser firme, mas afetiva.	Demonstrar para aluno que se importa com o seu aprendizado.
	C	Catarina	Desenvoltura com as regras e procedimentos, sabendo diferenciar características e demandas da faixa etária.	Diversificar as tarefas conforme o processo e desafio de cada aluno.
Rigor e organização	A	Sônia	Planejar a organização do espaço, dos materiais escolares e a administração do tempo das atividades.	"... exigir crescimento deles."
Ser rigoroso	D	Betânia	Exigente e ambicioso em relação ao aluno.	

Fonte: Trabalho de Campo

ANEXO A – Relatório de Avaliação – Escola B

REFERÊNCIAS PARA AVALIAÇÃO

I – Superou os objetivos da ação proposta
II – Atingiu os objetivos da ação proposta
III – Atingiu parcialmente os objetivos da ação proposta
IV – Não atingiu os objetivos da ação proposta
V – Não foi possível avaliar

OBS.: FAVOR ENTREGAR ATÉ O DIA **09/12** À ORIENTAÇÃO

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES
ENSINO FUNDAMENTAL I - 2002

CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO									OBSERVAÇÕES
Reconhece a necessidade da mudança de concepção (Horaá Mutemet).	I								
Revela vontade de investir no processo (reflexão e autonomia com iniciativa).	I								
Revela vontade de ir ao encontro da diversidade dos alunos.	I								
Possui capacidade de diagnosticar, adaptar e acompanhar os alunos no processo de ensino e aprendizagem.	I								
Possui capacidade de trabalhar em equipe e cooperar na definição de objetivos e processos de ensino aprendizagem.	I								
Prepara o ambiente de estudo e materiais que atendam aos objetivos do trabalho.	II								
Considera o aluno e suas necessidades e aplica estratégias de ensino diferencial propondo experiências e procedimentos de aprendizagem enriquecedoras.	III								

Relatório de avaliação

1) Eu só não reconheço a necessidade da mudança ..... como também sinto que com essa nova concepção iremos ter avanços no processo ensino-aprendizagem dos nossos alunos. Além disso, há o respeito das habilidades que cada aluno apresenta, garantindo uma diversidade educacional, a descentralização do professor, proporcionando ao aluno uma maior autonomia, sendo responsável pelo seu aprendizado.

2) Minha intenção como educadora é sempre investir no meu processo profissional, garantindo sempre uma reflexão do meu trabalho, para a partir daí, poder dar continuidade ao mesmo; mudando, intervindo e até mesmo mantê-lo. Sendo assim, com esse processo reflexivo tenho autonomia de realizar qualquer transformação no meu dia-a-dia. E é claro, que para isso ocorrer, gosto de trocar com minha equipe o que ocorre, para que assim me dêem sugestões e idéias para a melhoria do meu trabalho.

3) Sem dúvida quando é elaborado os trabalhos com consignas, a nossa equipe faz questão de haver trocas de idéias, para ve-

rificarmos se estamos atingindo a diversidade e as necessidades dos nossos alunos, porque a nossa preocupação é com o aluno, respeitando suas potencialidades e habilidades.

4) O meu diagnóstico é feito processualmente. A cada conteúdo novo, verifico se o aluno está acompanhando ou não a aprendizagem. Caso esteja com dificuldade, proporciono a ele chances de rever, ou reexplicar, ou monitoramento de alunos que possam auxiliá-lo nesse processo ensino-aprendizagem, ou seja, proporciono vários recursos para garantir sua aprendizagem. Após ter realizado todas as etapas, caso não consiga superá-las, em equipe, resolvemos o que fazer ou o que indicar.

5) Nossa equipe de trabalho é coesa e cooperativa. Sempre realizamos juntas os objetivos e procedimentos da série.

Percebo que há uma colaboração significativa em nossa equipe. Tanto a área judaica como a geral trocamos idéias para a melhoria do nosso trabalho e das necessidades do grupo.

6) Nesse aspecto ainda estamos em processo de aprendizagem. Por mais que organi-

zemos o trabalho para que tudo ocorra bem, sempre falta algo.

Percebo, que, às vezes, é inerente ao nosso esforço. Ora sinto alguns empecilhos, como materiais básicos que não têm na escola (sacos plásticos furados, máquina fotográfica, gravador ou som, tinta para impressão, xerox quebrado, pasta para planejamento...) e ora sinto que não conseguimos elaborar e nem preparar todos os materiais por falta de tempo.

Sinto que preciso melhorar mais nessas questões organizacionais, objetivando mais o trabalho com consignas.

7) Como já relatei na questão nº4, utilizo de vários recursos e estratégias para atender as necessidades dos nossos alunos.

8/12/02

Perfil do professor do Fundamental I

1. Competências do Educador

- Reconhecer e respeitar a diversidade dos alunos, garantindo que cada um seja reconhecido com suas próprias características pessoais, assim cada aluno poderá chegar a resultados diversos em matérias diversas e em condições de aprendizagem diversas;
- Buscar na reflexão a clareza da concepção da educação por meio de diferentes conhecimentos, avaliar, afirmar e revalidar a sua prática;
- Integrar e colaborar para o sucesso do trabalho em equipe (supervisão, orientação e professores); refletindo constantemente sobre os princípios que norteiam a escola.
- Buscar uma reflexão constante que proporcione autonomia, independência e bom senso em relação às suas decisões;
- Trabalhar de maneira integrada com a equipe de série, área e coordenação e projeto político da escola.

2. Trabalho junto aos alunos

Cognitivos

- Conhecer as características da faixa etária da série que trabalha.
- Apropriar-se com profundidade dos conteúdos que serão ensinados aos alunos e buscar formas didáticas para transmiti-los.
- Expressar com clareza os objetivos das diferentes áreas de estudo e projetos para os alunos.
- Planejar diferentes atividades conforme processo de aprendizado produzindo materiais e propostas diferenciadas considerando o grupo e o aluno de acordo com os parâmetros e indicadores de progresso da série.
- Apresentar os programas de módulo com antecedência para que seja um instrumento regulador do processo de ensino e aprendizagem, projetos e auto regulador dos alunos. Elaborar planilhas para sinalizar e avaliar o processo de aprendizagem dos alunos.
- Organizar com constância devolutivas sobre processo de aprendizagem dos alunos e do grupo.
- Cuidar para que o ambiente educativo propicie estudos e atividades variadas e contribua para a adaptação e independência dos alunos nas suas escolhas, conclusão do trabalho e deslocamentos (cantos, murais, corredores)

Atitudinais

- Orientar os alunos para que conquistem autonomia nos aspectos social, afetivo e cognitivo.
- Construir um ambiente de respeito e responsabilidade com o estudo favorecendo a aprendizagem.
- Colocar limites com clareza, firmeza e afetividade garantindo a manutenção dos princípios, regras e combinados no grupo.
- Ouvir os alunos e incentivá-los na autonomia do seu pensar e na resolução de seus conflitos.
- Acreditar no potencial e capacidade de cada um de seus alunos.
- Construir com os alunos o sentido do ato de aprender e observar o quanto estão se apropriando e evoluindo na compreensão de seu papel de aluno.

3. Trabalhando junto aos pais

- Comunicar o que está sendo trabalhado, nas reuniões de pais, nos atendimentos individuais e na agenda, dando os esclarecimentos necessários de acordo com as solicitações dos pais, fortalecendo a parceria, vínculo e confiança.
- Informar os pais de projetos e temas que são trabalhados em sala, para que possam participar e contribuir com materiais ou de vivências junto ao grupo do filho.
- Esclarecer e significar para os pais os princípios e regras da escola, da série e do ciclo, cuidando de que estes sejam cumpridos.
- Programar devolutivas constantes do processo de aprendizagem dos alunos.
- Planejar e coordenar reunião de pais fundamentando o trabalho com os alunos.

ANEXO B – Avaliação dos alunos referente aos seus professores – Escola C

Nome: _____ 7º ano Data: _____ / _____ / 2010

PENSANDO NO SEU GRUPO DE PROFESSORES DESTE ANO, RESPONDA:

A) Que professor você escolheria para...

1) ...ajudar a classe a resolver uma situação muito difícil? _____.
Por quê? _____
_____.

2) ...ajudar a classe a compreender uma lição bem complicada? _____.
Por quê? _____
_____.

3) ...acompanhar a classe num divertido passeio? _____.
Por quê? _____
_____.

4) ...ser o guia da classe numa perigosa expedição no deserto? _____.
Por quê? _____
_____.

B) Que professor você *não* escolheria para...

1) ...ajudar a classe a resolver uma situação muito difícil? _____.
Por quê? _____
_____.

2) ...ajudar a classe a compreender uma lição bem complicada? _____.
Por quê? _____
_____.

3) ...acompanhar a classe num divertido passeio? _____.
Por quê? _____
_____.

4) ...ser o guia da classe numa perigosa expedição no deserto? _____.
Por quê? _____
_____.

5- Marcos, aluno do 5º ano, é uma criança com dificuldades de aprendizagem. Possui um ritmo mais lento que os demais e é bastante disperso. A maior parte da aula brinca e conversa com os colegas. De que maneira as aulas de artes poderão contribuir com o desenvolvimento de Marcos?

6- Apesar de grande parte dos alunos do 3ºano gostar das aulas de artes, Patrícia afirma que prefere outro tipo de aula, pois não gosta de pintar e diz não ter aptidão para o desenho. Comente esse caso.

7- Luca tem alguns problemas de saúde que influenciam em seu aspecto sócio-afetivo. É comum gerar conflitos entre os colegas e por esse motivo, sempre passa por rejeição. Mas é durante as aulas de artes que Luca se destaca por conta das habilidades que possui. É comum, nesses momentos, os colegas de sala pedirem-lhe auxílio e é com muita satisfação que Luca ajuda os "amigos" esquecendo-se de todas as desavenças. De que maneira você atuaria nesse caso?

8-Em quais aspectos o educador da área de Educação Artística pode contribuir para a observação mais ampla dos alunos em um conselho de classe?

9- Quais combinados julga importante estabelecer procurando amenizar a euforia dos alunos durante as aulas de artes?

10- Cite três conteúdos que não poderiam faltar no currículo de educação artística do 2º ao 5º ano.

_____
_____
_____
_____
_____
_____

11- Você acredita ser importante na área de artes elaborar lições para casa. Se sim, que tipo de lição encaminharia aos alunos?

_____
_____
_____
_____
_____

12- O Colégio possui em sua filosofia, quatro pilastras que norteiam sua metodologia. São elas:

- Sujeito Complexo
- Autoria
- Autonomia
- Contemporaneidade

Cite exemplos de situações ou conteúdos em que a área de Artes pode explorar os quatro eixos.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

SÍNTESE DE AVALIÇÃO

Professor: _____ Área: _____ Ano:_____

Item	Descritores	3	2	1	0
I. PROCEDIMENTOS					
01	Apresenta seu planejamento e procura cumpri-lo?				
02	Elabora lições de casa com freqüência?				
03	Assiduidade (chega no horário e faz questão de mostrar que o cumprimento de horário é importante)				
04	Corrige em tempo hábil as lições de casa, os trabalhos e avaliações?				
05	Procura cumprir o que promete? (em relação à aula e à sua disciplina)				
Observações especiais:					
II. DOMÍNIO E CONTROLE DO CONTEÚDO ESCOLAR					
01	È organizado				
02	Explica o conteúdo com clareza?				
03	Elabora projetos interessantes e importantes para a aprendizagem				
04	Utiliza vários materiais para sua aula, oferecendo assim, aulas diferentes				
05	Faz resumos ou revisões que facilitem a aprendizagem?				
06	Elabora fichas de revisão e orientação de estudo				
Observações especiais:					
III. RELACIONAMENTO COM OS ALUNOS					
01	Procura escutar e atender as observações e comentários dos alunos?				
02	Controla os excessos da classe?				
03	Suas atitudes expansivas (sejam brincadeiras ou mesmo discussões sérias) são favoráveis ao bom andamento da aula?				
04	Trata os alunos de forma igualitária, sem discriminações?				
05	Procura resolver os conflitos em sala de aula?				
Observações:					
Diferencial do Professor:					

Pontuação
De 15 a 12 pontos - Pouco a rever no item avaliado.
De 11 a 6 pontos - O professor tem muitos elementos a rever.
De 5 a 1pontos - O professor precisa rever o quadro completo