**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA SOCORRO GONÇALVES TORQUATO

**IDEIAS EDUCACIONAIS DE DOCENTES
EM ESCOLAS ESTADUAIS PAULISTAS**

São Paulo

2015

MARIA SOCORRO GONÇALVES TORQUATO

**IDEIAS EDUCACIONAIS DE DOCENTES
EM ESCOLAS ESTADUAIS PAULISTAS**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo como exigência
parcial para obtenção do título de Doutora em
Educação.

Área de concentração: Sociologia da Educação

Orientador: Elie Ghanem

São Paulo

2015

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.42 Torquato, Maria Socorro Gonçalves
T687i Ideias educacionais de docentes em escolas estaduais paulistas / Maria Socorro Gonçalves Torquato; orientação Elie Ghanem. São Paulo: s.n., 2015.
242 p.; apêndices

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) -- Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Ideias educacionais 2. Professores 3. Política educacional
4. Educação 5. Reforma do ensino 6. Socialização
I. Ghanem, Elie, orient.

TORQUATO, M. S. G. *Ideias educacionais de docentes em escolas estaduais paulistas*. 2015. 242 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo como exigência
parcial para obtenção do título de Doutora em
Educação.

Aprovada em: ____/____/____

Comissão 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: _____

AGRADECIMENTOS

Os indivíduos são aquilo que suas múltiplas experiências sociais fazem deles.

Bernard Lahire

Agosto de 2010, Bienal Internacional do livro de São Paulo onde esta empreitada começou a germinar. Eu e Clara, minha querida sobrinha, nos aventurávamos pelos estandes daquele imenso espaço que é o Centro de Exposições Anhembi, quando reencontramos Luciano, um amigo de minha irmã e estudante de Pedagogia da Feusp. Minutos depois, estávamos tomando um chope, ao passo que ele me incentivava a retornar à universidade, com argumentos que sempre derrubavam meus receios. A amizade fluiu, regada sempre com boas cervejas; Luciano me apresentou, por *e-mail*, o professor Elie Ghanem e continuou me mostrando alguns caminhos. Obrigada, Luciano.

Por ocasião do mestrado na FFLCH, frequentei a Feusp, local no qual conheci pessoas importantes para minha formação, tais como o professor Celso Beisiegel e a professora Marília Sposito; mas sobre Elie Ghanem, nunca ouvira falar. Encaminhei-lhe um *e-mail* e, por conseguinte, ele me respondeu! Então, escrevi várias outras mensagens, sendo que a conversa foi se desenvolvendo, sempre na direção da construção do problema de pesquisa; que paciência desse Elie Ghanem! Enfim, consegui elaborar e escrever o projeto. Já no segundo semestre de 2011, participei do processo seletivo do Programa de Pós-graduação da Feusp, indicando como orientador, obviamente, o professor Elie Ghanem. Por fim, ingressei no Programa, e consequentemente, o contato com o orientador se intensificou (por meio de disciplina, estágio do PAE - Programa de Aperfeiçoamento de Ensino, reuniões do grupo de pesquisa e reuniões para discutir especificamente acerca de minha pesquisa), fui aprendendo com a sua prática, nunca com seu discurso, pois este é quase ausente. Fui aprendendo coisas no âmbito da docência, da pesquisa, do trato com as pessoas e, sobretudo, a acreditar em coisas que, em minha juventude, no curso de sociologia, aconselharam-me a esquecer. Elie, muitíssimo obrigada.

Agosto de 2011: comecei a cursar a disciplina ministrada pelo Elie e conheci alguns de seus orientandos(as): Diana, Jacqueline e Milton. As discussões em aula e a convivência no bar e nas reuniões muito me ensinaram, foram momentos prazerosos. Obrigada, saudade de vocês.

Posteriormente, conheci outros(as) orientandos(as): Lúcia, que carinhosamente sempre me fazia um *origami* nas reuniões, e Aline, sempre atenciosa. Ambas fizeram parte desta caminhada. Obrigada, meninas; Mauro e Fernando, que sempre estiveram presentes nesta empreitada e em outras. Obrigada, meus queridos.

Chegado o momento do **exame** de qualificação: tensão. Porém, a comissão examinadora - composta pelas professoras convidadas Aparecida Neri de Souza e Cláudia Valentina Assunção Galian - me fez compreender que não havia motivo para nervosismo e sim para alegria, pois passou a “sacar” valiosos “presentes”: fui tratando de anotá-los e gravá-los, e posteriormente, com o auxílio de meu orientador, “abri” todos estes “presentes” e usei a maioria ao longo da tese. Professoras, muito obrigada.

No momento da pesquisa de campo, foram meses de convivência diária com docentes e discentes de duas escolas, os quais permitiram que eu presenciasse/invasse os momentos de cumplicidade, de segredo da relação discente-docente: meu muitíssimo obrigada.

No ano de 2015 parti para a fase da análise dos dados, atividade realizada em paralelo à frequência nas reuniões do grupo de pesquisa da escola municipal anexa ao Educandário Dom Duarte, na qual as discussões acaloradas sobre educação em direitos humanos - regadas com o café da Nana - muito contribuíram para as minhas reflexões. Meus agradecimentos, em especial à Dani, que teve paciência de ler a análise da pesquisa e fazer suas valiosas contribuições.

A caminhada até aqui também teve outras colaborações como as das amigas professoras Cleide e Ana Paula, as quais me auxiliaram a pensar as perguntas do questionário na medida em que me forneceram valiosas informações acerca dos professores da rede estadual de ensino; e também o apoio da amiga Rosemari, que me ajudou no momento de formatação da tese. Obrigada.

Embora longe deste mundo acadêmico, minha grande amiga Lucilia contribuiu sobremaneira neste meu percurso ao ouvir minhas angústias: obrigada pelo ouvido e pelo carinho.

Longe fisicamente, porém perto, Zeza, minha irmã - que me apresentou o Luciano, que me apresentou o Elie, que me apresentou Milton, Diana, Aline, Jacqueline, Lucia, Neri, Galian e Mauro, que, por sua vez, me apresentou Fernando e o Educandário... sempre me incentivando a caminhar, meu muitíssimo obrigada.

Por último, agradeço minha querida mãe, que, embora não entenda direito o que é esse tal de doutorado - “demora muito”, diz ela -, criou neste percurso condições materiais e emocionais para que eu desenvolvesse a pesquisa; e à querida Isabelle por me proporcionar momentos de ócio criativo na medida em que me seduzia com seus pedidos carinhosos para lhe contar histórias e levá-la ao parque nos momentos em que eu julgava ter que me concentrar na escrita da tese. Obrigada.

Quando se pede a um professor para mudar o seu método, não se pede apenas que ele mude de técnica, pede-se para que ele próprio mude.

François Dubet

RESUMO

TORQUATO, M. S. G. *Ideias educacionais de docentes em escolas estaduais paulistas*. 2015. 242 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Esta tese decorre do seguinte problema de pesquisa: qual a importância das ideias de docentes sobre educação em sua adesão a reformas educacionais? A hipótese levantada foi a de que o(a) docente de ensino fundamental em escolas estaduais de São Paulo resiste às reformas, entre outros fatores, porque suas ideias sobre educação entram em conflito com as ideias que orientam estas reformas. Dada a complexidade do problema e da hipótese levantada, bem como o prazo para realizar a pesquisa, priorizou-se oferecer uma contribuição parcial ao enfrentamento do problema, concentrando-se em explicitar como variam as ideias sobre educação nas quais se baseia a prática profissional docente, segundo um conjunto de características. Como procedimento metodológico, foi realizado o estudo de caso em duas escolas estaduais (centro e periferia) paulistas e abordando-se doze docentes em cada uma. Empregou-se o instrumental teórico-conceitual e metodológico de investigação construído por Maurice Tardif e colaboradores, assim como o de Bernard Lahire. Verificou-se que as ideias docentes estão fundadas no modelo de escola clássica humanista de base científica em que o magistério foi formado e que o professorado resiste às práticas contrárias a esse modelo.

Palavras-chave: ideias educacionais; professores(as); política educacional; reforma educacional; socialização.

ABSTRACT

TORQUATO, M. S. G. *Educational ideas of educators in state schools in São Paulo state*. 2015. 242 f. (PhD thesis) – Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2015.

This thesis stems from the following research problem: what is the importance of educators' ideas about education in their adherence to educational reforms? The hypothesis was that elementary school teachers in state schools in São Paulo resist the reforms because their opinions about education conflict with the ideas that guide these reforms, among other factors. Given the complexity of the problem and the hypothesis raised, as well as the period to carry out the research, it was prioritized to provide a partial contribution in tackling the problem, focusing on explaining how the ideas about education upon which the professional teaching practice is based vary, according to a set of characteristics. As a methodological procedure, the case study was conducted in two state schools in São Paulo city (central and peripheral areas), addressing twelve teachers in each. We used the theoretical-conceptual and methodological research instrument built by Maurice Tardif and collaborators, as well as that of Bernard Lahire. It was found that the teachers' ideas are based on a humanist classical school model of scientific basis upon which teaching was built, and that the teachers resist practices contrary to this model.

Keywords: educational ideas; teacher(s); educational policy; educational reform; socialization.

RÉSUMÉ

TORQUATO, M. S. G. *Idées éducationnelles des enseignants des écoles de L'Etat de São Paulo "estaduais"*. 2015. 242 f. Thèse de Doctorat – Faculté d'éducation de l'USP – Université de São Paulo, São Paulo, 2015.

Cette thèse traite du problème de recherche suivant: quelle est l'importance des idées des enseignants sur l'éducation dans leur adhésion aux réformes éducationnelles ? L'hypothèse proposée est que l'enseignant d'école primaire dans des écoles de l'Etat de São Paulo, "estadual", résiste aux réformes, entre autres facteurs, parce que ses idées sur l'éducation sont en conflit avec les idées qui orientent ces réformes. Vu la complexité du problème et le délai de réalisation de la recherche, le travail a visé en priorité une contribution partielle de sa résolution, notamment dans l'explication de comment varient les idées sur l'éducation sur lesquelles se basent les pratique professionnelles des enseignants. La méthode de travail a été la réalisation d'étude de cas dans deux écoles de l'Etat (centre et périphérie) avec douze enseignants pour chacune. Il a été utilisé l'instrument théorique-conceptuel et méthodologique d'investigation construit par Maurice Tardif et ses collaborateurs, ainsi que celui de Bernard Lahire. Il a été vérifié que les idées des enseignants sont fondées sur le modèle d'école classique humaniste de base scientifique sur lequel se base l'exercice de la profession et que l'enseignant résiste aux pratiques contraires à ce modèle.

Mots-clés: idées éducationnelles; enseignant; politique éducationnelle; réforme éducationnelle; socialisation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA.....	13
1.1 REFORMAS EDUCACIONAIS E RESISTÊNCIA DOCENTE.....	17
1.2 A FORMAÇÃO DAS IDEIAS DOCENTES E A RESISTÊNCIA ÀS REFORMAS EDUCACIONAIS	20
1.3 DEMANDAS ECONÔMICAS E IDEIAS EDUCACIONAIS	22
1.4 PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	27
1.5 LÓGICA DAS REFORMAS EDUCACIONAIS	29
2. RESISTÊNCIA DOCENTE E REFORMAS EDUCACIONAIS	34
2.1 RESISTÊNCIA DOCENTE E SUAS CAUSAS	35
2.2 REFORMAS EDUCACIONAIS PAULISTAS A PARTIR DE 1990.....	49
3. SABERES, CONHECIMENTO, REPRESENTAÇÕES E CRENÇAS DOCENTES.....	55
3.1 ALGUNS DADOS HISTÓRICOS.....	55
3.2 SABERES, CONHECIMENTO E CRENÇAS DOCENTES EM TARDIF	63
3.3 CONHECIMENTOS E CRENÇAS DOCENTES	68
3.4 PESQUISAS NO BRASIL.....	70
3.5 ALGUMAS IDEIAS DOCENTES	74
4. METODOLOGIA.....	81
4.1 INSTRUMENTAL TEÓRICO DE ANÁLISE	83
4.1.1 A organização do trabalho docente	83
4.1.2 Disposição para agir e para crer	89
4.2 HIPÓTESES SOBRE AS IDEIAS DOCENTES	95
4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	99
5. IDEIAS DE DOCENTES DE ESCOLAS ESTADUAIS PAULISTAS	102
5.1 RESULTADOS ENCONTRADOS	103

5.1.1 A escola da periferia	103
5.1.1.1 A sala dos(as) professores(as)	106
5.1.1.2 A sala de aula.....	108
5.1.1.3 Ideias docentes na escola da periferia: análise	155
5.1.2 A escola central	162
5.1.2.1 A sala dos(as) professores(as)	164
5.1.2.2 A sala de aula.....	166
5.1.2.3 Ideias docentes na escola do centro: análise.....	209
5.1.3 Os dados das duas escolas	216
 CONCLUSÃO.....	223
 REFERÊNCIAS	226
 APÊNDICES	239
A - MODELO DE QUESTIONÁRIO.....	239
B - ROTEIRO DE ENTREVISTA	241

INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada se dedicou às ideias sobre educação dos(as) docentes do ensino fundamental II de escolas estaduais paulistas. Por ideias de docentes sobre educação, entendo serem aquelas que norteiam sua prática profissional, que indicam como concebem a educação.

A resistência docente tem sido objeto de várias pesquisas e de políticas educacionais. A pesquisa que realizei se justifica pelo fato de que a literatura sobre reforma educacional aponta para a existência de relação entre as ideias docentes e a resistência docente às reformas.

O trabalho esteve ancorado na teoria de Etzioni (1974) sobre a abordagem estruturalista das organizações, para a qual a escola é uma organização normativa de meta cultural, portanto, para que atinja seus objetivos, é necessário que haja engajamento por parte dos(as) docentes e, para que isto ocorra, é preciso que estejam de acordo com as ideias com as quais a organização atua.

Como procedimento metodológico, concentrei a investigação em duas escolas estaduais, situadas entre as cidades de Osasco e de São Paulo, e abordei 12 docentes em cada uma.

Exponho a pesquisa concluída dividindo o texto em cinco capítulos: no primeiro, está a trajetória da construção do problema; no segundo, a literatura que vistoriei sobre reforma educacional e resistência docente, ficando patente a resistência docente às reformas e sua atribuição à má formação docente; no terceiro, descrevo a revisão de literatura sobre ideias educacionais docentes, encontradas sob outras denominações como representação, crenças, conhecimento e saberes; no quarto capítulo, descrevo a metodologia utilizada, esclarecendo as contribuições de Bernard Lahire e de Maurice Tardif e colaboradores, empregados na análise dos resultados; no capítulo final, encontram-se os resultados e sua interpretação.

1. A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA

Em agosto de 2011, ingressei no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), com a proposta de pesquisar possíveis mudanças na relação docente-discente em escolas estaduais de São Paulo em decorrência da nova configuração do perfil socioeconômico e cultural docente calcada nas mudanças educacionais que têm se processado no Brasil, sobretudo a partir da década de 1990 (universalização do ensino fundamental, expansão de matrículas nos cursos de licenciatura e pedagogia), bem como na estabilidade econômica e no surgimento de uma nova classe média. Pesquisas (UNESCO, 2002; MARTINS, 2004; SOUZA; LAMOUNIER, 2010; GATTI; BARRETO, 2009) revelam que as classes populares ampliam sua frequência na escola pública não só no alunado, também no professorado. Descortina-se um contexto histórico diferente daquele encontrado por Luiz Pereira (1967) na ocasião de sua pesquisa de mestrado, no final da década de 1950.

Residente fora da área escolar, o pessoal docente-administrativo caracteriza-se como espécie de ponta avançada da classe metropolitana, com remanescentes traços patrimonialistas, que aflui a uma região residencial operária e dela reflui diariamente, com representações negativas e estereotipadas sobre esta. (PEREIRA, 1967, p. 138).

Apoiada na presença massiva de docentes e discentes das camadas menos abastadas economicamente na escola pública de educação básica e em consequência do questionamento sobre a “qualidade da escola”, passei a problematizar como se dava a “relação professor-aluno” no ensino fundamental estadual de São Paulo, tendo como hipótese que essa relação mudou, tendo o(a) docente investido na comunicação com o(a) discente, objetivando a construção do sujeito e não mais a mera socialização.

Esta visão otimista foi sendo desfeita ao longo das conversas com o orientador e das disciplinas cursadas, em especial duas, que proporcionaram a reflexão sobre os obstáculos às mudanças educacionais e sobre a socialização docente. Passei, então, a perseguir a ideia de que havia relação entre a socialização à qual é submetido(a) o(a) futuro(a) docente e sua atitude quanto às reformas educacionais quando já está na condição de docente.

Percebi que eu estava novamente, em certa medida, pensando na socialização e na escola, uma vez que havia trabalhado com este tema no mestrado¹, questionando, na ocasião, a contribuição do ensino médio da rede pública estadual do período noturno na socialização do(a) educando(a).

Na literatura que aborda as reformas educacionais, constatei que muitos autores afirmam serem os(as) docentes empecilhos às reformas. Torres (2000), por exemplo, indica a existência de um histórico conflito entre docentes e reformadores educacionais em nível mundial, em particular na América Latina. Assim sendo, adverte que, para apreender a resistência ou aceitação às reformas, é necessário compreender de que forma os(as) docentes percebem e vivem a experiência dessas reformas. Devem ser levados em consideração o lado em que estão (o da execução, da escola), a condição social (maioria composta por mulheres, formadas na escola pública, professoras nos níveis inferiores do sistema público de ensino), a relação de subordinação a um Estado centralizado que promove mecanismos de perda de prestígio e baixos salários, a constituição cultural e ideológica convencional apreendida no sistema escolar e na sociedade (visão da escola como instituição educacional por excelência, disciplinadora, docente-enciclopédia e instrutor, indiferenciação entre ensinar e aprender, currículo como conteúdo e a pedagogia como método) e a experiência das reformas passadas.

Gusmão (2010) quis compreender o que está em jogo nas noções de qualidade da educação para alguns dos principais atores sociais do campo educacional no Brasil e entrevistou um dirigente de uma organização do magistério (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE), além de integrantes de quatro órgãos do Estado (Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados e a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal), de três organismos multilaterais (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco, o Fundo das Nações Unidas para a Infância - Unicef e o Banco Mundial), de cinco da sociedade civil (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime e o Conselho Nacional dos Secretários de Educação – Consed), de uma entidade de pesquisadores (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped), de duas ONGs (Campanha Nacional pelo

¹ Dissertação defendida em abril de 2002, na área de Sociologia, no programa de pós-graduação em Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH).

Direito à Educação e o Instituto Ayrton Senna) e de uma organização do empresariado (Todos pela Educação). Verificou que, entre quatro pessoas destas entidades, o magistério é visto como peça fundamental na promoção da qualidade da educação, as pessoas do Instituto Ayrton Senna e da Undime veem o magistério como um obstáculo, enquanto as da CNTE e da Campanha Nacional pelo Direito à Educação acreditam que assegurar e atender as reivindicações do magistério é garantir condições fundamentais para uma educação de qualidade. Diante destes dados, constatei que, para quem está à frente das grandes entidades ligadas à educação no Brasil, o magistério também é concebido como peça chave ou entrave nas transformações educacionais.

Em outra pesquisa, Jardim (2013) entrevistou quatro intelectuais ligados às esferas de decisões políticas educacionais – João Cardoso Palma Filho (secretário-adjunto e vice-presidente do Conselho Estadual de Educação do estado de São Paulo); Guiomar Namó de Mello (atual presidente do Conselho Estadual de Educação paulista, ex-assessora do Banco Interamericano de Desenvolvimento-BID e do Banco Mundial-BM); Cláudio de Moura e Castro (trabalhou no Banco Interamericano de Desenvolvimento-BID e no Banco Mundial-BM); Mozart Neves Ramos (conselheiro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação). Foram entrevistados ainda dezoito docentes da educação básica em três escolas de Campinas, SP, apontando para a influência do pensamento destes intelectuais nas políticas educacionais, tanto estadual como nacional. Constatou, ainda, o conflito de ideias entre estes intelectuais e deles com os(as) docentes no que tange ao bônus mérito² estipulado pela SEE/SP. Em outras palavras, verificou alguns indícios de ideias docentes em conflito com as ideias de quem influencia e colabora na elaboração de reformas educacionais.

Tratei, então, de fazer um recorte para a análise e, embora a literatura apontasse vários fatores de resistência docente, optei por analisar as ideias docentes ligadas aos dois últimos tópicos elencados acima por Torres (2000): “a constituição cultural e ideológica convencional apreendida no sistema escolar e na sociedade e a experiência das reformas passadas”.

O conceito de reforma educacional aqui empregado tem por base Ghanem (1999; 2006) e Torres (2000), para os quais a reforma compreende práticas cuja lógica

² Pagamento a docentes e a funcionários (as) escolares não-docentes mediante o cumprimento de metas estipuladas para cada escola e cada etapa escolar de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp), instituído pela Lei Complementar nº 891, de 28/12/2000.

implica planejamento no âmbito externo da execução, ampla abrangência, respaldo financeiro, homogeneidade e caráter impositivo. Por ideias de docentes sobre educação, entendo que sejam aquelas que norteiam a sua prática profissional e que indicam como concebem a educação, como veem os processos de ensino e de aprendizagem, a relação entre docente e discente e entre este(a) e o conhecimento e o objetivo da educação formal.

A presente pesquisa passou, então, a se dedicar ao estudo da importância das ideias docentes sobre educação na sua adesão a reformas educacionais em geral. Embora outros fatores tais como o econômico e o coercivo possam contribuir para a adesão, e não são menos importantes, escolhi focalizar somente as ideias. Minha opção está embasada em antigas indagações pessoais, construídas ao longo de 25 anos de magistério, 17 dos quais no ensino básico público, ratificadas nas disciplinas cursadas, nas leituras realizadas e nas conversas com o orientador. Do ponto de vista teórico, esta decisão se sustenta na classificação da abordagem estruturalista das organizações para a qual escola é uma organização normativa de meta cultural, isto é, de preservação da herança cultural e transmissão para as gerações mais jovens. Nesta abordagem, a principal fonte de controle dos participantes dos níveis inferiores, por exemplo, os(as) docentes, é o poder normativo e, secundariamente, o remunerativo, pois a manipulação de pagamentos e o bônus não levam à internalização de valores, produzindo, no limite, um engajamento superficial. Nestas organizações, o consentimento (participação) apoia-se principalmente na internalização das diretrizes normativas aceitas como legítimas, sendo designada como participação moral. Para que uma organização deste tipo seja eficiente no cumprimento de sua meta, é necessário que os participantes estejam plenamente engajados (ETZIONI, 1974).

O engajamento é gerado não apenas pelas diretrizes que são consideradas legítimas, mas também por aquelas que estão em consonância com as necessidades internas do subordinado. A participação é positiva se a linha de ação dirigida é recebida pelo subordinado como legítima e gratificante. É negativa, quando ao poder é conferida legitimidade e quando frustra o subordinado. A participação é intermediária quando tanto a gratificação como a legitimidade estão faltando. (ETZIONI, 1974, p. 45).

A pertinência do problema colocado - a importância das ideias dos(as) docentes na sua adesão às reformas educacionais - se deve a não estar satisfatoriamente esclarecida a relação entre as ideias sobre educação que os(as) docentes têm (cultura docente) e a resistência às reformas. Tem havido ênfase em fatores ligados à má

formação do docente e não às suas ideias, que podem entrar em conflito com a lógica das reformas.

[...] não é raro que no Brasil ainda continuemos a presenciar análises que explicitam os professores como eternos “bodes expiatórios” (Gatti, 1992; Perrenoud, 1993), ao invés de procurarem analisar e compreender uma “cultura docente” em ação. (DIAS-DA-SILVA, 1998, p. 2).

A hipótese que esta pesquisa passou a focalizar foi a de que o(a) professor(a) de ensino fundamental em escolas estaduais de São Paulo resiste às reformas, entre outros fatores, porque suas ideias sobre educação entram em conflito com as ideias que orientam as reformas. De acordo com esta hipótese, a resistência ocorre, entre outros fatores, porque o(a) docente foi formado(a) dentro de uma perspectiva distinta daquela das reformas.

Entre os indícios que me levaram a elaborar esta hipótese estão a pesquisa de Becker (1994) e a de Rego (2012). A primeira constatou que a epistemologia subjacente ao trabalho docente é empirista. A outra, sobre a visão de educadores(as) a respeito das origens da constituição e da singularidade humana, verificou que parte dos(as) docentes pesquisados(as) era empirista (20,9%), outra inatista (14,5%) e grande parte (50%) deles(as) combinava fatores inatos e adquiridos. Assim, passei a inferir que as reformas que propõem mudanças na metodologia do(a) docente na organização escolar (ciclos), no tipo de avaliação aplicada pelo(a) docente, embasadas em abordagens diferentes das empiristas e inatistas, tendem a encontrar resistência.

1.1 REFORMAS EDUCACIONAIS E RESISTÊNCIA DOCENTE

Nessa perspectiva de investigação, verifiquei que os trabalhos sobre a resistência às reformas educacionais nem sempre utilizavam o termo reforma, por vezes, inovação, outras vezes, mudanças.

A literatura específica, entretanto, inclui Neirotti e Poggi (2005), que descreveram experiências de inovação educacional na América Latina e Caribe, em contextos variados, apontando os(as) docentes como atores chave dos processos de inovação, reforçando os indícios descritos acima. Estes autores trabalharam com o conceito de inovação muito próximo do conceito de reforma considerado nesta

pesquisa, uma vez que, de modo geral, atribuem a ambos os termos a ideia de alteração, de intencionalidade e de planejamento para introdução de mudanças. À ideia de inovações, eles associam a ideia de transformação substantiva das práticas educativas em uma instituição e em suas salas de aula e, conseqüentemente, de impacto em sua estrutura profunda.

Tais autores, ao analisarem os projetos de inovação, dão importância à subjetividade e às atitudes dos(as)docentes no processo, levando em consideração “a instrumentalidade, a congruência e os custos”. Nas palavras destes pesquisadores:

Entende-se por instrumentalidade a consideração sobre “o praticável” de uma proposta, para a qual devem ser oferecidas orientações claras e levadas em conta as contingências da sala de aula. **Por congruência, considera-se a relação entre a nova proposta e a “filosofia” educacional dos docentes (seja ela explícita ou implícita), ou seja, certas concepções sobre os fins e sobre as estratégias mais adequadas que conduzam a eles.** Nesse sentido, **remete também à coerência da inovação com as práticas habituais.** Por último, os custos remetem ao tempo e ao esforço dos professores para “investir” em uma proposta inovadora de suas práticas, em relação aos benefícios que se espera conseguir na aprendizagem dos alunos. (NEIROTTI; POGGI, 2005, p.177, grifo meu).

Estes mesmos autores chamam também atenção para a complexidade do aspecto congruência e observam que, se a proposta de inovação estiver excessivamente próxima à prática do docente, pode perder seu caráter de mudança, pois não haverá tensão para que esta seja provocada.

Huberman (1976) contribui para esta discussão na medida em que apresenta dados minuciosos, embora não utilize o termo reforma. Trabalha com o conceito de inovação como operação de seleção, organização e utilização criadora de recursos humanos e materiais, que objetiva fazer instalar, aceitar e utilizar determinada mudança. Ele a define como uma operação amplamente utilizada que perdura e não perde as características iniciais. Aponta ainda para as dificuldades encontradas na implantação das mudanças, atribuindo-as a dois fatores: “a complexidade da operação propriamente dita e o grau ou tipo de mudança de comportamento exigido do destinatário” (p. 23).

No que tange à educação formal, ele a considera o microcosmo da cultura que tal educação representa e transmite, portanto, as inovações, para lograrem êxito, devem representar as modificações ocorridas no seu ambiente (HUBERMAN, 1976). Desta forma,

Ao analisar o processo de mudança, devemos, pois, estudar uma série longa e complexa de variáveis que atuam num sistema altamente integrado: percepções individuais, normas de processos de grupos, estruturas orgânicas, pressões da comunidade e do agente, códigos culturais. (HUBERMAN, 1976, p. 31).

De acordo com Huberman (1976), os sistemas de ensino oferecem mais resistência à inovação do que as empresas comerciais ou industriais, e alguns especialistas da ciência do comportamento consideram este fato sob a teoria dos sistemas, visto que, segundo esta teoria,

[...] os sistemas sociais são estáveis e homeostáticos; após ligeiras perturbações, eles tornam a um estado de equilíbrio semelhante à sua condição anterior. Isto lhes confere uma espécie de caráter autorregulador que lhes permite responder às exigências do ambiente sem serem continuamente perturbados. (HUBERMAN, 1976, p. 39-40).

Com o intuito de verificar o alcance desse enfoque, Huberman (1976) propõe o exame das características genótípicas e fenótípicas que impedem a mudança, que são divididas por Havelock³ (1970, apud HUBERMAN, 1976) em:

[...] a) fatores exógenos de resistência, que impedem a penetração da mudança no sistema escolar; b) fatores endógenos de resistência, que, do interior, impedem a gênese da mudança; e c) fatores de limitação, que entravam a difusão de novas ideias e de novas práticas em todo o sistema escolar. (p.40).

Além destas características, Huberman (1976) chama a atenção para a necessidade de verificar também as variáveis relacionadas às inovações: as intrínsecas (qualidade provada das inovações, custo, divisibilidade, complexidade, comunicabilidade); as dependentes do ambiente (compatibilidade entre inovação e o sistema, disponibilidade); e as dependentes da situação (estrutura do sistema de ensino, recompensas e sanções, ambiente escolar, direção e iniciativa, normas do grupo, característica da personalidade dos que adotam a inovação).

Em relação à variável “característica da personalidade dos que adotam a inovação”, Huberman (1976) frisa a importância de haver compatibilidade entre os valores da inovação e os valores sociais e culturais dos indivíduos ou do grupo para que haja aceitação do processo de inovação e conclui

[...] sempre que determinada mudança não se harmonize com os valores existentes e com a experiência dos adotantes, ou não convenha às características estruturais da instituição receptora, suas possibilidades de

³ HAVELOCK. Ronald G. *Guide to Innovation in Education*. Ann Arbor, Mich., University of Michigan, 1970.

sucesso serão pequenas. Nisso reside a diferença capital entre alterar coisas e transformar homens, sem prejuízo da inoportunidade do emprego dos mesmos métodos em ambos os casos. (p.116, grifo meu).

Huberman (1976) e Neirotti e Poggi (2005) alertam para a complexidade da resistência às reformas no âmbito escolar e nos fazem pensar na necessidade de investigar no cotidiano escolar a relação entre as decisões extraescolares e as mentalidades e práticas escolares. Na mesma linha, Ezpeleta e Rockwell indicam:

É uma trama em permanente construção, que articula histórias locais – pessoais e coletivas – diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica. (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 12).

1.2 A FORMAÇÃO DAS IDEIAS DOCENTES E A RESISTÊNCIA ÀS REFORMAS EDUCACIONAIS

Na literatura específica relativa às ideias docentes sobre educação, considere as contribuições de Tardif (2000) e Tardif e Raymond (2000), que pesquisaram a composição e a produção do conjunto de saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar. Trata-se de uma formação engendrada, segundo aqueles autores, pela interação dos saberes construídos na trajetória pré-profissional e na profissional. Na trajetória pré-profissional, eles destacam a socialização familiar e escolar, dando ênfase para esta última, que seria responsável pelas crenças e práticas docentes do começo da carreira; enquanto, na trajetória profissional, sublinham o aprendizado com o trabalho com discentes, com alguns docentes, com a rotina escolar, com o material didático utilizado, com os conhecimentos curriculares veiculados pelos programas e com as peculiaridades do ofício docente. Chamam a atenção para o fato de os saberes profissionais serem temporais, construídos através do tempo - o tempo da trajetória pré-profissional, o tempo dos primeiros anos de carreira e o tempo do decorrer da carreira. Indicam, ainda, que a trajetória profissional dos “professores regulares” se diferencia dos “contratados”, que teriam dificuldades para dominar a carreira (aspectos didáticos e pedagógicos, o ambiente da organização escolar e as relações com os pares e com os outros atores educativos) pelas precárias condições de trabalho.

Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e de uma carreira; história e carreira que remetem a várias

camadas de socialização e de recomendações. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 15).

Torres (1996) ratifica este peso da socialização escolar na formação da docência ao mencionar a importância de observar o sistema escolar (autoritário, enciclopédico, passivo, repressivo) no qual o(a) docente foi formado(a), pois, segundo ela, o contato diário com tal modelo de escola leva à internalização de valores, métodos e práticas que constituirão a prática docente.

La experiencia escolar parece tener más fuerza que lo aprendido en la formación docente. Desandar lo andado y desaprender lo aprendido resulta difícil y a menudo infructuoso, cuando se ha convivido durante muchos años con un modelo educativo autoritario, rígido, disciplinario, pasivo, como único referente e incluso como exponente escolar y socialmente reconocido de la "buena educación". (p.43).

Carraro (2002) entrevistou quarenta docentes de duas escolas da rede de ensino estadual do interior de São Paulo com o intuito de investigar as crenças e representações dos(as) docentes do ensino fundamental a respeito do construtivismo, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e das inovações pedagógicas. Assim, essa autora denomina, decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, a progressão continuada, os ciclos escolares e a informática como recurso didático. Ela parte do princípio (embasada na literatura sobre o tema) de que os PCN têm por base os fundamentos teóricos construtivistas e, desta forma, propõem novas técnicas didáticas e metodológicas. Assim como a LDB de 1996, os PCN teriam trazido inovações educacionais engendrando a implantação dos ciclos escolares, a progressão continuada e um processo de avaliação e de prática metodológica relacionado às orientações construtivistas.

No entanto, verifica que, embora os(as) docentes se sentissem pressionados(as) para trabalhar dentro do ideário construtivista, seguindo os PCN, eles(as) revelaram ter noção imprecisa ou equivocada sobre estes mesmos PCN, assim como em relação à progressão continuada, aos ciclos escolares e apresentavam insegurança para utilizar a informática como recurso didático. A pesquisa revela também que os(as) docentes, embora reconhecessem a necessidade de reformas, não compactuavam com elas **por não conhecerem ou não concordarem com seus princípios**, ou ainda por terem sido impostas e, assim, teciam críticas a respeito.

Carraro (2002) destaca, entre outras, a necessidade de maior investimento e empenho na formação inicial e continuada dos(as) docentes. Evidencia, desta forma,

que há um problema com a formação docente, obstaculizando a implantação das reformas. Importante frisar que entre os fatores de não aderência às reformas citados pela autora está a não concordância docente com os princípios das reformas.

Na medida em que se avança no exame dos trabalhos disponíveis, fica mais evidente a relação entre as ideias docentes e a resistência às reformas educacionais. Rego (2012) dedicou-se ao papel desempenhado pela escolarização na constituição psíquica de sujeitos que vivem na sociedade contemporânea e que passaram pela escola básica pública quarenta anos atrás, tendo identificado o modelo pedagógico predominante na época narrado pelos pesquisados. Este modelo era centrado na figura do(a) professor(a); na repressão; na supervalorização na transmissão e memorização do conhecimento em detrimento das dimensões afetivas, corporal e social; no rígido controle comportamental; nas punições; no conhecimento abstrato; e na desconsideração do universo cultural do qual o(a) aluno(a) era oriundo. Constatou que este modelo de escola, esta cultura escolar vivenciada pelos(as) discentes, tem impactos e consequências sobre sua formação psicossocial, embora outros fatores - contexto social e cultural discente - também contribuam para sua formação psicossocial. Estes dados reforçam o argumento de que os(as) futuros(as) docentes, uma vez formados(as) num dado modelo de escola, tendem a internalizar os valores e práticas pedagógicas veiculadas por este mesmo modelo, constituindo um ideário educacional a partir dele.

1.3 DEMANDAS ECONÔMICAS E IDEIAS EDUCACIONAIS

Admitida a ideia de que o ensino básico tem grande influência na formação do(a) futuro(a) docente, tornou-se importante considerar algumas características da história do sistema educacional brasileiro.

Em Frigotto (2011), encontra-se a interpretação de que nosso passado colonial e escravocrata resultou na demora da constituição do espírito capitalista e na incapacidade de a classe dominante completar a revolução burguesa, fatos que influenciaram a qualidade da educação. Oliveira⁴ (2003 apud FRIGOTTO, 2011) afirma que:

⁴OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista*. São Paulo: Boitempo, 2003.

[...] as relações de classe que foram construídas no Brasil permitiram apenas parcial e precariamente a vigência do modo de regulação fordista tanto no plano tecnológico quanto social. Da mesma forma ocorre no presente, na atual mudança científico-técnica de natureza digital-molecular, que imprime uma grande obsolescência dos conhecimentos. [...] Uma sociedade, portanto, na qual, na divisão internacional do trabalho, dominam as atividades ligadas ao trabalho simples e a poucos nichos de trabalho complexo. (p. 87-88).

Este enfoque reforçava a tese de Moreira (1990), Romanelli (1978) e Moreira (1959) sobre a predominância da escola clássica, de base científica e cultural, em relação à técnica em consonância com o modelo econômico e político brasileiro. Segundo estes dois últimos autores, o mercado de trabalho treinava seus quadros sem a real necessidade de passar pela escola técnica. Assim sendo, frequentar a escola clássica e obter graus acadêmicos renderia status, livraria do trabalho físico, malvisto e malquisto numa sociedade de longo passado escravocrata, possibilitando a entrada no ensino superior e a ascensão social.

No Brasil, a simples e teórica cultura intelectual ainda tem considerável prestígio. Nos tempos coloniais e no Império, em seu aspecto-clássico-humanístico, ela foi uma característica da aristocracia, isto é, dos grandes fazendeiros e do baronato rural. Já na segunda metade do século XX, o bacharelismo em leis e em medicina foi meio de ascensão social de parte de classe média que as capitais provinciais iam formando. [...]

Há, portanto, uma série de fatores socioeconômicos e culturais que explicam porque a escola secundária de tipo acadêmico é preferida no Brasil e porque ela se desenvolve extraordinariamente em face de outros ramos do ensino médio. (MOREIRA, 1959, p. 19).

Esta tendência fica evidente na análise da história da educação brasileira de Souza (2008), que explana a dificuldade governamental de mudar o currículo clássico humanista para o científico e técnico nas décadas de 60 e 70, embora a legislação assim determinasse. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024) de 1961 determinou a mudança do currículo humanista do ensino primário e do secundário para um currículo científico e técnico voltado para o trabalho. Esta legislação buscava adequar a formação escolar ao que entendia ser a necessidade da sociedade da época, a qual se industrializava. Ampliava-se, desta feita, a ideia do desenvolvimento do capitalismo nacional atrelado à formação do capital humano, sendo, portanto, necessário modernizar o currículo escolar, e o legislador entendia que a melhor forma era introduzir as línguas modernas, o conhecimento científico e técnico no currículo, assim como equipamentos, técnicas e recursos audiovisuais. Porém, o que acabava vigorando era a tradição, ou seja, os padrões curriculares arraigados até então, o Latim continuava,

por exemplo, mais presente no currículo do que a datilografia. A demanda continuava a ser a cultura geral desinteressada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5.692, de 1971, com a mesma preocupação de modernizar o currículo, adequando-o ao momento econômico e político de então, também teve dificuldade de se fazer cumprir, sobretudo em relação à profissionalização do ensino de segundo grau, tendo recebido críticas de vários setores da sociedade, inclusive estudantes, intelectuais, docentes e donos de escolas privadas. Enfrentava ainda a falta de infraestrutura (recursos humano e material) para implantação do currículo profissionalizante e a preferência do empregador pela formação em serviço. O que ocorreu na prática foi a implantação de um currículo científico acadêmico objetivando o vestibular, sobretudo no segundo grau. Diante das objeções e dificuldades, em 1982, foi definitivamente revogada a obrigatoriedade da profissionalização do ensino de segundo grau (SOUZA, 2008).

Souza (2008) chama a atenção para o fato de, naquele período, os reformadores terem procurado dar uma nova conotação para o conceito de humanismo, relacionando-o ao conhecimento científico, o qual seria indispensável para formação do ser humano, como justificativa de mudança do currículo. O que parece evidenciar a função da escola, até então como civilizadora, formadora de indivíduos com determinados conhecimentos e comportamentos a partir dos quais tornando-se merecedores de status social, reconhecimento, distinção. Este quadro parece ter mudado na década de 1990, período da universalização do ensino fundamental e forte expansão do ensino médio. A legislação decorrente da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que consolidou o currículo baseado nos elementos da cultura científica, trouxe à tona algumas antigas propostas que não se consolidaram, na maioria das vezes, por não serem aceitas pela sociedade, como, por exemplo, os ciclos e a avaliação diagnóstica. Esta lei trouxe também o ensino com base no desenvolvimento das habilidades e competências, substituindo a ideia de qualificação.

Para compreender estas mudanças no Brasil, é necessário observar que, nos anos de 1970, ocorreram transformações econômicas, políticas e culturais que atingiram o mundo do trabalho, engendrando a crise do modo de regulação fordista e as técnicas tayloristas de produção. Para superar esta crise, o capital implantou o modelo de “regime de acumulação flexível”, conhecido como a “Terceira Revolução Industrial” (microeletrônica e robótica, microbiologia e novas fontes de energia), que impeliu uma

reestruturação produtiva apoiada na referida produção enxuta, integrada e flexível (por serem as máquinas programáveis), atendendo as necessidades do mercado instável e permitindo a retomada dos ganhos de produtividade, ao assegurar uma nova economia do tempo e do controle, otimizando os recursos e reduzindo drasticamente os tempos de produção. Além das mudanças tecnológicas de base física, foram implantadas também as de ordem organizacional como: descentralização das decisões operacionais em função da velocidade das mudanças, participação dos(as) trabalhadores(as) de todos os escalões nas decisões e enfrentamento dos problemas imprevistos no novo modo de produzir. Desta forma, exigem-se do(a) trabalhador(a), além dos conhecimentos formais, amplas habilidades cognitivas e comportamentais como iniciativa, responsabilidade, autonomia, criatividade, cooperação, liderança, flexibilidade etc. para que seja possível lidar com tarefas cada vez mais abstratas e complexas, ou seja, polivalência. Passa-se, assim, do conceito de “qualificação” do trabalhador para o de “competência” (TARTUCE, 2002;2004). O primeiro associado

[...] pela prática social e pela literatura, ao “modo de regulação fordista” e às técnicas tayloristas de produção, nas quais prevalecia o sistema de codificação do trabalho baseado na classificação de qualificações, identificadas, por sua vez, como um estoque de conhecimentos formais, específicos e rígidos, conferidos de uma vez para sempre pelo diploma (TARTUCE, 2004, p. 360-361).

O segundo associado ao modelo de regime de acumulação flexível que demanda uma capacidade de mobilização de saberes e atitudes para resolver de forma autônoma problemas em situações específicas (TARTUCE, 2002; 2004).

Apoiado neste quadro instaura-se o debate no mundo acadêmico entre aqueles que defendem o conceito de competência e aqueles da qualificação, trazendo à tona o debate anterior em torno do conceito de qualificação entre os essencialistas e os relativistas⁵. Além disto, instaura-se o debate sobre o conceito de competência, em torno do qual não há consenso. Nascido no campo dos negócios, o termo passa a ser difundido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) aos formuladores de políticas dos sistemas educacionais, na propagação no setor da formação profissional e, em seguida, no da educação em geral e, finalmente, tomada do conceito pelas ciências da educação (CRAHAY, 2006).

⁵A respeito deste debate, consultar: TARTUCE, G. L. B. P. O que *há de novo no debate da “qualificação do trabalho”*? Reflexões sobre o conceito com base nas obras de Georges Friedmann e Pierre Naville. 2002. 221 fls. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

No Brasil, a academia começou a refletir sobre esta questão a partir das décadas de 1980 e 1990. Em seguida, os sistemas públicos e privados de ensino profissional passam a repensar a estrutura e dinâmica dos seus cursos. Mas, é sob forte contexto de flexibilização das relações de trabalho e de desemprego no final da década de 1990 que se acentua a discussão em torno da qualificação ou competência do(a) trabalhador(a), aparecendo nos discursos do governo, dos(as) empresários(as), dos sindicatos, da mídia em geral como solução para o(a) trabalhador(a) se manter no mercado de trabalho, aumento da produtividade das empresas e, conseqüentemente, para o desenvolvimento econômico e social do país (TARTUCE, 2004).

Assim, na década de 1990, o Ministério da Educação do Brasil introduziu o ensino com base no desenvolvimento de competências, passando, desta forma tal conceito a orientar a estruturação do ensino e a definir “os conteúdos” a serem ensinados e o modo como os(as) docentes deveriam ensinar e avaliar. Os documentos oficiais definem competências como modalidades estruturais da inteligência, das quais decorrem habilidades que estariam no campo da ação. Tais mudanças complexas no interior do sistema educacional demandaram uma nova formação docente, que não se concretizou, pois, diante desta necessidade, o reformador supôs que as práticas docentes se transformariam simplesmente pela posse de novos conceitos e, a partir da responsabilização do(a) docente, pela sua profissionalização e pelos resultados do seu desempenho (ALMEIDA, 2009). Com isto, esqueceu-se que as práticas docentes são decorrentes de princípios éticos, políticos, da cultura das instituições escolares, das peculiaridades de cada grupo social em que estão inseridas e que foram consolidadas historicamente. Deste modo, as proposições didático-metodológicas derivadas de perspectivas teóricas que ignoram esses princípios não lograram e não lograrão êxito (CARVALHO, 2011).

[...] A ideia de competência, nuclear na proposição da reforma, continua sendo passível de entendimento distinto ou mesmo ignorado em meio ao corpo docente e aos gestores dos sistemas de ensino, que **seguem realizando as ações educativas baseadas em seus conhecimentos e crenças pedagógicas.** (ALMEIDA, 2009, p. 89, grifo meu).

No entanto, tais políticas educacionais implantadas na década de 1990 visando a aumentar a produtividade e a competitividade do sistema educacional precarizaram as condições de trabalho docente (SOUZA, 2011).

Segundo Galvão⁶ (2007apud SOUZA, 2011) este movimento tem rebaixado os direitos dos trabalhadores que são estimulados a competir uns com os outros, gerando uma espécie de “neodarwinismo social”, no qual a competência aparece como se fosse um atributo pessoal e não como atributo construído socialmente. As competências são utilizadas para justificar privilégios, pois aparecem como consequência do mérito pessoal; assim como a falta destas é utilizada para justificar as desigualdades, de modo que os trabalhadores são responsabilizados por elas. (p. 15).

1.4 PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Nesta perspectiva, para abarcar as ideias dos docentes sobre educação formal, é necessário considerar suas condições de trabalho, pois, como acreditam Tardif e Raymond (2000) e Tardif (2000), essas condições interferem na socialização profissional do docente.

As condições de trabalho docente da rede oficial de ensino do estado de São Paulo na cidade de São Paulo, contudo, são apontadas como péssimas por Martins (2004) porque geram um processo de proletarização da docência, acentuando a divisão entre concepção e execução. São consideradas precárias por Souza (2011), pois são condições que reforçam a submissão do(a) docente à competitividade e à produtividade. O que levou à precarização das condições do trabalho docente, segundo Souza (2011), foram as reformas nas suas relações de trabalho, implantadas a partir da década de 1990, que institucionalizaram a instabilidade no emprego e no trabalho. A primeira se caracteriza pelo desemprego e pelo trabalho temporário ou eventual, a segunda, pelo questionamento da formação e qualificação profissional assim como pela ausência do reconhecimento e da perspectiva do trabalho docente. Processo este que incidiu negativamente sobre a remuneração docente.

Contudo, para Ferreira Jr. e Bittar (2006), a precarização das condições de trabalho docente assim como do sistema nacional de ensino público é anterior a década de 1990, tendo iniciado com as mudanças estruturais neste sistema (reforma por meio da Lei nº 5.540, de 1968, e a da Lei nº 5.692, de 1971), consequência da vinculação entre educação e o modelo de modernização das relações capitalistas de produção, estabelecida pela ditadura militar (1964-1985). Para esses autores, o crescimento econômico acelerado do capitalismo brasileiro durante a ditadura militar (1964-1985)

⁶GALVÃO, A. *Neoliberalismo e reforma trabalhista no Brasil*. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

impôs uma política educacional que expandiu a escolaridade obrigatória de quatro para oito anos, demandando a formação de mais docentes, os(as) quais foram formados(as), na sua maioria, em estabelecimentos privados de ensino e em cursos de curta duração (licenciatura curta), permitidos pela reforma universitária nº 5.540, de 1968. Havendo assim, um crescimento numérico que consolidou “o professorado” como a maior categoria profissional do país, superior a um milhão de membros. E este crescimento vem conjugado à submissão ao arrocho salarial, que deteriorou ainda mais as condições de vida e de trabalho docente no sistema nacional do ensino básico, sendo prova disto as greves ocorridas nas décadas de 1970 e 1980 em prol da existência material dos(as) docentes dos sistemas públicos estaduais de ensino de 1º e 2º graus (FERREIRA JR.; BITTAR, 2006).

Ferreira Jr. e Bittar chamam a atenção para o fato de que tal quadro mudou o perfil docente da rede nacional de ensino básico público, antes numericamente inferior, oriundo das camadas médias e da própria elite, formado em cursos universitários de “sólida tradição acadêmica” e avessos à organização sindical e a greves. Atualmente esses(as) docentes são em grande número originados das “frações das classes médias baixas” ou dos trabalhadores(as) urbanos(as) que se beneficiaram da expansão da educação universitária a partir dos anos de 1970, ascendendo socialmente e se tornando protagonistas de greves.

O fato de o novo perfil docente ser constituído pelo fator grevista pode nos induzir a pensar que estes(as) docentes são mais afeitos às lutas e mudanças políticas que aqueles(as). Os referidos autores, porém, advertem que, segundo Abramo (1986)⁷, aqueles(as) para os quais o fato de ser docente significou quase o apogeu na escala de ascensão social (maioria atualmente), passam a ter, diante dos problemas da educação e dos problemas da sua corporação profissional, uma atitude bastante diferente daqueles que já estavam na profissão e se proletarizaram, mostrando-se conservadores e pouco dispostos a lutar por modificações e transformações na educação e na sociedade.

A tese de Abramo (1986) é ratificada por Sampaio e Galian (2013) na medida em que afirmam existir uma tradição escolar, construída ao longo da história, a qual torna as práticas escolares automáticas e seguras para os(as) docentes, mesmo que anacrônicas.

⁷ABRAMO, P. O professor, a organização corporativa e a ação política. In: CATANI, D. B. et al. (Orgs.). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 77-84.

1.5 LÓGICA DAS REFORMAS EDUCACIONAIS

Outra questão que se tornou premente, não menos complexa, é explorar a lógica das reformas educacionais, havendo atualmente várias abordagens de pesquisa que nos ajudam a pensar a respeito. E uma destas pesquisas se baseia na vertente institucionalista, representada por John Meyer e Francisco Ramirez, da Universidade de Stanford, que apregoam a ideia de uma “cultura educacional mundial comum”, assim, os estados teriam suas atividades e políticas moldadas por normas, valores culturais universais, por uma ideologia ocidental supranacional dominante, logo “[...]o desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicariam através de modelos universais de educação, de estado e de sociedade, mais do que através de fatores nacionais distintivos” (DALE, 2004, p. 425). Tal abordagem parte do pressuposto da existência de uma comunidade internacional constituída por Estados-nação autônomos, porém, o próprio Estado, assim como suas instituições, seriam moldados pela ideologia ocidental supranacional, reflexo da cultura ocidental, baseada cognitivamente no conjunto de valores que penetram em todas as regiões da vida moderna. Portanto, a causa das reformas seria, sobretudo, a partilha de recursos culturais, das ideias e crenças sobre o mundo entre os Estados-nação (DALE, 2004).

Outra abordagem possível na análise das reformas é aquela que remete à circulação das ideias, de pessoas, de modelos pedagógicos e objetos didáticos assim como das interações entre Estados-nação (VIDAL; GVIRTZ; BICCAS, 2009), além, segundo Ball (1998), dos grupos e indivíduos que, através de revistas, livros e outros meios, divulgam propostas políticas (a escola do autogerenciamento, a eficácia escolar etc.). “Em alguns contextos, esse movimento ‘transporta’ ideias e cria um tipo de dependência cultural política, que funciona para desvalorizar ou negar a viabilidade de soluções ‘locais’” (BALL, 1998, p. 128).

Dale (2004), porém, propõe outra abordagem, na qual as reformas nacionais seriam fruto de uma agenda global baseada nos interesses das forças econômicas que atuam supra e transnacionalmente para romper as fronteiras nacionais ao mesmo tempo que reconstróem as relações entre as nações, não por uma política internacional constituída por Estados-nação autônomos, como defendem os institucionalistas.

A abordagem da “Agenda Global Estruturada para a Educação” se embasa em trabalhos sobre economia política internacional, que concebem a mudança da economia capitalista mundial como força motriz da globalização e apontam seus efeitos sobre os sistemas educativos, ainda que mediados pelo local. Esta abordagem parte do conceito de globalização como conjunto de prescrições políticas e econômicas para a organização da economia mundial, objetivando conservar o sistema capitalista e a adesão aos seus princípios, os quais são veiculados pela pressão econômica e pela percepção do interesse nacional próprio. Portanto, para esta abordagem, a globalização é construída por três conjuntos de atividades inter-relacionadas: econômica, política e cultural (DALE, 2004).

Esta abordagem parte do pressuposto de que a globalização pode influenciar as políticas e as práticas educacionais nacionais, por isso é necessária a análise do que e como as forças extranacionais podem interferir nacionalmente. Para tal intento, Dale (2004) sugere:

[...] que uma teoria efectiva dos efeitos da globalização sobre a educação precisa de (a) especificar a natureza da globalização, (b) indicar claramente o que é que se quer dizer com “educação” e (c) especificar como é que a globalização afecta a educação, quer directamente, de forma identificável, e indirectamente, quer, e por consequência, especificando outras mudanças que possam trazer no seu próprio interior ou no sector da educação. (p. 425).

Para Ball (1998;2001), a difusão das influências internacionais pode ocorrer de duas formas: pela circulação internacional das ideias e pessoas, como citado na segunda abordagem acima, e pelas influências de uma “Agenda Global”. Assim como Dale (2004), ele parte do pressuposto de que a globalização econômica influencia nas políticas educacionais dos Estados-nação e aponta instituições multilaterais como o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD) como responsáveis por disseminar soluções comerciais e “mágicas” para os problemas educacionais dos Estados-nação com base no mundo empresarial. “Trata-se da crescente subordinação ao ‘econômico’ e da transformação da própria educação em mercadoria” (BALL, 1998, p. 122).

Podemos ter como exemplo desta subordinação os cinco elementos das prescrições internacionais para as reformas educacionais atuais elencadas por Carter e O'Neil⁸ (apud BALL, 1998):

- melhorar a economia nacional através de um estreitamento da conexão entre escolarização, emprego, produtividade e comércio;
- melhorar os resultados escolares em habilidades e competências relacionadas ao emprego;
- obter um controle sobre o conteúdo do currículo e sobre a avaliação;
- reduzir os custos da educação para o governo;
- aumentar a contribuição da comunidade para a educação, através de um envolvimento mais direto no processo de decisão escolar e através da pressão da escolha exercida pelo mercado". (BALL, 1998, p. 126).

Ball (1998;2001) mostra que aquelas instituições orientam a implantação de políticas com base e tecnologias comuns, mecanismos operacionais idênticos e efeitos semelhantes, por isto, sugere a identificação dos aspectos comuns na diferença, ou seja, observarmos as tendências exógenas das políticas.

Ele aponta as tecnologias das políticas com base em três elementos inter-relacionados e interdependentes: forma do mercado, gestão e performatividade. Estas tecnologias seriam responsáveis, em nível micro, pela produção de novas práticas de trabalho e novas subjetividades dos trabalhadores, ou seja, novas disciplinas, que, em nível macro, geram outra base de relacionamento entre o Estado e o capital assim como no Estado e nas organizações privadas.

O novo quadro de políticas, em geral, e a forma do mercado, em particular, constituem o novo ambiente moral tanto para consumidores quanto para produtores, ou seja, uma forma de "civilização comercial" (Benton, 1992, p. 118). No seio deste novo ambiente moral, as escolas e as universidades são induzidas a uma "cultura de autointeresse" (Plant, 1992, p. 87). As motivações pessoais sobrepõem-se aos valores impessoais.

[...]

Assim, aquilo a que temos assistido, através da celebração da competição e da disseminação de seus valores na educação, é a criação de um novo currículo ético nas e para as escolas e o estabelecimento de uma "correspondência" moral entre o provimento público e empresarial. (BALL, 2001, p. 106-107).

Entretanto, aquele autor não propõe uma lógica determinista, mecanicista na criação das políticas, advertindo que estas políticas são uma combinação de lógicas globais, distantes e locais, um verdadeiro processo de bricolagem, de hibridização. Além disto, ele indica que a implantação também é um processo de reinterpretação, recontextualização pelo pessoal técnico-administrativo nos vários níveis e no âmbito pedagógico.

⁸ CARTER, D. S. G.; O'NEIL, M. H. *International Perspectives on Educational Reform and Policy Implementation*. Brighton: Falmer, 1995.

Moreira (1990), em estudo sobre a influência estrangeira, sobretudo estadunidense, no campo do currículo no Brasil, também defende a tese da hibridização e contrapõe as análises que propõem a ocorrência da simples cópia dos modelos estrangeiros. Ao longo do seu estudo, demonstra a existência de divergências internas às tendências curriculares, explica que por não serem tendências monolíticas, alguns aspectos passam a influenciar em certos momentos históricos (caso do progressivismo/pragmatismo de Jonh Dewey e Kilpatrick, predominante nas décadas de 1945 a 1960) e outros aspectos de uma mesma tendência noutro momento (caso do tecnicismo baseado no taylorismo, na década de 70, sobretudo) e ambos os aspectos passam a conviver. E esses aspectos são interpretados e adaptados pelas tradições curriculares já existentes, como, por exemplo, a combinação dos princípios do positivismo de Herbart, de Pestalozzi e dos jesuítas, e as necessidades do momento político, econômico e social vivido pela sociedade. Demonstrem-se, desta forma a mistura, a seleção, a adaptação, a releitura, mais que a transferência mecânica de teorias.

Em consonância com tal visão, Azanha assinala:

A trajetória das reformas desde as decisões políticas que as instituem legalmente passando pelas providências técnico-administrativas de vários níveis que as regulamentam, até as práticas escolares que deveriam implantá-las, é ainda um território não devassado pela pesquisa educacional. (AZANHA, 1995, p. 78).

Assim, estamos perante um amplo e complexo campo de pesquisa que se torna mais intrincado na medida em que, segundo Shiroma e Evangelista (2005), os organismos internacionais têm mudado de discurso em relação às reformas. No início dos anos 1990, predominavam, segundo elas, os conceitos de produtividade, qualidade, competitividade, eficiência e eficácia; já no final daquela década, os conceitos eram construídos em torno da justiça, equidade, coesão social, inclusão, empoderamento, oportunidade e segurança. Da política de educação para a competitividade, migrou-se para a de educação para o combate à pobreza.

Diante da complexidade deste quadro e do prazo para realizar a pesquisa, optei por oferecer uma contribuição parcial ao enfrentamento do problema, visto que, para tratar do problema que coloquei e da hipótese levantada, seria necessário identificar se os(as) docentes que não aderem às reformas o fazem também porque estas contrariam suas ideias sobre educação. Como isto demanda muito mais tempo, a pesquisa realizada se concentrou na identificação das ideias dos(as) docentes

sobre educação. Investiguei em quais concepções se baseia o trabalho do(a) docente e deixei para uma pesquisa futura o confronto entre as ideias dos(as) docentes e as que são subjacentes às reformas.

2 RESISTÊNCIA DOCENTE E REFORMAS EDUCACIONAIS

Durante a investigação sobre reforma educacional, foi possível perceber uma variação de definições e classificação no campo, assim como para os termos inovação e mudança. Assim, é necessário reafirmar que trabalho com o conceito de reforma empregado por Ghanem (1999; 2006) e Torres (2000), segundo os quais, reforma é uma intervenção de políticas propostas e conduzidas “de cima”, em nível macro e de sistema, pelos Estados/governos e organizações internacionais, portanto, impostas aos(as) docentes, que devem executá-las. Uma vez trabalhando com este conceito, não é intenção desta pesquisa discutir o mérito das reformas quanto ao potencial de transformação ou conservação da situação existente.

O desafio consistiu em ampliar o exame da literatura, selecionando os(as) autores(as) que se encaixavam na definição citada acima e, independentemente dos termos utilizados por eles(as), foi possível, então, ratificar a evidência de que muitos autores afirmam serem os(as) docentes empecilho às reformas. Muitos destes trabalhos apontam como causa deste obstáculo o despreparo docente, atribuindo-o à famigerada “má formação”. Em decorrência deste raciocínio, sugerem cursos de atualização em serviço e mudanças nos cursos de formação docente, mesmo a literatura apontando para a debilidade destas estratégias na transformação de ideias e práticas construídas ao longo da socialização primária e secundária (educação básica), assim como aquela na organização escolar.

Ainda que os professores tenham tido acesso a textos educacionais – e mesmo legais – contemporâneos, que enfatizam a importância de considerar no ensino a vida social e o cotidiano dos alunos, e ainda que grande parte deles esteja de fato comprometida na aprendizagem dos estudantes, é possível que tenham reais dificuldades de propor uma outra escola, questionando crenças tão arraigadas. (PENIN, 2004, p. 36).

Com base nesta literatura que enfatiza a importância docente para o êxito das reformas e que sugere que docentes têm representado um empecilho à sua implantação exitosa, é que empreguei o termo resistência. Não é intenção deste texto discorrer sobre as formas de resistência docente e sim tomar como pressuposto que, segundo a literatura abordada, essa resistência existe.

Esta pesquisa está ancorada na abordagem estruturalista das organizações, que parte do pressuposto de que a escola é uma organização normativa que, para ser eficiente no cumprimento de sua meta (preservação da herança cultural e transmissão para as gerações mais jovens), é necessário que haja internalização das diretrizes normativas aceitas como legítimas, ficando a remuneração em plano secundário (ETZIONI, 1974). Deste modo, persegui apenas uma das variáveis possíveis ao obstáculo docente às reformas: as ideias docentes sobre educação.

2.1 RESISTÊNCIA DOCENTE E SUAS CAUSAS

Fullan (2009) discute o significado da mudança educacional e destaca a necessidade de sua significação para os(as) docentes para que ela tenha êxito. Afirma que, para a efetivação das reformas educacionais, são necessárias transformações em três dimensões: materiais, abordagens de ensino e crenças (aquilo que as pessoas fazem e pensam).

[...] a mudança sempre fracassará até que encontremos um modo de desenvolver infraestruturas e processos que envolvam os professores no aprimoramento de novos conhecimentos, habilidades e compreensões. Em segundo lugar, não estamos falando de significados superficiais, mas de um significado profundo sobre novas abordagens de ensino e aprendizagem. O significado não virá facilmente com esse objetivo e com as culturas e condições existentes. (p. 38).

Ao se referir às transformações necessárias à efetivação das reformas, afirma que, embora as mudanças sejam em nível individual, há necessidade de ocorrerem também em nível organizacional para que estimulem e deem apoio à primeira. Desta forma, haveria um consenso compartilhado sobre os objetivos e a organização do trabalho, facilitando a incorporação das reformas educacionais.

Ampliando a discussão sobre resistência docente às reformas educacionais, Torres (2000) assegura que os reformadores veem os docentes e suas organizações como obstáculo às reformas, mas, ao mesmo tempo, depositam neles a responsabilidade pelo seu êxito e por sua execução. Para os reformadores, a má formação docente seria a responsável pela resistência às reformas.

Torres (1996), tomando a formação docente como chave da reforma educativa, descreve os aspectos do trabalho docente elencados pela crítica como aqueles que explicitariam sua má formação: desatualização dos conteúdos e dos métodos

educacionais; trabalho teórico desvinculado da prática; enciclopédico; defasados em relação às novas tecnologias etc. Estas críticas teriam levado os reformadores a introduzir melhoras na formação docente, porém, na formação em serviço, pois, segundo Torres,

Diversos estudios realizados en los últimos años sugieren que docentes con más (años de) estudios o más calificaciones no necesariamente logran mejores resultados que aquellos con pocos estudios e incluso sin ninguna formación pedagógica, y, en algunos casos, la relación sería incluso la inversa. Esto ha acentuado la desconfianza sobre la formación docente en general, y sobre la formación inicial en particular, por considerarse una inversión costosa e inútil. (1996, p. 21).

Ratificando as ideias acima, Oliveira (2006) apresenta algumas consequências das reformas educativas na década de 1990, na América Latina, sobre o trabalho docente, sobretudo na profissionalização e na identidade docente. Ele afirma que os(as) docentes são considerados(as) pelos(as) reformadores(as) os(as) principais responsáveis pelo desempenho dos(as) discentes, da escola e do sistema, e que são obrigados(as), devido às reformas, a responder a demandas que estão além de sua formação: “[...] o trabalho docente deve contemplar as atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, entre outras atividades” (p. 213). O exercício profissional passa, então, a ser caracterizado por duas dimensões: um modo de fazer fundado na reflexão, na autonomia, na flexibilidade e na capacidade de gerar respostas adequadas às situações particulares e na demanda de relação com o conhecimento que permita o desenvolvimento das aprendizagens significativas, exigindo do professor condições objetivas e subjetivas que lhe faltam, afirma Oliveira (2006).

No relatório para a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, “Educação um tesouro a descobrir”, que serviu de base para a Unesco orientar várias reformas educacionais, estão explícitas as novas atribuições docentes, que fogem totalmente daquelas costumeiras.

Por um lado, as crianças só aprendem com aproveitamento se o professor tomar como ponto de partida do seu ensino os conhecimentos que elas já trazem consigo para a escola — observação válida, não só para a língua adotada, mas também para as ciências, a matemática ou a história. Por outro lado, para que possam adquirir autonomia, criatividade e curiosidade de espírito, que são complementos necessários à aquisição do saber, o professor deve necessariamente manter certa distância entre a escola e o meio envolvente, a fim de que as crianças e os adolescentes tenham ocasião de

exercer o seu senso crítico. O professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de “solista” ao de “acompanhante”, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando, mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida. (DELORS, 1998, p. 155).

A comissão deixa evidente também que os(as) docentes não estão preparados(as) para as novas atribuições e orienta para a necessidade de melhorar o recrutamento e “[...] repensar a formação de professores de maneira a cultivar nos futuros professores, precisamente, as qualidades humanas e intelectuais aptas a favorecer uma nova perspectiva de ensino que vá no sentido proposto pelo presente relatório” (p. 157).

Rego e Mello (2004) contribuem para esta discussão sobre a formação docente na América Latina e Caribe analisando vários trabalhos que partem do pressuposto de que o(a) docente tem um papel determinante e crucial, porém, não exclusivo, nas reformas que querem produzir efeitos duradouros, como, por exemplo, alcançar uma “educação de qualidade”. Nesta perspectiva, os trabalhos atribuem o sucesso ou o fracasso das reformas ao nível de convencimento e transformação dos(as) docentes. Segundo Ortega⁹ (1994 apud REGO; MELLO, 2004, p. 175): “é o professor, a partir de seu **próprio sistema de ideias e crenças sobre a educação**, que reinterpretará a proposta de reforma, tomará decisões sobre ela e a traduzirá, assimilando-a aos seus próprios sistemas de pensamento e ação para colocá-la em prática” (grifo meu). Em consequência deste fato, os estudos enfatizam a formação docente. Eles elencam o que consideram lições relevantes apontadas pelas pesquisas que se referem aos fatores responsáveis pela boa qualidade na formação docente: o nível de ensino no qual se situa a formação; articulação entre teoria e prática; valorização da prática; vinculação institucional orgânica entre a formação e a realidade das escolas primárias e secundárias; articulação entre formação inicial e em serviço; defasagem do conceito de qualidade na escola primária e secundária em relação às demandas contemporâneas; e, conseqüentemente, o perfil desejado de docente. Em seguida, são acrescentados alguns aspectos ligados a estes pontos, um dos quais é o fato de a formação do(a) docente ser desvencilhada do que se demandará dele(a) no ensino básico.

[...] Nos cursos de formação tradicionais, o conhecimento é trabalhado de maneira desarticulada, descontextualizada e disciplinarizada. Espera-se, entretanto, que o futuro professor tenha a competência de ajudar os alunos a

⁹ORTEGA, M. J. B. *La formación permanente del profesorado ante la integración*. Barcelona: PPU, 1994.

construir conhecimentos de modo articulado, contextualizado e interdisciplinar. Os programas de formação existentes adotam metodologias que enfatizam a assimilação passiva de informações. Contraditoriamente, espera-se que os professores desenvolvam práticas que estimulem o pensamento crítico, a aprendizagem ativa, o desenvolvimento da criatividade e da autonomia. Sendo assim, os modelos vigentes não possibilitam que os futuros professores vivenciem em seu próprio processo de aprendizagem (quando estão na condição de alunos) o que lhe sugerem como necessário e adequado para seus futuros alunos. (REGO; MELLO, 2004, p.184).

As mesmas autoras apregoam, ainda, a necessidade de os cursos de formação em serviço partirem daquilo que o(a)docente aprendeu e como aprendeu assim como dos conteúdos que precisarão ser ressignificados para ganharem sentido na vida acadêmica e profissional.

[...] os programas de formação, para serem eficientes, precisam tomar como ponto de partida os **conhecimentos, repertórios, valores e representações que o professor construiu** ao longo de sua experiência individual e coletiva. Este conjunto de saberes tem que ser objeto de permanente reflexão, já que **eles influenciam significativamente o modo do professor atuar e entender os processos de ensino e aprendizagem**. (REGO; MELLO, 2004, p.197, grifo meu).

Reforçando a ideia da má formação docente e a necessidade de aprimorar tal formação, Vaillant (2004), publicado pelo Programa de Promoción de La Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (Preal)¹⁰, analisa a construção da profissão docente na América Latina. Afirma que um dos principais desafios enfrentados pelas políticas no setor educacional, na atualidade, é a melhora do desempenho docente, sobretudo, da América Latina. O(a) docente latino-americano(a) é apontado(a), em relação aos(às) docentes dos países desenvolvidos, com menos preparo, menos anos de escolaridade, oriundo(a) de família com baixo capital cultural e econômico, recrutado cada vez mais nos setores de menor nível educativo e cultural. Em outras palavras, apresenta a formação do(a) docente da América Latina como um dos grandes empecilhos para o desenvolvimento da educação, uma vez que ele(a) advém de uma educação básica fundamentada em exposição oral e com educadores(as) mal preparados (VAILLANT, 2004).

¹⁰O Preal é um programa que pretende contribuir para a melhoria e para igualdade da educação, mediante a promoção de debates e de reformas educacionais. Criado em 1996, sediado no Chile, é codirigido pelo Diálogo Interamericano, financiado pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Econômico (Usaid), pelo BID (WERLANG, A. C.; VIRIATO, E. O. O Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe (PREAL) e a política e formação docente no Brasil na década de 1990. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v.4, n. 6, p.10-23, jan./jul. 2012). Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 11 fev. 2013.

Diante deste quadro, defende que a profissionalização está associada a um desempenho autônomo, com responsabilidade sobre a tarefa que se desempenha, e tais características só se constroem pela confluência da existência de condições de trabalho adequado, “formação de qualidade” e uma gestão e avaliação que fortaleçam a prática docente.

Gajardo¹¹ (1999 apud GHANEM, 2006), por sua vez, ao se referir às características gerais das reformas educacionais da região da América Latina e Caribe nos anos 1990, também faz referência aos docentes na condição de obstáculo, apontando a falta de competências humanas como um dos fatores responsáveis pelos resultados tímidos das reformas, além da incapacidade das instituições e da ausência de redes eficientes de informações e comunicação que facilitem a interação entre atores e envolvam o conjunto da sociedade no processo das reformas.

Navarro, Carnoy e Castro (2000) descrevem os componentes principais da reforma educativa na América Latina e pontuam a importância do apoio docente e dos seus respectivos sindicatos às reformas educacionais. Consideram que a formação inicial docente é ruim, que precisa ser melhorada por ser um dos pontos cruciais para o êxito das reformas, apontam também que a formação em serviço não tem conseguido abarcar o montante de docentes, além de não ter surtido, ainda, resultados positivos.

Em trabalho em que analisa, na América Latina, os efeitos dos processos de globalização, as políticas de reestruturação e a reforma educativa sobre docentes e suas organizações e seu modo de atuar, Palamidessi¹² (2003 apud GHANEM, 2006) afirma que as reformas da década de 1990 redefiniram as qualificações demandadas para o posto de docente, que foi estimulado a transformar a prática tradicional de ensino (currículo mais aberto e flexível ou elaboração de projetos institucionais), mas observa que estas transformações muitas das vezes não se mantiveram devido às condições

¹¹GAJARDO, M. *Reformas educativas na América Latina: balanço de uma década*. Tradução de Paulo M. Garchet. Julho de 2000. (Preal Documentos, 15). Disponível em: www.cpdoc.fgv.br/comum/htm/. Acesso em: 19 fev. 2005.

¹²PALAMIDESSI, M. *Sindicatos docentes y gobiernos: conflictos y diálogos en torno a la reforma educativa en América Latina*. Diciembre 2003. 35 p. (Preal Documentos, 28). Disponível em: www.cpdoc.fgv.br/comum/htm/. Acesso em: 19 fev. 2005.

precárias de trabalho ou devido às condições socioeconômicas deterioradas das populações.

Nesta perspectiva, Tiramonti¹³ (2001 apud GHANEM, 2006) estudou as relações entre sindicalismo e Estado no campo da educação e de sua reforma em diversos países da América Latina nos anos 1980 e afirma que as reformas foram insuficientes no que diz respeito à formação dos docentes para que assumissem a função de ensinar com competência.

Ampliando a visão sobre resistência docente no continente americano, é imprescindível destacar Ravitch¹⁴ (2011), que analisou algumas reformas educacionais no interior dos EUA, sobretudo a reforma federal expressa no slogan “No Child Left Behind” – NCLB (Nenhuma Criança Fica para Trás), ocorridas na última década do século XX e o início deste século.

[...] a reforma escolar era caracterizada pela responsabilização, testes que definiam tudo, tomada de decisão baseada em dados estatísticos, escolha escolar, escolas autônomas, privatização, desregulamentação, pagamento por mérito e competição entre as escolas. (RAVITCH, 2011, p.37).

Ravitch (2011) chega à conclusão de que duas décadas de reforma não melhoraram a educação e o que se viu foram docentes e gestão criando estratégias para que os(as) discentes atingissem um bom desempenho nos testes, e os currículos das escolas utilizando-os como referência.

No Texas, que foi o modelo para o NCLB [No Child Left Behind (Nenhuma Criança Fica para Trás)], os estudantes se tornaram cada vez melhores em responder questões de múltipla escolha [...] as taxas de aprovação na nona e na décima primeira séries aumentaram continuamente. Mas quando os estudantes da décima primeira série tinham que escrever uma resposta curta sobre um texto que eles receberam para ler, metade deles ficava paralisada. [...] Eles haviam dominado a arte de preencher os círculos nos testes de múltipla escolha, mas não conseguiam se expressar, particularmente quando uma questão requeria que eles pensassem e explicassem o que haviam acabado de ler. (RAVITCH, 2011, p. 129).

Ela avalia que um dos erros da reforma “Nenhuma Criança Fica para Trás” foi julgar incapazes aqueles que trabalhavam nas escolas. Afirma que “A boa educação não

¹³TIRAMONTI, G. *Sindicalismo docente e reforma educativa na América Latina na década de 1990*. Tradução de Paulo Martins Garchet. Setembro de 2001. 37 p. Disponível em: www.cpdoc.fgv.br/comum/htm/. Acesso em: 19 fev. 2005.

¹⁴ Pesquisadora da Universidade de New York, em 1991, assumiu o cargo de secretária adjunta da Secretaria Nacional de Educação do governo George H. W. Bush e também foi conselheira dos governos Bill Clinton e George W. Bush.

pode ser obtida por uma estratégia de testar as crianças, envergonhar os educadores e fechar escolas” (RAVITCH, 2011, p. 132).

Nestas análises, o(a) docente é considerado uma das peças importantes para a reforma, como um obstáculo à sua efetivação, embora fizesse o jogo dos reformadores, contribuindo para a apresentação de resultados estatísticos positivos. Há um enfrentamento velado à reforma, do contrário, seriam punidos, afirma.

A importância docente nas reformas estadunidenses fica mais evidente quando Ravitch (2011) descreve a reforma de San Diego (1998 a 2005), que serviu como ensaio para a reforma em nível federal “Nenhuma Criança Fica para Trás”. A reforma vertical de San Diego implantou uma forma uniforme de ensinar a leitura, obrigando todos os(as) docentes a utilizar o método do Letramento Balanceado¹⁵, durante três horas, todas as manhãs, acrescentando após dois anos a matemática construtivista. Os reformadores apresentaram, também em 2000, um plano de reforma mais amplo, intitulado “Roteiro para o sucesso Estudantil em um Sistema Baseado em Padrões”, almejando aumentar o desempenho acadêmico dos estudantes. Julgavam serem necessários “Professores adequadamente treinados, compartilhando as mesmas práticas, as mesmas ideias e a mesma linguagem [...]” (RAVITCH, 2011, p. 69). Porém, segundo Ravitch (2011), os(as) docentes estavam amedrontados(as), coagidos(as), sentindo-se incompetentes, tinham críticas a algumas orientações dos(as) reformadores(as), quanto à introdução de cinco horas diárias de letramento para o ensino médio, por exemplo. Então, mais uma vez, fizeram o jogo dos(as) reformadores(as): “Nós sabíamos o que eles queriam ouvir. Nós seríamos punidos se não papagaiássemos as palavras que eles queriam ouvir [...]”, desabafo de uma docente de San Diego (RAVITCH, 2011, p. 83).

Fica mais evidente, ainda, a importância dos(as) docentes como um dos elementos fundamentais desta reforma, quando os Institutos Americanos de Pesquisa (AIR) promovem avaliações encomendadas pelo conselho escolar de San Diego. No primeiro relatório de 2002, os(as) docentes são apontados(as) como descontentes, reclamando de estresse e do clima de terror gerado pelo medo de perder o emprego, caso não se submetessem às orientações dos(as) reformadores(as). O relatório de 2003

¹⁵Método que integra elementos da fonética e linguagem integral, foca principalmente em estratégias de leitura e em ensinar as crianças a identificá-las e praticá-las. O professor funciona como um facilitador (RAVITCH, D. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 318).

conclui que “[...] os resultados acadêmicos eram mistos [...] e que ganhos adicionais poderiam ser comprometidos pela contínua oposição dos professores e pelos cortes impeditivos no orçamento [...]”.

Expandindo as investigações para outro continente, encontramos Vilar (1993), que, visando a contribuir para a Reforma do Sistema Educativo português¹⁶, abordou a importância da inovação e da investigação em educação assim como apontou algumas estratégias para o êxito da Reforma do Sistema Educativo Português. Conceitua inovação como um processo complexo que envolve variáveis diferentes entre si e que promove rupturas, predispondo as pessoas e as instituições à indagação e à mudança. Parte do pressuposto de que a inovação educativa e curricular são os “motores” de qualquer reforma educacional, ressaltando que o espaço privilegiado de inovação são a escola e a sala de aula. Logo, considera o(a) professor(a) elemento fundamental no processo de inovação e mudança, consequentemente, da reforma educacional, atribuindo o êxito das reformas ao comprometimento do(a) docente com estas. Atribuindo ao(à) docente tal importância e acreditando que ele(a), na sua atuação profissional, na escola e na sala de aula, se orienta pelos seus pensamentos e juízos, indica a formação e aperfeiçoamento dos(as) docentes como uma das estratégias de implantação das reformas educacionais. Além desta estratégia, aponta para a necessidade do Projeto Educativo Curricular - “Projeto educativo de Escolas é resultado das reflexões e decisões que permitirão fundamentar e corporizar projectos concretos de intervenção perfeitamente adequados aos textos/contextos imediatos” (p. 29) - e reestruturação do marco organizativo das próprias escolas.

Webb et al (2004), em estudo comparado entre o profissionalismo docente do professor(a) primário(a) no Reino Unido e na Finlândia, verificam a resistência docente de ambos os países em abandonar as antigas práticas e aceitar a reforma colocada pelo Estado. O curioso é que uma das críticas dos(as) docentes finlandeses à reforma é a descentralização do currículo escolar, enquanto no Reino Unido é sua centralização. Isto nos remete à complexidade da relação dos(as) docentes com as reformas em geral e suas

¹⁶O autor se refere à primeira fase da Reforma Educativa Portuguesa (1986-1995). Para saber mais sobre a Reforma Educativa Portuguesa, ver LIMA, C. L. Administração escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões políticas pós-reformistas. In: CATANI, A. M.; OLIVEIRA, R. P. (Orgs.). *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: 2000, Autêntica. p. 41-76.

ideias assim como alerta para a necessidade de um olhar apurado em relação aos(as) docentes e às instituições educacionais.

Centrando-nos em trabalhos brasileiros, é importante focalizar Santos (2011) sobre resistência e apropriação dos(as) docentes às políticas educacionais, que os(as) mostra como entraves à implantação das reformas. Argumenta que estas reformas não são implantadas pelos(as) docentes como querem os reformistas, visto que os(as) docentes não se sentem partícipes da reforma e, portanto, agem segundo as necessidades do seu fazer imediato, da realidade da sala de aula, segundo as condições estruturais que encontram, desconhecem a base das propostas e desacreditam delas. Embora as propostas reformistas provoquem desacomodação na escola, são assimiladas de modo diferente do pensado pelos órgãos oficiais (SANTOS, 2011).

Carvalho e Macedo (2011) tratam do impacto que o Proalfa (Programa de Avaliação da Alfabetização do Estado de Minas Gerais)¹⁷ pode causar na prática docente e apontam para a existência de resistência pontual ao programa derivada da imposição, que gera ausência de mais informações e sensação de não pertencimento. O(a) docente, embora reconheça o valor do material encaminhado pela Secretaria Estadual de Educação, que, por ser produzido por acadêmicos, não o utiliza na prática cotidiana e não se apropria do material oferecido. Cria estratégias para burlar as orientações com as quais não concorda e age do jeito que acredita ser o correto. Nas palavras das autoras:

[...] para que as professoras ajam de forma a corroborar o Proalfa, primeiro, elas têm que estar convencidas de que dará certo. Nos aspectos em que esse convencimento não se concretiza, elas colocam em prática as táticas de resistência, principalmente através de discursos marcados por elementos explicativos daquilo que não está sendo alcançado, bem como suas possíveis causas. (p. 563).

Continuando com exemplos de reformas nacionais específicas, pode-se constatar que vários trabalhos, como veremos a seguir, destacam a resistência docente como um obstáculo à implantação dos ciclos de aprendizagem.

Os trabalhos de Mainardes (2007; 2009) e de Araújo (2006) sobre a implantação dos ciclos de aprendizagem, o primeiro tomando o Brasil em seu conjunto e o segundo, somente o Mato Grosso do Sul, apontam a resistência do magistério como um dos

¹⁷O Proalfa é uma avaliação censitária para estudantes do 3º ano (com idade de 8 anos) e amostral para os(as) do 2º e 4º anos do estado de Minas Gerais. Visa avaliar o nível de proficiência discente.

obstáculos à escola ciclada. Atribuem a resistência ao fato de as experiências educacionais dos(as) docentes estarem vinculadas ao modelo de escola tradicional (avaliação classificatória, reprovação, seriação, seleção e outros) e à ausência de infraestrutura da escola para implantação dos ciclos de aprendizagem. Mainardes (2007; 2009) acrescenta, ainda, o caráter impositivo, a natureza complexa dos ciclos, as estratégias utilizadas para implantação e a cultura escolar brasileira também como fatores de resistência.

Mainardes (2007) obteve informações de 20 docentes, quatro diretoras e quatro pedagogas que atuavam em quatro escolas municipais de uma cidade do estado do Paraná, com o intuito de analisar a implantação dos ciclos de aprendizagem no Brasil. Para tal empreitada, trabalhou com o ciclo de políticas formuladas por Stephen J. Ball e colaboradores e com conceitos da teoria de Basil Bernstein. Verificou fatores externos e internos à escola, que explicam a resistência docente à implantação dos ciclos de aprendizagem. Os fatores externos alegados pelos(as) docentes foram: imposição dos ciclos; processo autoritário de implantação; ausência de infraestrutura para sua implantação e péssimas condições de trabalho; e avaliação institucional como estratégia de controle docente. No que tange aos fatores internos: dificuldade de aceitar a ideia de não reprovação, de classes heterogêneas, de trabalho individualizado com o aluno, do trabalho centrado no aluno; formação continuada deficitária porque não esclarece como trabalhar com os ciclos de aprendizagem; relação entre docentes e equipe pedagógica ruim, pois, segundo os(as) docentes, eles(as) seriam o grupo com menos poder. Convém observar que os fatores internos, na sua maioria, estão relacionados à dificuldade docente de mudar suas concepções.

[...] a observação da política posta em prática mostrou que, no geral, poucas mudanças puderam ser identificadas na prática pedagógica.

[...]

[...] as características essenciais da prática pedagógica da escola seriada estavam sendo reproduzidas na escola em ciclos. (MAINARDES, 2007, p. 149-153).

Cunha (2007) aborda a postura docente diante dos ciclos de aprendizagem e revela que a maioria dos(as) autores(as) que consultou aponta para resistência docente às políticas de implantação dos ciclos de aprendizagem nas redes escolares. As causas da resistência docente, segundo tais autores(as), variam: alguns(mas) atribuem ao desconhecimento das características e abrangência da proposta; outros(as), à ausência de infraestrutura e formação de pessoal; outros(as) por ter sido fruto de uma política autoritária, sem participação docente; outros(as) pelo fato de os(as) docentes não

conseguirem se desvencilhar da cultura da seriação, da concepção de educação internalizada. Em alguns casos, os(as) autores(as) apontam mais de uma causa.

Cunha (2007) investigou uma escola da rede municipal da cidade de São Paulo e constatou também a resistência docente aos ciclos de aprendizagem e à progressão continuada, por motivos parecidos com aqueles elencados acima: a instalação autoritária dos ciclos, ausência de consulta aos(as) docentes, o que dificultaria a apropriação da proposta por estes(as); entendimento superficial sobre o tema; descontentamento por conceber o ciclo apenas como uma política que objetiva melhorar os índices de reprovação e evasão.

Jacomini(2004), partindo dos pressupostos de que a efetivação das políticas públicas depende, sobretudo, dos(as) docentes e que há resistência destes(as) à implantação dos ciclos e da progressão continuada, analisou a atuação docente em quatro episódios de implantação dos ciclos nas redes públicas de ensino municipal e estadual de São Paulo: a Reforma de 1967-1968 (rede de ensino estadual); a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização em 1983-1984 (rede de ensino estadual) na adoção dos ciclos e da progressão continuada em 1992 (rede municipal de ensino municipal da capital de São Paulo); e a instituição do regime de progressão continuada em 1998 (rede estadual de ensino). O intuito foi desvelar as causas desta resistência. Foram analisados três tipos de condicionantes¹⁸ de resistência docente aos ciclos de aprendizagem e à progressão continuada: materiais (disposição de espaço físico adequado e suficiente, materiais pedagógicos necessários etc.); ideológicos (crenças que são construídas historicamente e determinam a forma de pensar e agir de cada um); institucionais pedagógicos (condições funcionais e organizativas da escola).

A pesquisadora verificou que, em certa medida, os condicionantes se repetem nos três episódios analisados: os docentes, embora afirmem serem favoráveis aos ciclos e à progressão continuada por proporcionar a democratização do ensino e superar o fracasso escolar, consideram que, como não há condições materiais, institucionais e pedagógicas para o seu funcionamento, não deveria ser adotada, uma vez que compromete ainda mais a qualidade do ensino. Para aquela pesquisadora, as ideias docentes sobre educação são o grande fator de resistência docente.

Quando [os(as) docentes] justificam suas opiniões sobre os ciclos e a progressão continuada, parecem não considerar os condicionantes

¹⁸ O conceito de condicionante utilizado, segundo Jacomini (2004), foi baseado PARO, V. H. *Por dentro da escola pública*. São Paulo: Xamã, 1996.

ideológicos, pois não demonstram perceber que suas posições podem estar fortemente determinadas pela forma de pensar e conceber as suas próprias práticas pedagógicas. Assim, não acreditam que são contra a progressão continuada, também porque ela subverte seu modo de pensar a relação professor/aluno, ensino/aprendizagem, conhecimento/avaliação, e não somente porque não há condições de trabalho que permitam colocá-la em prática. (JACOMINI, 2004, p. 416).

Barreto e Souza (2005) focalizam as políticas de ciclos de aprendizagem no Brasil, com base em revisão de estudos produzidos sobre o tema de 1990 a 2005 e afirmam que os(as) docentes não aderem aos ciclos porque entendem que, nestes ciclos, eles(as) perdem o mecanismo (reprovação) de controle e poder sobre os(as) discentes e o processo de ensino e aprendizagem. Para as pesquisadoras, este fato seria uma evidência de que as informações divulgadas aos(as) docentes não têm conseguido romper com as concepções docentes sobre práticas de avaliação. Elas apontam para a necessidade trabalhar mais a cultura escolar, os valores, para ser possível uma educação inclusiva.

Jefrey (2006) parte do pressuposto, embasado na literatura, de que a implantação da progressão continuada no sistema estadual de ensino de São Paulo, no período de 1998 a 2004, enfrentou resistência docente. Acaba por constatar tal resistência em sua pesquisa qualitativa em uma escola estadual de Campinas, na qual abordou dez professores e um coordenador, objetivando desvelar as representações docentes sobre as concepções e fundamentos sobre o regime de progressão continuada. Explica a resistência docente pela verificação de que as concepções e fundamentações norteadoras do regime de progressão continuada são desconhecidas pelos(as) docentes, pois eles(as) guiam sua prática pelos fundamentos e concepções que já conheciam, com os quais se sentem seguros, ou seja, aqueles ligados à seriação. A pesquisadora destaca a preocupação do(a) docente em criar dinâmicas próprias para preservar suas convicções e seus parâmetros educacionais.

Investigação sobre as referências curriculares, os recortes e interpretações com as quais os(as) docentes de geografia do ensino médio das Escolas-referência de Uberlândia(Minas Gerais)¹⁹ trabalham (GRECO, 2012), conclui que eles(as) utilizam sobretudo como referencial os conteúdos do livro didático, dos vestibulares das

¹⁹ O Projeto Escola-referência (implantado em 2003-2004) é um programa da política educacional do estado de Minas Gerais que objetiva reconstruir a excelência da rede pública, compõe a primeira etapa da Reforma Curricular da Educação Básica do Estado de Minas Gerais. Ver GRECO, F. S. *Com que referências trabalham os professores no currículo do ensino médio?: um estudo sobre o ensino de geografia nas Escolas-referência de Uberlândia – MG*. 2012. 210 fls. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2012.

universidades públicas e das avaliações aplicadas às escolas pela União e pelo estado de Minas Gerais.

[...] A opção pelas referências de currículo de orientação propedêutica nas Escolas - referência é feita sob pressão de parte significativa da comunidade e reforçada em vista dos bons resultados do IDEB [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica]²⁰ e, em especial, dos processos seletivos para o ensino superior. (GRECO, 2012, p. 200-201).

Desta forma, negligenciam o Currículo Básico Comum criado pelo Projeto de Reforma Curricular da Educação Básica do Estado de Minas Gerais, da qual as Escolas-referência fazem parte. Podemos inferir, pelas conclusões de Greco (2012), que os(as) professores(as) se tornam, neste caso, um obstáculo à implantação da reforma em questão. A pesquisa destaca, ainda, que eles(as) não tinham ampla compreensão da reforma, portanto, das mudanças curriculares que esta demandava.

Também sobre as reformas curriculares, Cruz (2007) pontua a importância do(a) docente na sua implantação e, após apresentar alguns autores que comungam da sua reflexão, como, por exemplo, Giroux²¹ e Moreira²², conclui que, quando há distanciamento entre a concepção da reforma curricular e o(a) docente, seu fracasso é um fato.

Shiroma e Evangelista (2007) discutem a formação docente no contexto da reforma do Estado no Brasil e sustentam a tese de que a reforma objetiva uma nova governabilidade da educação pública e não as questões educacionais. Aquelas autoras apontam a profissionalização docente e a implantação do gerenciamento nas escolas como as vias encontradas pelos organismos internacionais (Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura – OEI, Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico - OCDE, Organização dos Estados Americanos – OEA, Unesco, Unicef, Bird,BM) para alcançar a governabilidade na área educacional. O(a) docente estaria constituindo - pelas agências multilaterais articuladas

²⁰ O índice de Desenvolvimento da Educação Básica, medido a cada dois anos, foi criado em 2007 para avaliar a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino a partir das avaliações do Inep (Instituto Nacional de Educação e Pesquisa) e das taxas de aprovação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=336>. Acesso em: 27 mar. 2013.

²¹ GIROUX, H. Professores como intelectuais transformadores. In: _____. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157-164.

²² MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 11-36

aos interesses dos países capitalistas hegemônicos - obstáculo à reforma educacional e à reforma do Estado, seja por apresentar uma oposição crítica ou por não entender de que se trata a reforma. E ainda, os mesmos organismos traçam uma negativa imagem do(a) docente: corporativista; avesso(a) às mudanças; acomodado(a) pela rigidez da estrutura de cargos e salários da carreira docente; desmotivado(a); descomprometido(a) com a educação dos pobres, um sujeito político do contra; incapaz teórico-metodologicamente, incompetente, responsável pelas falhas na aprendizagem dos alunos(as), logo, em última instância, por seu desemprego.

Refletindo sobre a formação docente, a implantação do projeto pedagógico e a autonomia escolar, Azanha (1998; 2000) assinala a dificuldade de a escola desenvolver trabalho coletivo, portanto, implantar o projeto pedagógico da escola segundo o artigo 12 (inciso I) da Lei 9394/96, de diretrizes e bases da educação. Atribui tal dificuldade, sobretudo, à formação docente e argumenta que, embora a expansão do ensino fundamental no Brasil tenha dado origem a uma instituição que demanda trabalho coletivo, a qual rompe com a escola do passado – “inspirada numa visão preceptorial da relação pedagógica” (2000, p.11) – a formação docente continua embasada em métodos e procedimentos de alguém que ensina e de habilidades, competências e qualidades psicológicas de alguém que aprende. Portanto, o(a) docente formado(a) para um trabalho de ensino individualizado teria dificuldade em compreender a tarefa educativa como coletiva, a qual ultrapassa os limites do ensino e aprendizagem de disciplinas. Nas expressões do autor:

[...] a escola pública é uma instituição social muito específica com uma tarefa de ensino eminentemente social, por isso mesmo, exigiria um esforço coletivo para enfrentar com êxito as suas dificuldades porque essas dificuldades são antes institucionais que de cada professor. Mas, de fato, o que se tem é um conjunto de professores preparados, bem ou mal, para um desempenho individualizado e que, por isso, resistem à ideia de que os próprios objetivos escolares são socioculturais e que até mesmo o êxito no ensino de uma disciplina isolada deve ser aferido em termos da função social da escola. (AZANHA, 1998, p. 18).

Como foi dito acima, vários estudos assinalam o(a) docente como obstáculo à implantação das reformas e que reformadores e organismos internacionais o veem como barreira a ser transposta via formação que atenda as novas demandas educacionais.

Ao mesmo tempo, encontramos na literatura especializada internacional e nacional inúmeros trabalhos que apontam para a “má formação docente”,

responsabilizando-a pela perda da “qualidade da educação” ou pela deterioração do ensino público (MARTINS, 2004; BARBOSA, 2007; PAUL, 2008; GATTI, 2010).

2.2 REFORMAS EDUCACIONAIS PAULISTAS A PARTIR DE 1990

Com base no que foi desenvolvido até aqui, pode-se perceber o conceito amplo de reformas, sendo necessário pontuar que abarcam programas que constituem modalidades de atuação, podendo ter prazos definidos ou não. Tais programas são decorrentes de algumas linhas políticas, como, por exemplo, políticas voltadas à modernização administrativa, à qualificação de pessoal, à remuneração ou a certos insumos, caso do livro didático. Nas linhas que se seguem, exponho alguns programas da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo – SEE-SP a partir da década de 1990, objetivando focar o *Programa de educação continuada* e a *Proposta curricular de 2008 do estado de São Paulo*, pois ambos foram objeto de questionamento junto aos(as) docentes investigados(as).

Na segunda metade da década de 1990, a SEE-SP, no governo de Mário Covas, tendo à frente Rose Neubauer, instituiu um conjunto de ações por meio de uma série de leis, decretos, resoluções, pareceres, indicações que, resumidamente, podem ser assim descritos: aprovação de novo Plano de Carreira²³, Reorganização da Rede Física²⁴ e da Trajetória Escolar no Ensino Fundamental pela implantação de classes de aceleração²⁵, criação do Programa de Parceria Educacional Estado-Município²⁶, Reclassificação de alunos no ensino fundamental e médio²⁷, Implantação da Progressão Continuada no Ensino Fundamental²⁸, início do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp)²⁹, entre outras ações. Este conjunto de medidas foi denominado pela SEE-SP de “Escola de Cara Nova”, visando tais medidas à “organização da escola para oferecer condições necessárias para garantir aprendizagem e, desta forma, a melhoria da qualidade do ensino”.

²³ Vide Lei Complementar nº 836/97.

²⁴ Vide Resolução SE/SP nº 15, de 13/2/1996.

²⁵ Vide Resolução SE/SP nº 77, de 3/7/1996.

²⁶ Vide Decreto nº 40.673/96, de 16/2/1996.

²⁷ Vide Resolução SE/SP nº 20, de 5/2/1998.

²⁸ Vide Resolução SE/SP nº 4, de 15/1/1998 e a Deliberação nº 9/97 do Conselho Estadual de Educação (CEE).

²⁹ Vide Resolução SE/SP nº 27, de 29/3/1996.

Estas medidas promoveram a reorganização da rede física, que teve como base a faixa etária – 3.000 mil escolas passaram a oferecer somente 1ª a 4ª série e outras 2.500, oferecer 5ª à 8ª série e/ou ensino médio - o aumento em uma hora diária no período escolar para os alunos na maioria das escolas, a existência de coordenador pedagógico e de duas horas semanais de trabalho pedagógico (HTPs) fora de sala de aula em todas as unidades escolares, criação de avaliação sistemática em nível estadual do desempenho dos alunos (Saresp) articulada com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb-Inep/MEC) para gerar dados “possibilitando o aperfeiçoamento do sistema escolar e oferta de oportunidade de recuperação contínua e/ou paralela, sempre que necessário”. Desta forma, foram criadas condições, segundo documento da Secretaria,³⁰ para transformar o ensino fundamental em dois ciclos (ciclo I, correspondente ao ensino da 1ª a 4ª série e ciclo II, correspondente ao ensino da 5ª a 8ª série) para implantar a progressão continuada. Estas duas últimas medidas, afirma o referido documento, rompem com a cultura da fragmentação e da exclusão, demandando novo olhar sobre a organização dos espaços e dos tempos escolares.

A SEE-SP (2000) concebe a progressão continuada como um “novo fluxo dos alunos” com base no efetivo aprendizado que assegura seu “progresso” intra e interciclos e não mais na aprovação ou reprovação. Para que isto ocorresse, orientou que os(as) professores(as) repensassem a concepção de ensino, aprendizagem e de avaliação com que haviam trabalhado até então. Criticou a avaliação classificatória utilizada pelos(as) docentes, que apenas verificaria o rendimento escolar para separar aprovados(as) de reprovados(as) e defendeu que “a relação professor-aluno” deve ser de parceria, e o trabalho docente deve ser coletivo para que seja possível organizar e “disponibilizar o máximo de informações sobre o processo de aprendizagem dos alunos” e, assim, fazer uma avaliação formativa. Chamou atenção para a necessidade de abordagens e atitudes docentes que valorizem diferentes formas de trabalho e “que respeitem o aluno em seu ritmo e estilo cognitivo, promovendo a autoestima”.

Naturalmente, a escola e seus professores precisarão se ajustar a essa nova modalidade de organização do ensino. Há que se buscar uma atuação pedagógica inovadora, visto a ineficácia de se oferecer tratamento homogêneo ao que é essencialmente diverso. Dessa maneira, cabe ao professor ensinar por meio de estratégias distintas: ora ao conjunto da classe, socializando conhecimentos que podem ser por todos apropriados; ora dividindo a classe em pequenos grupos, nos quais os alunos mais inexperientes se amparam em outros que, mais avançados, cumprem a função de monitor. Com isso, o professor encontra-se liberado para atender, de

³⁰ Vide instrução conjunta CENP/COGSP/CEI, publicada em 13/2/98.

forma individualizada, aos alunos que precisam de atenção diferenciada e específica. Pode, assim, manter a unidade da classe, a despeito de sua heterogeneidade de entrada e de saída. De fato, as crianças e adolescentes que atendemos são únicas quando chegam a nossas salas de aula e mantêm suas diferenças ao delas sair. (SEE-SP, 2000, p. 7).

Para auxiliar o(a) docente no seu trabalho, foi criado o Projeto de Educação Continuada (PEC) pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (Cenp), da SEE-SP, para o biênio 1996-1997. Esta capacitação visava a preparar os(as) docentes para que pudessem:

- Diagnosticar com precisão os problemas vivenciados em seus locais de trabalho;
- Priorizar as questões a serem enfrentadas;
- Propor coletivamente as ações de intervenção;
- Acompanhar e avaliar sistematicamente o trabalho realizado, tendo como pontos de chegada a melhoria da qualidade de ensino e um novo modelo de escola. (SÃO PAULO, 1997, p. 7).

A SEE-SP (2000) apontava ainda para necessidade de “estabelecer parceria com a família do aluno”, revitalizar conselhos escolares e de classes - para analisar criticamente as situações de aprendizagem dos alunos, suas dificuldades e apontar formas de superá-las – e construir coletivamente (“equipe escolar, a comunidade de alunos e pais” e com o “suporte do sistema de ensino”) a proposta pedagógica para que a progressão continuada tivesse êxito. Enfatizava a importância da proposta pedagógica da escola para sua autonomia.

A organização do espaço escolar deve pautar-se pelas necessidades de desenvolver a proposta de trabalho considerada necessária. A melhor organização e utilização do tempo e dos espaços será o resultado de nossas concepções de escola como um lugar para ensinar e aprender. (SÃO PAULO, 2000, p. 13).

Acrescentava que, com base no diagnóstico da realidade da escola, esta poderia implantar salas-ambiente, recuperação paralela e contínua, e flexibilizar o currículo para alcançar as metas estabelecidas.

Em seu segundo grande eixo de atuação, a Secretaria da Educação tem-se concentrado em fortalecer as unidades escolares [...], portanto, em dar maior autonomia às escolas, autonomia essa que se define como competência para elaborar um projeto pedagógico adequado às necessidades de seus alunos a partir de diretrizes gerais que garantam a coerência do processo educativo. (NEUBAUER, 1999, p. 173).

Visando à divulgação destas ações, a Secretaria da Educação criou subsídios para serem distribuídos nas escolas, como, por exemplo, *A escola de cara nova: o início das aulas: diretores* (1996), que foi destinado aos gestores escolares; *A escola de cara nova: Programa de educação continuada* (1997) (Educação Paulista: corrigindo

rumos), direcionado aos(às) docentes; e *A escola de cara nova: planejamento: a construção da proposta pedagógica da escola* (2000).

Geraldo Alckmin foi eleito governador do estado de São Paulo em 2002. Ele já governava interinamente devido ao afastamento e depois à morte do governador Mário Covas. Nomeou um novo secretário da educação, que extinguiu algumas medidas como as salas-ambiente, a recuperação nas férias, a flexibilização do currículo do ensino médio, conservando outras, como os ciclos e a progressão continuada.

O novo secretário, Gabriel Chalita, pregava a melhoria das relações interpessoais entre “alunos e professores”, desenvolvimento da cidadania e o protagonismo docente. Para alcançar tais objetivos, criou novas ações, como, por exemplo, o Programa Escola da Família, o Projeto Escola da Juventude, o Ensino Médio em Rede, o Programa de Formação de Professores intitulado Teia do Saber, além da aproximação da Secretaria com as Diretorias Regionais por meio de capacitações feitas por videoconferências. Este novo conjunto de medidas tomadas entre 2002 e 2006 foi denominado de Escola do Acolhimento pela Secretaria da Educação de São Paulo (FERNANDES, 2010).

A partir de 2008, outra secretária da educação do estado de São Paulo, Helena Guimarães de Castro, substituída um ano depois por Paulo Renato de Souza (2009-2010), instituiu uma nova ação intitulada São Paulo Faz Escola, que tem como foco a implantação de um currículo único para todas cerca de 5,5 mil escolas da rede estadual. Os(as) alunos(as) passam a receber o mesmo material didático e os(as) docentes são orientados(as) a seguir o mesmo plano de aula: “O fato de todas as unidades escolares contarem com o mesmo currículo pedagógico auxilia na melhora da qualidade de ensino da rede pública, uma vez que coloca todos os alunos da rede estadual no mesmo nível de aprendizado”(SEE-SP/Portal/projeto/são-paulo-faz-escola, 2013).³¹

Tendo em vista os indicadores considerados ruins das avaliações externas (Saeb, Saresp e Pisa),³² a Secretaria resolveu intervir pedagogicamente através da Proposta Curricular³³(doze cadernos com Propostas Curriculares de Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio, por disciplina), que teve o(a)docente coordenador(a)como elemento

³¹ SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/sao-paulo-faz-escola>. Acesso em: 23 set. 2013.

³² Programme for International Student Assessment, da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), foi criado em 2000 para comparar o desempenho escolar entre estudantes de diversos países.

³³ Vide Resolução da SE-76, de 7/11/2008.

fundamental no esclarecimento dos fundamentos e princípios da Proposta, na condução à reflexão da comunidade escolar e organização do planejamento da escola com base nela própria (MURRIE, 2008). Tal Proposta compunha um plano político educacional do governo do estado, que estabelecia como meta para educação:

1. Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados.
2. Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série.
3. Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio.
4. Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio).
5. Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais.
6. Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado.
7. Implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries).
8. Programas de formação continuada e capacitação da equipe.
9. Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados.
10. Programa de obras e melhorias de infraestrutura das escolas (MURRIE, 2008, p. 30).

Considerando “a formação do professor insuficiente para entender os princípios sobre os quais foram estabelecidos os pilares pedagógicos, didáticos, psicológicos, filosóficos e políticos da proposta curricular”, a SEE-SP criou cursos de capacitação em serviço para auxiliar o(a) docente a superar a “formação deficitária”. Atrelado aos resultados do Saresp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), foi criado o bônus³⁴ por mérito para o(a) docente, uma espécie de recompensa aos(as) servidores(as) públicos(as) pelo desempenho e alcance de metas previamente estabelecidas pela Secretaria da Educação (MURRIE, 2008).

Os programas Escola de Cara Nova, Escola do Acolhimento e São Paulo faz Escola implicaram várias medidas. Estas foram sendo aperfeiçoadas ao longo dos anos pelos(as) secretários(as) de educação: os ciclos, a progressão continuada, a avaliação formativa, o Saresp, o bônus por mérito, a Proposta Curricular, os tipos de recuperação.

Em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (Idesp) para avaliar se os(as) alunos(as) estavam apreendendo as habilidades e competências requeridas para sua série num período de tempo ideal. O Idesp é composto pelo resultado do Saresp (o quanto aprenderam) e pelas taxas médias de aprovação nas séries iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio (em

³⁴Vide Lei complementar nº 1.078, de 17/12/2008.

quanto tempo aprenderam). E a Proposta Curricular foi transformada em “referencial básico obrigatório” para a formulação da proposta pedagógica das escolas da rede estadual de ensino (MURRIE, 2009).

Segundo a LDB 9.394/96, a Proposta Pedagógica da escola deve ser definida com autonomia pelos estabelecimentos de ensino, de acordo com as regras dos sistemas de ensino a que estão subordinados. Esse aspecto legal, muitas vezes, é pouco compreendido.

Seu significado é que a escola tem uma autonomia relativa na definição de sua Proposta Pedagógica. Assim, há limites, que são prerrogativas do sistema. No caso (...) da [escola estadual], quem determina esses limites é o sistema estadual (há outros sistemas, como o municipal e o federal, que legislam sobre as escolas). A Proposta Curricular que se anuncia é um destes limites. (MURRIE, 2008, p. 29).

Vários subsídios são distribuídos nas escolas tanto para discentes quanto para docentes e coordenadores(as), objetivando a divulgação da Proposta Curricular e a orientação de sua implementação, como, por exemplo, os chamados cadernos do gestor, cadernos do aluno, cadernos do professor, cadernos com relatórios do Saresp e os vídeos produzidos pela Secretaria da Educação.

3. SABERES, CONHECIMENTOS, REPRESENTAÇÕES E CRENÇAS DOCENTES

Após busca no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no Programa de Promoción de la Reforma Educativa en America Latina y el Caribe (Preal), na Scientific Electronic Library Online (Scielo) e na plataforma do Sistema de Bibliotecas da USP (Dedalus), raros foram os trabalhos encontrados sob a denominação de ideias docentes, porém, foi localizado um extenso material nacional e estrangeiro com outras denominações como saber, conhecimento, representação, crenças docentes e diversas abordagens teórico-metodológicas que orientaram e orientam as pesquisas nesta área.

Segundo o dicionário Houaiss (2001), ideia corresponde a conhecimento, informação, noção do que seja; maneira de ver, opinião pensada ou formulada; intenção de realizar (algo), plano, propósito, desígnio; mente, pensamento; conjunto de opiniões de um indivíduo ou de um grupo de pessoas sobre um assunto qualquer. Portanto abrangerei aqui os estudos sobre o pensamento, as crenças, os conhecimentos, representações e saberes docentes como pesquisas sobre ideias docentes.

As ideias educacionais docentes, sua articulação na prática docente e suas origens são objeto de pesquisa, sobretudo, a partir do movimento de profissionalização do ensino e conseqüentemente da formação para o ensino, motivando a discussão em torno da epistemologia do ofício de professor, resultando em reformas educacionais. A maioria das pesquisas almejou desvelar as ideias e as práticas necessárias “à boa docência”, ora criando uma base de conhecimento docente, ora propiciando aos(as) docentes investigados(as) a reflexão sobre a prática docente desenvolvida por eles(as).

No interior desta discussão epistemológica, estão os conceitos de saberes, conhecimentos, pensamentos, representações e crenças docentes, sendo que estes conceitos aparecem às vezes emaranhados, outras vezes como sinônimos e, por vezes, separados. Tardif (2002), por sua vez, criou um modelo de análise do trabalho docente em que engloba crenças e conhecimentos docentes dentro do conceito de saber docente.

3.1 ALGUNS DADOS HISTÓRICOS

O projeto de formalizar o trabalho docente é antigo e, em decorrência, no final século XIX, nos EUA e na Europa, surge a ideia de criar uma pedagogia científica, de redigir um código do saber ensinar, o que foi muito criticado, sobretudo por advogar a favor de um conjunto de saberes distantes da prática (GAUTHIER et al, 1998).

Sob este clima, várias pesquisas foram realizadas nos EUA a partir do final do século XIX, sendo que, até meados do século XX, estavam preocupadas em responder quais eram as características necessárias ao bom professor, motivadas, sobretudo, por razões administrativas, a fim de melhorar a seleção dos(as) docentes nos estabelecimentos educacionais (MEDLEY, 1972³⁵ apud GAUTHIER et al, 1998). No entanto, estas pesquisas apresentavam falhas metodológicas e teóricas substanciais, além de não partirem da observação do docente em sala de aula, e sim de opiniões de diretores(as), alunos(as) e supervisores(as). Só a partir da segunda metade da década de 1950, expandindo-se na década de 1960, as pesquisas passam a ser realizadas com base na observação em sala de aula, porém, limitavam-se a descrever de forma detalhada a performance do(a) professor(a) em sala, sem relacioná-la com o desempenho escolar do(a) aluno(a). Raras eram as que estabeleciam a relação entre aquela performance e a aprendizagem do(a) aluno(a). Concomitantemente, na década de 1960, as pesquisas foram influenciadas por perspectivas teóricas e correntes de ideias que minimizavam a influência do(a) professor(a), ora enfatizando o meio social, ora a aprendizagem em detrimento do ensino, dificultando a construção do perfil do “bom professor” (GAUTHIER et al., 1998).

Na década de 1970, uma grande indagação causa interesse dos(as) pesquisadores(as) e reformadores(as): “a ação dos professores realmente faz alguma diferença ou as classes sociais, o desenvolvimento do aluno e os programas escolares são fatores que determinam por si sós o desempenho do aluno?” (GAUTHIER et al, 1998, p. 52-53).

³⁵ MEDLEY,D. Early History of Research on Teacher Behavior. *International Review of Education*, 18 (4), p. 430-439.

Desenvolve-se, então, a pesquisa processo-produto, já iniciada na década anterior, que tem como objetivo por em evidência os comportamentos estáveis do(a) professor(a) que podiam melhorar o rendimento do(a) aluno(a). Isto possibilitaria aperfeiçoar a formação dos(as) professores(as) e automaticamente o aprendizado, pois este tipo de pesquisa parte da hipótese de que o(a) professor(a) é a variável mais importante no “processo de ensino-aprendizagem” (GAUTHIER et al, 1998).

“Tomava-se consciência [...] de que mudar os programas, como nas grandes reformas nacionais, não era o melhor remédio, e que o próprio uso dos programas pelo professor era uma variável essencial” (GAUTHIER et al., 1998, p. 54).

Multiplicaram-se as pesquisas, principalmente as quantitativas do tipo processo-produto e, em decorrência deste pensamento, o(a) professor(a) como componente chave do processo educacional. Em 1983, nos EUA, foi redigido o relatório *A nation at risk: the imperative for education reform* pela National Commission on Excellence in Education (NCEE), que responsabilizava o ensino e, sobretudo o(a) professor(a), pela crise econômica, social e política do país. Vários outros relatórios foram escritos naquela década por diferentes organismos estadunidenses e todos apontaram o(a) professor(a) como o principal responsável pela crise na educação. Diante deste quadro, passa-se a visar à reforma do ensino a partir do aperfeiçoamento da formação dos(as) futuros(as) professores(as) e à profissionalização do magistério (GAUTHIER et al, 1998).

A importância histórica, epistemológica e política desse novo debate, em plena década de oitenta [do século XX], reside no fato de que [...], na ótica da busca da excelência em matéria de educação, tal como definida então, e visto que a reforma da profissão docente e a reforma de programas de formação de professores eram percebidas como dois projetos intimamente relacionados, foi considerado mais oportuno concentrar-se sobre o ensino e a formação de professores, pois como se afirma, o ensino não podia se profissionalizar e, a partir daí, melhorar o desempenho dos alunos, sem estar fundamentado em saberes especializados como em outras profissões. (GAUTHIER et al., 1998, p.59-60).

Popkewtiz (1995), destaca algumas características destas reformas. Em suas palavras:

Observa-se uma preocupação crescente em fornecer aos professores uma maior autonomia, privilégios e estatuto. Palavras como reflexão e poder de decisão dos professores são uma referência contínua na planificação e nas práticas da reforma. (p. 37).

Ao mesmo tempo em que as reformas nos EUA enfatizavam a formação docente, várias pesquisas nesta área estavam sendo produzidas na América do Norte e

na Europa. Shulman (1986),³⁶ Martin (1992)³⁷ e Gauthier et al (1998)³⁸ fizeram levantamentos de pesquisas desenvolvidas sobre o ensino, a docência, os docentes e os saberes docentes, identificando as diversas abordagens teórico-metodológicas que orientaram e orientam as pesquisas nesta área. Um dos trabalhos (*knowledge base*) de Shulman serviu como referência para as reformas educativas dos EUA na década de 1990 (BORGES, 2001).

García (1995), ao se referir às reformas educativas na Espanha no mesmo período, também assinala a preocupação destas com a formação dos(as) professores(as), pois a proposta de um novo modelo de ensino teria que vir acompanhada de um novo modelo de professor(a), capaz de lidar com a nova proposta curricular e metodológica.

Parece, pois, que a formação de professores está a se converter novamente (nem poderia ser de outro modo) no elemento-chave, numa das pedras angulares do projeto de reforma do sistema educativo. (GARCÍA, 1995, p. 54).

Nos EUA, as investigações com ênfase no(a) professor(a), no conhecimento e saberes docentes, ampliaram-se quantitativamente e posteriormente qualitativamente nas décadas de 1980 e 1990, sobretudo, influenciadas pelo movimento de profissionalização do ensino destas décadas. Este movimento apelava aos(as) pesquisadores(as) universitários(as) que constituíssem um repertório de conhecimento profissional para o ensino, no qual os(as) professores(as) pudessem se apoiar. Desta forma, a eficácia da prática docente estaria garantida e legitimada pela ciência. Este movimento influenciou, na década de 1990, várias reformas da formação docente na América do Norte, América Latina e Europa (BORGES; TARDIF, 2001; NUNES, 2001).

O referido movimento de profissionalização tem como algumas de suas características a busca de elevação da formação profissional do professor ao nível superior e a procura por transformar a estrutura do ensino e da carreira, elevando os salários e o status profissional, [...] Esses aspectos estão presentes em dois grandes relatórios publicados em 1986 pelo Holmes Group — um grupo formado por decanos das universidades americanas — e pelo Carnegie Task Force on teaching as profession — grupo formado por

³⁶ SHULMAN, L. Paradigms and researcher programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In: WITTROCK, M. C. (Org.). *Handbook of research on teaching*. 3. ed. New York: MacMillan, 1986a, p. 3-36.

³⁷ MARTIN, D. Formation professionnelle en éducation et savoirs enseignants: Analyse et bilan des écrits anglo-saxons. *Communication présentée au premier Colloque de l'AQUFOM*, Université du Québec à Trois-Rivières, nov. 1992.

³⁸ GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 1998. 457p.

autoridades do setor público, empresarial, sindical e educacional. Ambos os relatórios, respectivamente, *Tomorrow's teachers* e *A nation prepared: teachers for 21st Century*, problematizam e apontam soluções para o avanço do ensino — o fortalecimento da profissão docente — e podem ser vistos como marcos e impulsionadores do movimento de profissionalização do magistério. (ALVES, 2007, p. 265).

Sendo o movimento de profissionalização do magistério, em grande medida, a tentativa de reformular e renovar os fundamentos epistemológicos do ofício docente, assim como a formação para o magistério, as várias reformas que ocorreram a partir da década de 1980 na América do Norte e Europa fixaram padrões de competências para a formação de professores(as) e para a atuação no magistério, assim como foram empreendidos esforços no sentido de criar conhecimentos específicos ao ensino (TARDIF, 2002).

Tardif (2002) define epistemologia da prática profissional como “[...] estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (p. 255). Ele utiliza a noção de saber como sendo conhecimentos, competências, habilidades e atitudes docentes.

A preocupação com epistemologia da prática docente levou Gauthier et al (1998) à análise de um grupo de pesquisa anglo-saxônica realizada em sala de aula nas décadas de 1970 e 1980, sobretudo estadunidense, de perspectivas epistemológicas diversas. A maioria destas pesquisas foi amplamente influenciada pelo enfoque processo-produto e pela corrente de pesquisa sobre a eficácia do ensino. Estas pesquisas visavam a verificar o saber profissional docente, entendido como conhecimentos, competências e habilidades, que servem de alicerce à prática do magistério. Buscaram identificar estes conhecimentos investigados em relação aos saberes docentes para compor um repertório de conhecimentos próprios do ensino e situá-los no âmbito de uma problemática teórica mais geral, aquela que trata da natureza, dos efeitos e dos componentes do saber docente. Desta forma, a análise dos dados versou sobre como o(a) docente agia em relação a duas funções pedagógicas (a gestão da matéria e a gestão da classe), sempre tendo como parâmetro as características descritas na literatura pedagógica como necessárias para ser um(a) bom(boa) docente. Este levantamento ficou conhecido como *knowledge base* (base de conhecimento).

Os autores supracitados foram motivados pela necessidade de desvelar os saberes docentes, “os segredos docentes” – para usar uma expressão de Gauthier et al

(1998) - para que as ciências da educação passassem a produzir saberes que condissessem com a prática docente e não ao contrário, como ocorria, segundo eles.

A determinação desse conteúdo de base – o knowledge base – surge então como uma excelente maneira de melhorar a formação dos professores, o que na opinião de muitos, não deixará, no final das contas, de exercer uma influência positiva no encaminhamento de um modo geral. (GAUTHIER et al., 1998, p. 77).

Além de Gauthier e seus colaboradores, outras pessoas se empenharam em entender e elencar os fatores necessários à profissionalização docente. Algumas pesquisas enfocaram o exame das formas pelas quais o(a) professor(a) em atividade processa seu pensamento. Partiram do pressuposto de que ele tem um sistema de crenças que influenciam em suas percepções, ações e planejamento profissional, tendo tais pesquisas se apoiado na psicologia cognitivista e na etnometodologia (GAUTHIER, 1998 et al). Esta linha de pesquisa surgiu nos EUA em 1974 com a criação da International Study Association on Teacher Thinking (ISATT), sendo Lee Shulman considerado o percussor, por ter coordenado um dos dez painéis apresentados no congresso do National Institute of Education em 1975. No painel sob sua coordenação, que versava sobre a vida mental do(a) professor(a), este(a) foi concebido(a) como um agente que toma decisões, reflete e emite juízos, tem crenças e atitudes (SADALLA, 1998; SADALLA et al, 2005). Um ano depois, foi criado o Institute for Research on Teaching, na Universidade de Michigan, dando início ao primeiro programa importante de pesquisa sobre o pensamento docente (CLARK; PETERSON, 1986³⁹ apud GAUTHIER, 1998 et al).

Shulman, juntamente com sua equipe, desenvolveu um intenso trabalho de pesquisa nesta área numa perspectiva compreensiva da cognição e das ações docentes quanto às teorias implícitas e explícitas que eles utilizam em seu trabalho, concepções sobre a matéria ensinada, currículo, programas etc. Para tal, identificou três tipos de conhecimento docente: o conhecimento da matéria ensinada (*subject knowledge matter*), o conhecimento pedagógico da matéria (*pedagogical knowledge matter*) e o conhecimento curricular (*curricular knowledge*) (BORGES, 2001).

As pesquisas a respeito do conhecimento e da subjetividade docente na América do Norte e na Europa, a partir da década de 1980, têm sido guiadas pelo pressuposto de

³⁹ CLARK, C. M.; PETERSON, P. L. Teacher's thought processes. In: WITTROCK, M. C. (dir.). *Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan, 1986.

que os(as) docentes de profissão possuem, produzem e utilizam saberes específicos no seu trabalho cotidiano, são sujeitos do conhecimento e não meramente aplicam conhecimentos produzidos por outras pessoas – pesquisadores(as) universitários(as), peritos(as) em currículo etc.) ou agentes inconscientes no jogo das forças sociais (luta de classes, transmissão da cultura dominante, reprodução dos hábitos etc.). Isto significa dizer que o(a) docente “é um ator que desenvolve e tem sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação” (TARDIF, 2002, p. 235).

[...] é sobre o ombro deles [docentes] que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola. Nesse sentido interessar-se pelos saberes e pela subjetividade deles é tentar penetrar no próprio cerne do processo concreto de escolarização, tal como ele se realiza a partir do trabalho cotidiano dos professores em interação com os alunos e com os outros atores educacionais. (TARDIF, 2002, p. 228).

Estas pesquisas são embasadas atualmente em três grandes orientações teóricas: 1ª) de inspiração psicológica, sobre a cognição e o pensamento docente na Europa, são mais de inspiração construtivista e socioconstrutivista; 2ª) caracterizam-se por englobar a história de vida do(a) professor(a), suas experiências familiares e escolares anteriores, sua afetividade e sua emoção, suas crenças e valores pessoais etc., baseando-se em diversas correntes teóricas (fenomenologia existencial, a história de vida pessoal e profissional, os estudos sobre as crenças, os enfoques narrativos que estudam a “voz dos professores” etc.); 3ª) remetem às categorias, regras e linguagens sociais que estruturam a experiência dos atores nos processos de comunicação e de interação cotidiana, não veem o pensamento, a competência e o saber do(a) professor(a) apenas como realidade subjetiva, mas também como construída socialmente e partilhada, baseando-se em alguns enfoques teóricos dentro do campo da sociologia dos atores e da psicologia da ação (simbolismo interacionista, etnometodologia, estudo da linguagem comum ou cotidiana, estudo da comunicação e das interações comunicacionais etc.). Entre estas três orientações teóricas, ocorrem trocas de teorias e de metodologias (TARDIF, 2002). Tais orientações

[...] se baseiam em visões bastante diferentes da subjetividade dos professores: a primeira privilegia uma visão cognitiva da subjetividade; a segunda, uma visão existencial; a terceira, uma visão social. Essas diferentes concepções mostram que a questão da subjetividade é rica e complexa, e pode ser estudada através de enfoques variados. (TARDIF, 2002, p. 234).

Para Tardif (2002), docentes de profissão possuem, produzem e utilizam saberes específicos no seu trabalho cotidiano, são sujeitos do conhecimento e não meramente aplicam conhecimentos produzidos por outrem ou são agentes inconsciente no jogo das

forças sociais e se tal pressuposto for admitido e implementado, haverá consequências práticas e políticas. No que diz respeito à primeira pressuposição, os saberes sobre o ensino produzidos pelos(as) docentes deverão ser reconhecidos tanto quanto aqueles produzidos pelos(as) pesquisadores(as), sendo claro que estes saberes obedecem a outras lógicas de ação e a outros condicionantes práticos; as pesquisas sobre ensino deverão considerar o(a) docente como colaborador(a), co-pesquisador(a) e não mais como cobaias ou objetos de pesquisa; deverá ser produzida, além da pesquisa sobre o ensino e sobre os(as) docentes, pesquisa para o ensino e com os(as) docentes; os(as) docentes deverão reformular objetivamente seu próprio discurso, perspectivas, interesses e necessidades individuais e coletivas para partilhar sua prática e vivência profissional; os(as) docentes deveriam opinar sobre os cursos de formação docente, e seus conhecimentos deveriam ser utilizados na formação de futuros docentes, assim como os(as) alunos(as) serem concebidos também como sujeitos de conhecimentos. No que tange à segunda pressuposição, há as consequências políticas, o reconhecimento do(a) docente, dentro do sistema escolar e dos estabelecimentos, como sujeito do conhecimento, “verdadeiro ator social”.

Contudo, neste campo dos saberes docentes, há aqueles que questionam a contribuição destes estudos para o desenvolvimento profissional do professorado. Segundo Alves (2007), autores como Arce (2001)⁴⁰ e Duarte (2003)⁴¹ concebem tais estudos como ajuste da profissão docente ao ideário neoliberal ao contrário de autores como Tardif ⁴²(2002), Shulman (1987)⁴³ e Pimenta (2002)⁴⁴.

O dissenso se manifesta, pelo menos, em três dimensões: a epistemológica, a política e a profissional. A primeira se refere aos embates no campo da constituição do conceito de professor reflexivo e de seus fundamentos filosóficos. A segunda diz respeito aos seus desdobramentos e significado político. A terceira se exprime em suas possíveis consequências para a profissão docente. (ALVES, 2007, p. 274).

⁴⁰ ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. *Educação & Sociedade*, ano 22, n. 74, p. 251-283, Campinas, abr. 2001.

⁴¹ DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Lúria). *Educação & Sociedade*, v. 24, n. 83, p. 601-625, Campinas, ago. 2003.

⁴² TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

⁴³ SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, February 1987.

⁴⁴ PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

3.2 SABERES, CONHECIMENTOS E CRENÇAS DOCENTES EM TARDIF

Em 1991, Tardif propôs um modelo de análise da diversidade do saber docente, que se diferencia das tipologias propostas por Gauthier, Schulman e García, autores que se destacaram neste campo. Tardif (2002) conceitua o saber docente como conhecimentos, competências, habilidades e atitudes dos(as) docentes, envolvendo crenças. Concebe-o como um saber plural, temporal, racional e heterogêneo. Saber constituído por vários outros (profissionais, curriculares, disciplinares e experienciais), oriundos de diferentes fontes (instituição de formação básica, família, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana) ao longo da trajetória de vida docente. **Os saberes profissionais** são aqueles transmitidos pelas instituições que formam professores, são os saberes pedagógicos (concepções ou doutrinas, como, por exemplo, doutrinas pedagógicas centradas na ideologia da Escola Nova) e das ciências da educação (psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento) e estão articulados. **Os saberes curriculares** são os conhecimentos acerca dos programas escolares (conteúdos, métodos, objetivos), saberes sociais selecionados pela escola como modelo de cultura erudita e de formação erudita, que devem ser trabalhados pelo(a) professor(a). **Os saberes disciplinares** são aqueles de uma área específica do conhecimento (matemática, química, física e outras), adquiridos nos cursos de formação universitária. **Os saberes experienciais** são aqueles desenvolvidos no cotidiano da prática escolar, “é a cultura docente em ação”. A construção deste saber se dá no ambiente escolar, onde o(a) docente interage com os demais atores da escola (exemplo, os pares mais velhos, que transmitem um saber experiencial coletivo), submete o seu trabalho às diversas obrigações e normas (exemplo, os programas escolares) da escola e à organização hierárquica de funções que a compõem, ou seja, os saberes experienciais são construídos sob “determinadas condições da profissão”. Sob estas condições, o professor vai testando, filtrando, adaptando, retraduzindo os saberes apreendidos na formação inicial, o cotidiano vai exigindo improvisação e habilidade pessoal e com isto o(a) docente vai desenvolvendo um estilo de ensino, um saber fazer, um saber ser, e o processo de construção deste saber experiencial se torna também um processo de formação.

[...] os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente [...]. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são,

ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência [...]. (TARFIF, 2002, p. 54).

Pelo fato de o saber docente ser temporal, o(a) futuro(a) docente, na sua formação inicial e no começo da carreira, age segundo as crenças, valores e normas de ensino interiorizadas na formação pré-profissional. Ao longo da carreira, que é formativa, estas crenças podem ser reforçadas ou não.

Em síntese de pesquisas que tratam dos conhecimentos, crenças e predisposições dos alunos-professores, Borko & Putman(1996), Calderhead (1996), Carter & Anders (1996) e Widenn et alii (1998) colocam em evidência o fato de que as crenças dos professores que se encontram em formação inicial remetem a esquemas de ação e de interpretação implícitos, estáveis e resistentes através do tempo. Pode-se formular a hipótese de que são esses esquemas que, em parte, dão origem à rotinização do ensino, na medida em que tendem a reproduzir os comportamentos e as atitudes que constituem a essência do papel institucionalizado do professor. (TARDIF, 2002, p. 74-75).

O(a)docente, quando inicia sua carreira, interage com a subcultura da escola (papel que deve desempenhar, normas que deve seguir, atitudes que deve tomar), constrói uma carreira que o modifica e que também é modificada por ele ao longo do tempo de magistério. Aqueles que têm emprego estável no magistério tendem a construir as bases do saber profissional entre o terceiro e o quinto ano de trabalho, sendo esta fase a de adequação do saber teórico à prática do cotidiano escolar e à socialização na organização escola (TARDIF, 2002): “Em suma, constata-se que a evolução da carreira é acompanhada geralmente de um domínio maior do trabalho e do bem-estar pessoal no tocante aos alunos e às exigências da profissão” (TARDIF, 2002, p. 89).

No que tange aos(às)docentes que começam a carreira sem ter um emprego estável - não concursados(as), contratados(as) por tempo determinado⁴⁵ - e, por isto, mudam constantemente de escolas, de turmas e até mesmo de disciplinas muitas das vezes, vivem de outra forma a aprendizagem da profissão e a aquisição dos saberes profissionais, demorando mais tempo para construir este saber profissional, e a identificação com a profissão não é tão forte como no caso dos(as) estáveis. Porém, ambos(as) constroem o saber-ensinar, que tem como fundamentação os saberes **existenciais, sociais e pragmáticos**. Os **existenciais** são aqueles apreendidos ao longo

⁴⁵ Em 2013, o número de professores(as) efetivos(as) na rede estadual de ensino de São Paulo era de 117.077, estáveis eram 64.335 e temporários, 33.371. Disponível em: www.educacao.sp.gov.br. Acesso em: 8 jul. 2013.

da vida, tanto do ponto de vista intelectual como afetivo, emocional, pessoal e interpessoal; os **sociais** advêm de várias fontes como a família, a escola, a universidade etc., sendo adquiridos em tempos sociais diferentes (infância, adolescência, na escola, no tempo da formação profissional, no ingresso na profissão etc.), produzidos e legitimados por grupos sociais – pesquisadores(as) universitários(as), autoridades curriculares etc. – e os **pragmáticos** são aqueles ligados ao trabalho prático e normativo (TARDIF, 2002).

Compreender os saberes é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira, história, carreiras essas que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços. (TARDIF, 2002, p.106).

O saber docente é racional, segundo Tardif (2002), na medida em que o(a) docente de um modo geral sabe o que faz e porque faz, sabe justificar suas ações, que são passíveis de críticas e de revisão. As decisões tomadas pelo(a) docente têm um significado para ele(a), têm uma razão de ser, uma lógica que pode ser detectada pelo seu discurso. Suas decisões são calcadas no contexto em que se encontra a escola e nas contingências que o caracterizam (a manutenção da ordem na sala de aula, a transmissão da matéria etc.). As tomadas de decisões e os julgamentos se baseiam nos valores, normas, tradições, experiências vividas, que foram interiorizadas pelo(a) docente.

[...] “o saber ensinar”, do ponto de vista de seus fundamentos na ação, remete a uma pluralidade de saberes. Essa pluralidade de saberes forma, de certo modo, um “reservatório” onde o professor vai buscar suas certezas, modelos simplificados de realidade, razões, argumentos, motivos, para validar seus próprios julgamentos em função de sua ação. É claro que, dentro da própria ação, esses julgamentos podem ser instantâneos ou parecerem originados de uma intuição e não de um raciocínio, mas o que chamamos de deliberação não é necessariamente um processo longo e consciente; por outro lado, o que chamamos de intuição intelectual nos parece ser o resultado de processos de raciocínio que se tornaram rotineiros e implícitos de tanto se repetirem. (TARDIF, 2002, p. 210).

No entanto, o(a) docente não age com plena consciência dos objetivos e consequências de suas ações, das motivações afetivas subjacentes etc., por isto, é comum a reprodução de fenômenos aos quais ele(a) se opõe conscientemente. Além disto, não há consciência explícita do(a) docente em relação a algumas competências, regras, recursos que são incorporados ao seu trabalho, sendo então o saber-docente mais amplo do que o conhecimento discursivo, o que demandaria, para conhecer o saber-docente, registrar as regularidades da ação dos(as) docentes, bem como as suas práticas corporais, sociais etc. (TARDIF, 2002).

[...] uma boa parcela da atividade do professor, tudo o que chamamos suas rotinas e sua personalidade, não depende diretamente de sua consciência profissional, do conhecimento explícito daquilo que ele faz e daquilo que é. (TARDIF, 2002, p. 216).

Os saberes docentes, insiste Tardif (2002), requerem certa especificidade, que é construída no trabalho do ambiente escolar. Neste sentido, o saber docente é engendrado pelas condições sociais e históricas do lugar em que o(a) docente desenvolve e estrutura seu trabalho. O saber docente adquirido no âmbito da formação universitária, da socialização profissional e da experiência, assim como sua cultura geral são mobilizados numa determinada instituição com traços originais – escola com sua cultura singular – para desenvolver o ensino, que tem certas características específicas. Desta forma, constrói-se um saber profissional.

O ensinar requer uma ação profissional que é estruturada por condicionantes ligados à transmissão da matéria – organização do tempo, organização sequencial dos conteúdos, alcance das finalidades e de aprendizagem por parte dos(as) discentes etc. – e à gestão da interação com os(as) discentes – manutenção da disciplina, gestão das ações desencadeadas pelos(as) discentes, motivação da turma etc. Tais condicionantes devem convergir para que haja resultados positivos a partir do que foi planejado. Estes condicionantes são tão importantes que a ordem escolar oferece ao(a) docente um quadro facilitador, uma vez que determina uma organização física e social do espaço escolar (ordem das carteiras, normas, regras etc.) e programas escolares, material escolar etc. Mas mesmo com este quadro estabelecido pela ordem escolar, o docente toma suas decisões, pois ele é imbuído de subjetividade (TARDIF, 2002).

[...] a ordem na sala de aula é certamente condicionada pela organização física e social da escola e das salas de aula, mas é ao mesmo tempo uma ordem construída pela ação do professor em interação com os alunos. Ora, é precisamente na construção dessa ordem pedagógica que o professor deve exercer seu julgamento profissional, tomar decisões, pensar e agir em função de certas exigências de racionalidade [...] Parafraseando Schön, sua “razão na ação” está ligada a contingências com as quais ela deve lidar em função de finalidades que ele mesmo deve provocar através de sua ação [...]. (TARDIF, 2002, p. 221).

[...]

Nessa perspectiva, acreditamos que “competências do professor”, na medida em que se trata mesmo de “competências profissionais”, estão diretamente ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir [...]. (TARDIF, 2002, p. 223).

Para melhor compreender o trabalho docente, é necessário, segundo Tardif (2002), situar a pedagogia em relação às situações de trabalho vividas pelo(a) docente, definindo, então, a pedagogia como

[...] o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, a pedagogia é a “tecnologia” utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (aluno), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e instrução). (p. 117).

Desta forma, todo(a) docente, ao escolher ou privilegiar determinados procedimentos para atingir determinados objetivos em relação aos(as) discentes, assume uma pedagogia, pois ela está relacionada à transposição didática (transformação da matéria em algo passível de ser compreendida), à gestão da matéria, à gestão da classe, à motivação dos(as) discentes, à relação docente-discente etc. (TARDIF, 2002).

Tardif (2002), observa que, para a compreensão desta pedagogia empregada no ambiente escolar, é necessário articulá-la com outros componentes do processo de trabalho: **os objetivos**, que são coletivos, temporais (vários anos), de efeitos incertos, gerais - o que obriga adaptação do(a) docente -, numerosos e variados – uma vez que precisa levar em consideração o objetivo da disciplina, do(a) docente, da unidade escolar, do programa escolar –, sendo que tais objetivos requerem e favorecem a autonomia docente para tomar decisões, mas, ao mesmo tempo, ampliam sua tarefa profissional; **o objeto**, que são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo – isto exige que o(a) docente leve em consideração a heterogeneidade dos(as) discentes, assim como os aspectos socioculturais no ato pedagógico –, imbuídos de afetividade, portanto de tensão e dilemas – demandando do(a) docente a conquista dos(as) discentes para que não haja resistência no processo escolar – e fora do controle direto docente; **os resultados**, que não são claros; **as três técnicas mais importantes**, que são a coerção - comportamento punitivo real ou simbólico desenvolvido pelos(as) docentes em interação com os(as) discentes -, a autoridade (tradicional, racional-legal e carismática) e a persuasão – relacionada ao procedimento linguístico utilizado para o convencimento; **o(a) docente**, como trabalhador(a) é aquele(a) que se envolve pessoalmente no seu trabalho, tornando-se um instrumento de trabalho, uma tecnologia que deve ser ética, uma vez que precisa se preocupar com as características do objeto (TARDIF, 2002).

A pedagogia não pode ser outra coisa senão a prática de um profissional, isto é, de uma pessoa autônoma, guiada por uma ética do trabalho e confrontada diariamente com problemas para os quais não existem receitas prontas. Um profissional do ensino é alguém que deve habitar e construir seu próprio espaço pedagógico de trabalho de acordo com limitações complexas que só ele pode assumir e resolver de maneira cotidiana, apoiado necessariamente em uma visão de mundo, de homem e sociedade. (TARDIF, 2002, p.149).

3.3 CONHECIMENTOS E CRENÇAS DOCENTES

As investigações que exploram ou que embasam a prática docente se expandiram a partir da década de 1990, no entanto, segundo Zhen (2009), várias destas pesquisas se limitaram a explorar o conhecimento que fundamentava a prática de sala de aula de um(a) docente individualmente, utilizando estudos de casos para compor uma base de conhecimento. Porém, as pesquisas mostraram que o conhecimento por si só não é suficiente para responder de onde vêm as explicações dos(as)docentes, como decidem o que ensinar, como transmitir, como questionar os(as) alunos(as) e como lidar com mal-entendidos, sendo necessária pesquisa sobre as crenças docentes (ZHEN, 2009).

Zhen(2009) tratando de crenças e práticas dos(as) futuros(as)docentes no campo do ensino do inglês como língua estrangeira, afirma, com base em Fang (1996),⁴⁶ Kagan (1992),⁴⁷ Nespor (1987), Woolfolk Hoy, Davis e Pape (2006)⁴⁸ e Pajares (1992),⁴⁹ que, apesar do termo crença ter sido utilizado de forma diversificada pelas pesquisas, é possível traçar algumas características em comum sobre as crenças docentes. Estas crenças, segundo Zhen (2009), podem ser definidas como um conjunto de representações conceituais que armazenam o conhecimento geral dos objetos, pessoas e eventos e suas relações próprias. Além disto, as crenças são muitas vezes definidas como entendimentos mantidos psicologicamente, instalações ou proposições que são

⁴⁶ FANG, Z. A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 1996, p. 47-65.

⁴⁷ KAGAN, D. M. Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 1992, p. 129-169.

⁴⁸ WOOLFOLK HOY, A., DAVIS, H., & PAPE, S. J. Teacher knowledge and beliefs. In: P. A. Alexander; P. H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2006.

⁴⁹ PAJARES, M. F. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleanning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 1992, p. 307-332.

sentidas como verdadeiras. São como um sistema que guia os indivíduos, ajudando-os a compreender o mundo e a si mesmos. O desenvolvimento profissional dos(as) docentes e suas práticas em sala de aula sofrem influências das crenças educacionais docentes. Outro ponto em comum entre as pesquisas, afirma Zhen (2009), é a confusão entre crença e conhecimento, sendo que na maioria das pesquisas não é possível detectar se os(as) docentes se referem aos seus conhecimentos ou a crenças quando planejam, tomam decisões e agem em sala de aula.

Segundo Garcia (2009), Pajares foi um dos pesquisadores que mais deram contribuições à análise das crenças. Distinguiu conhecimentos de crenças, caracterizando as crenças como afetivas e avaliadoras, ao contrário do conhecimento. Assinalou a dificuldade de comparação dos resultados das pesquisas por utilizar marcos conceituais e termos diferentes: crença, atitude, valores, juízos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, conceitos, sistema conceitual, preconceitos, preceitos, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processos mentais internos, regras da prática, princípios práticos etc.

Pajares (1992) sintetizou os resultados da pesquisa das crenças dos professores nos seguintes princípios:

1. As crenças se formam em idade precoce e tendem a se perpetuar, superando contradições causadas pela razão, o tempo, a escola ou a experiência.
2. Os indivíduos desenvolvem um sistema de crenças que estrutura todas as crenças adquiridas ao longo do processo de transmissão cultural.
3. Os sistemas de crenças têm uma função adaptativa ao ajudar o indivíduo a definir e compreender o mundo e a si mesmo.
4. Conhecimento e crenças estão inter-relacionados, mas o caráter afetivo, avaliador e episódico das crenças se converte em um filtro através do qual todo novo fenômeno é interpretado.
5. As subestruturas de crenças, como são as crenças educacionais, devem ser compreendidas em termos de suas conexões com as demais crenças do sistema.
6. Devido à sua natureza e origem, algumas crenças são mais indiscutíveis que outras.
7. Quanto mais antiga é uma crença, mais difícil é mudá-la. As novas crenças são mais vulneráveis à mudança.
8. A mudança de crenças nos adultos é um fenômeno muito raro. Os indivíduos tendem a manter crenças baseadas em conhecimento incompleto ou incorreto.
9. As crenças são instrumentais ao definir tarefas e selecionar os instrumentos cognitivos para interpretar, planejar e tomar decisões em relação a essas tarefas; portanto, desempenham um papel crucial ao definir a conduta e organizar o conhecimento e a informação. (GARCIA, 2009, p. 117-118).

Sobre a identidade docente, Garcia (2009) elencou catorze características, uma das quais é a socialização prévia do(a) futuro(a) docente. Afirma, embasado em Lortie

(1975),⁵⁰ que os padrões mentais e crenças dos(as) docentes sobre o ensino são desenvolvidos paulatinamente no período em que são alunos(as) no ensino básico, de maneira inconsciente, informal e com muita influência dos aspectos emocionais. Outra característica constante na identidade docente elencada por Garcia (2009) é a influência destas crenças na formação docente, pois influenciam na forma como os(as) futuros(as) docentes aprendem a ensinar e, conseqüentemente, como ensinam.

3.4 PESQUISAS NO BRASIL

No Brasil, os estudos foram iniciados na década de 1990, estimulados pelo movimento que defendia a reforma profissional docente, influenciados inicialmente pelo artigo “Os professores face ao saber: um esboço da problemática do saber docente”, de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), e pelas obras “Profissão professor” (1991) e “Os professores e sua formação” (1992),⁵¹ de António Nóvoa. Tais autores forneceram instrumentos teórico-conceituais e metodológicos de investigação sobre docentes, possibilitando a realização de pesquisas interessadas no que os(as) docentes pensam, fazem, acreditam, como se relacionam no trabalho, nas suas histórias de vida e nos aspectos que contribuem para sua constituição profissional. Inicia-se, então, o desenvolvimento de pesquisas nacionais que buscam resgatar o papel do professor, dando voz a ele e considerando a complexidade da prática pedagógica, tendo o cuidado de levar em consideração as características da realidade brasileira (ALVES, 2007; NUNES, 2001; ZIBETTI; SOUZA, 2007). Mais tarde, outras contribuições teóricas chegam ao Brasil, como, por exemplo, Gauhier et al (1998).

As pesquisas são realizadas no campo da formação docente, no da didática e no campo do currículo, focadas na compreensão da profissão e no processo de profissionalização docente sob a ótica dos(as) profissionais envolvidos(as). Exemplos destes trabalhos:

[...]pesquisas que investigam as representações e/ou concepções e/ou crenças que os docentes possuem de sua prática pedagógica e do ensino (Dias-da-Silva, 1994, e Penin, 1995); em pesquisas que estudam as representações e/ou metáforas que os estudantes, professorandos, possuem e constroem do trabalho docente (Lima, 1997); em estudos que buscam analisar a prática pedagógica e a formação dos e nos saberes de professores experientes e/ou

⁵⁰ LORTIE, D. *School Teachers: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

⁵¹ NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991. NÓVOA. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

iniciantes (Caldeira, 1995, 1993; Borges, 1998, 1997; Canto, 1998, e Therrien, 1998); em estudos que analisam as trajetórias (Mizukami, 1996) e o desenvolvimento socioprofissional dos professores (Lüdke, 1998, 1996a, 1996b, 1995); em estudos que buscam compreender a formação do “capital pedagógico” (Lelis, 1995) e da identidade profissional docente (Moreno, 1996; Schaffer, 1999); em estudos que procuram captar os processos de formação de professores “artistas reflexivos” (Queiroz, 2000) e as implicações socioculturais e político-pedagógicas que determinam a identidade e a construção dos saberes de estudantes universitários trabalhadores, que se preparam para o magistério (Melo, 2000). (TARDIF; BORGES, 2001, p. 17).

Na revisão da literatura apresentada acima, do dossiê sobre saberes docentes (“conhecimentos, competências e saber-fazer, que são o fundamento do ato docente no meio escolar”), os dois primeiros artigos citados são de Dias-da-Silva (1994) e Penin (1995) como exemplos de pesquisas com enfoque nas representações e/ou concepções e/ou crenças que os(as) docentes têm de sua prática pedagógica.

Dias-da-Silva, em 1994, publicou seu artigo referente à “sabedoria docente” embasado em sua tese de doutorado defendida em 1992.⁵² Concebe “sabedoria docente” como norteadora do cotidiano docente, portadora de crenças e concepções, ideias e modos de ação, engendrados ao longo do tempo. O desvelamento desta sabedoria, segundo Dias-da-Silva (1994), permitiria a explicitação dos fundamentos do trabalho docente e a possibilidade da sua transformação assim como a compreensão da contradição, apontada no artigo em questão, entre o discurso e a prática docente. Em sua tese de doutorado, ela buscou detectar evidências desta sabedoria a partir de pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica com docentes da antiga 5ª série do então 1º grau.

Em 1995, Penin, publicou um artigo sobre a construção do conhecimento do(a) docente sobre o ensino, baseou-se em estudo de caso que compôs sua tese de livre docência⁵³, defendida em novembro de 1993. A hipótese desenvolvida foi a de que [...] “a construção do conhecimento, assim como a da própria subjetividade, se dá a partir de matrizes sociais mediadas pela cultura e pela linguagem, que chegam ao sujeito como representações” (PENIN, 1995, p. 5). Usou os conceitos de conhecimento, saber, representações e tratou das relações entre estes conceitos. Utilizou o termo conhecimento como formulações consideradas válidas pela epistemologia – com base

⁵²DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. *O professor como sujeito do fazer docente: a prática pedagógica nas 5ªs séries*. 1992. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1992.

⁵³ PENIN, S. T. S. *Processo de construção do conhecimento do professor sobre o ensino: algumas mediações (movimento entre o conhecimento sistematizado, o saber cotidiano e a vivência)*. 1993. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1993.

no método científico ou em critérios racionais –, saber como formas de conhecimento cotidiano, leigo, tradicional ou empírico e representação no sentido de interpretação, concepção. Segundo este artigo, o(a) docente constrói sua representação do ensino a partir da imbricação das representações sociais e aquelas provenientes da vivência pessoal e individual – cultura escolar, relação com os(as) alunos(as) etc. Embasada nos conceitos de Lefebvre (1980)⁵⁴ sobre representação, Penin (1995) conclui que a identificação das representações dos(as) docentes sobre o ensino é de fundamental importância para entender o que se passa no ensino e para sua transformação.

A importância das representações como objeto de estudo reside ainda no fato de que são elas que fazem a mediação para o verdadeiro conhecimento. Antes de construir o conhecimento sobre o ensino, a professora assimila concepções já existentes, sistematizadas ou formuladas sob diferentes graus de sistematização pelo saber cotidiano (as chamadas representações sociais). (PENIN, 1995, p. 14).

Dias-da-Silva (1994) e Penin (1995) tangenciam minha preocupação em desvelar as ideias docentes sobre educação. A primeira, por estar interessada no que ela denomina saber docente, a chave, segundo ela, para entender a contradição entre o discurso e a prática docente, afirmando ser este saber permeado por crenças, valores e concepções que norteiam a prática docente. A segunda, por trabalhar com representação dos docentes sobre o ensino, como os docentes percebem e concebem o ensino.

Dias-da-Silva (1994), Villar-Ângulo⁵⁵ (1988 apud DIAS- DA- SILVA, 1994), Mizukami⁵⁶ (1983 apud DIAS- DA- SILVA, 1994) e Pagotto⁵⁷ (1988 apud DIAS- DA- SILVA, 1994) apontam a contradição entre discurso e a prática docente, verificando que os(as) docentes não aplicam aquilo em que dizem acreditar. Estes pesquisadores apostam que os(as) docentes acreditam em seus discursos e portanto a solução seria a reflexão sobre a prática para adequá-la ao discurso.

Aos(às) autores(as) acima podemos acrescentar Pimenta (1999), que, objetivando refletir sobre a formação inicial e contínua docente, analisa as suas práticas pedagógicas, destacando a importância da mobilização dos saberes da experiência –

⁵⁴ LEFEBVRE, H. *La présence et l'absence: contribution à la théorie des représentations*. Paris: L'Arche, 1980.

⁵⁵ VILLAR-ÂNGULO, L. M. An exploration of teacher's mental process. *Teacher Education*, v. 4, n. 3, p. 231-246, 1988.

⁵⁶ MIZUKAMI, M. G.N. *O ensino: o que fundamenta a ação docente?* 1993. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1993.

⁵⁷ PAGOTTO, M. D. S. *Formação e atuação: um estudo sobre representações de professores*. São Carlos, 1988. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos

aqueles que são construídos no cotidiano da docência, num permanente processo de reflexão sobre a prática, mediatizada pela de outras pessoas - na construção da identidade profissional docente.

Podemos, ainda, acrescentar Franco (2008), que pesquisou as lógicas⁵⁸ que presidem a prática docente. Verificou que a prática docente tem uma lógica diferente daquela da formação profissional, que ela está baseada nas experiências anteriores da formação profissional e que se organiza em torno de diferentes epistemologias. Os(as) docentes, segundo ela, não consideram os conhecimentos científicos apreendidos na formação profissional suficientes para a realidade escolar cotidiana, lançando mão dos mecanismos culturais apreendidos no processo amplo de socialização. Além disto, afirma que o(a) docente nem sempre realiza na prática o que pensa, o que discursa, o que teoriza, ele(a) age de forma mecânica, não reflexiva e desta forma se defende da desestabilização que o novo pode causar, seria uma espécie de mecanismo de sobrevivência contra as reformas.

Outro trabalho é o de Penna (2012), que analisa a relação que o(a) docente do ensino fundamental I estabelece com o conhecimento científico adquirido na formação inicial e contínua e com o saber adquirido na prática docente. Constatou-se que a relação com o conhecimento científico é superficial, sendo o saber da experiência – aquele adquirido no contato com colegas, no ato da docência e com os aspectos da cultura docente – o mais valorizado e utilizado.

Podemos citar, ainda, vários outros como: Almeida (2007), que investigou a influência das pesquisas sobre o saber profissional docente (*knowledge base*) na formação inicial do(a) docente, revelando que estas pesquisas permitem a introdução de dispositivos que habitam os(as) futuros(as) docentes à prática profissional; Sadalla (1988) e Sadalla et al (2005), que desenvolveram pesquisas partindo do pressuposto de que a cognição docente se norteia por um sistema de crenças, valores e princípios (*Teacher Thinking*), promovendo aos(as) docentes participantes a reflexão sobre sua prática a partir da identificação das suas crenças, utilizando a técnica da autoscopia (videogravação do indivíduo ou grupo pesquisado para submetê-lo à observação do

⁵⁸ Franco (2008) trabalha com o conceito de lógica no sentido de caminhos “construídos” pelo pensamento para explicar, compreender a realidade, de acordo como ela se apresenta com sentido para o sujeito. Concepção embasada em: CHARLOT, B. Enseigner, former: logique des discours constitués et logique des pratiques. *Recherche et formation*. Paris. v. 8, out., 1990.

conteúdo filmado), objetivando o aprimoramento da formação docente; Bastides (2012), que pesquisou as influências do Programa Especial de Formação de Professores de 1ª a 4ª série do ensino fundamental I (PEC- municipal de São Paulo 2003-2004) no saber docente – entendido como construção histórica e coletiva, produto social e cultural desenvolvido na dimensão da vida cotidiana⁵⁹ – identificando transformações coerentes com a formação oferecida pelo PEC; Mota (2005) analisou a relação entre os saberes e os conhecimentos produzidos pelos(as) docentes na formação acadêmica com aqueles engendrados no cotidiano da docência. Para tal, diferenciou saber docente de conhecimento docente. O primeiro foi conceituado como “verdades da realidade” (teorias e conceitos capazes de explicar as questões do cotidiano escolar), o segundo, como “realidades da verdade” (desvelamento das teorias e conceitos educacionais postos em movimento). Verificou que a articulação entre os saberes e os conhecimentos produzidos ora na academia, ora na docência, gera reflexão sobre a prática docente, produzindo novos saberes e conhecimentos.

3.5 ALGUMAS IDEIAS DOCENTES

Algumas pesquisas no Brasil detectaram ideias docentes e muitas destas anunciaram certa preocupação com os cursos de formação de docentes. Becker (1994), por exemplo, em pesquisa exploratória, objetivando detectar as concepções epistemológicas subjacentes ao trabalho docente, abordou 39 professores(as) de todos os níveis de ensino (da educação básica à pós-graduação), mulheres e homens, de idade entre 19 e 53 anos, com tempo de magistério entre 3 meses e 34 anos, de disciplinas variadas, de escolas públicas e privadas. Utilizou entrevistas, observações em sala de aula e em reuniões e outros instrumentos de coleta de dados.

⁵⁹ Conceito engendrado por MALDONADO, R. M. *Los saberes docentes como construcción. La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

A pesquisa em questão detectou que o empirismo⁶⁰ caracteriza a prática docente, mesmo aqueles(as) que têm uma posição apriorista/inatista ou que se aproximam de uma postura interacionista, pois não conseguem superar sua epistemologia empirista.

Numa palavra, todos os docentes são, pelo menos em algum grau, empiristas. Ela é também a postura mais claramente verbalizada, talvez por ser a que mais aproxima do senso comum. Ou seja, é aquela que é professada aquém de qualquer questionamento. (BECKER, 1994, p. 39).

Becker (1994) sugeriu que o caminho didático para a formação de professores(as) dentro de outra epistemologia deveria partir da reflexão docente sobre a prática pedagógica para depois se apropriar da teoria relacionada à outra epistemologia e não o contrário, como é comum.

Rego (2012) fez uma pesquisa com 172 educadores(as) - docentes, gestores(as), estudantes e outros - da rede pública da educação infantil e do ensino fundamental I sobre o que pensam os(as) docentes a respeito das origens da constituição e da singularidade humana, comparando os dados encontrados com os postulados elaborados por Lev S. Vygotsky, que considera o sujeito único, ativo e interativo no processo de conhecimento. A hipótese em que ela se concentrou foi a de “que a visão do educador acerca da origem das características individuais interfere na sua atuação prática, ou, ao menos, influencia sua maneira de compreender e explicar as relações entre o ensino e a aprendizagem” (p. 106).

Chegou ao resultado de que 14,5% da amostra dos educadores tinham uma visão inatista, atribuindo aos fatores internos ao indivíduo a origem da constituição da singularidade humana; 20,9% tinham uma posição ambientalista/empirista, atribuindo exclusivamente aos fatores externos a origem da constituição da singularidade humana, o ser humano é concebido como produto do meio; 50% combinavam os fatores inatos e adquiridos, como uma somatória ou justaposição, diferente do interacionismo. O meio seria compreendido como reforçador, reformador ou modelador de comportamentos inatos.

As argumentações utilizadas pelo grupo de educadores pesquisados parecem [...] não conseguir romper e superar os limites da intuição: não só não

⁶⁰ “Caracteriza-se[...] por atribuir aos sentidos a fonte de todo conhecimento” (BECKER, F. A. *Epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 39).

recorrem às formulações teóricas já sistematizadas como nos dão a impressão que as desconhecem.

No entanto, um olhar mais aprofundado sobre esses dados parece indicar que o ideário destes educadores não apenas espelha as crenças do senso comum como talvez possa ser o reflexo de alguns componentes presentes em sua formação profissional. Ou seja, supomos que as hipóteses do grupo estudado, que trazem implícita uma cosmovisão, fundamentam-se e originam-se também de informações provenientes de várias áreas das ciências humanas, que, durante muito tempo, se mostraram impregnadas desta antinomia indivíduo x sociedade. (REGO, 2012, p. 124-125).

Lopes, Macedo e Tura (2009) analisaram dados de uma pesquisa com 20 docentes do ensino fundamental I sobre representações sociais do conhecimento escolar, objetivando encontrar indícios para refletir sobre o contexto da prática no âmbito das políticas de formação docente, afirmam que, segundo o levantamento dos dados, os(as) docentes entendem conhecimentos escolares como sinônimo de conteúdos escolares, concebendo-os como norteadores da ação pedagógica: “[...] as representações sociais se constituem numa referência para a ação” (p. 271), pois formam um código de grupo que expressa seus valores, sistemas de classificação e de posicionamento diante da prática no contexto sócio-cultural em que atuam.

Alves-Mazzotti, Maia, Silva e Bruna (2009), com estudo que verificou a maneira como docentes do ensino fundamental I representam o seu trabalho, realizado com 106 docentes oriundos de curso Normal e de Pedagogia, apresentaram os seguintes resultados: os(as) docentes oriundos do curso Normal relacionam o trabalho docente à dedicação e ao amor, a dedicação seria necessária para superar as condições de trabalho adversas, o amor devido ao caráter formativo da docência; os(as) docentes oriundos(as) do curso de Pedagogia, por sua vez, relacionam a dedicação à docência associando-a ao desenvolvimento de bom trabalho, pois a dedicação seria necessária para superar a desvalorização da profissão pelos governantes e sociedade em geral. Diante deste resultado, o artigo aponta para indícios de desprofissionalização entre os(as) docentes oriundos(as) do curso Normal por relacionar a profissão ao âmbito afetivo.

Placo et al (2009) analisaram dados preliminares de uma pesquisa realizada com 101 estudantes de Licenciatura (Letras e Pedagogia) sobre identidade docente em processo de formação, explicitando elementos com os quais os(as) futuros(as) docentes representam a docência: 1) dedicação e prazer em ensinar; 2) profissão gratificante em que adoram trabalhar; 3) realização de um sonho e de felicidade; 4) formação de cidadãos críticos para fazer um mundo melhor; 5) missão de cuidar das pessoas, sacerdócio; e 6) profissão difícil, por ser desvalorizada. Além disto, identificam algumas

características que os(as) futuros(as) docentes julgam necessárias para o exercício da profissão: 1) competência, busca de atualização; 2) novos métodos; 3) comprometimento e responsabilidade na formação de cidadãos e na mudança; 4) ser pesquisador; 5) ensinar a todos; 6) dar incentivo, apoio e direção aos(às) discentes; e 7) ter consciência de que ensinar é aprender.

Fanfani (2005) elencou algumas ideias docentes, em análise comparada entre Argentina, Peru e Brasil a partir de dados fornecido pela Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) – Unesco, de Buenos Aires. Destacarei as de docentes brasileiros(as). A maioria destes(as), tanto de escolas privadas quanto públicas, afirmou que o objetivo da educação deve ser a formação para a cidadania e o desenvolvimento da criatividade e do senso crítico. Para Fanfani, este resultado reflete a interiorização de certas correntes e doutrinas instaladas nas ciências educacionais no final do século XX, entre aqueles(as) (16,7%) que responderam a transmissão de conhecimento, a maioria é docente do fundamental II. Quanto ao papel do(a) docente, a maioria diz ser, sobretudo, um facilitador da aprendizagem dos(as) discentes, resposta coerente com aquela dos objetivos da educação. No que diz respeito às novas tecnologias aplicadas à educação, a maioria diz ser favorável, embora também afirme que tais recursos facilitam, de forma negativa, o trabalho do(a) discente. Em relação à inclusão de novos temas no currículo escolar, foram propostos seis pela pesquisa - educação sexual, religião, prevenção ao uso de drogas, análise de situações políticas e sociais, música da cultura juvenil e análise dos meios de comunicação - sendo que apenas o tema religião teve 37,4% de desacordo, os demais foram aprovados pela maioria, 80% a 90%. Em se tratando de opiniões sobre as condições de trabalho docente, é possível observar que a maioria, sobretudo professores(as) do setor público, é favorável à concentração da carga de trabalho em uma única escola. Em relação à ampliação do tempo de trabalho em equipe, com os colegas, e em relação à autonomia do trabalho docente - definição de conteúdos, uso de métodos pedagógicos, sistema de avaliação, uso do tempo para aprendizagem – eles(as) estão divididos(as) entre aqueles(as) que demandam mais autonomia e aqueles(as) que estão contentes com o grau de autonomia alcançado, exceção para o item definição de regras de conduta e convivência na sala de aula, para o qual 21,5% solicitam mais regulação e mais disciplina escolar. Sobre a opinião dos docentes quanto ao que mais influencia no aprendizado discente, o acompanhamento e o apoio familiar ao(à) discente somaram 78,4% e a qualidade do(a) docente, 32,2%. Quanto a confiar nos estabelecimentos que

formam os(as) docentes, universidade e instituto de formação, mais de 50% nos dois casos confiam muito, enquanto em relação ao Ministério da Educação, estão divididos(as).

Fanfani (2005) também comparou ideias em âmbito mais subjetivo como: atitudes docentes pessimistas em relação aos valores ético-morais das novas gerações (58,5%); a baixa participação docente em sindicatos (15,2%) e partidos políticos (6,2%); frente à delinquência, defendem a melhoria da educação para crianças e jovens (50,3%) e saneamento do desemprego (34,9%).

A pesquisa de Penin (2011) com “sujeitos escolares” - docentes, gestores(as) e pais/mães de discentes - de quatro escolas públicas de ensino fundamental I, na década de 90, mapeou algumas ideias docentes, que foram conceituadas como representação docente⁶¹. Este mapeamento objetivava verificar as representações docentes relacionadas à questão central da pesquisa, “causas escolares do alto índice de repetência e evasão escolar dos alunos (p. 28)”.

Verificou que as docentes⁶² acreditavam que o fracasso escolar ocorre, sobretudo, por fatores extraescolares, como a desorganização familiar dos(as) discentes, que acarretava falta de assessoramento e amor aos(às) filhos(as), além da impossibilidade cultural e educacional destes pais/mães, atribuindo assim a culpa aos indivíduos e não às questões sociais. Em relação a como a escola pode intervir no fracasso escolar, as docentes apontaram sugestões de ações individuais de cada professora, depois, da instituição e, por último, da organização escolar. Penin (2011) chama atenção para o fato de as docentes tenderem à análise cotidiana e não ampla e complexa dos fatos, o que reforça a hipótese, segunda ela, de que são as experiências cotidianas e não o ideário teórico a fonte mais determinante das representações docentes e das ideias docentes. Noutro momento, quando trata das representações docentes sobre discentes desejáveis, descreve que as professoras almejavam discentes fluentes verbalmente, assíduos(as), sociáveis, higiênicos(as), sem problemas econômicos sérios e obedientes, o que descartava em grande medida os(as) discentes pobres e apresentava, segundo Penin (2011), a ideia da impossibilidade de a escola contribuir para a educação dos alunos(as) pobres. Ela atribui estas representações aos preconceitos arraigados que resistiam a uma análise mais complexa das experiências do cotidiano escolar, como, por

⁶¹ Penin usou o conceito de representação segundo Lefebvre, H. *La présence et l'absence: contribution à la théorie des représentations*. Paris: L'Arche, 1980.

⁶² A pesquisa foi realizada somente com pessoas do gênero feminino.

exemplo, a atribuição ao milagre, não ao trabalho pedagógico, o fato de os(as) discentes(as) pobres mudarem de postura no decorrer do ensino fundamental I, além do mais, aponta para existência, velada, da luta de classes na escola.

Quanto às representações em relação aos pais/mães dos(as) discentes, a pesquisa revela que, nas escolas que atendiam as camadas mais pobres, eles(as) eram vistos(as) como desinteressados(as) no rendimento escolar dos(as) filhas(os), ao contrário das escolas que atendiam camadas médias. Este desinteresse era atribuído pelas docentes ao fato de alguns pais/mães serem analfabetos(as), excesso de trabalho, desorganização familiar e problemas relacionados ao caráter e à moral deles(as). Penin (2011) adverte para a contradição destas representações, ao mesmo tempo que apontam o analfabetismo e a ausência de tempo dos(as) pais/mães como causa da não ajuda nas tarefas escolares, não aceitavam como justificativa, assim como não reconheciam a presença dos(as) pais/mães pobres nas reuniões como fator de interesse pelo aprendizado dos(as) filhos(as), porque, embora solicitados(as) nas reuniões, eles(as) não ajudavam nas tarefas escolares, sendo que as próprias docentes elegiam a presença nas reuniões como fator de interesse.

Constatou-se também o desejo pelo paternalismo institucional na figura do(a) gestor(a). Espera-se dele(a) apoio e orientação no que diz respeito às suas ações no campo pedagógico (sala de aula, relação com pais/mães e discentes etc.) e funcional (trabalhista). Além de desejar como característica pessoal autoridade e autoritarismo (PENIN, 2011). “A aura mágica do poder (e saber) do diretor sobre as docentes parece que as fazia ‘desejar’ um diretor enérgico, com autoridade e autoritário, que orientasse suas ações e as de suas colegas” (PENIN, 2011, p. 174).

Elenquei alguns trabalhos que foram produzidos, porém, há vários outros e muitos ainda sendo gerados, pois a preocupação com a formação docente e com a profissionalização continua e de forma bastante acentuada. Estes temas têm-se associado cada vez mais à preocupação com a qualidade da educação. Pesquisadores(as), educadores(as), reformadores(as), organismos internacionais e sociedade civil organizada atribuem o que chamam má educação à má formação docente. Desta forma, esforçam-se por desvelar como se dá uma boa formação docente e quais os saberes docentes necessários a uma boa docência. No entanto, esta discussão

se amplia sem que se tenha claro o que as partes envolvidas estão entendendo por qualidade na educação⁶³ e má/boa formação docente.

⁶³ Ver GUSMÃO, J. B. Significados da noção de qualidade da educação na arena educacional brasileira. *Revista bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 100-124, jan./abr. 2013.

4. METODOLOGIA

Vários trabalhos já apresentados no primeiro e segundo capítulo apontam a importância docente para o êxito das reformas educacionais e, ao mesmo tempo, como um dos elementos de resistência a estas reformas. Assim como a maioria daqueles trabalhos, a pesquisa que realizei também se limitou a focar o(a) docente, embora reconheça a importância dos demais atores da escola para o êxito das reformas. Entre as causas indicadas para a resistência docente, estão as crenças, pensamento, conhecimento, valores docentes, aqui denominados ideias docentes sobre educação no âmbito escolar, que norteiam a prática profissional docente.

No terceiro capítulo, ficam evidentes os esforços das pesquisas em apreender o pensamento docente, as crenças docentes, os saberes docentes, como são construídos e se articulam na prática docente. Alguns trabalhos apontam para a existência de contradição entre o discurso e a prática docente e ainda entre o conhecimento apreendido no curso de formação para profissão e a prática docente. Sobressai a importância dada por estes trabalhos às crenças, conhecimentos, saberes docentes, enfim, às ideias docentes na prática docente.

Entretanto, é necessário pontuar a distinção que alguns autores estabelecem, como, por exemplo, Lahire (2004), entre a disposição de agir (hábito de ação) e crenças (hábitos mentais e discursivos). Para estes autores, nem sempre a ação corresponde às crenças dos atores, às vezes por não disporem de meios materiais para agir e outras por terem interiorizado crenças sem terem desenvolvido hábitos de ação.

Todavia, minha preocupação é investigar as ideias subjacentes às disposições da ação docente, tendo como base o conceito de ideia que antecipa uma ação.

IDEIA (gr. *tom*; lat. *Idea*; in. *Idea*; fr. *Idée*; al. *Idee*; it. *Idea*). Este termo foi empregado com dois significados fundamentais diferentes: 1º como a espécie única intuível numa multiplicidade de objetos; 2º como um objeto qualquer do pensamento humano, ou seja, como representação em geral.

[...]

2º No segundo significado, I. significa representação em geral. Esse significado já se encontra na tradição literária (p. ex., em MONTAIGNE, *Essais*, II, 4) [...]. Para Descartes, toda I. tem, em primeiro lugar, uma realidade como ato do pensamento, e essa realidade é puramente subjetiva ou mental. Mas, em segundo lugar, tem também uma realidade que Descartes denominou escolasticamente de *objetiva*, porquanto representa um objeto:

neste sentido as I. são "quadros" ou "imagens" das coisas (*Méd.*, III). Essa terminologia era amplamente aceita pela filosofia pós-cartesiana. A *Lógica* de Port-Royal adotou-a, entendendo por I. "tudo o que está em nosso espírito quando podemos dizer com verdade que concebemos uma coisa, seja qual for a maneira como a concebemos" (ARNAULD, *Log.*, r, 1). Também foi aceita por Malebranche (*Rech. de la uer.*, II, 1) e Leibniz, que considera as I. como "os objetos internos" da alma (*Nouv. ess.* Ir, 10, §2). [...] Espinosa, por sua vez, entendia por I. "o conceito formado pela mente enquanto pensa", e preferia a palavra "conceito" a "percepção" [...] (*Et.*, Ir, def. 3). Por outro lado, Hobbes já definira a I. como "a memória e a imaginação das grandezas, dos movimentos, dos sons etc., bem como da ordem e das partes deles, coisas estas que, apesar de serem apenas I. ou imagens, ou seja, qualidades internas da alma, aparecem como externas e independentes da alma" (*De corp.*, 7, § 1). [...] Para Locke, assim como para Descartes, a I. é o objeto imediato do pensamento: I. é "aquilo que o homem encontra em seu espírito quando pensa" (*ibid.*, Ir, 1, 1). [...] Wolff dizia: "A representação de uma coisa denomina-se I. quando se refere à coisa, ou seja, quando é considerada objetivamente" (*Psychol. empirica*, §48). O iluminismo alemão aceitou esse significado atribuído por Wolff ao termo, mas este, [...] depois seria impugnado por Kant. Neste segundo significado, tal termo não se distingue de representação, e os problemas a ele relativos são os mesmos relativos à consciência em geral.[...] **Contudo, há um significado no qual a palavra I. (aliás, a única usada na linguagem comum) continua distinguindo-se de "representação": é aquele graças ao qual, tanto na linguagem comum quanto na filosófica, ela indica o aspecto de antecipação e projeção da atividade humana, ou, como diz Dewey, uma possibilidade: "Uma I. é, acima de tudo, uma antecipação de alguma coisa que pode acontecer: ela marca uma possibilidade"**(*Logic*, II, 6; trad. it., p. 164). (ABBAGNANO, p. 611, grifo meu).

Desvelar estas ideias docentes parece urgente ainda mais quando focamos o método para a pesquisa de políticas educacionais criado por Stephen J. Ball e seus colaboradores, denominado ciclo de políticas. Neste método, há destaque para o que os docentes pensam e acreditam no contexto da prática da política, pois, segundo este método, é no momento da implantação que os(as) docentes e demais profissionais interpretam e recriam as políticas segundo suas ideias e as realidades específicas em que atuam. Esta abordagem parte do pressuposto de que as políticas não são implantadas de forma linear, mas interpretadas, recontextualizadas. O ciclo de políticas é composto ainda pelo contexto da influência, em que disputas de poder e construção dos discursos embasam as políticas; contexto da produção do texto da política; contexto dos efeitos, do ponto de vista da justiça, igualdade e liberdade individual; e contexto da estratégia, momento em que devem ser detectadas as estratégias necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada (MAINARDES, 2007; MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Parafraseando Gauthier et al (1998), pesquisar ideias docentes é uma forma de estes(as) prestarem conta para a comunidade, saírem do segredo e darem um passo importante para a profissionalização da docência.

4.1 INSTRUMENTAL TEÓRICO DE ANÁLISE

Nesta pesquisa, recorri às contribuições conceituais teórico-metodológicas de investigação sobre o trabalho construídas por Tardif (2000; 2002; 2005) e colaboradores, assim como às de Lahire (2002; 2004; 2008). O primeiro para analisar o trabalho docente no contexto da organização social (escola) e o segundo para a análise das ideias docentes mais especificamente.

4.1.1 A organização do trabalho docente

Tardif e Lessard (2005) analisam o trabalho docente a partir da organização social na qual ele é desenvolvido, a escola, considerando-a organizadora deste trabalho. Caracterizam a escola pela burocratização, como a maioria das organizações sociais, e pela codificação do trabalho dos seus agentes, tendo em vista a amplitude e a complexidade das regras administrativas que regem as relações de trabalho nas escolas, afetando as condições de trabalho docente, sendo então um ambiente saturado de normas e regras. Ressaltam, porém, o caráter flexível desta organização, capaz de se adaptar à variação dos contextos sociais e históricos, além de ter como núcleo central o lugar onde se realiza o trabalho básico da organização (a classe), refratário aos controles burocráticos diretos. Afirmam, ainda, que a escola é uma organização aberta que sofre influências de várias pessoas (pais, associações etc.), que não controla as influências sofridas pelo seu objeto – o(a) discente - e que necessita do seu consentimento para ter êxito no seu trabalho.

Desta forma, o trabalho docente tem aspectos formais, codificados, rotineiros e instrumentais, mas, ao mesmo tempo, também é informal, incerto, imprevisível, flexível e autônomo, dado o ambiente complexo em que se desenvolve e a impossibilidade do controle absoluto. Haja vista que a ordem na classe depende do trabalho docente sistemático na interação com o(a) discente e também da estrutura organizacional estável: disposição do mobiliário e dos(as) discentes, entrada limitada aos(às) discentes, horários de entrada e de saída estabelecidos etc.

A organização do trabalho na escola, segundo Tardif e Lessard (2005), é antes de tudo uma construção social contingente, que envolve grande número de atores individuais e coletivos, os quais buscam interesses que lhes são próprios, mas, são levados, por diversas razões, a colaborar numa mesma organização. Assim, são a ação e a interação entre os atores escolares, através de seus conflitos e suas tensões (conflitos e tensões que não excluem colaborações e consensos), que estruturam a organização do trabalho na escola. Isto se dá numa estrutura temporal da organização escolar, que é repartida, planejada, ritmada de acordo com as avaliações, ciclos regulares repetitivos, que exige do(a) docente que avance constantemente, independentemente da rapidez ou da lentidão do aprendizado discente, reproduzindo em grande escala o universo do mundo do trabalho. Ainda há de se observar as instâncias de poder internas e externas à escola, pois tais elementos influenciam e muitas das vezes controlam o trabalho docente.

[...] a organização do trabalho escolar não tem nada de estático, mas é constantemente mobilizada e investida por atores sociais que estão em relação de poder uns com os outros para com os outros, e que procuram conquistar aí um lugar e beneficiar-se dela para atingir os seus próprios objetivos. Esses atores utilizam diversos recursos para impor seus pontos de vista e promover seus interesses. Além disso, constata-se que nem todos esses atores possuem os mesmos recursos. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 99).

Segundo Tardif e Lessard (2005), os objetivos gerais da escola são muitos e variados, gerais e não operacionais, e tocam ao mesmo tempo dimensões de formação pessoal, social e de instrução. Pode-se dizer que o ensino no meio escolar consiste em perseguir objetivos, ao mesmo tempo, de socialização e de instrução, num contexto de interação com os(as) alunos(as), servindo-se de alguns “instrumentos” de trabalho como diretivas do Ministério da Educação, programas, orientações pedagógicas, manuais etc. Esses instrumentos especificam a natureza dos fins e oferecem, a princípio, meios para atingi-los. Desse ponto de vista, a docência é o que se chama uma atividade instrumental que demanda interpretação e adaptação dos objetivos e das diretivas oficiais aos contextos da ação pedagógica. Logo, o(a) docente, mesmo sendo considerado executor de algo que não decidiu executar, goza de autonomia para realizar o seu trabalho; e esta ambiguidade, executante e autônomo, gera tensões e dilemas na vivência de sua identidade profissional, que pode pender para um dos lados.

[...] é o mestre que assume o programa principal ou dominante da ação na classe. Assim sendo, a ordem das interações depende fundamentalmente de

sua própria iniciativa e de sua capacidade de impor respeito às regras da organização que o contrata. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 63).

Os(as) docentes, ao adaptarem e interpretarem os objetivos e as diretivas oficiais, impõem sentido e dirigem a comunicação pedagógica, orientando o programa de ação em curso em função das significações que privilegiam. Desta forma, a comunicação (ação) pedagógica envolve relações de poder, contrariando a ideia da neutralidade do ensino. “Como processo de imposição, a comunicação didático-pedagógica funciona tanto no plano das formas e códigos da comunicação quanto em seus conteúdos e normas em jogo” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 251).

Hasenfeld⁶⁴ (1983, apud TARDIF; LESSARD, 2005) elenca seis características fundamentais que distinguem as organizações do tipo clientes/serviços, pelas quais podemos classificar a escola assim como hospitais, a polícia etc. separadamente das demais organizações das sociedades industriais avançadas. São elas: 1) os materiais básicos da escola são seres humanos, o que implica uma não linearidade e um não controle do trabalho nesta organização; 2) objetivos problemáticos e ambíguos devidos à variedade de ideologias e a valores presentes na organização; 3) indeterminação das tecnologias utilizadas na organização; 4) relação entre o pessoal e o cliente (docente e discente) constitui o núcleo central, cumprindo a dupla função de mudança e de controle; 5) apoia-se cada vez mais em um pessoal profissionalizado, ou seja, amplia-se a profissionalização neste tipo de organização; e 6) ausência de medidas confiáveis e válidas de eficácia. Destas características, depreende-se que tais organizações, caso da escola, não trabalham com uma racionalidade puramente instrumental em decorrência da complexidade e da variedade do material humano envolvido, caso das organizações com base na produção industrial, embora sejam dotadas de certa racionalidade, de uma estabilidade de funcionamento que remete a elementos regulares, a modelos correntes, oriundos de atitudes intencionais.

Neste tipo de organização, a carga de trabalho docente remete a diversos fenômenos. Tardif e Lessard (2005) consideram seis destes fundamentais: 1) fatores materiais e ambientais; 2) fatores sociais (localização da escola, situação socioeconômica dos alunos, violência etc.); 3) fatores ligados aos “objetos de trabalho” (tamanho da turma, idade, sexo, dificuldades de aprendizado etc.); 4) fatores resultantes

⁶⁴ HASENFELD, Y. *Human service organizations*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall, 1983.

da organização do trabalho (vínculo empregatício, tempo de trabalho, tarefas alheias ao ensino etc.); 5) fatores ligados às exigências formais e burocráticas (observância do horário, avaliação dos alunos etc.); e 6) forma como os(as) docentes lidam com estes fenômenos e as estratégias que engendram para assumi-los ou rejeitá-los. Os autores falam ainda em “carga mental” de trabalho docente, que seria o resultado da natureza das exigências objetivamente exercidas pela tarefa e as estratégias adotadas pelos atores para adaptar-se a elas, podendo estas estratégias gerar um esgotamento quando os(as) docentes não controlam seu ambiente de trabalho e se veem submetidos a alguns fatores, como, por exemplo, mudanças repentinas no número de alunos.

Os autores privilegiam na análise do trabalho docente três dimensões: a atividade, o status e a experiência. A atividade (ensinar) pode ser abordada do ponto de vista da dinâmica da atividade docente ou da organização (estrutura organizacional) escolar na qual a atividade docente é desenvolvida. O status representa o aspecto normativo da função, a identidade do trabalhador dentro da organização do trabalho (escola) e na organização social, a qual, segundo Dubet⁶⁵ (1994, apud Tardif e Lessard, 2005), não é dada pela organização/instituição, e sim fruto do trabalho pessoal ou coletivo docente. A experiência pode ser entendida do ponto de vista do processo de aprendizagem do saber ensinar, oposto à formação universitária, e também do ponto de vista da vivência em que se misturam aspectos pessoais e profissionais - uma experiência de identidade.

A jornada típica do trabalho docente na escola está estruturada da seguinte forma: breve contato com os colegas na sala dos(as) professores(as); preparação do material para as atividades do dia; acolhida dos(as) discentes; atividades com os(as) discentes; intervalo; atividades com os(as) discentes; e saída dos(as) discentes. Tal estrutura gira em torno dos(as) discentes e excepcionalmente há mudanças, como, por exemplo, na ocasião de uma excursão ao teatro, cinema, museus e a outros locais. Há ainda as reuniões com os pais/mães, conselhos de classe e série, jornadas pedagógicas e planejamento (TARDIF; LESSARD, 2005).

Esta rotina (modelo), somada à organização celular do trabalho discente em sala de aula recorrente no tempo e no espaço, é a demonstração da estabilidade da

⁶⁵ Dubet, F. *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil, 1994.

organização do trabalho na escola. E tal rotina (modelo) assegura o controle dos atores envolvidos (docentes e discentes), permite a gestão coletiva das tarefas dos discentes e docentes (uniformiza as tarefas no tempo e no espaço determinados), torna possível a comparação e o intercâmbio entre os elementos do sistema escolar e assegura aos atores referências espaciais e temporais na ordem escolar (TARDIF; LESSARD, 2005).

Contudo, as rotinas e os ritmos escolares não são suficientes para explicar o trabalho docente, asseguram Tardif e Lessard(2005), que alegam ser necessário analisar as interações nas situações de trabalho escolar cotidiano e por isto destacaram alguns aspectos destas interações nas situações de trabalho escolar cotidiano: 1) os(as) docentes vivem um mundo partilhado, conversam-se e se compreendem espontaneamente, parecem estar de acordo em tudo, principalmente no que se refere às problemáticas do trabalho (falta de tempo, sufocação burocrática, pais inoportunos, crianças problemáticas etc.); 2) promovem troca de informações práticas construídas no mundo do trabalho (a escola), que objetivam solucionar os problemas do trabalho; 3) compartilham aspectos morais, os quais influenciam no seu trabalho; 4) a porosidade do tempo escolar, da mesma forma que o intervalo (descanso) do(a) docente é interrompido, o horário de trabalho também é interrompido pelo descanso.

Quanto às relações cotidianas entre docentes, os autores destacam que existe cooperação entre eles(as), sendo que são os(as) novatos(as) que a buscam mais frequentemente, estando mais propensos a colaborar entre si. Os autores deduzem que isto se dá pela necessidade de intercâmbio para adquirir experiência, por serem mais disponíveis e mais dinâmicos do que os mais velhos. Porém, apontam para alguns obstáculos a essa cooperação: o tamanho da escola, o que dificulta a comunicação; a troca constante de docentes nas escolas; a insegurança de alguns(mas) professores(as) em si e em relação ao trabalho que desenvolvem, o que inibiria trabalhar em equipe; a dificuldade de estabelecer uma filosofia de trabalho coletiva que oriente a construção de um trabalho coletivo, pois isto demanda tempo de investimento além das horas normais de trabalho, por isso, apontam os autores, é mais comum a cooperação entre 2 ou 3 docentes.

Quanto aos componentes da tarefa docente, afirmam ser variados, não se limitando às aulas em classe, pois, além desta tarefa, os(as) docentes se dedicam: à preparação das aulas, juntamente com outras tarefas escolares, fora das horas normais

de trabalho; às atividades para escolares, tempo que passam com os(as) discentes fora da classe; à avaliação discente, que demanda julgamento docente, causando tensão com vários grupos (pais, alunos gestão etc.); tempo para aperfeiçoamentos em cursos, congressos etc.; ao auxílio profissional mútuo e apoio aos(as) docentes novatos(as), assim como aos(as) estagiários(as) (TARDIF; LESSARD, 2005).

Constata-se que o trabalho docente é bastante diversificado, contudo permanece uma prática centrada nos(as) discentes. Em decorrência disto, é importante observar a relação discente-docente, que é complexa, variada e influenciada por fatores ambientais (pobreza, violência, origem étnica etc.), além de ser permeada por tensões e dilemas. Dadas as mudanças no mundo do trabalho, na tecnologia e no mundo dos jovens, a formação escolar passa por certa desvalorização, os(as) docentes discutem sua posição de simples transmissores de conhecimento, as bases da aprendizagem escolar encontram-se fragilizadas, e estes fatores acentuam as tensões e dilemas na relação docente-discente, que continua sendo permeada pela afetividade.

Já a atividade em sala de aula é apresentada pelos autores a partir de duas categorias: atividades ligadas à gestão da classe e atividades relacionadas ao ensino e à aprendizagem. A primeira aborda a realização da rotina, o cumprimento das regras para assegurar o funcionamento dos(as) discentes (definição das expectativas em relação aos(as) discentes, medidas de punição etc.), as formas de trabalho (grupo, individual), a divisão de trabalho, material didático (livro, caderno etc.), o controle da turma e das atividades (deslocamento do professor pela sala, olhar atento, intervenção individual em casos de indisciplinas) etc. A segunda engloba o planejamento da matéria, sua separação em sequências hierárquicas, as transformações da matéria conforme o planejamento e a aprendizagem, que consideram as preocupações afetivas dos(as) alunos(as), sua motivação, seu nível, sua heterogeneidade etc. Ambas as categorias estão interligadas durante o desenvolvimento de uma aula.

Os autores chamam atenção para dois aspectos das tarefas cotidianas: o fato de os instrumentos de trabalho serem construídos artesanalmente ou adaptados pelos(as) docentes e os traços femininos do trabalho docente (investimento afetivo, ausência de resultados facilmente mensuráveis ou reconhecidos, tarefas invisíveis e centralização no outro). Destacam, ainda, que a tecnologia - meios utilizados pelo(a) docente para atingir seus objetivos em suas interpretações em suas interações com os(as) discentes - do

ensino é uma tecnologia das interações humanas e, por este motivo, os verdadeiros utensílios e técnicas são antes de tudo simbólicos, relacionais e de linguagem.

Da mesma forma que o(a) docente cria seus instrumentos de trabalho, é necessário preparar, construir seu objeto de trabalho para que haja trabalho coletivo; em outras palavras, é necessário que o(a) docente estabeleça regras de trabalho e que estas regras tenham impacto positivo sobre os(as) alunos(as). Tal preparação do objeto tem sido alcançada, segundo pesquisas, pelos(as) docentes mais experientes, sendo que os novatos têm tido dificuldades (TARDIF; LESSARD, 2005).

[...] seu objeto de trabalho não lhe é dado objetivamente, como se bastasse tomá-lo nas mãos e manipulá-lo como bem quisesse. É-lhe dado através de sua própria ação de construí-lo, enquadrá-lo, adaptá-lo para a tarefa a realizar. Se essa ação malograr não haverá ação coletiva. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 180)

Segundo os autores, a escola e o ensino têm historicamente recebido modelos de gestão, de execução e abordagens de trabalho (flexibilidade, competência, responsabilidade, eficácia, necessidade de resultados etc.) oriundos dos contextos industrial, empresarial e das organizações econômicas, engendrando, assim, uma estrutura de organização escolar e do trabalho docente que não contribui para a profissionalização deste ofício, mas sim para sua proletarização. Esses contextos desenvolvem práticas individualistas com ausência de trabalho coletivo e desvencilhados das decisões que lhes afetam. Recentemente, devido às mudanças sociais que se refletem na escola, em vários países do ocidente têm ocorrido reformas educacionais marcadas por duas ideologias contraditórias. E essas reformas, ao mesmo tempo em que aumentam o controle e a burocratização da escola e do trabalho escolar, incentivam a descentralização, a autonomia e o empoderamento dos atores escolares.

4.1.2 Disposição a agir e a crer

Segundo Dubet e Martuccelli (1997), é possível dividir o tema da socialização em dois grandes conjuntos teóricos: a socialização como internalização normativa e cultural (visão clássica); e um segundo grupo, que trabalha com o distanciamento, a separação entre o ator e o sistema, mais sensível à heterogeneidade cultural e social.

A socialização designa o duplo movimento pelo qual uma sociedade se dota de atores capazes de assegurar sua integração e de indivíduos, de sujeitos suscetíveis de produzir uma ação autônoma. [...] a socialização é definida por uma tensão situada no centro de diversos debates sociológicos, mobilizando, de uma só vez, representações do ator e representações do sistema social. (DUBET; MARTUCCELLI, 1997, p. 241).

Estes grupos teóricos estão associados a duas figuras da integração social - aquela que privilegia a integração social e aquela que dá primazia à integração sistêmica. A primeira pressupõe a integração a partir de uma cultura comum aos atores, a segunda privilegia a integração sistêmica, a qual se daria por meio de mecanismos impessoais, dinheiro e poder, que coordenam as ações dos indivíduos independentemente dos seus arranjos culturais (DUBET; MARTUCCELLI, 1997).

O primeiro grupo trabalha com a ideia moderna de indivíduo – que aparece na Idade Moderna como consequência da crescente diferenciação social e da racionalização, em oposição ao homem comunitário, aquele da sociedade tradicional na qual há poucas divisões sociais e uma forte unidade cultural, engendrando a fusão do ator e da cultura, portanto, sendo não possível falar em indivíduo (DUBET; MARTUCCELLI, 1997).

A maior densidade subjetiva dos indivíduos na sociedade moderna procede de uma sociedade mais complexa, na qual o indivíduo cruza com um número cada vez mais elevado de atores e na qual está submetido a um maior estímulo por parte do ambiente. Pertence a diversos círculos sociais e deve cumprir um número crescente de tarefas e de papéis. [...] As estruturas sociais se dividem à medida que se especializam e o ator é guiado por valores cada vez mais universais, suscetíveis de se aplicar a uma multidão de casos particulares. (DUBET; MARTUCCELLI, 1997, p. 244).

Neste primeiro grupo, encontramos duas versões opostas, aquela que concebe a socialização como a internalização da norma, da cultura como exercício de autonomia (versão encantada), e a outra, que parte do pressuposto de que a socialização é a internalização da ordem social, desta forma assegurando sua reprodução, sendo que aqui a autonomia é tida como ilusão (visão desencantada, crítica) (DUBET; MARTUCCELLI, 1997).

Mas no fundo, trata-se apenas de variações no seio de uma mesma concepção segundo a qual os “papeis” permitem, na modernidade, gerir a tensão entre a objetividade e subjetividade, estabelecendo um acordo entre as motivações individuais e as posições sociais, graças à constituição de um conjunto de atitudes ligadas às diversas posições sociais, à constituição de um conjunto de atitudes ligadas às diversas posições sociais (Bourdieu, 1980; Parsons, 1951). A internalização desses esquemas de atitudes constitui o indivíduo em ator socializado, adaptado, até mesmo conformista.

Claro, os atores não são jamais socializados ao ponto de impedir toda mudança e de se limitar a reproduzir o estado anterior da sociedade. (DUBET; MARTUCELLI, 1997, p. 246).

No segundo grupo, o indivíduo é definido pela sua distância em relação aos papéis sociais, e a socialização é analisada pelo distanciamento crescente entre a objetividade e a subjetividade. Este modelo trabalha com o conceito de socialização em uma sociedade moderna avançada, complexa, em que o ator é submetido a diversas situações nas quais é obrigado a gerir as dimensões subjetivas e as posições sociais, onde não há definição precisa dos papéis, portanto, neste modelo, o tema da internalização é substituído pelo distanciamento (DUBET; MARTUCELLI, 1997).

Para dar conta deste processo, é preciso uma vez mais fazer referência a uma diferenciação social crescente que aumenta o fosso entre as posições sociais e as motivações individuais ao ponto em que sua junção não pode mais ser assegurada pelo viés dos esquemas organizados de ação, isto é pelos papéis. Existem, claro, tarefas objetivas delimitadas, mas as motivações e as orientações subjetivas consensuais não são mais tidas como adquiridas, cabendo ao próprio ator a decisão[...]. (DUBET; MARTUCELLI, 1997, p. 247).

E este distanciamento é interpretado de duas maneiras: como consequência de uma sociedade na qual os atores são confrontados com um conjunto heterogêneo de lógicas de ação e concebidos como sujeitos incertos, multiformes, fragmentados e descentralizados; e em termos cognitivos, o ator é considerado aquele que age em meio a incertezas, um organizador de informações, orientando menos em função das normas e mais em função das oportunidades (DUBET; MARTUCELLI, 1997).

Esta “ruptura” cognitiva está presente também em diversas variantes de sociologias compreensivas: é preciso não mais pensar, mesmo implicitamente, a socialização como um processo “passivo” de transmissão de normas e de aquisição de papéis. Em todos os casos o ator não faz mais emergir uma ordem coletiva preestabelecida, e sobretudo, é o próprio quadro situacional, e não mais a internalização das normas, que define as atitudes [...]. (DUBET; MARTUCELLI, 1997, p. 250).

Neste segundo grupo, que se caracteriza pelo distanciamento do ator em relação ao sistema, pode-se encaixar o arsenal teórico de análise de Bernard Lahire (2002), que utilizamos nesta pesquisa. Para este arsenal, o ator tem um patrimônio de disposições (propensões, inclinações comportamentais e mentais), fruto da socialização a que foi submetido. Lahire (2004) distingue três modalidades de socialização: 1) participando diretamente de atividades recorrentes na família, na escola, entre pares e local de trabalho; 2) consequência de um efeito difuso da ordenação ou organização de uma

situação, quando não há dispositivo discursivo e intenção de inculcação moral, ideológica e pedagógica; e 3) inculcação ideológico-simbólica implícita e explícita das normas, valores, crenças culturais difundidos por todo tipo de instituições (família, escola, mídia etc.). Ele alerta para o fato de estas três esferas de socialização não serem necessariamente coerentes, portanto, passíveis de produzir efeitos de socialização relativamente dissonantes, formando um quadro cultural e simbólico parcial ou totalmente incoerente. As disposições incorporadas se ajustam aos contextos encontrados, ora se adaptando, ora se transformando, ora se inibindo. Aquelas que são reforçadas (atualizadas) tendem a ter mais força, ao contrário das demais, que se tornam frágeis, ou seja, elas se distinguem entre si pelo grau de força e fixação. Outro fator importante na incorporação das disposições são o tempo e a repetição.

A “transmissão” cultural é, na maioria das vezes, questão de tempo, de repetição, de exercício, pois se trata da instalação progressiva de hábitos no corpo, sejam hábitos mentais ou gestuais, sensoriais ou intelectuais. De acordo com esses hábitos, o tempo será curto ou longo. Será curto – mas sem necessidade de repetição na criança – para os gestos simples da vida cotidiana (puxar, empurrar, equilibra-se, pegar, apertar...). Mas, às vezes, muito longo para hábitos complexos de raciocínio (matemática ou filosofia), hábitos especializados de profissões (tais como as de relojoeiro ou marceneiro) ou hábitos morais (não se improvisa de um dia para outro um modesto, asceta ou leal). (LAHIRE, 2002, p. 176).

Importante também frisar a diferença que Lahire (2002; 2004) estabelece entre as disposições a agir e as disposições a crer. Ele afirma que muitas das vezes há um descompasso entre ambas, os atores podem ter interiorizado certas crenças e não interiorizado os hábitos a agir correspondentes, ou ainda, é possível haver um descompasso entre as crenças e as condições materiais para efetivá-las.

[...] os sociólogos queimariam etapas e não compreenderiam por que certas crenças ou convicções morais, culturais, educativas, ideológicas ou políticas, às vezes muito fortes, quase não são atualizadas, senão verbalmente. Isso se explica sobretudo pelo fato de que aqueles que as têm constituíram-nas independentemente dos hábitos de ação que, paralelamente, incorporam. Existem, pois opiniões, convicções ou crenças “de conversação”, “de discurso” ou “de declaração” (o que não significa “de fachada”, pois isso suporia que existe uma “verdadeira natureza” escondida atrás de um simples “verniz de superfície”) que são “profundas” quanto aos hábitos que levam a agir, mas que não foram constituídas nas mesmas condições e não encontram os mesmos contextos ou circunstâncias de uso ou de atualização [...]. (LAHIRE, 2004, p. 333-334).

Desta forma, Lahire (2008) propõe uma “sociologia psicológica” - que por vezes também chama de “sociologia da ação” - , segundo suas próprias palavras, na qual se

estudam o social individualizado, o social refratado no indivíduo, o estudo da realidade social sob a forma incorporada, interiorizada. Este indivíduo é considerado portador das experiências vividas nos múltiplos contextos, os quais, muitas das vezes, são contraditórios e nem sempre cumulativos. As questões colocadas por ele são as seguintes:

Como o indivíduo vive a pluralidade do mundo social assim como sua própria pluralidade interna? O que produz essa pluralidade (externa e interna) sobre a economia psíquica e mental dos indivíduos que a vivem? Em quais disposições o indivíduo investiu nos diferentes universos (no sentido mais comum do termo) que foi levado a atravessar? Como distribui sua energia e seu tempo entre os mesmos universos? (LAHIRE, 2008, p. 382).

Como ferramenta de análise, ele utiliza a noção de “disposição” para pensar sobre o passado internalizado pelo indivíduo e, para compreendê-la, ele defende a necessidade de reconstituir as condições e as modalidades de sua formação (as matrizes).

Os hábitos são incorporados de diferentes maneiras, assim como sua atualização, que pode ocorrer ou não; e quanto mais precoce, regular e intensa for a internalização, maior a chance de a disposição ser forte, como uma segunda “natureza”. No entanto, é possível que, embora os indivíduos tenham internalizado certos hábitos, não desejem colocá-los em prática, ou coloquem por obrigação, por automação e não por paixão, ou seja, nem sempre a competência está aliada à apetência e vice-versa. Isto ocorre devido à maneira pela qual foram adquiridas estas disposições (hábitos), ao momento de vida em que foram internalizadas e ao contexto de atualização (LAHIRE, 2008).

[...] os hábitos que foram interiorizados precocemente, nas condições favoráveis à sua boa interiorização (sem fenômeno de injunção contraditória, sem ruído na "transmissão cultural" pelas dissonâncias culturais entre os pais ou entre aquilo que dizem os adultos e aquilo que fazem, entre o que dizem e a maneira como falam...) e que acham condições positivas (gratificantes socialmente) de pôr em prática, podem dar lugar àquilo que chamamos paixão, vontade ou desejo. (LAHIRE, 2008, p. 380).

O indivíduo sofre influência de diversas forças – ele é multissocializado e multideterminado – tornando-se, assim, portador de capacidades, saberes e habilidades (disposições), que podem permanecer, por diferentes razões, em estado de espera. Por outro lado, quando há um desajuste entre o incorporado e as exigências do contexto no qual o indivíduo se encontra, ocorrem situações de crise.

Para a “sociologia psicológica”, em função da análise desta pluralidade de disposições internas dos indivíduos e da maneira pela qual elas agem, transferem-se e se

inibem de acordo com os contextos sociais, é necessária a adoção de dispositivos metodológicos que permitam observar diretamente — ou reconstruir indiretamente, por diversos recursos — a variação “contextual” (no sentido amplo do termo) dos comportamentos individuais. Porém, isso nem sempre é possível, por isto a entrevista e o trabalho com arquivos podem ser alternativa pertinente, desde de que o(a) pesquisador(a) atente às diferenças, à heterogeneidade comportamental, adverte Lahire (2008).

Além de comparar as práticas dos indivíduos em diferentes universos sociais (mundo do trabalho, a família, a escola, o mundo do lazer etc.), é necessário considerar as diferenças dentro destes universos (intrafamiliar, intraprofissional etc.). “[...]não se pode negligenciar o estudo das instituições, dos dispositivos sociais ou das configurações de relações de interdependência que contribuem na produção [...] [do] sentimento de singularidade, de autonomia, de interioridade, de identidade de si a si” (LAHIRE, 2008, p. 384).

A “sociologia psicológica” não objetiva compreender a personalidade na sua totalidade, mas compreender as combinações relativamente singulares das propriedades gerais, sendo para isto necessário ter um conhecimento do contexto social em que está inserida a singularidade e trabalhar com o exame da heterogeneidade, da ambivalência e não com os tipos homogêneos (LAHIRE, 2008).

No momento em que o homem pode ser cada vez mais concebido como um ser isolado, autônomo, dotado de razão, “sem amarras nem raízes”, oposto à “sociedade”, contra a qual ele defenderia sua “autenticidade” radical, a sociologia tem o dever (e o desafio) de atualizar a produção social do indivíduo (e a concepção que se tem deste) e de mostrar que o social não se reduz ao coletivo ou ao geral, mas que avança nas marcas mais singulares de cada indivíduo. (LAHIRE, 2008, p. 387).

Embora Lahire objetive em suas pesquisas demonstrar sociologicamente a complexidade específica de casos singulares, investigando o ator em diversos contextos sociais para captar as variações disposicionais, na investigação que realizei, utilizei parte deste arsenal teórico para descortinar as ideias docentes, engendradas pelas combinações relativamente singulares, em um único contexto. E, desta forma, trazer à tona as marcas do social nos indivíduos, os quais, por estarem submetidos a um mesmo contexto (a escola), terem o mesmo ofício, e serem formados em um modelo de escola básica semelhante, embora advindos de trajetórias de vida diferentes, deduzi que

pudessem apresentar ideias similares no que tange a educação escolar. Por isto, elenquei as hipóteses a seguir.

4.2 HIPÓTESES SOBRE AS IDEIAS DOCENTES

Embora concebendo a realidade de forma ambivalente e flexível, considerando a heterogeneidade da socialização e, portanto, a diversidade docente, elenquei algumas hipóteses das ideias docentes, que não esperava fossem encontradas em seu conjunto em um único docente, mas em combinações variadas. Tais hipóteses têm por base observações não sistematizadas ao longo da minha trajetória de 17 anos como docente no ensino básico público; na literatura que aponta para a predominância do modelo clássico humanista de base científica e cultural da escola no Brasil (ROMANELLI, 1978; MOREIRA, 1959; MOREIRA, 1990; SOUZA, 2008), ainda que com algumas variações; na pesquisa de Rego (2012), que constatou a interiorização de um modelo pedagógico pelos(as) estudantes, que passaram pela escola pública quarenta anos atrás, respaldado na figura do(a) professor(a), na repressão, na supervalorização da transmissão e memorização do conhecimento em detrimento das dimensões afetivas, corporal e social, no rígido controle comportamental, nas punições, no conhecimento abstrato e na desconsideração do universo cultural do qual o aluno era oriundo; e, ainda, em Tardif (2000) e Tardif e Raymond (2000), que enfatizam a influência da escola (trajetória pré-profissional) na formação das crenças e práticas docentes no começo de carreira, as quais, segundo Lahire (2002;2004), podem ser reforçadas (atualizadas) ou inibidas. As hipóteses são as seguintes:

Hipótese A - A reprovação é um instrumento necessário quando o(a) aluno(a) demonstrar não dominar os “conteúdos trabalhados” pelo(a) docente.

Para que a hipótese acima fosse considerada verdadeira, seria necessário encontrar na realidade:

- 1- Docentes contra a progressão continuada porque o(a) aluno(a) é aprovado(a) sem “dominar os conteúdos” estabelecidos para aquele ano ou para o ciclo.

Hipótese B - A educação formal objetiva preparar o(a) discente para a fase posterior àquela em que ele(a) se encontra (ensino médio, vestibular e Exame Nacional do Ensino Médio-Enem).

Hipótese C - O processo de ensino e aprendizagem equivale à transmissão do conhecimento (conteúdo das áreas de conhecimento) pelo(a) docente, basicamente a partir das aulas expositivas.

Hipótese D - A qualidade da escola é boa com base na quantidade de conteúdos trabalhados pelo(a) docente, e a melhor forma de medir os conteúdos “apreendidos” são as provas classificatórias.

Hipótese E - Os “conteúdos” das diversas áreas do conhecimento que devem ser transmitidos pela escola são importantes para a vida dos(as) discentes.

Para que as hipóteses B a E, acima, fossem consideradas verdadeiras, seria necessário encontrar na realidade os dados seguintes:

2 - Considerar a escola privada boa porque acredita que, ali, o(a) aluno(a) aprende, sai preparado(a) para concorrer no vestibular, Enem e no mercado de trabalho.

3 - Optar por matricular os filhos na escola privada porque ela prepara melhor para as etapas posteriores do ensino.

4 - Considerar que estar preparado(a) para os itens acima é estar preparado(a) para vida.

5 - Afirmação de que o papel do(a) docente é ensinar.

Hipótese F - A relação entre docente e discente é vertical (de cima para baixo), o(a) docente, que é o detentor do conhecimento, tem o que dizer e ensinar, ao contrário do(a) discente.

Hipótese G - Postura passiva do(a) discente frente ao conhecimento, o(a) discente não é sujeito e sim consumidor(a) de conhecimento.

Para que as hipóteses F e G, acima, fossem consideradas verdadeiras, seria necessário encontrar na realidade os dados seguintes:

6 - Utilização de aulas expositivas, na maioria das vezes, sem intervenção dos(as) discentes.

7 - Raridade ou ausência de exercícios de reflexão em sala de aula.

8 - Excesso da utilização da lousa, cadeiras em fila na maioria ou em todas as aulas.

9 - Aula centrada no(a) docente e ausência de autonomia discente para elaborar ou propor atividades.

Hipótese H - A sala de aula homogênea.

Para que a hipótese H, acima, fosse considerada verdadeira, seria necessário encontrar na realidade os dados seguintes:

10 - Não atendimento individual aos(às) discentes nas suas dificuldades específicas.

11 - Material igual para todos os(as) alunos(as).

Hipótese I - Não acredita no potencial de transformação da escola e da educação escolar e não vê a escola como um espaço que possa contribuir para a formação da cidadania.

Para que a hipótese I, acima, fosse considerada verdadeira, seria necessário encontrar na realidade os dados seguintes:

12 - Não proporcionar e não incentivar a participação discente em grêmios, conselho de classe, conselho de escola, reunião de APM, elaboração do projeto pedagógico da escola e elaboração de projetos interdisciplinares.

13 - Conceber a escola enquanto depósito de alunos.

14 - Não se preocupar em planejar a aula.

15 - Ter como o objetivo de sua aula manter os alunos em sala até o término da mesma.

16 - Não visualizar mudança nos discentes ao longo do ensino fundamental II causada pelo convívio escolar.

Hipótese J - A classificação e a meritocracia são estímulos à aprendizagem.

Para que a hipótese J, acima, fosse considerada verdadeira, seria necessário encontrar na realidade os dados seguintes:

17 - Posição favorável a olimpíadas de matemática ou qualquer outra área do conhecimento porque estimula o aprendizado orientado pela competição.

Hipótese L - Conceber a cultura discente como “baixa” ou ausente, a cultura do(a) aluno(a) não tem valor.

Para que a hipótese L, acima, fosse considerada verdadeira, seria necessário encontrar na realidade os dados seguintes:

18 – A crença de que o(a) aluno(a) é incapaz para o aprendizado de determinados conteúdos devido à sua origem social.

19 – A prática de não partir do universo cultural dos(as) alunos(as) para trabalhar com eles(as).

Hipótese M - Visão fragmentada do conhecimento e desconectada do cotidiano discente e docente.

Para que a hipótese M, acima, fosse considerada verdadeira, seria necessário encontrar na realidade os dados seguintes:

20 - Exposição de informações próprias das áreas de conhecimento sem referência à situação presente e sem situá-las num contexto mais global.

21 - Desconhecimento do projeto pedagógico da escola.

Hipótese N – O(a) docente acredita que a educação escolar deva ser fruto do trabalho individual de cada docente.

Para que a hipótese N, acima, fosse considerada verdadeira, seria necessário encontrar na realidade os dados seguintes:

22 - O trabalho escolar isolado dos(as) demais colegas de trabalho é preferível.

23 - O trabalho desenvolvido com o(a) discente ser considerado o melhor possível.

24 - O(a) professor(a) é quem sabe o que tem que ensinar.

25 - Ausência de trabalho interdisciplinar coletivo.

4.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o intuito de identificar as ideias docentes em relação à educação no âmbito escolar, fiz um estudo em duas escolas estaduais que se situam entre as cidades de Osasco e de São Paulo. Uma se localiza no extremo sul da cidade de Osasco, onde ambos os municípios se encontram. A outra está no extremo oeste da cidade de São Paulo, onde áreas nobres desta fazem divisa com as de Osasco. Assim, uma das escolas fica situada em São Paulo, em um contexto de precarização e vulnerabilidade social, e a outra, localizada em Osasco num contexto oposto. Foquei os(as) docentes do ensino fundamental II, do período da tarde. A escolha do ensino fundamental II baseou-se em vários fatores: ter sido alvo recente de reformas; ter se universalizado, ao contrário do ensino médio; ter um perfil mais definido em relação ao ensino médio; e ser de caráter obrigatório há mais tempo. Portanto, pareceu-me um nível de ensino mais estável em relação ao médio, sobre o qual eu já havia acumulado experiência profissional, engendrando desta forma observações e hipóteses; ao contrário do ensino fundamental I, em que nunca atuei.

Quanto à escolha do período da tarde, foi aleatória. Foram levadas em consideração as variáveis tempo de magistério, idade, situação funcional (efetivos e contratados), área de formação e atuação (disciplinas), origem social, gênero, participação em associação sindical e carga horária de trabalho diária e semanal. A escolha das variáveis está fundamentada nas pesquisas de Tardif (2000; 2002) e Tardif e Raymond (2000), que indicam a importância do tempo na formação dos saberes dos docentes (tempo de vida e na profissão) bem como as condições de trabalho.

Para aqueles autores, a formação docente é feita pela interação dos saberes construídos na trajetória pré-profissional e na profissional, portanto, temporais. Na

trajetória pré-profissional, eles destacam a socialização familiar e escolar, dando ênfase para esta última, que seria responsável pelas crenças e práticas docentes do começo da carreira. Na trajetória profissional, sublinham o aprendizado com o trabalho com os(as) discentes, com alguns(mas) docentes, com a rotina escolar, com o material didático utilizado, com os conhecimentos curriculares veiculados pelos programas e com as peculiaridades do ofício docente. Indicam, ainda, que a trajetória profissional dos(as) docentes regulares se diferencia dos contratados, que teriam dificuldades para dominar a carreira (aspectos didáticos e pedagógicos, o ambiente da organização escolar e as relações com os pares e com os outros atores educativos) pelas precárias condições de trabalho.

A coleta de dados se deu mediante quatro instrumentos: 1) questionário com questões fechadas aplicado a todos(as) os(as) professores(as) do ensino fundamental II, do período da tarde, das duas escolas investigadas; 2) observação de docentes (12 em cada escola), dentro e fora de sala de aula, em situações de ensino, participação em reuniões pedagógicas (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo-ATPC), participação em conselho de escola, atuação em reunião de pais/mães, participação em reunião de planejamento, dinâmica e conversas informais na sala dos(as) professores(as); 3) entrevista semiestruturada com os(as) 12 docentes observados(as) de cada escola; e 4) análise de exercícios e meios de avaliação aplicados pelos(as) docentes observados(as).

Primeiramente, foi aplicado o questionário a todos(as) os(as) docentes do ensino fundamental II, do período da tarde, para obter dados pessoais, formação acadêmica, jornada de trabalho, tempo de magistério, tipo de vínculo trabalhista com a escola, opinião sobre o tipo de proposta de trabalho educacional que realizam. Desta forma, foi possível constituir para entrevista e observação um grupo de 12 docentes, em cada escola, que abrangesse as variáveis destacadas.

A observação em sala de aula se deu com a pesquisadora acompanhando cada docente durante cinco dias em duas aulas diárias, por vezes seguidas e outras alternadas. E a observação continuava na sala dos(as) professores(as) no intervalo, na entrada e na saída do período de trabalho docente. Reunião de pais/mães, conselho de escola e reunião de planejamento foram alvo de observação na medida em que iam

ocorrendo segundo o calendário da escola. A observação nas reuniões pedagógicas semanais ocorreu de forma aleatória.

Nas entrevistas, foram explorados os aspectos abordados no questionário, concentrando-se na prática pedagógica e na identificação com estas práticas. Em cada uma das duas escolas, busquei entrevistar docentes que contemplavam as variáveis estabelecidas por esta investigação. Esta fase se fez necessária por ser um momento em que o(a) docente poderia explicitar os procedimentos observados na sala de aula pela pesquisadora, momento de entender as ideias docentes informadas pela prática docente e o desvelamento da lógica da prática do(a) docente em questão.

A investigação ocorreu primeiro em uma escola e, após o término, na outra: uma foi abordada no primeiro semestre de 2014 e a outra, no segundo semestre do mesmo ano.

5. IDEIAS DE DOCENTES DE ESCOLAS ESTADUAIS PAULISTAS

Os dados coletados foram colocados no contexto de sua produção, abordam a rotina de cada uma das escolas em questão e a dinâmica de sala de aula dos(as) docentes pesquisados(as). A escolha deste formato se deu objetivando proporcionar ao leitor a visualização do contexto em que a ação está sendo engendrada, construindo, desta forma, uma imagem entrelaçada que constitua um todo de cada escola, visto que, para Lahire (2004), o ser social age balizado pelas relações de interdependência nas quais está inserido e pelas disposições internalizadas.

Os dados descritos sobre o cotidiano da escola, focados no(a) docente, foram coletados tendo por base a observação da rotina da sala dos(os) docentes, da Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC),⁶⁶ reunião de pais/mães, reunião de conselho escolar e reunião de planejamento escolar. Para a coleta de dados destes ambientes, foram considerados os seguintes aspectos: 1) relação entre docentes; 2) ideias docentes sobre avaliação; 3) ideias docentes referentes à gestão escolar; 4) tempo que disponibilizam para realizar atividades em conjunto; 5) atividades em planejamento; e 6) ideias docentes sobre as reformas de ensino e o sistema estadual de ensino.

Para a descrição da dinâmica de sala de aula, foram considerados dois aspectos: 1) atividades relacionadas à gestão da sala (relação docente-discente, disposição do mobiliário da sala durante a aula, número de discentes por sala etc.); 2) atividades relacionadas ao ensino (abordagem do conhecimento pelo docente, material didático utilizado, tratamento dado para as dificuldades discentes pelo docente etc.). Todavia as descrições resultam dos aspectos verificados cotidianamente durante a observação em sala de aula.

⁶⁶ Espaço de formação continuada dos educadores, de caráter estritamente pedagógico, destinado à discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno. Instituída na rede escolar estadual do Estado de São Paulo por meio da Portaria CENP n.1/96 e Lei Complementar n. 836/97. A Resolução SE n. 8 de 2012 reorganiza o tempo de trabalho coletivo pedagógico, que era denominado hora e passou chamar-se aula. Ver *Documento orientador da Coordenadoria da Educação Básica*: aula de trabalho pedagógico coletivo em destaque. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, n. 10, 2014.

Os dados obtidos nestes espaços foram, ainda, cruzados com os dados das entrevistas com os(as) docentes, ajudando a compor a rotina da escola e a dinâmica da sala de aula de cada docente.

Os nomes das escolas foram omitidos, assim como, o nome dos(as) docentes são fictícios para assegurar a privacidade dos(as) envolvidos(as) e, desta forma, cumprir os princípios éticos em pesquisa balizados pela Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 466/2012.

5.1 RESULTADOS ENCONTRADOS

5.1.1 A escola da periferia

Periferia do Distrito do Butantã, manhã de terça-feira do mês de abril de 2014. Chego à escola estadual às 10h40, horário da reunião pedagógica. Tenho como objetivo conversar com os(as) docentes sobre a possibilidade de desenvolver a minha pesquisa nesta unidade escolar. A entrada é pelo estacionamento. Eu me apresento na “janela” que dá acesso à secretaria; alguém abre o portão automático. Entro em um corredor: de um lado, ficam as salas da coordenação, da direção e da vice-direção, dos(as) docentes, a biblioteca e os banheiros dos(as) docentes; do outro, separado por outro portão de ferro, fica o pátio da escola. Adentro o pátio escuro e frio. Do meu lado esquerdo, ficam os banheiros femininos e masculinos dos(as) discentes, ambos nunca têm papel higiênico; logo em frente à cantina, do lado direito, fica o refeitório, onde são servidas as refeições nos intervalos. Seguindo pelo pátio, ainda do lado direito, há dois corredores, um no subsolo e outro logo acima, ambos separados por portões de ferro. No fundo do pátio, há um palco de alvenaria e, ao lado, outro portão de ferro, que dá acesso às quadras (coberta e ao ar livre). Vou em direção ao corredor de cima ao do subsolo. O portão está fechado, pois é horário de aula do ensino médio. Esse nível de ensino funciona nos três períodos (manhã, tarde e noite); o fundamental II, somente no período da tarde. Avisto, do outro lado do portão, a inspetora. Explico que preciso ir à sala de reunião dos(as) docentes. Ela abre o portão e me comunica que estão na última sala do corredor, à direita. Entro no corredor, ouço o barulho dos(as) alunos(as). À medida que caminho corredor adentro, o volume do barulho vai aumentando. Passo pelas salas, uma das quais é o laboratório de informática. Chego à última sala, o barulho

não cessa. Da porta, avisto a coordenadora do ensino fundamental II, que, uns dias antes, quando a procurei, havia me orientado a vir nesse horário. Estão presentes também a diretora e a maioria do corpo docente do ensino fundamental II. A reunião (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC) já começou, então, com a permissão da coordenadora, entro e passo a assistir. A diretora tinha a palavra. Lembra que os(as) discentes atendidos pela escola são bastante carentes, pois são oriundos das quatro “comunidades” das imediações e que, em decorrência disso, a escola tem muitos problemas: por exemplo, não têm uniforme escolar, o grau de indisciplina é alto, “os pais” não comparecem às reuniões e depois aparecem para saber dos filhos etc.

Também chama a atenção para o fato de haver um alto índice de faltas nas turmas de ensino fundamental II e de evasão nas do ensino médio, pois, tendo a escola dezenove salas e três períodos em funcionamento, só há mil alunos no ensino médio e 235 frequentando o fundamental II, o que pode provocar o fechamento de salas e, em consequência, a diminuição de aulas por docente.

A coordenadora lembra que o desempenho da escola na última prova do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saresp tinha sido ruim, tendo a escola sido considerada “em foco” ou “em imersão”. Portanto, seria necessário tomar algumas providências, tais como a visita da direção às salas durante as aulas e a verificação dos cadernos dos(as)alunos(as), haja vista que “um caderno em ordem com as lições é incentivo para os alunos estudarem”. Além disso, ela ressalta que é necessária a utilização das apostilas encaminhadas pelo governo do Estado, observando que é preciso trabalhar o currículo de forma mais flexível, como propõe a apostila, e não de forma linear, embora ache a segunda mais eficaz. A maioria dos(as) docentes concorda com a coordenadora e afirma que os(as) discentes não suportam o vaivém da apostila. Um docente propõe a aplicação, no período da tarde, do projeto que ele desenvolve no noturno; alega que está dando certo, pois tem melhorado a indisciplina dos(as) alunos(as). Explica seu projeto Sala de Leitura (cujo objetivo é desenvolver o hábito de leitura) e reforça que precisa ser realizado em colaboração com todo o corpo docente, pois é necessário que todos acrescentem um ponto à média dos(as)alunos(as) que participarem. Os(as) docentes não se manifestam e o projeto acaba não ocorrendo no período da tarde.

Dias depois, na sala dos(as)professores(as), conheci o responsável pela biblioteca⁶⁷ no período da tarde, que me informou que não há nenhum projeto envolvendo a biblioteca porque os(as) discentes não têm o hábito da leitura e, por isso, só vão fazer “bagunça” na biblioteca. A biblioteca, segundo ele, é utilizada pelos(as) docentes, que pegam livros para trabalhar com suas turmas em sala de aula.

Depois de muita conversa, mas, sem encaminhamento concreto de trabalho, a coordenadora me deu a palavra e expliquei minha proposta de pesquisa ao grupo, incluindo a diretora, que ainda não havia sido comunicada pela coordenadora a respeito da minha solicitação. No término da minha explanação, ficou acertado que eu faria a pesquisa na escola, pois a diretora concordou, assim como a coordenadora, e ninguém do corpo docente se opôs, embora ninguém tenha dito “sim”. Distribuí os questionários e esperei que o preenchessem, o que foi feito sob o olhar da coordenadora. Ficou acordado que eu ficaria para o início das aulas no período da tarde, pois era necessário que eu abordasse os(as) docentes ausentes, que faziam a reunião pedagógica (ATPC) em outro horário, com os(as) docentes do ensino médio, portanto, com outra coordenadora.

No período da tarde, abordei duas professoras, mas, tive que retornar no dia seguinte para recolher o questionário, pois não foi possível que o preenchessem no mesmo dia, e também para encontrar outras que não tinham aula naquele dia. Procedi dessa forma até conseguir abranger quem trabalhava no ensino fundamental II, no período da tarde.

Naquela terça-feira, ao sair da escola, me deparei com o longo muro cinza e sem vida de uma empresa, que acompanha toda a extensão da escola. No final da rua, em um dos lados, o muro continua se estendendo até a rodovia; do lado oposto, começa outra rua, onde há casas de alvenaria. Em um dos lados, elas são muito próximas ao asfalto, sem calçada, denunciando a ocupação do terreno, tendo sido possível enxergar uma viela que ia terreno adentro. Na mesma rua, mais adiante, uma unidade básica de saúde e um mercado. Quanto mais eu me distanciava da escola, mais se ampliava o número de estabelecimentos comerciais, escola privada de inglês, bancos, postos de gasolina etc.

⁶⁷Era um professor que teve de deixar a sala de aula devido a problemas de saúde e foi recolocado na escola para trabalhar na biblioteca, passando a ser chamado de *professor readaptado*.

Pude perceber que, distante da escola, havia antigos conjuntos habitacionais⁶⁸, alguns estavam em péssimas condições de manutenção, e novos condomínios⁶⁹. Posteriormente, fiquei sabendo que alguns docentes da escola moravam nos condomínios novos. Além desses conjuntos, havia um Centro Educacional Unificado (CEU)⁷⁰, uma Escola Técnica Estadual de São Paulo (Etec)⁷¹ e um cemitério.

Concluindo a etapa do questionário, respondido por 22 docentes, foi possível constituir o grupo de doze docentes que seriam acompanhados em sala de aula e, logo em seguida, entrevistados, levando em consideração as variáveis já citadas na metodologia. Parti, então, para as observações em sala de aula. Essa etapa foi um pouco morosa, pois era comum a falta de docentes por vários motivos, o que dificultou o acompanhamento em sala de aula, assim como a resistência, como, por exemplo, da professora de arte, que não permitiu a observação de suas aulas. Por isso, nessa escola, não consegui ter a amostra que eu pretendia desse segmento.

Comecei, em maio de 2014, os trabalhos de observação e de entrevista, que terminei em agosto do mesmo ano. Seguem os dados dessa etapa de trabalho.

5.1.1.1 A sala dos(as) professores(as)

Mês de maio, tarde fria e cinzenta. Na sala dos(as) professores(as), a rotina vai se estruturando da seguinte forma: eles(as) vão chegando, pegando seu material nos armários e se preparando para a jornada de trabalho. Aqueles(as) que chegam um pouco mais cedo, porque vêm de outra escola ou porque estavam dando aula no período da manhã, esquentam a comida no micro-ondas da sala e almoçam para, depois, preparar o material para a jornada dupla. Os grupos se formam em volta da mesa, que fica no centro da sala, ou nas cadeiras, que ficam em um dos cantos. As conversas são variadas. Toca o sinal de entrada, mas os(as) docentes não o atendem de pronto; só depois de

⁶⁸ Moradias populares construídas por órgãos governamentais.

⁶⁹ Moradia não populares construídas pela iniciativa privada.

⁷⁰ Equipamentos públicos destinados à educação, criados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

⁷¹ Instituição de ensino mantida pelo Governo do Estado de São Paulo, subordinada ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, que ministra cursos técnicos e Ensino Médio.

alguns minutos é que começam a se levantar para ir em direção às salas de aula, onde os(as) discentes esperam, controlados(as) pelos inspetores(as).

No intervalo, os(as) docentes vão chegando aos poucos, geralmente comentando a indisciplina de uma turma ou de algum(a) aluno(a). Os grupos se formam novamente, só um(a) ou outro(a) não se agrupa. As conversas são retomadas e se compartilham lanches, acompanhados de café e chá cedidos pela cantina da escola.

A rotina da entrada e do intervalo é quebrada, por vezes, pela coordenadora, inspetor(a), diretora, um(a) discente, ou ainda pelo representante do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) para fazer solicitações ou dar recados, como, por exemplo: solicitação de entrega de questões para prova unificada; aviso sobre o ingresso dos(as) discentes que passaram no concurso; aviso da presença de pais/mães que querem conversar sobre seus filhos(as) com docentes; solicitação de agulha para retirada de grafite da gengiva de um aluno; recado sobre a organização de um evento que vai ocorrer na escola; data do exame médico para quem passou no concurso etc.

Em suas conversas, compartilham o sentimento de impotência diante do que consideram ser os problemas da escola: indisciplina discente; falta de interesse dos(as)alunos(as) em relação aos estudos; a burocracia escolar, que cobra preenchimento de diário, planejamento anual, relatórios etc.; ausência de uma gestão “pulso firme”, que concebem como aquela que resolve o problema de indisciplina estudantil, punindo com suspensão longa das aulas, proibição da entrada dos(as)que estão sem uniforme escolar etc.; a cobrança da utilização das apostilas encaminhadas pelo governo; da avaliação externa (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saesp); a violência física, como o apedrejamento dos carros no estacionamento, morte de aluno a tiros, cola esparramada no chão para que o(a) docente escorregue etc.; o baixo salário – comparam seu salário com outras profissões, como a de cabeleireiras, por exemplo, que julgam ganhar mais; a ameaça de perda de aulas, em razão do ingresso de novos(as) docentes e do fechamento de salas; a incompetência profissional de colegas que atrapalham o trabalho com os(as) discentes; a pressão da coordenação para que busquem em meios eletrônicos alternativas para suas aulas; da ausência de um trabalho “em que todos falem a mesma língua” etc.

Compartilham também a busca de uma saída para sua situação profissional: aqueles(as) que passaram em concurso buscam saber onde há uma boa escola para ingressar. Um colega diz ter uma lista de boas escolas na cidade de Osasco, nas quais “os alunos não abrem a boca”. Matriculam-se em grupo num curso de gestão escolar aos sábados, uma vez por mês, pois pretendem ascender à direção escolar. Mas, sobretudo, compartilham a sensação de que “tudo passará”, pois os secretários de Educação e as políticas educacionais mudam frequentemente; mudam a coordenação, a direção, e eles mudam de escola, sendo, portanto, necessário que busquem seus próprios caminhos como docentes, que possam utilizar de forma individualizada aonde forem.

Num clima escolar de informações truncadas, de trabalho fragmentado, de pressão pela melhora do rendimento escolar, de ausência de trabalho coletivo, de ameaça de perda de aulas, de cobrança burocrática, de pressão por um discurso alinhado às propostas governamentais – a qual ficou evidente na ocasião em que os(as) docentes tiveram que responder por escrito pelas soluções que adotaram em decorrência dos baixos índices no Saresp – e um discurso contraditório da gestão, início meu trabalho de observação em sala de aula e, na sequência, as entrevistas. Estas foram realizadas na própria escola, com exceção de uma,⁷² tendo em mente que, apesar das formalidades impostas aos(as) docentes e das cobranças, o trabalho docente em sala de aula se desenvolve com certa autonomia, como defendem Tardif e Lessard (2005).

5.1.1.2 A sala de aula

1) GERALDO

Sala dos(as)professores(as). Geraldo chega, cumprimenta os(as) colegas. Sempre muito falante, dirige-se ao armário, pega seu material escolar e, em seguida, senta-se ao lado de algumas colegas. Comenta que “tem professores que não tratam bem os alunos, vivem estressados”, “é dando que se recebe, é tratando bem os alunos que eles vão nos tratar bem”. Diz que está sempre bem-humorado, não se estressa com alunos(as), trata-

⁷² Foi preciso entrevistar uma das professoras no hospital, pois, logo após o período de acompanhamento de suas aulas, ela teve o pai internado e se afastou do trabalho temporariamente.

os(as) bem, portanto, não tem problemas, ao contrário de alguns(mas) colegas. Seus comentários lhe rendem chacotas de seus pares. Uma colega se irrita e lhe diz para ele levar os(as) alunos(as) mais indisciplinados para casa.

A postura de Geraldo pode ter sido motivada por ele morar no bairro, o que significa encontrar os(as) discentes fora do horário escolar, mas, sobretudo, pela experiência construída em sua trajetória escolar. Certa ocasião, durante uma atividade com sua turma, relatou que, durante o ensino básico, era um aluno de notas ruins e geralmente ficava de recuperação. Por essa razão havia sido humilhado por uma professora, ela lhe disse que ele não seria nada na vida. “No entanto, [afirma], consegui fazer um curso de mecânica e depois de matemática. Se eu não sou nada, então a professora também não é, pois me tornei professor como ela.” A atividade desenvolvida com a turma tinha como objetivo incentivar a não desistir de estudar diante das notas ruins, pois isso seria desistir dos sonhos, segundo ele.

Geraldo evidencia nesse episódio a valorização da “cultura legítima” e a dificuldade com relação a ela, que persiste. Na sua fala, é frequente a ausência da concordância verbal, fato que comenta com suas colegas docentes. Ele, porém, se defende dizendo que não é professor de português.

Geraldo tem 42 anos, é casado, tem duas filhas e é morador do bairro onde se situa a escola em questão. Formado em matemática (licenciatura) em instituição privada há menos de cinco anos, fez o ensino básico em instituições públicas e privadas. Não foi o primeiro da família a concluir uma graduação, embora seus pais não tenham concluído o ensino fundamental. Há cinco anos trabalha no magistério; antes era pintor de parede e vigilante de empresa, esporadicamente ainda trabalha como pintor. Está há cinco meses nessa escola, onde tem 27 aulas e 3 horas de ATPC, complementando com mais cinco aulas em outra escola próxima. Sua situação funcional é instável (categoria O).⁷³ É sindicalizado, mas não frequenta as reuniões do sindicato.

⁷³ Profissionais admitidos sem garantias trabalhistas. Só podem ter duas faltas por ano, não têm direito a usar a assistência médica do Estado (Iamspe), não têm direito à aposentadoria profissional, sua contratação está ligada ao absenteísmo docente. Para alguns autores, é uma das expressões da precarização do trabalho docente. Ver: OLIVEIRA, L. R. *Perfil e visão de trabalho expressa por profissionais eventuais de escolas de uma diretoria de ensino da rede estadual de São Paulo*. 2010. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

Acompanho Geraldo até a sala de aula, pelo corredor repleto de estudantes fazendo muito barulho. Ao chegar, vou para o fundo da sala e me sento como a turma. Geraldo se dirige à sua mesa; há muito barulho fora e dentro da sala. Tira de sua bolsa um livro didático, do qual extrai alguns exercícios, que coloca na lousa. Comenta depois comigo que raramente utiliza a apostila para estudantes distribuída pelo governo estadual. Alega que é muito fraca e que tem conteúdos que os(as) alunos(as) não vão utilizar. Tem o cuidado de explicar que as atividades do livro foram retiradas do Saresp.

Ele fecha a porta e solicita, alterando a voz, que a turma resolva as questões da lousa, mas, os(as) estudantes andam pela sala, jogam ou escutam música no celular, discutem ou conversam entre eles utilizando termos como “porra”, “cu”, “caralho”, “foda-se” em voz alta, por vezes gritando, sem a intervenção do docente. Na maioria das vezes, ele precisa aumentar o tom da voz para ser ouvido por alguns(mas) poucos(as) discentes que lhe perguntam algo.

Dirige-se à sua mesa, faz a chamada pelo número de cada aluno(a), alterando a voz para ser ouvido. Há 22 estudantes presentes. Geraldo percebe que alguns meninos querem sair da sala, então, ele usa uma carteira para obstruir a porta.

Anuncia que vai corrigir os exercícios da lousa. Começa, interage com os(as) estudantes das fileiras da frente, vai perguntando para eles(as), alguns(mas) vão respondendo e, dessa forma, ele vai resolvendo as atividades propostas. Mais tarde, faz questão de me dizer que dá aula para aqueles(as) que estão interessados(as), portanto, não entra em atrito com os(as) alunos(as). Porém, em alguns momentos, presenciei estudantes gritando, irritados(as), que não haviam entendido nada do que tinha sido explicado e que foram ignorados pelo professor, talvez porque, sendo véspera de provas e tendo sido feitas explicações para essa circunstância, Geraldo soubesse que era uma tensão gerada em razão do medo de tirar nota baixa na prova, pois, em outras ocasiões, os(as) estudantes não se importaram com os temas trabalhados pelo professor.

Terminada a resolução na lousa, ele passa a “vistar” a atividade no caderno. Aos poucos, alguns(mas) discentes vão levando os cadernos até sua mesa. Soa o sinal, os(as) discentes correm para o corredor. Saímos depois, em direção a outra sala.

Chegamos à sala, que, como a anterior, está bastante suja, com muitos papéis espalhados pelo chão. Durante a minha visita à escola, as faxineiras, por vezes,

suspenderam a limpeza por falta de pagamento de salário.⁷⁴ O mobiliário da sala está disposto nas laterais, o meio da sala está vazio. Os(as) alunos(as) vão entrando aos poucos, conversando entre si. O professor vai entregando os boletins com notas de 0 a 10. Ele conhece os(as) alunos(as) pelo nome. Entrega sem dificuldade, à medida que vão chegando. Sobram vários boletins, pois faltam muitos(as) estudantes.

Geraldo fecha a porta, pega o livro didático, no qual se baseia para colocar um novo assunto na lousa. Solicita à turma que copie, mas, há muito barulho; poucos escutam, alguns(mas) começam a copiar.

Após escrever na lousa, o professor dá uma breve explicação, sem motivação, sem sensibilização prévia, sem ligação com o cotidiano discente e audível apenas para os(as) da fileira da frente. Em seguida, ele prescreve um exercício do livro referente ao novo assunto, que faz alusão aos jogadores de futebol e aos gols para aprender porcentagem, e anuncia que vai “vistar” e que o conteúdo da lousa é matéria de prova.

Enquanto espera a classe resolver as questões, ele vai até o fundo da sala e fica conversando comigo. Comenta que na sala da qual é coordenador, ele fez um “bolão” (lista de apostas) da copa do mundo de futebol e usou a premiação de uma caixa de chocolate para incentivá-los à participação.

Relata, ainda, que conta com a assessoria da “professora auxiliar” e que é obrigado a desenvolver trabalho diferenciado “para **ajudar** aqueles que têm dificuldade”, ensinando-os(as) a ler, embora não ache que isso seja sua responsabilidade: “Minha responsabilidade é passar lição para todos”. Ele concebe o ensino fundamental e os(as) docentes como transmissores de conteúdos que julga fundamentais; portanto, se os(as) estudantes “não conseguem atingir uns 70% desse conteúdo, deveriam ser reprovados(as), ao contrário do que tem ocorrido devido à Progressão Continuada”, causa de desmotivação para ensinar e estudantes estudarem, segundo ele defende. Soa o sinal e ele anuncia que, na próxima aula, corrigirá a atividade. Poucos(as) escutam, pois o volume do barulho é bastante alto. E, mais uma vez, vamos embora sem nos despedir.

⁷⁴ Funcionárias que trabalham para uma empresa de limpeza contratada pelo governo do estado de São Paulo.

Geraldo não tem o planejamento como hábito. Explica que vai adaptando os conteúdos selecionados na apostila docente do governo estadual com base no desempenho da sala. Afirmo não gostar do material governamental porque, na maioria das vezes, são conteúdos que “eles querem que os alunos saibam e não o que os alunos querem saber”. No entanto, durante as aulas em que o acompanhei, ele abordou o que consta da proposta curricular do governo estadual (equação de primeiro e segundo graus, para explicar a fórmula de Bhaskara, e porcentagens), mas com material diferente do distribuído pelo governo. Posso inferir que ele utiliza os conteúdos estabelecidos, porém, não utiliza a dinâmica de aula proposta na apostila do aluno, preferindo utilizar o livro didático com o qual tem mais familiaridade e o julga mais eficiente, reproduzindo a dinâmica de aula internalizada em seu percurso escolar. Ele considera positiva a padronização curricular pelo governo estadual, por julgar que facilita o acompanhamento das aulas, caso o(a) discente mude de escola.

Como o planejamento e o trabalho coletivo não são habituais e ele desconhece o projeto político-pedagógico da escola, os trabalhos compartilhados não ocorrem, nem mesmo com a professora auxiliar, para a qual comunica esporadicamente o que vai tratar em determinada aula. Geraldo age movido pela ideia do individualismo: “Faço minha parte”. Oficialmente, os trabalhos coletivos existem, porém, não ocorrem na prática, o que fica evidente nas falas dele e na dinâmica da escola em questão.

No entanto, Geraldo responsabiliza a ausência de “união entre os professores para terem a mesma linha de trabalho” pelo desempenho mediano dos (as) discentes, o que alega ser reforçado pela indisciplina e pelo desinteresse discente pelos estudos.

Somada ao individualismo, aparece a ideia de impotência, evidenciada quando ele se refere à ausência de incentivo dos(as) professores(as) e da gestão para que o corpo discente participe do grêmio estudantil, referindo-se aos colegas como se ele não fizesse parte do corpo docente. Aqui, esse sentimento de impotência aparece contrastado com a capacidade de se comportar melhor e se organizar fora da sala de aula que ele atribui ao estudante, portanto, teria potencial positivo externo à sala. Ele parece estabelecer uma separação entre o(a) estudante, aquele(a) que deve aprender coisas, e o indivíduo, o qual é capaz de fazer coisas. O morador do bairro, que é seu vizinho, é seu igual, é capaz de realizar coisas, e o(a) estudante é incapaz de aprender coisas, sendo distante culturalmente daquele, pois ele ascendeu socialmente, venceu nessa escola que o

oprimiu algumas vezes, arranhou sua autoestima, ao contrário do(a)aluno(a), que não consegue. Esse é o motivo pelo qual não matricula seus filhos na mesma escola desses(as) alunos(as), que, envolvidos(as) em outra esfera cultural, poderiam atrapalhar, desmotivar o aprendizado de sua prole.

Geraldo age segundo uma lógica delineada pelo contexto escolar (com suas demandas e regras) e seus valores interiorizados ao longo de sua trajetória de vida pré-profissional, construindo, dessa forma, o que Tardif (2002) chama de *saberes experienciais*, a formação docente com base em sua prática profissional.

Baseando-se em sua experiência como aluno, relatada como “dolorosa”, sensibiliza-se com a posição de oprimido do(a)estudante, que julga ser maltratado(a) pelos(as) docentes, porém, não concebe como opressoras a escola, as regras, a didática que utiliza, o sistema de notas classificatórias, a reprovação escolar, a arquitetura do prédio da escola e a dinâmica da escola.

Sua postura o leva a ter dificuldade na gestão da turma, pois seria preciso entrar em conflito com os(as) estudantes, discipliná-los(as), uma vez que, por vezes, apontou a indisciplina deles(as) como algo recorrente e negativo.

2) CÍNTIA

Sala dos(as)professores(as). Espero Cíntia, que está alguns minutos atrasada. O sinal já tocou. A coordenadora entra na sala, olha o horário que está afixado no quadro; preocupada, comenta que faltaram duas professoras. Logo em seguida, solicita a uma professora que conversa comigo que substitua uma das faltosas. Nesse momento, chega Cíntia, a passos rápidos, e justifica seu atraso para a coordenadora. O ônibus e o trem atrasaram, portanto, chegou mais tarde da faculdade para amamentar sua filha de seis meses. A coordenadora não tem muito tempo para ouvir suas explicações, orienta que se dirija para a outra sala que está sem docente. Os(as) estudantes estão no corredor fazendo barulho e atrapalhando as demais salas. Cíntia pega o material no armário, prende os cabelos vermelhos, sai em direção à sala e eu a acompanho.

Cíntia, 20 anos, solteira, oriunda do ensino básico público, pais com ensino médio completo, irmão mais velho graduado, estudante de terceiro ano de licenciatura em matemática no Instituto Federal de São Paulo, do campus da Zona Norte da cidade de São Paulo. Mora na Zona Oeste, no mesmo bairro da escola, para onde se mudou

recentemente. Antes, morava no centro de uma cidade vizinha. Essa distância tem provocado constantes atrasos em sua nova ocupação. Há dois meses, trabalha como docente temporária (categoria O) na rede estadual de ensino. Tem uma carga de 19 aulas semanais, mais 2 horas de ATPC; essa é sua primeira experiência no magistério. Não tem sala fixa, substitui colegas que faltam no dia. Além dela, a escola tem outra professora com a mesma função.

Chega à sala de aula, as carteiras em fila indiana bagunçada, algumas quebradas, carteiras sujas de rabiscos de caneta, o chão igualmente sujo, papel picotado, bolinhas de papel etc. As faxineiras continuam em greve. Ela tem o aspecto de cansada, os(as) alunos(as) vão entrando aos poucos. Porém, nem todos(as) se dirigem a suas respectivas carteiras; vão para a carteira do(a) colega, portanto, não fazem silêncio. Alguns(mas) reclamam que “é aula vaga”; uma aluna me confidencia baixinho que “ela não é professora de verdade, é apenas uma substituta”. Cíntia pede silêncio, mas, não é atendida; dirige-se à sua mesa. Um aluno me pede o apontador emprestado, me chama de “professora”, aponta o lápis e joga no chão a sujeira do lápis apontado. Neste meio-tempo, Cíntia, que já havia solicitado silêncio mais duas vezes sem sucesso, inicia a cópia de um texto na lousa: continuação do texto que havia começado quando da substituição de outro(a) docente na respectiva sala.

O texto versa sobre lençóis de água subterrâneos e ela o extraiu do suplemento de educação da revista *Veja*. Explica-me, em outro momento, que também utiliza textos da Internet, pois, como não têm sala fixa, ela e a outra professora também substituta criaram dois projetos para trabalhar com os(as) estudantes: “Reciclagem”, para os(as) alunos(as) do fundamental II, com exceção do nono ano; “As profissões”, para discentes do nono ano e do ensino médio. Comentou ainda que, para forçá-los(as) a participar dos projetos, foi acordada com a direção e os(as) demais professores(as) a atribuição de um ponto na média de quem realizasse as atividades solicitadas.

Terminada a cópia do texto curto na lousa, que só alguns(mas) copiam, pois muitos(as) fazem outras coisas – ouvem música ou jogam ao celular, fazem unha, conversam etc. –, passa a fazer a chamada por número, alterando a voz, porque há muito barulho na sala e fora dela. É interrompida por estudantes de outra sala, que abrem a porta e chamam um colega para conversar. Cíntia pede que saiam, ameaça colocar para fora quem está fazendo barulho na sala, tranca a porta novamente e; volta para sua

mesa. Retoma a chamada: 26 presentes. Levanta e passa a dar visto na cópia que alguns(mas) fizeram do texto da lousa. Soa o sinal, mas tem que dar duas aulas seguidas na mesma turma.

Termina de dar visto nos cadernos dos(as) poucos(as) que copiaram. Pede silêncio novamente, alterando a voz. Tenta solicitar um trabalho para ser entregue na aula; poucos dão atenção. Então, vai até a lousa e escreve do que se trata o trabalho e a data de entrega. Trata-se da confecção, fora do horário de aula, em grupo, de um cartaz sobre reciclagem. Alguns(umas) discentes tentam negociar a quantidade de componentes no grupo e a data de entrega, mas, a maioria continua entretida com outros afazeres.

Cíntia passa, então, a andar pela sala e a recolher por escrito os nomes dos componentes dos grupos. Chama a atenção da sala e reclama da sujeira. Alguns(mas) estudantes protestam dizendo que já encontraram a sala naquele estado; ela não argumenta. Termina de recolher os nomes e se senta numa cadeira, obstruindo a porta. Pede silêncio mais uma vez, sem êxito. Não dá nenhuma outra orientação aos(às) discentes. Aos poucos, vai se formando no fundo da sala um grupo de estudantes sentados(as) em cadeiras em círculo, que começam uma brincadeira que consiste em suportar a dor física: um vai batendo na mão do outro cada vez com mais força até que o colega peça para sair; ganha quem ficar por último. Cíntia percebe a movimentação para a formação do grupo, se irrita, vai até o fundo da sala e pergunta ao grupo o que eles vêm fazer na escola, se estão esperando completar dezoito anos para não serem mais obrigados a frequentá-la. Ninguém responde e a brincadeira recomeça. Ela volta para a cadeira em frente à porta; tem uns papéis na mão e passa a lê-los para si. O volume do barulho na sala aumenta, o grupo no fundo está a todo vapor na brincadeira. Ela grita, pede silêncio e o volume do barulho ameniza por alguns segundos. Ela continua sua leitura. Soa o sinal, os(as) alunos(as) se alvoroçam. Imediatamente, ela sai da frente da porta e eles saem para o corredor. Saímos logo depois sem nos despedir.

Vamos para sala dos(as) professores(as). É intervalo do ensino médio, depois, será o do fundamental II. No trajeto, comenta que gosta dos(as) alunos(as), que eles(as) são fruto da Progressão Continuada, assim como ela. Passamos pelo refeitório. Ela aproveita para pegar um prato com a comida do dia e vai almoçar na sala dos(as) professores(as).

No dia seguinte, entramos na sala na segunda aula, em que estão presentes 25 estudantes, que fazem o dobro do barulho. O cenário se repete. Sala e carteiras sujas e quebradas em fila bagunçada. Cíntia entra e vai para sua mesa. Minutos depois, pede silêncio, sem êxito, e vai até a lousa, sempre tendo o cuidado de escrever seu nome e a data. Tenta propor uma atividade, mas, não consegue se fazer ouvir. Então, vai para a lousa e solicita, por escrito, que façam um desenho cujo tema deve ser “Futebol, paixão nacional”. Estamos em maio e a Copa do Mundo será em junho, no Brasil. Um aluno pede uma folha de sulfite e ela pede que ele vá até a coordenação e pegue para a turma toda. Enquanto espera o retorno do aluno, adverte, alterando a voz devido ao barulho: “Se não fizerem o desenho, vou dar matemática. É para fazer um desenho caprichado; quem for fazer lixo é melhor nem fazer”. Neste momento, a mediadora⁷⁵ da escola chega à porta, que está aberta, e adverte que é proibido o uso de celular na sala. Ninguém fala nada. Quem está com celular coloca debaixo da carteira; após a saída da mediadora, os celulares estão à mão novamente. Cíntia nada fala a esse respeito com a turma, talvez porque não veja nenhum problema no uso em sala. Ela está sempre com o dela à mão. Chega o aluno com as folhas de sulfite, que ela distribui. Uma aluna pede para fazer a chamada, a professora deixa; minutos após o término da chamada, a mesma aluna está lá fora, balançando-se no portão que separa o corredor das salas do pátio. Cíntia não se dá conta, pois está sentada à sua mesa mexendo em uns papéis. Espera que os(as) estudantes façam o desenho, mas, algumas folhas de sulfite já viraram aviõezinhos, outras estão no chão; há aquelas cujo dono nem se deu conta de que está sobre sua carteira, pois está andando pela sala. Minutos depois, a aluna volta para a sala. Entram também dois alunos de outra turma, vão para o fundo da sala e passam a conversar com outros dois; Cíntia só percebe minutos mais tarde. Vai até eles, conversa e permite que fiquem.

Cíntia vai para a lousa novamente e escreve que, na aula seguinte, a turma deve trazer guache e garrafa PET para confeccionar uma bandeira do Brasil na sala de aula. Fiquei pensando como saber quando será a aula seguinte, quando será a falta do(a) próximo(a) docente. Logo depois, ela fecha a porta e volta para sua mesa. Uma aluna se

⁷⁵A função do Professor Mediador Escolar e Comunitário (PMEC) foi criada pela Resolução da SE n. 19, de 12/2/2010. Essa pessoa tem as atribuições de sanar conflitos e atender às demandas sociais presentes nas escolas da rede escolar estadual de São Paulo.

levanta e fotografa com o celular a parte da lousa que contém as orientações para o trabalho.

O barulho continua dentro e fora da sala. Seis estudantes fazem o desenho, um aluno tenta entregar, mas, Cíntia diz que só vai pegar na aula seguinte e que ele deve melhorar seu trabalho. Soa o sinal. Saímos, mais uma vez sem nos despedir, mas, a maioria dos(as) alunos(as) saiu antes de nós.

Chegamos à outra sala. Uma aluna aborda a professora solicitando que a leve para o laboratório de informática. Cíntia diz que vai pensar na possibilidade se a turma fizer silêncio. A aluna tenta explicar para a sala e solicitar silêncio, mas, a maioria não lhe dá atenção.

A professora resolve levá-los apesar do barulho. Ela comenta, enquanto vamos pelo corredor, que como a sala é do nono ano, vão terminar na internet o “trabalho de pesquisa sobre as profissões”.

Chegamos ao laboratório de informática, onde há doze computadores, sete funcionando. O monitor, aluno do ensino médio noturno, passa a liberar – é preciso uma senha – aos poucos as máquinas em condições de uso e os(as) estudantes se sentam em trios. Alguns(mas) passam a pesquisar sobre profissões, outros(as) acessam sites de jogos; no final, todos os computadores estão sintonizados em *sites* de jogos. Durante a aula, Cíntia se mantém em uma mesa mexendo em alguns papéis. No final, ela justifica, sem que eu tenha indagado, o acesso aos *sites* de jogos, dizendo que a maioria já havia terminado a pesquisa na aula anterior. Comenta que fica perdida quando tem que trabalhar o tema “Profissões”, porque não foi ela, mas, a outra professora substituta quem criou o projeto.

Cíntia, premida pela situação de professora substituta e pelas contingências da sala de aula, e ainda no início da construção de seus saberes experienciais, responde segundo seus valores construídos até aqui.

É necessário manter o(a) estudante em sala, sendo a opção trancar a porta e demandar trabalhos para nota. E, embora diga que não goste dessa postura, afirma que não há outra forma. Então, utiliza a nota como controle discente em sala, assim como a ameaça da advertência por escrito. Deixa claro, em várias circunstâncias, que valora a nota atrelada à “transmissão de conteúdos” – fato que explica sua posição favorável à

padronização curricular, pois alega que garante alguns conteúdos mínimos. O aprendizado deve ser representado pela nota, sobretudo, pela nota da prova – embora tenha internalizado o discurso oficial de que essa nota é injusta, porque “testa o conhecimento de uma pessoa em um único dia”, não confia nos trabalhos, que seriam arranjos para conseguir nota e não para testar conhecimento.

Tem o modelo da avaliação classificatória como norteador do trabalho escolar e acredita na função “positiva” da competição de uma prova, da escola como “transmissora de conteúdos”, função essa, afirma, que a escola pública não cumpre, porque “os alunos são pobres e carentes”, portanto, “não têm estrutura mental e emocional para estudar, e isso não vai mudar”, mas, que a escola privada cumpre, pois tem claro que sua filha vai para uma instituição de ensino privada.

Nesse modelo de escola e com esse tipo de discente, a Progressão Continuada apareceria como um agravante, pois “eles sabem que vão passar mesmo”, então, não se interessam por estudar, somente pela nota.

Ela mostra uma sensação bastante acentuada de impotência da atuação docente, de descrença no potencial de atuação da escola sobre o discente. A Progressão Continuada, “os alunos [que são] barra pesada”, “os pais [que] não participam” e “não incentivam os alunos a participar dos eventos [conselho de série, conselho de escola etc.] da escola” são os responsáveis pelas mazelas escolares (desinteresse do estudante pelo aprendizado, supervalorização da nota pelo estudante, impossibilidade de este conectar o aprendizado com seu cotidiano etc.).

Seu trabalho fragmentado – é difícil começar e terminar uma atividade na mesma aula – é concebido como responsabilidade da incerteza de quando vai entrar em determinada sala, portanto, entende que está fora do seu alcance fazer diferente.

Desenvolve um trabalho isolado e não comenta suas dificuldades em sala; ao contrário, posiciona-se em relação aos(às) demais docentes como se tudo estivesse caminhando segundo o planejado. Afirma trabalhar em conjunto com a outra professora substituta, mas, a parceria consiste em cada uma criar um tema e organizar o material para ele, por isso, fica perdida quando precisa trabalhar o tema da colega numa sala de nono ano.

O curioso é que Cíntia fez seu ensino básico em plena vigência da Progressão Continuada e no, entanto, trabalha segundo o modelo de escola tradicional, embora viva uma caricatura, isto é, uma evidência da contradição que o sistema de educação estadual paulista tem engendrado e que ela ajuda a reproduzir.

3) LÚCIA

Lúcia chega à sala dos(as)professores(as) na hora do intervalo com um prato de macarrão na mão – havia passado pela cozinha do refeitório e pego a comida. Visivelmente transtornada, comenta que está arrependida de ter completado sua jornada com aulas no ensino fundamental II, pois os alunos são indisciplinados e sem motivação para estudar, “Por não terem punição, eles não têm medo de repetir; o único incentivo que aluno tem para estudar é a repetência”. Enquanto almoça, comenta que costuma trabalhar com o ensino médio, que é mais o seu perfil, por serem mais adultos. Prefere trabalhar com a disciplina de química, na qual se graduou há cinco anos, numa instituição pública de ensino em Minas Gerais. A afinidade com a química a trouxe para São Paulo há um ano, para cursar o mestrado em biomateriais no Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (Ipen) da Universidade de São Paulo. Portanto, está nessa escola há apenas cinco meses, embora tenha dois anos de magistério – antes trabalhava com projetos na área de exatas nas escolas estaduais de Minas Gerais. Neste ano, está com 24 aulas e 2 ATPC, mas, para completar essa jornada, ela tem 6 aulas no período noturno em outra escola, sendo sua situação funcional instável (categoria O).

Uma professora ao seu lado comenta: “Quando cheguei a esta escola, percebi que as coisas eram para ‘fazer de conta’, por isso entrei no ritmo”. Lúcia se irrita e diz que outro colega já lhe disse “para levar nas coxas”, e ela respondeu que “não é professora de levar nas coxas”. Outra docente comenta “Já não fico estressada; fico quieta e preencho uma advertência”. Toca o sinal, fim do intervalo. É preciso respirar fundo e voltar para a sala de aula. Lúcia vai ao banheiro e volta acelerando o passo em direção ao pátio que dá acesso às salas de aula.

Lúcia, 28 anos, solteira, moradora do bairro do Rio Pequeno, professora de Matemática do ensino fundamental II, filha mais velha – portanto, a primeira a se graduar na família de pais com ensino fundamental incompleto, oriunda da escola básica pública – critica fortemente a implantação da Progressão Continuada na escola pública, pois responsabiliza esse programa pela promoção dos(as)alunos(as) sem que

tenham alcançado o aprendizado necessário. Para ela, isso gera desmotivação para os estudos. Entende que o único estímulo ao estudo para um adolescente com uma infinidade de fatores externos (celular, colegas etc.) é a nota. Em nossas conversas, coloca-se insistentemente como exemplo de aluna que estudava para determinadas disciplinas de que não gostava porque precisava tirar nota, portanto, afirma que a pressão pela nota funciona e que é necessário fazer alguns sacrifícios para alcançar nossos objetivos na vida.

Lúcia chega à sala de aula e os(as) estudantes vão entrando aos poucos. As carteiras estão em fila, viradas para a lousa, a sala está relativamente suja. Ela escreve na lousa seu nome, a disciplina, “boa-tarde” e a tarefa da aula – a correção da lista de exercícios que entregou na aula anterior. Pede silêncio, o volume do barulho fora e dentro da sala é muito alto. Volta a pedir silêncio alterando a voz, passa à correção, alguns(mas) discentes pegam a lista em suas respectivas bolsas, outros(as) ainda não se deram conta de que a aula começou. Lúcia adverte que essa lista contém exercícios que vão “cair no provão” e vale nota de 0 a 10. Começa a correção na lousa, solicitando aos(as) discentes que respondam, mas, na maioria das vezes, não obtém resposta, então, passa a explicar a solução dos exercícios. Alguns(mas) estudantes vão copiando, pois é para ser entregue. Entre a correção de um exercício e outro, passa uma lista para os(as) colocarem presença. Durante suas aulas, é frequente a solicitação para ir ao banheiro. Ela sempre permite, ao contrário dos outros(as) docentes que acompanhei em sala.

A aula segue com parte dos(as) discentes copiando as soluções da lousa e os(as) demais se dedicando a outros afazeres em alto volume. Uma estudante grita que não entendeu, Lúcia volta à explicação, a aluna se desespera: “Vou tirar zero nessa prova”. Lúcia argumenta que está explicando, mas, a impressão que tenho é de que os(as) discentes não acompanham a explicação. Ela continua, não se dá conta de que pode estar falando sozinha.

Alguém devolve a lista de chamada: 20 alunos presentes. Lúcia passa mal – queda de pressão – e para a aula por alguns instantes. Uma aluna busca sal, alguns(mas) estudantes não se sensibilizam, não ligam. Ela se recompõe, termina a correção. Recolhe a lista de exercícios. Alguns(mas) não fizeram. Soa o sinal, mas são duas aulas. Faz a chamada novamente, agora oralmente pelo nome. Alega que alguns(mas) saíram. Anuncia que, agora, vão para a sala de vídeo assistir a aulas do Telecurso, que explica a

equação do segundo grau com base na vida prática, ensinando a medida da largura de uma calçada, por exemplo.

Lúcia sai na frente, não espera os(as) alunos(as); ela é muito agitada. Na sala de vídeo, que também cumpre a função de auditório – espaço grande com cadeiras almofadadas –, os(as) discentes vão se sentando aos poucos. Enquanto isso, Lúcia vai preparando o equipamento para a aula. Pede silêncio. O primeiro vídeo começa, e ela vai reforçando a explicação. A maioria parece interessada, uns(umas) poucos(as) conversam e pedem para ir ao banheiro. Nesse ritmo, ela passa dois vídeos curtos. Depois, entrega mais uma lista de exercícios para nota e informa à turma que é baseada no Saresp e que é para ser resolvida com base na explicação dada nos vídeos. Entrega a lista advertindo que custeia as cópias, portanto, que “eles” não devem desperdiçar e que não vai mais aceitar listas amassadas, sujas ou riscadas. Argumenta que o capricho é um forte requisito para se arrumar um bom emprego. Os(as) alunos(as) passam a resolver os exercícios.

Alguns(mas) deles(as) vão solicitando a presença da professora em suas respectivas carteiras para explicação deste ou daquele exercício. Lúcia vai até eles(as), conversa, explica, toca-os fisicamente. Acredita em seu trabalho: “Fico satisfeita quando vejo a cara de felicidade dos alunos quando consigo sanar uma dúvida ou proporcionar algo diferente para eles, como, por exemplo, vídeos, levar para o pátio...”.

Como é inquieta, vai para frente da sala e tenta explicar um ou outro exercício, mas, ninguém lhe dá atenção, talvez porque não fosse aquele exercício a dúvida no momento.

Minutos depois, ela se irrita com um grupo de estudantes que não está fazendo os exercícios e conversa em voz alta, utilizando os vocábulos “caralho”, “filho da puta” etc. Repreende-os dizendo que “educação vem de casa, aqui a gente aprende conhecimento”. “Ninguém está aqui porque gosta, está porque precisa”, um estudante responde. Toca o sinal.

Lúcia anuncia, alterando a voz, que na aula seguinte recolherá a lista de exercícios, deseja um “bom fim de semana para todos” e os(as) alunos(as) vão saindo aos poucos.

Espero Lúcia organizar seu material para sairmos juntas. Enquanto isso, ela comenta que, no bimestre seguinte, planeja tirar mais a turma da sala de aula, pois percebe o quanto sentem a sala como prisão e diz que se ressentem da escassez de recursos tecnológicos na escola para prender a atenção dos(as)alunos. Agora, ela vai para o ensino médio, então, despeço-me.

Lúcia está ainda nos primeiros anos do engendramento de seus saberes experienciais, por isso, vai agindo sobretudo com os valores interiorizados em sua trajetória como aluna, que lhe rendeu uma forte valorização da escola como transmissora de conhecimento por meio de aulas expositivas e da resolução de exercícios, movida pela nota: “me colocando como aluna, eu também não vou fazer uma coisa que não vai me trazer benefícios [...] a gente age sempre por interesse, seja um ponto, um décimo [...]”, pela competição e pela punição por meio da reprovação. Uma escola que recompensa o indivíduo caso ele se submeta a suas regras, preparando-o para o mercado de trabalho. Ela tem sua própria história escolar como exemplo.

Parte da ideia de que os(as) discentes da escola pública estão defasados no aprendizado, se comparados aos da escola particular. Isso ocorreria pela deficiência do sistema, ou seja, pela Progressão Continuada, que desvaloriza a nota, que é motor do estímulo ao aprendizado discente. Entra em contradição em relação ao material fornecido pelo governo do Estado: ao mesmo tempo que diz ser bom, afirma não o utilizar porque é falho. Segue os conteúdos que devem ser trabalhados, mas não a sequência didática da apostila.

Para Lúcia, os(as) discentes não estão sendo alfabetizados em matemática, pois a proposta curricular dificulta o trabalho, quando, por exemplo, orienta a não utilizar a tradicional forma de memorização da tabuada.

Lúcia incorporou o discurso de que é necessário relacionar o conteúdo com a vida dos(as)estudantes, mas, quando pensa nessa relação, é o futuro profissional discente que a preocupa, o conhecimento para o trabalho. O “ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), além de desmotivarem os alunos, só mostram os direitos deles e tiram a hombridade do trabalho”. Ela também diz que as realidades escolar e discente são diferentes, mas, para assegurar os conteúdos mínimos, ela defende a padronização do currículo pelo governo do Estado.

Assim Lúcia vai transitando entre o discurso vigente, que incorpora, e seus valores interiorizados. Defende o trabalho em grupo com os colegas, porém, não o realiza, o que justifica dizendo que não é informada dos projetos desenvolvidos na escola porque é categoria O – portanto, instável – e pode perder as aulas a qualquer momento, por isso, a direção não se preocuparia em lhe passar as informações. Não conhece o projeto político-pedagógico da escola, nunca foi informada sobre este, embora o julgue importante. Atribui seu desconhecimento também ao fato de estar apenas de passagem por essa escola e ao “fato de que a essência de uma escola para outra não muda esses projetos [*sic*]”.

Fica claro, nas falas de Lúcia, o peso da estrutura influenciando suas decisões, reforçando sua opção pelo trabalho isolado, por exemplo, pois a comunicação na escola é truncada. Ela faz o ATPC com a coordenadora do ensino médio. As informações não chegam até ela, a situação funcional a deixa insegura; ela não se posiciona como quem faz parte da escola e sim como quem está passando por lá. Tudo isso lhe causa angústia; perder aulas lhe trará problemas, pois ela mora sozinha e precisa pagar o aluguel. Quer desenvolver um bom trabalho, confia em seu potencial, mas, tudo isso a faz desacreditar da escola e do trabalho de seus colegas: “Eles estão desmotivados. Tem professor que não faz jus nem à merreca que a gente recebe; eu tento fazer jus ao que recebo [...]”.

4) MÔNICA

Horário de entrada, sala dos(as)professores(as). Mônica, como de costume, não se agrupa. Mexe em um armário onde há alguns livros didáticos, interage pouco com os(as) demais docentes. Mas, comigo é falante. Estamos no outono, a escola é fria; ela está sempre de boina e cachecol. Toca o sinal, ela continua mexendo nos livros. Depois de alguns minutos, reúne seu material e saímos devagar; ela não tem pressa.

Mônica, 53 anos, 28 dos quais dedicou ao magistério estadual, 20 só nessa escola. Portanto, é estável na rede estadual (categoria F). Solteira, mora com a mãe nas imediações da escola, tem 32 aulas semanais, sendo 2 ATPC e 6 aulas em uma escola próxima. Ministra aulas de língua inglesa e de língua portuguesa, que é sua formação (letras), obtida em instituição privada. O ensino básico ela fez em escola pública, fato que gosta de frisar. Dá também o exemplo de um ex-aluno dessa escola que estudou física na Universidade de São Paulo (USP) e faz mestrado na Alemanha, para defender a escola básica pública.

Ela coloca sob a responsabilidade do(a) aluno(a) aproveitar ou não o que a escola tem a ensinar, envolver-se ou não na “bagunça”. Ela se vê como o exemplo positivo de alguém que não escolheu a “bagunça”. Responsabiliza, ainda, a Progressão Continuada por causar defasagem de aprendizados nos(as) estudantes, pois “eles” passam de ano sem ter aprendido, o que contribui para que se “larguem” e se “desinteressem dos estudos”, explica.

O sentimento de vitória de Mônica, de se ver como um exemplo de quem não sucumbiu às dificuldades, fica mais claro quando repasso alguns fatos. Ela foi a primeira da família a cursar o terceiro grau, há mais de vinte anos; é filha de pais que cursaram somente o ensino fundamental, sendo que o pai não o completou; é mulher, negra, moradora de periferia que estudou a norma culta, além de outra língua.

Chegamos à porta da sala – que está suja –, Mônica para, espera que os(as) estudantes que estão no corredor entrem. Dois ainda estão fora, ela os chama pelo nome, eles entram. Ela entra em seguida e fecha a porta. Vai em direção à sua mesa, coloca seu material, pega o giz e coloca na lousa a data, a disciplina, seu nome. Escreve também “boa-tarde” e, em letras garrafais, “mapeamento”, que se refere ao mapa da sala, pois cada um tem um lugar para sentar, estabelecido pelo(a) docente coordenador da turma.

Enquanto isso, os(as) alunos(as) vão se dirigindo a seus lugares. Mônica se senta, passa a anotar em seu diário e no diário da sala – que, depois, é recolhido e fica na coordenação – os discentes que faltaram. Como ela os conhece, vai verificando no mapa da sala quem faltou, demorando-se no cumprimento dessa burocracia. A sala tem 26 presentes. Com essa estratégia, ela consegue mantê-los(as) sentados(as) e em seus respectivos lugares, mas, não sem barulho, pois continuam falando em alta voz, por mais que ela chame a atenção e peça silêncio.

Anuncia os nomes que ficaram com falta. Pede que peguem a apostila, mas, continua mexendo nos papéis em sua mesa. Folheia seu caderno, no qual traz anotado o planejamento das aulas. Depois de alguns minutos, ela se levanta e solicita novamente que peguem a apostila e abram em determinada página. Alinha algumas fileiras de carteiras que estão tortas, pede silêncio. Vai até a lousa, passa a explicar determinado texto da apostila, incentivando à participação, mas, poucos(as) prestam atenção. Ela se irrita e diz que é matéria de prova, continuando a explicação. Um grupo no fundo chupa mexerica e faz barulho. Ela solicita que parem e prestem atenção, pois, do contrário, vai

fazer um relatório sobre “eles”. O grupo ameniza o barulho. Termina a explicação, avisa à turma que vai “descer para pegar uns livros”. Sai, os(as) alunos(as) se levantam; um passa a bater na porta – ela é de metal, oca –, fazendo muito barulho.

Mônica retorna, cada estudante vai para seu lugar a seu pedido. Ela avisa que vai passar algumas questões na lousa para nota; então, começa a copiar as questões do seu caderno. A maioria copia, porém, conversando. O barulho vai aumentando e se junta com o barulho que vem de fora. A porta fica aberta. Mônica pede silêncio e o barulho da sala diminui por alguns minutos. Termina de colocar as questões na lousa e pede que as resolvam. Para isso, distribui os livros que havia buscado, orienta qual é a página e solicita a resolução das questões, que são para nota. Volta para sua mesa. Toca o sinal, mas, são duas aulas seguidas.

Os(as) alunos(as) se sentam em trios e duplas, passam a observar a gravura e a ler o texto das respectivas páginas do livro, mas, poucos(as) fazem o exercício.

Mônica se levanta e vem até mim. Explica que segue a “Proposta Curricular do governo do Estado”, além de trabalhar outros pontos que percebe que os(as) alunos(as) não sabem. Mas não gosta da apostila, pois “tem muitas coisas que os alunos não sabem; ela gera dependência do professor, ele precisa ficar intervindo [...]”, por esse motivo mescla o uso da apostila com o livro didático e a lousa. Volta para sua mesa.

A aula segue. Os(as) alunos(as) estão com o livro e o caderno abertos, porém, poucos(as) tentam resolver as questões propostas. Eles(as) conversam, mas, não andam pela sala. No fundo da sala, um se exalta com outro. Sem se levantar, a professora pede silêncio e intervém na discussão: “Já disse para não ficar falando mal de família”. Ameaça dizendo que, se continuarem a discussão, vai dar nota no caderno. Naquele momento, eles param, mas não fazem a atividade.

Ela resolve corrigir as questões. Vai para a lousa e tenta obter resposta dos(as)alunos(as), sem sucesso. À medida que vai explicando as respostas, eles(as) vão copiando da lousa. Toca o sinal, o final da correção fica para a aula seguinte. Arruma seu material, recolhe os livros sem pressa, sai se despedindo dos(as) poucos(as) que restam na sala.

Acompanho Mônica, ajudo-a com os livros. Ela vai para o intervalo do ensino médio, que é após a segunda aula. No trajeto até a sala, ela comenta que são poucos os

“alunos que aproveitam”, “se dedicam”, que “valorizam” e que “gostam” de estudar, que esse número seria maior se não fossem a indisciplina e a Progressão Continuada. Chegamos à sala dos(as) docentes, colocamos os livros sobre uma das cadeiras que ficam em um dos lados do ambiente. Ela vai até seu armário e pega um pacote de bolacha salgada, oferece aos(às) colegas e para mim. Aceito, sento-me ao seu lado à mesa, que fica no centro da sala. Ela me oferece chá, que está em uma das garrafas térmicas sobre a mesa. Agradeço, mas opto pelo café, e passamos a conversar. Ela comenta que sua próxima aula será no primeiro ano do ensino médio, porém vai utilizar o mesmo livro que estava utilizando na sétima série. Faço cara de espanto. Ela explica: “Ao invés de eles evoluírem, os alunos dos primeiros anos têm esquecido o que aprenderam”. O intervalo é interrompido pela professora de Educação Física. Ela anuncia que é responsável pelo projeto relacionado à Copa do Mundo e solicita a colaboração dos(as) colegas para enfeitar as salas com os(as) alunos(as). Toca o sinal.

Os(as) docentes se dispersam. Mônica comenta comigo que não pode ceder muitas aulas, pois precisa preparar os(as) alunos(as) para a prova unificada da semana seguinte. E acha que esses projetos não dão certo, pois os(as) estudantes não participam. Pega seu material e sai, deixando para buscar os livros depois.

Mônica já construiu seus saberes experienciais. Ela controla a sala na medida do possível, dentro do modelo de escola em que trabalha. Esses anos todos lhe trouxeram algumas certezas: em geral, os(as) alunos(as) não têm interesse em estudar e em participar dos projetos e dos eventos de fins de semana da escola, do grêmio estudantil, do conselho de escola, de classe e de série; os pais também não têm interesse. A causa do desinteresse dos pais está fora da escola, “no empobrecimento emocional”, na “necessidade de trabalhar”, “porque não ligam para os filhos”; a causa do desinteresse discente está em sua indisciplina e na Progressão Continuada; a escola é lugar de “transmissão de conhecimento” para quem quer aproveitar; a nota, aliada à prova, é uma forma de controle discente; a ameaça da repetência e o estímulo à competição são incentivos ao aprendizado.

Mônica, embora esteja há mais de vinte anos na escola, é alheia ao que se passa ali. Ela não tem informações sobre o grêmio estudantil, o conselho de escola, a Associação de Pais e Mestres (APM) e o projeto político-pedagógico da escola. Prefere o trabalho isolado; dribla, adapta as exigências oficiais e mantém a caricatura de aula

que interiorizou na sua trajetória de vida pré-profissional e profissional. Ela expressa conformismo, impotência de transformação, ausência do entusiasmo no trabalho docente.

5) CLEIDE

Final de maio, o inverno parece ter chegado mais cedo este ano. A sala dos(as) professores(as) é gelada, assim como o restante da escola. Cleide, ao lado de duas colegas, está se esquentando e fumando sob o sol no estacionamento descoberto. Minutos antes de tocar o sinal, ela entra e vai em direção ao seu material, que já está arrumado sobre uma das cadeiras que ficam encostadas em um dos cantos da sala dos(as) professores(as). Senta-se na cadeira ao lado, é o lugar onde sempre a encontro no intervalo ou na entrada do período. Fala pouco, dificilmente interage com os(as) colegas, com exceção do seu grupo de fumantes. Raramente sorri. Toca o sinal, ela imediatamente pega suas coisas e vai em direção às salas de aula.

Cleide, solteira, 36 anos, 6 de magistério estadual, concursada, está nessa escola há seis meses. É formada em letras (português e francês) em instituição pública. Tem o cargo de professora de língua portuguesa, com 31 aulas semanais (ensino médio e fundamental II), sendo 3 ATPC. Filha de pais graduados e com irmãos mais velhos também formados, fez o ensino básico em escola pública. Mora distante do bairro da escola onde trabalha, ao qual tem acesso de carro.

Chega à sala antes da maioria da sua turma, entra, cumprimenta os presentes e se senta à mesa, tirando da bolsa o material: diário de classe, folhas com anotações etc.

Estudantes vão entrando aos poucos, dirigindo-se às carteiras, que estão em fila e viradas para a lousa. A conversa é contínua, alguns escutam música no celular. Cleide se levanta, tenta dizer “boa-tarde”, mas, poucas pessoas escutam. Então, vai para a lousa e escreve: “Boa-tarde”, “Atividade do Saresp”. Adverte a turma de que é para nota, não levanta a voz, embora ela seja abafada pelo barulho da sala.

Nesse momento, a mediadora chega à porta e solicita que ela informe à turma a programação do “Dia do Desafio”,⁷⁶ que ocorrerá no dia seguinte. Ela tenta dar o

⁷⁶Desde 2000, o Serviço Social do Comércio (Sesc) coordena o “Dia do Desafio” para o Continente Americano, realizado pelas prefeituras em parceria com secretarias estaduais, organizações não

recado, mas sua voz é abafada pelo ruído da sala e do corredor, então, resolve escrever na lousa. Antes que termine, é abordada novamente pela mediadora, que solicita que ela dê o recado também sobre as “Olimpíadas de Matemática”,⁷⁷ a ocorrer no próprio dia do recado, após a terceira aula. Ela inclui essa informação na lousa. Um aluno pergunta se vale nota, ela diz que na disciplina dela não, mas, que não sabe se valerá em outra.

Apaga a lousa e inicia a “Atividade do Saresp”, copiando-a de uma folha avulsa que tem em mãos. A atividade é composta de um texto e de questões de múltipla escolha relacionadas a ele. Cleide não otimiza o uso da lousa, ela a preenche com poucas linhas. Os(as) alunos(as) copiam devagar, pois fazem outras coisas ao mesmo tempo. Ela quer apagar o começo do texto, e os(as) discentes protestam. Cleide resolve fazer a chamada. Senta-se à mesa e a faz pelo nome de cada pessoa. Vai indagando alguns(mas) sobre o excesso de faltas (orientação da coordenação). Há 26 presentes. Preenche o seu diário e o da sala, que é controle da coordenação. Depois de alguns minutos cuidando da burocracia, ela se levanta e vai até a lousa, apaga uma parte sob protesto dos(as)alunos(as) e continua a atividade. Embora a sala proteste, argumentando ser muita lição, a maioria copia. Leva uma aula para colocar a atividade na lousa, não porque fosse um texto extenso e muitas questões, mas, pela falta de otimização da lousa e pela lenta cópia dos estudantes.

São duas aulas seguidas, portanto, Cleide orienta aqueles(as) que terminaram de copiar que respondam às questões, pois é para nota. Tenta explicar uma das questões, mas, não consegue chamar a atenção da turma. O barulho é bastante alto, mas, ela não pede silêncio, desiste da explicação. Vai para sua mesa e, minutos depois, um aluno a chama e pede que explique determinada questão. Ela se dirige a ele e explica serenamente. Pergunta à aluna ao lado se está tudo bem, pois ela está deitada na carteira, com a cabeça baixa. A aluna responde que está com dor de cabeça. Cleide volta para a frente da sala e avisa que quem terminou pode levar o caderno para ela “vistar”.

Alguns(mas) discentes vão até sua mesa, outros pedem o caderno do colega para copiar as respostas. Cleide observa, mas, não fala nada. O volume do barulho continua

governamentais (ONG), escolas, empresas, universidades, academias e outras instituições. Dia dedicado a atividades físicas, objetivando contribuir para a diminuição do sedentarismo da população em geral.

⁷⁷ A Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) foi criada em 2005, pelo governo federal. Para mais informações, ver: <www.obmep.org.br>.

alto, pois está se aproximando o fim da segunda aula. Antes de tocar o sinal, a professora arruma seu material e fica pronta para ir embora.

Sendo o “Dia do Desafio”, a primeira aula é em sala e as demais atividades físicas serão realizadas nas duas quadras e no pátio. Acompanho Cleide na sua primeira aula, numa turma do ensino médio.

Como de costume, ela chega primeiro que a maioria da turma e cumprimenta os(as) presentes. Para na porta e espera o restante, que vai chegando aos poucos e se dirigindo às carteiras, dispostas em filas e desarrumadas, voltadas para a lousa. Logo após a entrada da turma, fecha a porta, vai para sua mesa e começa a fazer a chamada pelo nome. São 16 presentes, há poucos(as) discentes na escola. Leva mais alguns minutos preenchendo os diários (o dela e o da coordenação).

Os meninos estão eufóricos: vão jogar futebol, alguns já estão vestindo seus uniformes. As meninas estão em grupo no fundo, conversando.

Cleide brinca perguntando qual será o grito de guerra da torcida, um aluno responde. Nesse momento, alguém bate na porta. É a coordenadora do ensino médio. Ela pede licença a Cleide e se dirige à turma, explicando que trouxe uma ficha da Umes (União Municipal dos Estudantes Secundaristas) para preencherem. Com isso, poderão ter carteirinha de estudante. Uma aluna pergunta para que serve e a coordenadora responde que, com a carteirinha, estudantes pagam meia-entrada no cinema. Fiquei pensando por que os próprios membros da Umes não vieram falar com os(as) alunos(as)! A coordenadora sai, os(as) estudantes ficam preenchendo a ficha, um deles tem muita dificuldade. Cleide terá de recolher as fichas e entregá-las à coordenadora.

Um aluno pede para ir “no banheiro”. Cleide deixa e não corrige a fala dele. Ela aproveita para cobrar uma atividade de pesquisa que era para ser entregue na aula anterior e que poucos entregaram; ninguém se manifesta, a hora passa.

Alguém bate à porta, Cleide atende. É um aluno de outra turma. Ele ignora a presença da professora e chama um colega que está no fundo da sala, diz que é para resolver algo sobre o jogo de logo mais. Cleide intervém, diz não poder liberar alunos antes do horário combinado. O aluno chamado sai assim mesmo. A professora fecha a porta e vai para sua mesa.

O volume do barulho da sala aumenta, Cleide continua à sua mesa; um aluno começa a chutar uma garrafa de plástico, utilizando-a como bola; a professora resolve intervir e pega a garrafa. O sinal tão esperado toca. A professora espera que saiam, fecha a porta da sala e desce para sala dos(as) professores(as).

Cleide, premida pela estrutura escolar, segue as regras estabelecidas (horários, orientações da coordenação, planejamento, proposta curricular do governo, uso de apostila, treino para o Saresp, entre outros). Algumas vezes, até lança mão do discurso oficial para responder à pesquisadora, mas, em seguida, desconstrói o discurso. “[...] a administração fracassada da Secretaria Estadual da Educação, são muitos anos insistindo no que não funciona. É difícil na escola, a gente tem que avaliar por ciclos, o aluno acaba sendo aprovado sem ter condições, seja pela falta de aprendizado, seja pela imaturidade, seja por qualquer outro problema. É difícil avaliar por ciclos, porque a gente trabalha por série, e o conteúdo de uma série é para aquela série, e assim por diante. A Progressão não funciona por ciclos [...]”.

Critica também a apostila encaminhada pelo governo: “O material é inadequado, falha em sequência didática, tem proposta repetitiva. No cotidiano, nem sempre é possível trabalhar com esse material, é difícil de trabalhar na íntegra. Os alunos não conseguem acompanhar as propostas de atividade da apostila [...]”. Assim como a unificação curricular, “é complicado, porque a comunidade traz especificidade que o currículo não dá conta e, portanto, torna-se inadequado”.

Cleide age como quem não acredita na estrutura escolar, que, segundo ela, aprova sem ensinar, nem nos(as) estudantes, os(as) quais não têm interesse pelos estudos. Segundo ela, não há na escola uma organização com o intuito de promover eventos ou participação no grêmio estudantil. Esse desinteresse é engendrado pela falta de incentivo dos pais, os quais, reconhece, não têm como fazê-lo, porque também não foram orientados sobre a importância dos estudos.

Embora não ignore o foco do projeto político-pedagógico da escola – “o foco é a leitura e escrita e a interação com a comunidade” –, ela age como se fosse apenas mais um item da burocracia.

Por causa da descrença na estrutura escolar e no(a) estudante, ela desenvolve seu trabalho individualmente, sem entusiasmo, sem envolvimento, sem buscar meios

didáticos alternativos, usando a nota e a prova como formas de controle da turma, evitando entrar em conflito com discentes, sem esperança de que a escola contribua para mudanças, pois o problema está em esferas distantes de seu alcance, governamental e social, acredita. Assim, ela age com total descrença no potencial da escola para intervir na realidade em que está e que a adentra.

6) CARMELITA

Dia 28 de maio, “Dia do Desafio”, dia de atividades esportivas na escola para o estudantes. Na véspera, foi realizada a Olimpíada de Matemática; na semana seguinte, haverá a prova unificada de todas as disciplinas – “o provão” – e, na segunda semana de junho, a escola entrará em férias. Pelo fato de a Copa do Mundo ser realizada no Brasil este ano, as férias na rede estadual foram antecipadas e o clima é de final de semestre.

Após a primeira aula, os(as) docentes se dirigiram à sua sala conforme a orientação da coordenação, porém, estamos aqui há alguns minutos sem que ninguém venha dar as coordenadas. Pela programação impressa distribuída na véspera, na ATPC, às 14h20, teríamos a abertura das atividades com o hino nacional, porém, já são 14h40, horário em que estava programado o intervalo e o lanche.

Às 15h, chegam os(as) docentes de educação física, responsáveis pela organização dessa atividade, que distribuem o material (bola, peteca, corda e outros) aos(às) docentes, informando-lhes a modalidade esportiva pela qual cada um ficará responsável, pois muitos(as) ainda não sabem, embora as atividades estejam discriminadas na programação distribuída na ATPC.

Clima de descontração, muitas brincadeiras entre docentes. Toca o sinal, é hora de se juntarem a seus pares e tomarem seus lugares nas atividades. Acompanho Carmelita, professora de matemática, 56 anos. Ela ficou responsável, com mais duas professoras, pela atividade de pular corda. Vamos em direção ao pátio, onde será desenvolvida a atividade. Enquanto as duas outras professoras iniciam a atividade, incentivando algumas alunas a participar, Carmelita se senta em um dos poucos bancos de alvenaria existentes no pátio; sento-me a seu lado e ficamos conversando.

Critica a atividade do dia porque acha que não tem ligação com o conteúdo dado em sala. Comenta que dos 11 anos que está nessa escola, essa é a pior gestão. Entre os motivos, aponta a política de punição aos(às) docentes imposta. Explica que ela mesma

já foi punida: recebeu advertência por escrito porque uma aluna reclamou, em nome da turma, que ela não explica a matéria. O frio do pátio passa a incomodá-la. Ela me informa que vai para a sala dos(as) professores(as), argumenta que já teve câncer e que precisa tomar cuidado com a saúde.

Levanta e sai. Logo mais ela terá que participar de duas horas de ATPC com demais docentes do ensino médio, pois a maioria de suas aulas é nesse segmento. Ao todo, ela tem 36 aulas semanais, sendo que 6 são para o ensino fundamental II e as demais estão distribuídas entre o ensino Médio do período da tarde e noturno regular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) dessa escola. Embora seja concursada, prestou o concurso novamente, pois gostaria de ter mais um cargo; contudo, o departamento médico a considerou “não apta” para assumir, devido a seu problema de saúde. Reclama, pois é viúva, perdeu o marido há 3 meses, tem duas filhas para criar, almejava ter duas aposentadorias. Procurou o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), ao qual é filiada – embora não frequente as reuniões – para mover uma ação judicial contra o Estado. Desabafa: “Se eu estivesse em começo de carreira, faria outra coisa que desse mais dinheiro”.

Primeira a se graduar na família, fez bacharelado em física em uma instituição pública – como o marido – e complementação pedagógica em matemática em uma instituição privada. Há 16 anos no magistério público estadual, fez o ensino fundamental em escola pública e o ensino médio em escola privada, em regime de suplência. É filha de pais com ensino fundamental, sendo que o pai não chegou a concluí-lo. Mora em bairro vizinho, há uns 10 minutos de carro da escola.

Dia seguinte, acompanho-a. Carmelita entra em sala, como de costume, salas e carteiras sujas em filas desarrumadas. Diz “boa-tarde”, ninguém responde. Como de costume também, os(as) estudantes estão entretidos(as) com várias atividades (celular, conversas, brincadeiras etc.) e falando em voz alta. Pede silêncio, sem êxito. Avisa que fará revisão para a prova da semana seguinte, mas ninguém parece ouvi-la. Pega um livro didático de sua mesa e começa a colocar os exercícios na lousa: equação de primeiro grau. Adverte que dará nota pelos exercícios.

Carmelita tem uma professora auxiliar, que anda pela sala esperando que algum(ma) aluno(as) solicite ajuda. Um grita que não sabe fazer, Carmelita diz que vai explicar. Termina de colocar os exercícios na lousa, começa a explicação. À medida que

explica, escreve na lousa a teoria. O mesmo aluno grita “Explica direito!”. Ela continua sua explicação, ele desiste de prestar atenção e se junta aos demais, que conversam. Ela continua explicando, mesmo que não prestem atenção, mas, a maioria copia.

Carmelita termina a explicação, vai para sua mesa e faz a chamada pelo número: 26 presentes. Demora um bom tempo à mesa preenchendo os diários da turma. Terminado o cumprimento da burocracia, ela continua sentada à mesa; chama a atenção de dois alunos para guardarem o celular. Eles guardam, mas, passam a fazer outra coisa alheia à aula.

Uma aluna grita que não precisa saber equação, porque não vai usar para nada. A professora argumenta que é exercício mental, previne até Alzheimer.

Carmelita solicita a quem terminou que leve o caderno com os exercícios para ela dar visto. Um grupo de alunos(as) vai pedir explicação e ela explica. Antes de terminar a aula, esse mesmo grupo leva o caderno para ela “vistar”.

O barulho da sala aumenta e se junta ao barulho do corredor, pois a hora do intervalo se aproxima. Os(as) estudantes começam a sair mesmo sem ter tocado o sinal e sob protesto da professora, que continua sentada à mesa. Ficam sete discentes na sala. Carmelita começa a corrigir as questões na lousa até tocar o sinal. Os discentes remanescentes copiam a resolução dos exercícios, enquanto conversam simultaneamente à explicação. Toca o sinal, saem os(as) estudantes. Acompanho as professoras até a sua sala. No caminho, Carmelita comenta que não é “ditadora” como uma certa colega, por isso, os(as) alunos(as) não fazem silêncio.

Carmelita tem um histórico, como muitos colegas, de ter ascendido socialmente graças à escola, ou, como gosta de dizer, “ao conhecimento”. O fato de não ter concluído o mestrado em física na USP, como o marido, reforça esse valor, pois ele se tornou docente e pesquisador da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), como gostar de frisar. Portanto, concebe a escola como um local que deveria “transmitir conhecimento” por meio das aulas expositivas e da repetição do que foi ensinado, do treinamento com exercícios; incentivar a competição dos(as) alunos(as) nas provas para testar seus conhecimentos. Ela mesma adora prestar concurso apenas para medir seus conhecimentos; preparar estudantes discentes para as etapas seguintes,

almejando, sobretudo, ao ingresso deles(as) na USP, pois ela concebe quem estuda nessa universidade como os(as) melhores.

Carmelita não acredita, entretanto, que a escola pública possa conseguir tal intento, pois “a escola pública não tem muito compromisso com o conteúdo [...] tem mais função social [...] ela é patriarcal, matriarcal. A escola privada não, ela tem compromisso com o conteúdo para o vestibular”.

Para ela, existe uma política deliberada do governo para que estudantes de escola pública cheguem no máximo à escola técnica, por isso o trabalho no fundamental I não cultiva no(na) discente a vontade de estudar, como faz a escola privada. Assim, chegam ao ensino fundamental II e ao ensino médio sem compromisso com os estudos e indisciplinados(as), só querendo brincar. Essa postura seria reforçada pelo fato de que não há repetência, de que eles(as) passam para o ano seguinte sem saber o conteúdo estabelecido para aquele ano.

Descrente da escola pública e com certo mal-estar na escola, ela se sente perseguida pela gestão e pelos(as) estudantes porque seria mal interpretada. Cumpre seu horário de trabalho de forma que não se envolva com alunos(as) e colegas. Embora esteja 11 anos nessa escola, Carmelita desconhece seu projeto político-pedagógico, não sabe da existência do grêmio estudantil (o qual serviria, sobretudo, para “protestar” contra os docentes), da participação de discentes nas atividades da escola, ignora se há algum evento programado para os meses seguintes, não desenvolve trabalho em parceria nem mesmo com a professora que a auxilia e diz que os projetos desenvolvidos pela escola, com os quais também não se envolve, são fragmentados.

Carmelita não gosta das apostilas encaminhadas pelo governo do Estado, julgando-as muito difíceis para os(as) alunos(as). Ela prefere utilizar exercícios de livros antigos que compra em sebos e material da internet, embora afirme seguir os conteúdos estabelecidos pelo governo do Estado. Como tem preocupação com o “conteúdo escolar”, defende a unificação curricular, porque possibilita que o(a) estudante mude de escola sem perder o mínimo.

Fica evidente a visão de não protagonista que tem de si e dos(as) estudantes, não acreditando na possibilidade de desenvolver um trabalho com eles(as), pois, como o que

interessa é “o conteúdo”, eles(as) não têm vontade de aprender, portanto não há o que fazer.

7) CLEUZA

Volta às aulas, fim das férias escolares, mês de julho. O inverno é mais rigoroso dentro da escola, a sala dos(as) professores(as) é gelada. Sento-me ao lado de Cleuza, que me chama de “professora”. Ela tem um sotaque interiorano, indago sobre ele e ela me explica que nasceu do interior de São Paulo. Licenciou-se em geografia e história e veio morar em São Paulo há mais de vinte anos, porém, sempre vai à sua cidade natal, conservando os vínculos.

Cleuza se levanta, vai até seu armário e pega seu material para a aula. Comenta com uma colega que perderá algumas aulas, pois haverá o ingresso dos(as) docentes que passaram no último concurso. Está preocupada, pois mora sozinha e isso vai desequilibrar seu orçamento.

Volta e se senta ao meu lado, propõe “assinar o meu estágio” sem que eu precise acompanhá-la em sala. Explico mais uma vez sobre a pesquisa e que não se trata de estágio, portanto, preciso assistir às aulas. Ao longo dos dias em sala, acompanhando-a, ela voltou a me fazer essa proposta. Na ocasião da entrevista, ela me propôs levar as questões para casa e trazê-las respondidas, o que lhe foi negado.

As propostas de Cleuza revelam insegurança em relação ao seu trabalho. Ela receia que chegue ao conhecimento da gestão seu desacordo com as propostas governamentais. Presenciei, em um dos ATPC, a coordenadora criticando-a pelo uso inadequado da apostila. Ela se preocupou em responder de forma mecânica às questões da entrevista, alinhadas à proposta governamental, sendo que, em outro momento, sem gravador, me confessou que tem “medo de dizer o que pensa, porque a direção sempre fica sabendo”. Além disso, sua proposta de “assinar o estágio” traz à tona a ficção que ela cria em torno da educação escolar. O “estagiário” criaria no papel as aulas que foram dadas, assim como ela fantasia a escola: “A escola está sempre cheia de alunos nos fins de semana”, “Os alunos participam [dos eventos da escola], todos os sábados e domingos há jogos”, “Tem [grêmio estudantil], os alunos se organizam para fazer atividades”, “Todas as aulas eu avalio o aluno e dou reforço”. Ela ministra aulas de geografia e história, mas, confessa que não sabe nada de história. Faz um curso de

gestão uma vez por mês, o qual já havia começado há três meses. Com isso, terá habilitação em Gestão Escolar, assim como tem em História.

Cleuza tem 51 anos, 24 anos de magistério, sendo sete anos nessa escola. É categoria F, tem 32 aulas no ensino fundamental II, divididas entre história e geografia, e mais 2 ATPC. É graduada em escola privada, fez o ensino básico em escola pública e privada e é filha de pais que concluíram o ensino fundamental.

Toca o sinal para a primeira aula e, como de costume, Cleuza demora para se dirigir à sala. Sua primeira aula é de história. No corredor, ela me avisa que essa é a pior sala, que os(as) alunos(as) são indisciplinados. Ao chegarmos, percebo que, embora o mobiliário continue na mesma disposição, as carteiras estão limpas – foram lavadas nas férias – e as salas estão menos sujas.

Cleuza pede silêncio e vai em direção à sua mesa. Ameaça dizendo que quem continuar fazendo barulho ficará com 1,0 de média. O barulho diminui. Pede a uma aluna que coloque um texto na lousa – cópia de um livro – e orienta a turma a copiar e responder às questões da apostila de determinada página, com base no texto da lousa. A maioria começa a copiar em silêncio relativo. Uma aluna pergunta pela correção do provão de história; a professora não responde e começa a chamada pelo número de cada estudante.

Termina a chamada, 24 presentes, levanta-se, vai até o fundo da sala e me explica que o tema do texto da lousa faz parte da apostila, portanto, da proposta curricular do governo do Estado. Olho a apostila, que propõe abordar o assunto com base num debate. Cleuza escolhe passar um texto que contém as respostas às questões da apostila. Volta à sua mesa e começa a chamar aqueles que ainda não mostraram a apostila; em seguida, passa a chamar à sua mesa uma pessoa por vez para fazer a média do bimestre. Para um instante e solicita que eu olhe a sala, porque vai comprar uma garrafa d'água. Abre a porta e sai, voltando depois de alguns minutos e retomando as médias. Em todas as aulas em que eu a acompanhei, Cleuza saiu da sala por um motivo ou outro.

A aluna termina de colocar o texto na lousa. Alguns(mas) ainda copiam, poucos tentam resolver as questões da apostila. O barulho começa a aumentar. Cleuza solicita que tragam a cópia do texto da lousa para ela “vistar”; alguns(mas) estudantes levam.

Continua fazendo as médias. Chama a atenção de um: “Ô, menino!” Diz que vai “marcá-lo” caso não fique quieto e faça a lição. Levanta o dedo em riste, “Estou mandando fazer a lição!”. O aluno abre o caderno, ela continua o que estava fazendo. Toca o sinal, mas são duas aulas seguidas.

Cleuza solicita à mesma aluna que colocou o texto na lousa que coloque as respostas das questões da apostila. Então, adverte aos(as) discentes que a apostila vale pontos para a média. Eles copiam e conversam ao mesmo tempo, em tom baixo; não leem o que copiam. Entre os temas das conversas, surge o tema “homossexualismo” e eles fazem piadas. Curiosamente, o tema do texto da lousa é a intolerância ligada ao nazismo. Embora Cleuza tenha ouvido a conversa, não fez relação com o tema trabalhado.

A aluna acaba de colocar as respostas, a turma termina de copiar. Há um grande intervalo de tempo sem atividade até o término da aula, mas, antes que acabe, Cleuza começa a anunciar as médias para a turma. Anuncia que foram apenas três “médias vermelhas”, tem o cuidado de fazer com que os três alunos que ficaram com nota abaixo da média reconheçam que foram negligentes, deixando de fazer as atividades propostas. Toca o sinal, saímos sem nos despedir. No corredor, ela tem a preocupação de me dizer que nem sempre passa texto na lousa, que, às vezes, traz “mimeografado”.

Chegamos à sala, o ritual se repete: Cleuza vai em direção à sua mesa e pede silêncio. Essa sala é mais barulhenta que a outra, os(as) estudantes são mais novos e aqui a disciplina é geografia. Altera a voz e diz que vai “descontar ponto” de quem continuar conversando. O barulho diminui. Tira de sua bolsa cópias impressas de exercícios, distribui e adverte que é uma atividade para nota, que no final da aula vai recolher. Orienta os discentes quanto às páginas do livro didático que devem consultar.

Vai para sua mesa e faz a chamada pelo número de cada estudante; há 19 presentes. Fica evidente que ela não conhece a maioria pelo nome. Cleuza tira da bolsa algumas apostilas de história de outra turma e começa a “vistá-las”. A turma se anima com os exercícios, pois entre eles há um caça-palavras.

Cleuza se levanta e, mais uma vez, pede que eu cuide da sala, que vai até a sala ao lado buscar algo. Digo que tudo bem. Ela volta depois de alguns minutos e encontra um aluno chutando uma grande bola de papel no fundo da sala. Ela se irrita e pede a ele

que pare; ele responde e não para. Cleuza chama o inspetor e solicita que o leve para direção; uma aluna defende o colega dizendo que é não para tanto. Após alguns minutos de tensão, o inspetor levanta a voz e orienta o aluno a fazer a lição; do contrário, voltará à sala e o levará para a direção. Ele obedece. A professora se irrita e diz que essa é a pior sala, que ela vai deixá-la, comentando que o professor de língua portuguesa já a deixou por isso. Uma aluna rebate e diz que foi por outros motivos.

O intervalo das aulas se aproxima, aumenta o barulho no corredor. Os(as) estudantes “entregam a atividade” e Cleuza os(as) dispensa antes do horário. Eles saem correndo pelo corredor. Ficamos na sala e ela aproveita para me mostrar um caderno de um aluno dessa turma; pede que eu observe a quantidade de “atividades” coladas e respondidas. Saímos em seguida. Mais uma vez, chegamos sem cumprimentar a turma, que também saiu sem se despedir.

Com 24 anos de magistério, Cleuza está prestes a se aposentar, por isso dribla como pode a estrutura na qual está inserida: “preenche” a apostila, segue “os conteúdos estabelecidos” oficialmente, mas, utiliza outras estratégias didáticas. Não sem tensão. É preciso representar, assumir o discurso com o qual não concorda e fantasiar que tudo vai bem, calar a raiva que tem das autoridades que a fazem sofrer, porém, não a dos(as)alunos, que enfrenta sem nenhuma preocupação com as consequências de seus atos para a sua formação como seres humanos e cidadãos(ãs).

Diariamente, desloca-se de ônibus do centro de São Paulo para a periferia onde está situada a escola. Acredita que os(as) estudantes de lá não aprendem porque não têm interesse em estudar, por isso, é preciso ajudá-los(as) com a nota para que sejam aprovados(as). Ela utiliza essa perspectiva como forma de controle da disciplina da sala. Desenvolve seu trabalho isoladamente, foi assim que aprendeu ao longo de sua trajetória de vida escolar e profissional. No entanto, exercita o discurso da importância do trabalho coletivo. Cleuza não vê valor prático nas disciplinas que ministra, não entende muito bem alguns temas de história com os quais trabalha. Tudo está muito longe da realidade prática, só serve mesmo para dar aula, assim como a escola, que serve apenas para conceder um certificado que abre as portas do mercado de trabalho.

8) FABIANA

Sala dos(as) professores(as). Aguardo Fabiana, que adentra e cumprimenta as pessoas. Ela vai em direção ao seu armário, pega seu material para a aula e conversa com uma professora que faz parte de seu grupo de colegas mais próximos(as). Logo depois, chega Geraldo, que se senta ao lado delas. Comentam o ingresso dos(as) docentes concursados(as) e suas consequências. Geraldo perdeu aulas e a outra colega vai assumir um cargo em outra escola, mas, Fabiana está tranquila, pois prestou concurso no mesmo ano em que se graduou (licenciatura em biologia) e assumiu o cargo de professora nessa escola há cinco anos. Suas 24 aulas no ensino fundamental II e 4 no ensino médio do matutino, além de mais duas ATPC, estão asseguradas. Toca o sinal. Não demora muito e Fabiana se levanta, indo em direção às salas de aula. Eu a acompanho.

Fabiana, 28 anos, noiva, mãe, moradora do mesmo bairro onde se situa a escola, fez o ensino básico nesta escola e saiu dela para se graduar em uma instituição privada. Retornou à mesma escola como docente, realizando a proeza de ser a primeira de uma família cujos pais só chegaram até o ensino fundamental. Atualmente, cursa a pós-graduação em Gestão Escolar aos sábados, em uma instituição privada de ensino.

Percorremos todo o pátio e o corredor sem que ela me dirija o olhar. Fabiana para em frente à porta da sala, espera que a turma entre e faça silêncio. Alcançado o objetivo, entra, cumprimenta a sala, pede que alinhem as fileiras de carteiras que estão desarrumadas. Coloca seu material sobre a mesa, escreve na lousa a data, seu nome abreviado – Fabi, como a turma se refere a ela – e a frase do dia: “Quem sobrevive não é o mais forte, nem o mais inteligente, e sim o que se adapta melhor às mudanças”, cuja autoria não escreve.

Anuncia o que farão em sala neste dia. A maioria está concentrada na aula. Começa pelo resultado das provas, dizendo que a turma foi mal, portanto, “é preciso descobrir o que aconteceu, porque esta sala tem os melhores alunos”. Dá uma dica para a turma: “Quando entreguei a prova, vocês estavam interessados em ir embora, e não em fazê-la”. Distribui a prova e, logo depois, começa a corrigi-la oralmente.

Pede a um aluno que leia o enunciado da primeira questão e vai explicando a resposta correta. A maioria participa respondendo às indagações da docente. Em meio à correção, chama a atenção da turma para que aprendam com os erros.

Termina a correção, pega seu caderno, no qual traz textos compilados da Internet e de livros didáticos referentes aos “conteúdos” estabelecidos pela Proposta Curricular governamental e coloca na lousa um texto sobre doenças sexualmente transmissíveis. Pede silêncio e o barulho diminui. A turma copia enquanto conversa entre si. Uma discente pede uma caneta emprestada à professora, que vai até ela, coloca a mão em seu ombro e lhe entrega a caneta.

Depois de colocar o texto na lousa, vai para sua mesa e, de pé, faz a chamada com a turma em silêncio. Conhece os estudantes pelos nomes, muitos são seus amigos de Facebook, mantém uma relação mais próxima com algumas alunas, que a procuram fora da escola para pedir conselhos. Toca o sinal, mas, são duas aulas seguidas. O barulho do corredor aumenta, a porta está aberta.

Acaba de preencher os diários, avisa a turma que aqueles(as) que estão devendo “atividades” devem entregar até a aula seguinte, porque ela vai fechar as médias. Os(as) alunos(as) se animam e dizem que vão trazer. Fabiana anuncia que vai começar a explicar o texto, que a maioria já copiou. Vê um aluno em pé no fundo da sala e vai até ele, põe a mão em seu braço enquanto pede que se sente. Ele se senta e ela volta para a frente da sala.

Solicita que uma aluna leia o primeiro parágrafo do texto. Ela lê. Fabiana começa, então, a perguntar o que eles entenderam, a provocá-los para que respondam. Dessa forma, vai seguindo a explicação. O barulho do corredor atrapalha, mas, a maioria presta atenção. O tema interessa e a professora tem o respeito da turma. Embora na hora da explicação sempre haja mais estudantes desatentos – mexendo no celular, por exemplo, ou discutindo, caso de um aluno que chamou a colega de “sapatão”, que, por sua vez, disse que ele gostaria de ter uma “xereca”, os dois casos ignorados pela professora – do que na hora da cópia.

Após a explicação, orienta a sala a usar o texto para responder em casa e para a aula seguinte as questões de determinada página da apostila, que ela irá “vistar”. Ela avisa que também na aula seguinte vai solicitar uma pesquisa que consta na apostila,

para nota. Arruma seu material, vai terminar a aula. Toca o sinal, ela se despede da turma e sai. Alguns (mas) estudantes saem também.

Segundo ela, o fato de os “pais” não conversarem com seus “filhos” sobre determinados assuntos, como, por exemplo, mudanças no corpo, sexualidade, nutrientes necessários à boa saúde física, entre outros, contribui para que os(as) estudantes sejam totalmente “sem noção” de espaço geográfico, do seu corpo etc., “ignorem as informações mais óbvias”, como, por exemplo, “que arroz é carboidrato”, “a diferença entre fungos, bactéria e vírus”. Portanto, como professora, ela parte da ideia de que deve trabalhar essas informações ausentes no seio familiar e que, para isso, é necessário ter proximidade com os(as) alunos(as) – o diálogo – para que possa atingi-los(as).

Quando criança e adolescente, estudou nessa mesma escola e viveu essa experiência de ausência de diálogo familiar, porém diz ter tido a sorte de ser presenteada pela mãe com livros sobre os assuntos não dialogados e que a escola contribuía, uma vez que, coincidentemente, “cobrava” os assuntos tratados nesses livros. Portanto, apreendeu a necessidade do diálogo e da informação, que deve ser adquirida na escola ou reforçada por ela.

Fabiana, que está no processo de construção de seus saberes experienciais, traz o saber do âmbito familiar para somar aos apreendidos em sua trajetória escolar e de vida profissional, como, por exemplo, a necessidade de provar conhecimentos em concursos, exames vestibulares e testes para emprego. Dessa forma, trabalha com a ideia de que a escola deve “transmitir os conteúdos necessários” para discentes saírem da ignorância – uma vez que “os alunos não têm noção de nada”, “[que] deveriam aprender com a televisão, assistindo a um *Globo Repórter* ou lendo uma revista científica, mas não veem, não leem esse tipo de revista” – para prepará-los para a vida, porque “essa é a função do fundamental II”, afirma. Para Fabiana, contudo, a escola pública “não prepara para a vida lá fora, para um vestibular, para um concurso”, a indisciplina atrapalha, “o conteúdo da escola privada é mais bem aproveitado, porque a disciplina [lá] é resolvida”, por esse motivo optou por matricular seu filho em uma escola particular.

Isso ocorre, segundo ela, devido a três fatores: os(as) alunos(as), que são indisciplinados e sem potencial de organização; os(as) docentes, que não seguem as regras estabelecidas pela escola; e a falha na gestão escolar. Dessa forma, afirma que

tudo na escola só ocorre no papel, exemplificando com os projetos integrados, o projeto político-pedagógico, as regras estabelecidas pela escola para discentes e docentes.

Diante da descrença no trabalho de grupo na escola, do potencial de organização dos(as) estudantes do ensino fundamental II – “os alunos do fundamental não têm maturidade para se interessar pelo grêmio, eles só querem brincar” –, ela desenvolve seu trabalho isoladamente.

Fabiana “trabalha os conteúdos” propostos pelo governo do Estado com base numa adaptação da apostila governamental, a qual considera boa. Entretanto, ela observa que tem que haver um treinamento para saber usá-la e afirma ser menos teórica que as apostilas da escola privada, ou seja, tem bastante proposta de trabalho prático, que ela tem dificuldade de implementar, por causa da ausência de recursos materiais. Porém, confessa que a responsabilidade disso é de sua falta de hábito de planejamento a longo prazo, uma vez que a direção da escola já lhe informou que todo material deve ser solicitado por escrito no começo do ano letivo. Seu cuidado com “o conteúdo” a leva a se posicionar a favor da unificação curricular, justamente porque garante “os conteúdos”, caso o(a) estudante mude de escola, assim como a aplicar provas no modelo do Saresp e a defender a competição como estímulo ao aprendizado.

9) ANABELA

Final de julho, o frio me incomoda. Espero Anabela na sala dos(as)professores(as). Uma de suas colegas me informa que ela está na sala da coordenação. Minutos depois, ela entra, dirige-se para o fundo, senta-se e comenta com Cleuza que está cansada de preencher ocorrências para alunos(as) e não vê a gestão escolar tomar as medidas cabíveis. Toca o sinal. Ainda contrariada, pega seu material sobre a mesa e se dirige às salas de aula.

Anabela, 53 anos, casada, formada em estudos sociais em instituição privada na cidade do interior de São Paulo – onde cursou o ensino básico em escola pública –, migrou para um bairro central de Osasco. Voltou a estudar, agora na USP, e se formou em geografia. Começou, então, sua carreira no magistério. Hoje, é professora concursada da rede estadual de ensino e também trabalha na rede municipal de São Paulo. Tem uma carga de trabalho semanal de 32 aulas na escola estadual (24 de geografia no ensino fundamental II e as demais de filosofia no ensino médio noturno da

mesma escola) e 2 ATPC. Pela manhã, leciona na rede municipal. Está há 11 anos no magistério, três deles nessa mesma escola, da qual saiu e para a qual retornou este ano. Filha de pais com ensino fundamental incompleto, não foi a primeira da família a ascender ao ensino superior. Atualmente, faz o curso de pós-graduação em gestão escolar, com outras pessoas que lecionam nessa escola.

No trajeto para a sala, ela comenta comigo que, no começo do ano, assustava-se com a atitude dos(as) alunos(as), mas, hoje, já está familiarizada. Chegamos à sala e entramos. Ela diz “boa-tarde”, mas, ninguém escuta, pois o barulho é bastante alto fora e dentro do ambiente, que, por sua vez, está sujo, com carteiras rabiscadas e desarrumadas, viradas para a lousa.

Anabela vai em direção à sua mesa e coloca seu material. Comenta a sujeira da sala e diz ser inadmissível, pois estão justamente estudando sobre o lixo. Não propõe nenhuma ação e vai para a lousa. Avisa que vai continuar o texto da aula anterior e, ao terminar, dará visto. Ela está trabalhando o tema “meio ambiente” com todas as turmas, por isso, passa na lousa um texto sobre lixo orgânico e não-orgânico. Em outra ocasião, explica-me que esse tema faz parte da proposta curricular do governo, então, ela fez um desdobramento para poder trabalhar alguns assuntos relacionados que não fazem parte da proposta. Confessa que trabalha apenas os temas que acha pertinentes e que usa material diversificado (Internet, livros, material da Prefeitura de São Paulo etc.), argumentando que “os alunos são muito fracos, não têm base” para acompanhar a proposta.

Enquanto ela coloca o texto na lousa, a maioria o copia. Mas o barulho é muito alto; uma aluna grita que não tem o começo do texto, a professora não responde – talvez porque não tenha ouvido, pois parece desconectada do que ocorre na sala ou finge não escutar para se proteger. A aluna insiste gritando, Anabela a orienta a pular umas dez linhas e a começar a copiar o texto da lousa; a aluna se cala. É a vez de um aluno gritar lá do fundo da sala para que a professora “tire a abundância” da frente da lousa, que ele quer copiar. A professora não reage. Termina o texto e vai para sua mesa. Faz a chamada pelo número de cada aluno(a). Eles(as) gritam “Presente!” e ela passa um bom tempo preenchendo os diários em meio ao barulho da sala.

Termina a chamada: há 24 presentes. Levanta-se e procura seu apagador, não o encontra; precisa colocar as questões na lousa. Ameaça a turma dizendo que vai dar

advertência. Ela me aponta como representante da Secretaria de Educação e adverte que estou na sala para vigiá-los. A turma não reage, sabe que ela está blefando, pois já estive ali outras vezes, sabem que sou uma pesquisadora e, assim como os estagiários – figuras comuns por ali – não interfiro em nada. Anuncia que vai “vistar” a cópia do texto nos cadernos enquanto espera que o apagador apareça. Passa pelas carteiras dando visto nas cópias. Vale ponto positivo. A maioria copiou, uma parte continua copiando e, ao mesmo tempo, conversando ou ouvindo música no celular, ou discutindo com o(a) colega; outros(as) andam pela sala. Toca o sinal, mas, são duas aulas seguidas. O barulho aumenta lá fora, um aluno sai e vai para o corredor; estudantes de outras salas batem à porta oca de metal pelo simples prazer de ouvir o barulho estridente que ela faz.

Anabela termina de “vistar” os cadernos e pergunta novamente pelo apagador, sem resposta. Acusa um aluno de ter pego, ele nega e a chama de “professora doida”. Ela resolve explicar o texto enquanto o apagador não aparece, porém, fala sozinha, ninguém presta a atenção. Mesmo assim, ela continua explicando. Outro aluno vai até o cesto de lixo, pega o apagador e dá para a professora, tendo o cuidado de dizer que não foi ele quem jogou.

A professora apaga a lousa e coloca as questões, avisando que vai “vistar”. Um aluno grita que é muita lição, ela ignora. Terminadas as questões, coloca na lousa um trabalho de pesquisa para a aula seguinte. Vai para sua mesa, senta-se em meio ao barulho da sala e preenche o diário.

Está muito frio e o barulho, pelo menos para mim, é desesperador. Aproxima-se a hora do intervalo e os(as) estudantes a sair antes do sinal. Anabela adverte que ainda “não tocou o sinal”, mas eles(as) continuam saindo. Toca o sinal e ela me diz para descer, pois ficará preenchendo um relatório sobre a turma.

No dia seguinte, fui avisada de que ela havia tirado licença médica do dia 23 de julho de 2014 a 7 de agosto de 2014, porque estava com infecção urinária. Soube também que havia escorregado em uma das salas na última aula e batido o cóccix, pois alguém havia esparramado cola no chão para que isso ocorresse. Volto a acompanhá-la em agosto.

Na entrevista, Anabela, com 11 anos de magistério na área de geografia, cita Milton Santos e faz apologia da escola como *locus* de formação do cidadão ético,

humanizado, apto a viver em sociedade respeitando o meio ambiente e a se inserir no mercado de trabalho. Traz para a sala de aula propostas de temas e atividades que encontra nos materiais a que tem acesso e que julga interessantes, como, por exemplo, um projeto para fazer uma horta, que necessita de pessoas para carpir, adubar a terra, comprar sementes e adubos. Ignora a realidade, pois seu projeto, da forma como o propõe, é inviável. Ela desconhece a comunidade, sabe apenas aquilo que lhe dizem nas reuniões de ATPC. Desenvolve seu trabalho de forma punitiva, isolada, desconectada do projeto político-pedagógico da escola – que também desconhece –, defende o estímulo à competição entre estudantes e turmas como estratégia de aprendizado, premiando os “bons alunos” com medalhas e passeios.

Age como se fosse possível formar cidadãos com base no discurso, não na prática. Idealiza, talvez assim seja mais suportável chegar ao final do dia, pois tem para si que esses(as) estudantes “têm um baixo nível de aprendizado”, “são violentos”, “indisciplinados”, “descompromissados por causa do celular”, “só querem ser copistas”, “não querem ouvir a gente, só música no celular [e] isso que é o pior, ter que disputar com o celular”. Portanto, é mais seguro matricular seus filhos em escola privada, pois nela os(as) alunos(as) têm um “nível mais razoável”.

10) CÉLIA

Célia trabalha no período da manhã com o ensino médio, portanto, almoça na escola quando tem que trabalhar no período da tarde. Prefere o refeitório, ao contrário da maioria, que faz a refeição na sala dos(as) professores(as), por isso, é difícil encontrá-la ali na entrada do período. Entra na sala para pegar o material em seu armário, na maioria das vezes calada. Interage pouco com os(as) demais docentes, raramente sorri. Sai logo que soa o sinal.

Professora de ciências biológicas concursada no sistema estadual de ensino, tem carga horária semanal de 30 horas nessa escola (8 no ensino fundamental e 22 no ensino médio) mais 2 horas de ATPC. Trabalha também em outra escola estadual, onde tem duas aulas. Formada pela Unesp, está há 4 anos e meio no magistério e há 2 anos e meio nessa escola. Ela tem 27 anos, é solteira e percorre de carro dois quilômetros para chegar à escola. Considera-se professora de ensino médio e não de fundamental e assumiu aulas nesse nível de ensino para completar a carga de trabalho semanal. Filha

mais velha de um casal, cuja mãe tem uma graduação e o pai cursou o ensino médio, fez o ensino básico em escola pública.

Entramos no corredor das salas do ensino fundamental II. Chama a atenção a sujeira do corredor. O pessoal da faxina continua em greve. Chegamos à sala e entramos. Célia diz “boa-tarde” aos poucos(as) estudantes presentes. Os(as) demais vão entrando gradualmente e ela vai cumprimentando quem chega, pedindo que alinhem as carteiras bagunçadas. Um grupo de estudantes se senta em fila dupla, ela solicita que separem as carteiras. Aos poucos, a sala fica arrumada, com as carteiras em fila voltadas para lousa, e a turma em silêncio. A professora orienta que abram a apostila em determinada página em que há duas questões para serem respondidas. Faz um breve apanhado do assunto das questões, tratado na aula anterior, sempre utilizando corretamente a língua portuguesa. Antes que os(as) alunos(as) tenham tempo de responder, coloca as respostas na lousa e pede que copiem. Em seguida, orienta que abram o material em outra página, pulem determinado exercício e façam outros dois. Vai para sua mesa e faz a chamada pelo nome: há 19 presentes, em silêncio relativo. Ela consegue controlar os(as) alunos(as) para que conversem em volume baixo, porém o barulho que vem do corredor é alto.

Após a chamada, pergunta se alguém precisa que ela ajude. Um aluno se levanta e vai até sua mesa; outra a chama na carteira e ela vai. Depois de alguns minutos, começa a correção na lousa. Célia vai indagando à turma, poucas pessoas respondem. Ela acaba dando a maioria das respostas da atividade, que a turma copia. Logo depois, solicita que abram o material em outra página e façam os três exercícios propostos. Ela percebe que há três estudantes sem apostila, então começa a colocar as questões na lousa. À medida que faz isso, vai dando oralmente as respostas, sugerindo que as escrevam no caderno. Depois, dirige-se à sua mesa e anuncia que, ao terminarem, devem levar a apostila para ela “vistar”, o que eles passam a fazer aos poucos. Toca o sinal, ela se despede da turma e saímos.

Vamos pelo corredor sujo e frio até chegarmos a outra sala. Entramos, Célia cumprimenta a turma e pergunta quem trouxe o material para a experiência que havia solicitado. A maioria levanta a mão, ela recolhe o material e orienta que peguem somente a apostila de ciências, porque vão para o laboratório, mas, antes, precisa pegar chave. Ela sai e as(os) estudantes ficam esperando na sala de aula. Célia volta logo e

saímos em seguida para o fundo do corredor, onde fica o laboratório. Ela comenta comigo, durante o trajeto, que teve que preparar o laboratório antes do horário de entrada do período, pois tinha medo de que os(as) alunos(as) esbarrassem em algum vidro e ocorresse um acidente.

Chegamos. A professora abre a porta – o laboratório é do tamanho de uma sala de aula. Tudo está muito empoeirado, algumas torneiras não funcionam, os armários contêm alguns produtos. Célia orienta a turma a não mexer em nada e a ocupar somente as bancadas cujas banquetas estejam no chão, pois as demais estão suspensas. A turma ocupa as bancadas em grupos e Célia dirige a experiência passo a passo. Ao final, orienta que colem o resultado na apostila, pois a atividade consta desse material.

Ao término da atividade, toca o sinal. Célia dispensa a turma, pois precisa arrumar e fechar o laboratório. Ela me informa que tem mais uma aula e, no intervalo, voltará para arrumar melhor. Comenta que é muito estressante trazê-los(as) ali.

Célia desenvolve seu trabalho com os discentes isoladamente, utilizando a apostila governamental por ser obrigada. Afirma, porém, que discorda da sequência didática proposta: “Não concordo com o jeito como eles trabalham em espiral⁷⁸”. Critica a gestão da escola por não tomar medidas punitivas (expulsão, por exemplo) para que haja disciplina dos(as) estudantes. Julga que eles(as) são desestimulados(as) para estudar porque: 1) seus responsáveis não exigem responsabilidade deles(as) por meio, por exemplo, da verificação dos cadernos; 2) a escola os(as) aprova sem que tenham notas suficientes e mesmo tendo muitas faltas. Célia alega que, embora seja “filha da Progressão Continuada, [mas no começo dela], ainda me formei bem”. Explica que isso ocorreu no fundamental, porque o ensino médio foi bastante ruim e que, por isso, teve de fazer três anos de cursinho para repor o que perdeu; 3) os(as) professores(as) podam os(as) estudantes de alguma maneira, “a evolução deles é até a 5ª série, depois, é um retrocesso”.

⁷⁸Uma sequência didática em espiral é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, na qual o tema é apresentado e retomado aprofundando-o e o ampliando de acordo com a maturidade cognitiva do(a) estudante. Tal proposta parte do pressuposto de que o conhecimento é um processo dinâmico e contínuo, substitui a sequência linear. Para mais informações, ver LIMA, R. O.; PINHEIRO, M. M. Argumentação para as séries iniciais: uma proposta de sequência didática. *Fólio – Revista de Letras*, Vitória da Conquista, v. 2, n. 1 p. 112-129 jan./jun. 2010.

Célia, ao mesmo tempo que diz que a escola pública serve para “formar o cidadão consciente de seus direitos”, diz que “o nível de conhecimento da escola pública está caindo”. Ela se ressentida da falta de cobrança das partes envolvidas, o que faria com que os(as) estudantes “tivessem estímulo para estudar e ‘absorver’ conteúdos para passar no ‘peneirão’ do vestibular”.

Ela concebe os(as) estudantes do ensino fundamental como imaturos, afirmando que não sabem por que estão na escola, não têm potencial de organização para compor um grêmio; já os do ensino médio usam o grêmio para não assistir às aulas. Imagina que sejam como os do condomínio onde mora, filhos de mães jovens, que entregam para as avós a responsabilidade de criá-los(as). Com isso, carecem de orientação, o que reflete no aprendizado.

A falta de estímulo discente para os estudos é fator desestimulador para Célia. A professora se sente lutando sozinha contra algo maior que ela, estressa-se e se cansa, projeta para um futuro próximo trabalhar em um laboratório de análises clínicas, mas, observa que, mais tarde, pretende retornar ao magistério, porque “é gratificante quando dou uma boa aula”.

11) CRISTINA

Sala dos(as) professores(as). Cristina quase não interage com os(as) colegas. Usa um avental roxo e tem lugar cativo na ponta da mesa, que fica no centro da sala. Seu material está arrumado sobre a mesa e ela está esperando que o sinal toque para se encaminhar para a sala de aula.

Cristina, 36 anos, é noiva, graduada em letras (português e inglês), pedagogia e direito. Além disso, é concursada na rede estadual de ensino como professora de inglês. Tem uma carga de aula semanal de 30 aulas, mais 2 horas de ATPC, 20 nessa escola (quatorze no ensino fundamental e seis no ensino médio) e dez em outra. Atua no magistério estadual há dez anos, já tendo ocupado o cargo de coordenadora pedagógica. Está há dois nessa escola e pretende, num futuro próximo, trabalhar em escola privada e advogar. Graduada por instituição privada de ensino, fez o ensino básico em escola pública.

Toca o sinal e eu a acompanho pelo corredor, em direção à sala de aula. Chegamos, há poucos(as) alunos(as), mas, entramos mesmo assim; os(as) demais vão

chegando aos poucos. A professora fica de pé à frente da sala, esperando que a turma se acomode e faça silêncio. Solicita que arrumem as carteiras, comenta que a sala está suja.

Coloca na lousa a data, “Good afternoon” e os graus de parentesco em inglês. Em seguida, distribui as apostilas, que sempre recolhe no final da aula, sob o argumento de que os(as) estudantes a esquecem em casa.

Orienta que abram o material em determinada página para fazer os exercícios. Um deles não obedece e conversa com o colega. Cristina pede que venha para a frente, ele protesta, ela aumenta o tom e chama-o para conversar em particular. Os dois vão para o corredor, voltando em seguida; o aluno vai para seu lugar e começa a fazer a lição. Ela faz questão de silêncio e atenção em sua aula.

Avisa a turma que, no dia seguinte, haverá apenas as três primeiras aulas, por causa de uma “reunião de pais”. Um aluno protesta: “Justo no dia da aula de educação física?!”. A professora responde: “Se é o exercício físico que vai lhe trazer sucesso na vida, então fique se exercitando no parque ou entre para uma academia e deixe a escola”. O discente diz algo que não dá para ouvir, ela pede que ele fique quieto e ameaça mudá-lo de lugar; ele se cala.

Cristina vai para sua mesa e faz a chamada: há 20 presentes. Ela pergunta sobre os(as) faltosos(as) e a turma vai dando notícias.

Enquanto faz o exercício da apostila, um grupo comenta que sempre vê a palavra “the” nos desenhos da televisão, mas, não sabem o que é. A professora não dá atenção. Em vez disso, anuncia que vai começar a correção dos exercícios na lousa. Estimula os(as) a responder, mas, acaba colocando a maioria das respostas na lousa sem a ajuda deles(as). A turma copia as respostas na apostila. Em seguida, ela começa a “vistar” o exercício resolvido na apostila. Terminada essa etapa, coloca na lousa a proposta de uma pesquisa que eles devem trazer na aula seguinte. A turma copia no caderno. Cristina recolhe as apostilas, pois a aula já vai terminar. Toca o sinal e saímos.

Dia seguinte, fico sabendo que o pai de Cristina está internado por câncer e que ela vai tirar licença-prêmio para poder acompanhá-lo.

A experiência na coordenação parece ter proporcionado a Cristina a incorporação do discurso oficial em maior proporção em relação a seus colegas

docentes. Ela fala o tempo todo das diferenças entre estudantes, que devem ser respeitadas; da necessidade de levar em consideração “o aluno como ser humano”; e chama a atenção para o respeito às necessidades da comunidade. Diz que adere ao “currículo oficial do Estado”, assim como ao material didático encaminhado pelo governo. Culpa a gestão escolar pela ausência de trabalhos coletivos, por seu desconhecimento do projeto político-pedagógico da escola e pelas demais mazelas da instituição.

Aos poucos, ela vai desvelando os valores com os quais trabalha, começando pela Proposta Curricular e pelo material didático do governo do Estado: “Não é suficiente para atender a clientela”, “É necessária muita lousa para entrar no material”, “Não há estrutura para aplicar o currículo”. Ela trabalha de forma isolada: “Não gosto de trabalhar com projetos, é muito cansativo”. Segundo ela, a escola deve preparar o(a) estudante para o vestibular e para o mercado de trabalho, como faz a escola privada, mas, em geral a escola pública não faz isso, “ela está formando para o setor terciário”. “A gente ainda precisa de empregada doméstica, de pedreiro. Não adianta querer formar engenheiro, se não é do perfil deles; depois eles vão cair nesse setor terciário de que a gente vai precisar. De repente, eles se encontram ali e pronto, e acabou; é o que está na realidade deles”. Mas observa que existe escola pública diferenciada, que tem suas próprias regras, que não adere à proposta governamental, que trabalha em prol do vestibular. Ou seja, na periferia há aqueles(as) estudantes – talvez estivesse pensando na sua própria história – que se diferenciam da maioria, “que não têm base nenhuma em casa” e vão para uma escola como essa ou para uma escola privada e, assim, ascendem socialmente.

Cristina não se envolve com a escola. Ela mantém, nitidamente, um distanciamento da instituição, limitando-se a se relacionar com os(as) alunos(as). Com alguns, até mesmo pelo Facebook. Afirma que não há uma equipe na escola e que isso se deve à falta de liderança da gestão escolar.

12) GABRIELA

Esguia, sempre com roupa esportiva e cabelo preso, sua permanência na sala dos(as) professores(as) é bastante rápida. Talvez isso se deva ao fato de docentes de educação física terem acesso a outros espaços da escola pelos quais são responsáveis, como é o caso, por exemplo, das quadras esportivas e da sala onde guardam os materiais

para a aula prática. Devido a esse fato, por duas vezes, precisei abordá-la no corredor da sala dos(as) professores(as) para tratar de questões relacionadas à pesquisa.

Gabriela, 48 anos, casada, fez o ensino básico em escola pública. Formada em educação física por uma instituição privada, foi a primeira filha a chegar a esse nível de ensino. É filha de uma família cujo pai é graduado e a mãe tem ensino fundamental. Concursada na rede estadual de ensino, tem dez anos de magistério, dois nesta escola, com jornada de 26 aulas semanais (18 no ensino fundamental II e oito no ensino médio) mais dois ATPC. Mora a quatro quilômetros da escola, os quais percorre de carro. Pela manhã, trabalha como preparadora física em um clube.

Acompanho Gabriela até a sala de aula pelo corredor frio e sujo onde se escuta muito barulho. Chegamos à sala de aula; há poucas pessoas. Entramos, ela cumprimenta a turma, alinha as carteiras em fila e voltadas para a lousa. Depois, anda pela sala, pega alguns papéis do chão, a greve das funcionárias da limpeza continua. Nesse meio-tempo, chegam os(as) demais estudantes. Ela pede que tomem cuidado com os papéis no chão.

Gabriela anuncia que, no terceiro bimestre, uma das duas aulas será teórica, como a que está em andamento, utilizando a apostila. Explica que tal decisão foi tomada em reunião de professores(as), na qual chegaram à conclusão de que os(as) alunos(as) estão escrevendo muito mal e que, portanto, precisam estudar mais. Acrescenta que todos têm capacidade, só precisam “treinar”. Adverte que, para ganhar tempo, é necessário que já venham com a roupa esportiva no corpo no dia da aula prática, pois, sem isso, não farão aula e perderão ponto na nota final do bimestre.

Os(as) estudantes, que até então só ouviram, manifestam-se dizendo que, no bimestre anterior, faltaram apostilas. A professora informa que nesse bimestre vieram apostilas para todos(as) e começa a entregá-las.

Gabriela consegue silêncio na sala, mas, fala em um tom alto, talvez por estar acostumada a falar em local aberto, como a quadra. Entrega as apostilas, vai para a lousa e coloca o nome de vários esportes desconhecidos da turma, como *frisbee*, *badminton*, *rugby*. Depois, orienta que pesquisem essas modalidades esportivas (sua origem, como são praticadas etc.), o que devem trazer e em qual formato (capa, introdução etc.) e pede que tragam a pesquisa na próxima aula teórica. Observa que a

pesquisa é para nota. Em seguida, pede que tomem nota da lição de casa, que são alguns exercícios da apostila.

Feito isso, coloca na lousa algumas questões de opinião sobre a Copa do Mundo que ocorreu no Brasil em junho de 2014. Orienta que a avisem logo que acabarem de copiar, pois ela vai cronometrar 20 minutos para que deem as respostas. Argumenta que controlar o horário é um treino e que “eles” vão precisar dessa habilidade para concursos. Alerta que é para entregar, pois vale nota.

Dirige-se à sua mesa e faz a chamada por nome e número: há 21 presentes. Depois, avisa que vai marcar os 20 minutos e fica andando pela sala, verificando se estão fazendo a atividade e incentivando a isso. Ao término dos 20 minutos, começa a recolher o resultado. Em seguida, começa a ler as respostas, fazendo comentários a respeito de uma palavra inadequada, elogiando os textos bem escritos. Toca o sinal. Ela se despede e vai embora.

Vamos para a aula seguinte, que será na quadra. Os(as) estudantes já foram orientados(as) por ela na aula anterior de que esta aula seria de prática na quadra, portanto, sabem que devem ir direto para a quadra coberta.

No trajeto da sala para a quadra, comenta que falta infraestrutura na quadra: as descargas dos banheiros e um dos bebedouros estão quebrados, a pintura do chão está apagada, faltam bolas e redes, não há caixa de som, a quadra sempre está suja. “A gente precisa improvisar”, desabafa.

Chegamos. Ela abre o portão que dá acesso à quadra e os(as) alunos(as) vão chegando. Ela vai orientando a se dirigirem para a quadra e se sentar na linha branca. Após a chegada de toda a turma, fecha o portão e vai encontra-los(as) no centro da quadra. Senta-se em círculo com eles(as) na linha branca e faz a chamada: há 28 presentes. Depois, ela dá orientação sobre as atividades que vão desenvolver.

Os(as) alunos(as) se levantam e passam a dar voltas em círculo pela quadra. Em seguida, eles(a) se dividem em dois grupos, cada um de um lado da quadra, e jogam uma espécie de “queimada”. Os meninos correm com desenvoltura e as meninas, com mais timidez e dificuldade.

A professora observa que, embora morando na periferia, estes(as) meninos e meninas não brincam nas ruas, que são bastante movimentadas, têm tráfego de carros intenso. Soma-se a isso a alimentação gordurosa, como “salgadinhos”, o que resulta na dificuldade de se exercitar. Mais para as meninas, pois alguns meninos buscam os espaços possíveis no bairro para jogar bola.

Termina o tempo da “queimada” e a professora chama a turma para o centro da quadra. Então, conversa novamente, explicando que, na aula seguinte, quem não vier com roupa esportiva, não fará aula. Ela os(as) libera para irem ao banheiro e para tomar água. Toca o sinal e o portão se abre para que voltem para a sala.

No dia seguinte, houve somente as três primeiras aulas, devido à reunião de pais/mães. Estamos na sala dos(as) professores(as) à espera das orientações para a reunião. Eles(as) não parecem seguros(as) e animados(as) para encontrar os pais/mães e conversar sobre as dificuldades cotidianas que têm com os(as) estudantes. No pátio, já se encontram alguns pais, que procuram as salas de aula.

Faltando uns 20 minutos para começar a reunião, a vice-diretora entra na sala e distribui a pauta, assim como os boletins e os demais papéis que devem ser assinados por pais/mães e docentes. Basicamente, as orientações são relacionadas às notas, às faltas e à assinatura da burocracia. Uma professora pede mais informações a respeito de um ponto da pauta, o convite para o “Dia dos pais na escola”. A vice-diretora pede que ela não se preocupe, porque “eles não vêm mesmo”. Soa o sinal para a reunião e eu acompanho Gabriela.

Chegamos à sala, onde já há alguns pais. Ela cumprimenta e coloca na lousa os dias do bimestre em que não haverá aulas ou em que haverá somente as primeiras. São dias de reunião e de provas. Indago se é a data da prova do Saresp, mas, ela não sabe me responder ao certo.

Gabriela entrega os boletins e adverte os pais/mães a não deixar os filhos(as) faltarem. Solicita as assinaturas e os dispensa. Alguns(mas) perguntam mais especificamente sobre o desempenho de seus(suas) filhos(as). Ela tem dificuldade em responder, pois as informações que tem são as notas e o desempenho discente em suas aulas, que, até então, eram só práticas realizadas na quadra. Ao final da reunião, ela me

confessa sua dificuldade e desabafa: “Também... recebemos a pauta 20 minutos antes da reunião, não houve preparo nenhum”.

Na área de atuação de Gabriela, o trabalho em equipe, o estabelecimento claro de um objetivo e o treino constante são fundamentais para o alcance do êxito. Antes de ser professora, ela já era preparadora física e, atualmente, concilia os dois trabalhos. Por isso, ela se ressentia da ausência desses fatores na escola. Sua experiência no magistério vai sendo construída com a sensação de impotência para operar as mudanças que acredita serem necessárias, pois a estrutura escolar não as proporciona. Além disso, relata que não desenvolve nenhum trabalho em parceria com os(as) demais colegas, embora pense ser necessário. Atribui isso à falta de tempo para organizar esse trabalho, pois, segundo ela, a ATPC, que deveria ser para isso, perde-se em burocracia, havendo ainda os vários pontos de vista divergentes dos(as) docentes, que dificultam o processo.

Ela observa ainda que a escola trabalha sem foco. Ora são as Olimpíadas de Matemática, ora a preparação para o Saesp, ora a exigência de utilização do material governamental, sem infraestrutura para implantá-lo. Perde-se em sua fragmentação, a qual, por sua vez, é acentuada pela mudança constante de docentes, assim como por suas faltas recorrentes. Esse quadro gera a malformação discente, que não é perdoada pelo mundo fora dessa escola (no vestibular e no trabalho). Por isso, ela optou por matricular sua filha em uma escola privada.

Embora procure acatar a pressão da direção para utilizar o material governamental fazendo suas adaptações, dando aulas teóricas e conteúdos com os quais não concorda por não entender que sejam adequados para o público-alvo, não acredita no êxito desse fazer, pois, para ela, a educação física é prática, é o que ela “sabe fazer de melhor”, é com o que os(as) alunos(as) estão acostumados(as). As aulas teóricas não surtem efeito, até porque, hoje, a nota não tem mais valor. Então, o(a) aluno(a) não estuda porque não ganha nada em troca. Defende a competição com premiação, para que haja estímulo ao aprendizado, e a volta de algumas estratégias utilizadas no passado, como o ditado, a leitura, a memorização e o respeito à fala do professor(a), não só respeito à cópia, como aprendizado.

Outro de seus desapontamentos é a ausência de trabalhos com a comunidade em geral, para que venha para a escola, seja nos fins-de-semana, seja nas reuniões para as quais é convidada durante a semana (reuniões de pais/mães, de associação de pais e

mestres, conselho de escola e conselho de classe). “A comunidade em geral não participa dos eventos, por falta de organização da escola para trazer a comunidade”, “É necessário um trabalho de formiguinha para conquistar a comunidade”. “Tem que ter vontade de fazer a mais [além cumprir o horário de trabalho]”.

Gabriela vai vivendo o mundo escolar e cristalizando práticas contrárias àquelas em que acredita, vai engendrando seus saberes experienciais sob o alicerce da impotência, separando sua disposição a crer naquela da ação.

5.1.1.3 Ideias docentes na escola da periferia: análise

1 - Relação entre docentes, tempo para atividades conjuntas e em planejamento

A relação entre docentes é efêmera, ocorrendo, sobretudo, nos subgrupos de afinidade e, às vezes, sendo conflituosa, como no caso de Geraldo com alguns(mas) colegas. Eles(as) não compõem uma equipe. Compartilham das mesmas angústias internas à escola (indisciplina discente, pressão da gestão escolar, violência, salário baixo etc.), mas, não desenvolvem trabalhos coletivos para enfrentar o que julgam ser problema.

Embora a maioria ressalte a ausência e a necessidade do trabalho coletivo, deixando clara a disposição para o trabalho de equipe, agem individualmente, sem parceria entre colegas. Há evidência de que, com exceção de Gabriela, tal hábito não foi instalado a contento e não encontra no contexto escolar clima organizacional para isso. Os obstáculos apontados por Tardif (2005) são encontrados também aqui: o tamanho da escola, que não proporciona comunicação, pois o grupo que leciona em um mesmo nível de ensino nem sempre faz as reuniões no mesmo horário; a troca constante (rotatividade) de docentes; a insegurança de alguns(mas) docentes com relação a si mesmos(as) e ao trabalho que desenvolvem, o que inibiria a atividade em equipe; a dificuldade de estabelecer uma concepção de atuação coletiva para orientar os trabalhos; a descrença na capacidade profissional de colegas; as reuniões do corpo docente, que são tomadas pela burocracia e não dão espaço para a organização do trabalho coletivo; a ausência de liderança da gestão escolar; e a omissão do grupo quanto ao debate das questões escolares impostas.

A disposição para agir individualmente é evidente em Célia, Cleuza e Mônica, que não cogitam trabalhar de outra forma; ao contrário de Gabriela, que, por formação (educação física), aprendeu que, para dar certo, o trabalho tem que ser em equipe, porém não consegue encontrar na escola um contexto que lhe permita colocar em prática sua disposição, portanto, age de modo isolado.

Assim, fica evidente a veracidade da hipótese de que os(as) docentes agem alicerçados(as) na ideia do trabalho individual

2 - Ideias docentes sobre avaliação

Mesmo sendo atualmente presente nas escolas estaduais do estado de São Paulo e no mundo acadêmico a ideia de avaliação diagnóstica e processual, aliada aos ciclos de aprendizagem, todos(as) os(as) docentes pesquisados(as) agem segundo a ideia de avaliação classificatória, valorizam a prova escrita entre as estratégias de avaliação como a melhor forma de “medir o aprendizado”, prescrevendo constantemente atividades para nota. Defendem-na como estímulo ao aprendizado e a utilizam como controle da disciplina dos(as) estudantes; por conseguinte, são contra a Progressão Continuada, porque, uma vez que só há retenção no final do ciclo, são obrigados a facilitar a nota, o que veem como desestímulo ao aprendizado discente.

Dessa forma, as crenças sobre avaliação interiorizadas na formação pré-profissional – levando em consideração Rego (2012), Moreira (1990), Romanelli (1978) e Moreira (1959), já citados – estão sendo reforçadas ao longo da carreira desses(as) docentes. O contexto das avaliações externas a que estão submetidos(as), que são classificatórias, contribui para a atualização dessa disposição, uma vez que são mobilizados(as) e cobrados(as) para preparar estudantes com provas unificadas e exercícios “modelo Saresp”, além de ter que atribuir notas de 0 a 10. Todavia, os(as)estudantes não se submetem totalmente a esse tipo de avaliação, o que dificulta manter o controle sobre eles(as) por essas vias, haja vista a dificuldade docente para gerir a sala de aula, que foi possível de verificar abundantemente.

3 - Ideias docentes sobre gestão escolar, reformas de ensino e sistema estadual

Com exceção de Cíntia, que não deixou clara sua posição, a gestão escolar é vista pelos(as) docentes como falha, por dois motivos principais: 1) ausência de medidas punitivas que controlem a indisciplina do alunado; 2) falta de liderança para

organizar o trabalho coletivo e submeter o corpo docente às regras estabelecidas pela escola. Essa postura evidencia o sentimento de impotência dos(as) docentes para resolver os problemas que os(as) afligem. Contudo, as críticas à gestão são reforçadas, porque esta tentaria implantar as medidas governamentais, como, por exemplo, a utilização das apostilas encaminhadas para as escolas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que são criticadas pelos(as) docentes, e a preparação para as avaliações externas (Saresp).

Os(as) docentes pesquisados(as) não se mostraram dispostos a realizar reflexão e discussão coletiva na escola sobre as medidas governamentais, pois, em alguns momentos, eles(as) se abstiveram do debate e, em outros, se adaptaram ao discurso oficial. Partem do pressuposto de que o debate é infrutífero, pois a gestão tem como intuito implantar as orientações, não as flexibilizar; logo, participar do debate é deixar transparecer suas discordâncias, o que pode acarretar sanções. Então, o melhor a fazer é calar-se e se adaptar, interpretando as orientações segundo suas ideias e condições de trabalho. Consequentemente, as medidas oficiais que vêm ao encontro de suas ideias internalizadas, como, por exemplo, a padronização do currículo no estado de São Paulo, que concebem como uma forma de assegurar o aprendizado de “conteúdos mínimos” necessários para a aprovação em um exame vestibular para a educação superior, mercado de trabalho etc. Tais ideias são logo defendidas e acatadas, porém, aquelas que se distanciam do que foi internalizado, como a sequência didática em espiral das apostilas governamentais, são rechaçadas ou adaptadas.

4 - Atividades ligadas à rotina de gestão da classe

No que diz respeito ao mobiliário das salas, os(as) docentes pesquisados(as) mantêm as carteiras e cadeiras dos(as) alunos(as) em filas direcionadas para a lousa e sua respectiva mesa, que, geralmente, se localiza na frente da sala, do lado da janela, onde os(as) docentes passam parte do tempo da aula; no entanto, essas fileiras estão quase sempre bagunçadas. As professoras Mônica, Fabiana, Cristina, Célia e Gabriela têm o cuidado de pedir aos(as) alunos(as) que as alinhem. Cleuza se soma a elas no cuidado de manter os(as) estudantes nos lugares estabelecidos pelo(a) docente coordenador(a) de turma, intervêm nos casos indisciplinares individuais e ficam atentos(as) à dinâmica da sala. Utilizam as ameaças do “conteúdo para prova” e da nota. Essas professoras conseguem estabelecer o controle da turma. Cleuza, embora não tenha

cuidado com a ordem das carteiras, utiliza bastante as ameaças da nota e da advertência, mais que as outras professoras. Cada uma tem suas particularidades: Mônica, com 20 anos na escola, já conhece os(as) alunos(as) de outros anos; Fabiana, por estabelecer um diálogo com estudantes mediado por seus problemas pessoais, ganhou respeito; Gabriela conseguiu o mesmo por ter o trunfo de poder barrar estudantes para aula na quadra e para campeonatos; Célia e Cristina, por terem uma postura rígida, ríspida, segurança do domínio do que ensinar e do seu papel docente (“transmissão de conteúdos”); e Cleuza, pela ameaça exacerbada da punição.

O controle da turma que conseguem é relativo, já que ainda há vários problemas com os(as) discentes. Quanto mais o(a) docente se aproxima da postura tradicional de docência, aliada ao discurso de que se preocupa com os(as) estudantes (trabalho, vestibular e outros) - o que é uma característica desse grupo docente, com exceção de Mônica - maior êxito tem na gestão da turma.

Os(as) demais docentes – Cíntia, Geraldo, Lúcia, Cleide, Carmelita e Anabela – têm muito mais dificuldade de gerir a turma para realizar os trabalhos, embora utilizem as ameaças da nota, do “conteúdo para prova e da advertência”, com exceção de Cleide. No entanto, sem exceção, omitem-se frequentemente nos casos individuais de indisciplina. Importa frisar que, nesse grupo, embora haja novatos(as), há pessoas bastante experientes, como é o caso de Anabela e Carmelita. No grupo de docentes mencionado anteriormente, ocorre o inverso: há casos de novatas (Fabiana e Célia), porém, pelo fato de serem efetivas, fixando-se em uma escola, segundo Tardif (2002), esse fator favorece a construção dos conhecimentos experienciais, as bases profissionais, o que facilitaria a gestão da sala.

Os(as) docentes, com exceção de Gabriela – talvez por sua disposição internalizada graças ao uso de outros espaços, como a quadra –, mantêm-se diante da lousa na frente das carteiras, andam muito pouco pela sala, vão até as carteiras dos(as) estudantes somente quando são solicitados(as). Tocar estudantes é raro; Fabiana é a única que o faz.

Em geral, os trabalhos em sala são desenvolvidos individualmente e, em alguns casos, em duplas, quando não há livros ou apostilas suficientes para a turma toda.

Persiste a distância entre docentes e discentes, não há clima de trabalho coletivo (docente-discente) e sim trabalho individualizado, centrado na instrução e na preocupação de manter os(as) alunos(as) em sala.

Em geral, a gestão da sala é muito difícil, as estratégias utilizadas têm pouca aderência dos(as) estudantes, que parecem temer pouco as notas baixas, as advertências – que incluem a suspensão da frequência à escola – e a ameaça de reprovação escolar. Essas estratégias acabam tendo um impacto negativo e resultam em pouco envolvimento discente nas atividades propostas. Os(as) alunos(as) acabam por reagir a essas situações e pressões com violência – apresentada de forma variada, sem consciência ou planejamento – contra a escola e contra docentes. Para Dubet (2003), é uma forma de construírem sua honra e sua dignidade contra a escola e de reagir à exclusão escolar e social.

Assim sendo, os(as) docentes têm tido muita dificuldade na preparação “do objeto de trabalho” – o(a) discente –, como gosta de chamar Tardif (2005), para que haja trabalho coletivo (docente-discente). Ficam evidentes, dessa forma, as ideias docentes amparadas na punição e na imposição de regras, na relação vertical que se tenta imprimir, as quais parecem, aos olhos docentes, necessárias na atual situação que julgam de indisciplina e de desinteresse discente pelos estudos. No entanto, a disposição a agir do(a) professor(a), possivelmente internalizada no seu percurso pré-profissional e reforçada no profissional, entra em conflito com os(as) discentes, que se submetem pouco às regras, que exigem esforço para seduzi-los(as) ao trabalho em sala de aula. Somando-se ao fato de que a legislação não permite punições severas e de que a escola não cumpre mais a função de socialização clássica, como afirma Dubet (1996), instaura-se um desajuste, segundo Lahire (2002; 2004), que desemboca em situações de crise.

5 - Atividades relacionadas ao ensino

Foi possível verificar que as aulas ocorrem principalmente na sala de aula, havendo alguns momentos de exceção, como o uso do laboratório de ciência, da sala de informática e do auditório; no entanto, esses espaços alternativos são muito disputados ou não apresentam infraestrutura adequada para uso contínuo, demandando mais tempo e planejamento. As aulas se concentram na figura do(a) professor(a), que segue “os conteúdos” da proposta curricular governamental, fazendo algumas adaptações em alguns casos extremos, como o de um 5º ano, em que todos os(as) docentes disseram que

não dava para “trabalhar os conteúdos” propostos por se tratar de uma turma com um nível muito alto de defasagem, com a maioria semianalfabeta. Nesse caso, cada docente trabalha o que e como acha melhor, não havendo planejamento e trabalho em conjunto.

Quanto aos recursos materiais didáticos utilizados, predomina a lousa, seja para o apoio da apostila, do livro didático ou para nenhum dos dois. O uso da apostila e do livro didático é também adaptado. Uma pessoa pode aderir mais, outra menos, porém, todas adaptam de forma a privilegiar a exposição de determinado “conteúdo”, seguido por exercícios de fixação. Quando o exercício é de reflexão, caso de alguns propostos na apostila governamental, o(a) docente dita ou escreve a resposta na lousa. Vai reforçando, assim, a ideia de estudar como quantidade de lição, de caderno cheio e apostila completa. Tal ação mantém os(as) alunos(as) relativamente ocupados(as), produzindo uma documentação para mostrar para a seus responsáveis e para a gestão escolar – a qual ameaçou, em um dos ATPC, verificar os cadernos – e ainda proporcionando aos(às) discentes a sensação de terem estudado.

Na maioria das vezes, esses “conteúdos” são tratados por meio de aula expositiva, de forma linear, sem entusiasmo do(a) professora(a), sem ligação com o cotidiano do(a) estudante, de forma árida, como se fosse imprescindível passar por determinado “conteúdo” para armazená-lo para o futuro. Isso ocorre de forma desconectada do projeto político-pedagógico, até porque poucos o conhecem, não atribuindo a este, na prática, a importância que a legislação confere. Embora mantenham o discurso de sua importância, aprenderam que o projeto político-pedagógico é apenas mais um item da burocracia; assim, a disposição para crer em sua utilidade se fragiliza.

Os(as) estudantes não mostram ver sentido nesse “conteúdo”, haja vista a desatenção exacerbada; os(as) professores(as), por sua vez, acham necessário para o vestibular, para a prova do Saresp, para a seleção em algum curso técnico de ensino médio, como a Escola Técnica Estadual de São Paulo (Etec), que está situada nas imediações da escola. Todavia, os(as) docentes agem com a preocupação de “transmitir esse conteúdo” para o futuro, porque partem do pressuposto de que é esse seu papel, mas também com a ideia de que a escola e (os)as estudantes com quem trabalham não terão êxito, por motivos variados, na empreitada da ascensão social por meio da

escolarização. Por isso, com exceção de Cleide, não colocam ou não colocariam seus(suas) filhos(as) na escola em que trabalham.

Embora alguns(mas) docentes tenham se pronunciado sobre os(as) alunos(as) que não acompanhavam a turma, não presenciei a utilização de enfoque ou material diferenciado para nenhum(a), com exceção de Geraldo, que, em certa turma, obrigava uma aluna a utilizar caderno de caligrafia, alegando que ela tinha letra feia e “nem menino tinha uma letra feia como a dela”.

Nos comentários de docentes, fica claro que sabem das diferentes dificuldades de estudantes: alguns(mas) são mais atentos(as), outros(as) menos, todavia, não há ação de trabalho diferenciado, pois há disposição de tratar a turma como homogênea, o que é reforçado pelo contexto das condições precárias de trabalho (carga excessiva e ausência de tempo para planejamento no âmbito da escola), que os(as) levam a agir pelo caminhos mais rápidos e fáceis, que demandam menos tempo de planejamento.

Constata-se a ausência de certas práticas educativas, como, por exemplo, eleição do grêmio estudantil, convite de entidades estudantis para conversar com os(as) alunos(as), debates sobre temas de seu interesse ou qualquer proposta que os(as) mobilize a pensar e elaborar atividades dentro da escola. Os(as) professores(as) partem do pressuposto de que isso poderia gerar bagunça (sairia da rotina da instrução), pois os(as) estudantes não estariam ainda amadurecidos para essas atividades, ou seja, não veem a escola como aquela que contribui para esse amadurecimento.

Como nos adverte Ghanem (2012), “[...] preparo para o exercício da cidadania também sofre com o peso de nossos costumes, em parte porque a educação escolar é muito mais concebida como apresentação de ideias por meio da fala e do texto do que como prática” (p. 25). Pois foi dessa forma que os(as) docentes apreenderam. Distantes da participação política, por mais que esteja presente a disposição a crer na formação de cidadãos, agem distantes da possibilidade de conseguir tal êxito. Atualizam a disposição a agir pelo discurso e não pela prática, reforçando-a.

5.1.2 A escola central

Final de agosto de 2014. Tenho meu primeiro contato com a escola central. Está situada entre o Distrito do Jaguaré, na cidade de São Paulo, e o bairro Vila Yara, da cidade de Osasco, portanto, próximo ao bairro Parque Continental, que se divide entre a cidade de São Paulo e Osasco. Nessa região, há *shopping centers*, hipermercados, terminal de ônibus municipal e intermunicipal, consultórios médicos, bancos, estabelecimentos comerciais, áreas arborizadas, instituições privadas de ensino superior e de educação básica. Logo, é uma região considerada “nobre”. Talvez por isso somente 22% das pessoas matriculadas são do bairro, as demais são oriundas de regiões mais distantes, como Carapicuíba, Barueri e a periferia de Osasco.⁷⁹ Alguns(mas) docentes da escola observam que muitos(as) desses 22% são de cortiços existentes no bairro.

A escola foi fundada em 1951, portanto, tem uma arquitetura diferenciada das outras na região: é arborizada, tem porta de vidro que dá acesso ao corredor onde se situam a secretaria, as salas de aula, o refeitório e o pátio, iluminados com luz natural, com piso de cerâmica vermelho encerado. A escola é térrea, com exceção de três salas de aula que ficam sobre o refeitório, possivelmente uma construção posterior, assim como os portões de ferro que separam os corredores que dão acesso às salas de aula e o mini-estacionamento.

A escola dispõe de 12 salas de aula; no período matutino (ensino médio e três nonos anos) ficam todas ocupadas, enquanto no período da tarde (ensino fundamental II) há somente 10 turmas, as quais têm, em média, 35 matriculados(as) por sala, embora a média de frequência seja de 28 por sala, o que é motivo de preocupação da gestão. No ensino fundamental II, há 432 estudantes e, no ensino médio, há 336;⁸⁰ a escola não funciona no período noturno, que foi fechado em 2013.

A diretora é receptiva. Ela me convida para participar da “reunião geral de replanejamento” no dia posterior, pela manhã. Aceito de pronto.

Dia seguinte. Reunião em uma das salas de aula. Estão presentes a diretora, alguns(mas) docentes do período matutino e sua coordenadora, e os(as) da tarde, com seu coordenador. Iniciam-se os trabalhos. A diretora tem a palavra; ela abre a reunião expondo os resultados da escola no Saesp de 2013 e dizendo que não foram ruins, mas,

⁷⁹ Fonte: Plano de Gestão da escola, período de 2011-2014.

⁸⁰ Fonte: Plano de Gestão da escola período de 2011-2014.

é necessário melhorar para ter direito ao bônus.⁸¹ Propõe que seja realizado um teste simulado com todas as disciplinas para a prova do Saresp de 2014, substituindo a prova bimestral unificada. Realiza-se uma votação e a maioria vota pelo simulado. Além disso, é acordado que os(as) docentes de matemática e língua portuguesa abordarão duas vezes por semana “questões do Saresp” com os(as) discentes.

Alice, uma das professoras de língua portuguesa, embora tenha votado pelo simulado, observa que ficará uma sequência de provas em detrimento das aulas, uma vez que, na semana seguinte, na sua área e na de matemática, serão aplicadas “as provas diagnósticas encaminhadas pela Diretoria de Ensino”. A diretora responde que os(as) alunos(as) estão na escola para isso e que, na escola privada, há simulados todas as semanas. Nenhum outro(a) docente se pronuncia sobre o assunto. Em seguida, Solange, professora de história, que havia acabado de votar pelo simulado, diz que fica incomodada em ter que dizer para os(as) alunos(as) que aquilo que foi acordado no começo do ano – a prova unificada – não ocorrerá, porque será substituído pelo simulado. Reclama que geralmente se muda o que foi planejado. Como nenhuma outra pessoa se pronuncia, a reunião segue com a diretora comunicando que quase todas as salas de aula já estão equipadas com “CPU e *data show*” e que, para utilizar, basta pegar a chave com a vice-diretora. Avisa ainda que a troca das lousas solicitada por docentes levará mais tempo, pois estão muito caras.

A diretora passa a palavra ao coordenador e se ausenta. Ele, por sua vez, começa a fazer o levantamento das turmas que serão formadas em 2015. Alice se pronuncia afirmando que “nas 8^{as} séries, teremos um lote ruim” e nas “5^{as} séries, teremos bons alunos, mas também porcaria”. Os(as) demais colegas não se pronunciam e o coordenador prossegue com a reunião. Comenta sobre as atuais 5^{as} séries (6^{os} anos). “Eles são do mal, não têm limites.” Manoel, professor de matemática, concorda. Solange observa que são crianças de 11 anos, portanto, é necessário adotar outras estratégias, como jogos, por exemplo, para trabalhar com a turma. O coordenador e Manoel discordam. Ninguém mais se pronuncia. A reunião segue. O coordenador informa que estão tendo problema com uma mãe que foi até a Diretoria de Ensino solicitar a expulsão de um aluno que brigou com o filho dela. Um professor sugere que

⁸¹ Política de pagamento docente por desempenho implantada no estado de São Paulo na última década. Para mais informações, consultar: ANDREZA, B.; FERNANDES, M. J. S. O pagamento por desempenho no contexto das reformas educacionais paulistas. *Comunicações*, Piracicaba, v. 20, n. 2, p. 45-59, jul.-dez.2013.

se coloque o filho dessa mãe numa sala onde haja muitos “bagunceiros” e que deixe o outro na mesma sala. Outro faz chacota do caso relatado. A reação é contrária à mãe reclamante. Não há reflexão em relação ao ocorrido.

Passam para o próximo item da pauta da reunião, sem que o anterior tenha sido devidamente solucionado em grupo, pois, provavelmente, a direção tomará a decisão.

O coordenador adverte quanto ao tratamento dado em sala de aula aos(as) alunos(as), pois relata que já recebeu “reclamações dos pais nesse sentido” e exemplifica dizendo que presenciou uma professora “mandando um aluno calar a boca” e que ficou “assustado”. Solange e Kátia (professora de matemática) defendem a colega, argumentando que é necessário levar em conta o contexto em que isso ocorreu e o estresse ao qual os(as) docentes têm sido submetidos(as) cotidianamente. Ninguém mais emite opinião. A reunião prossegue. A diretora retorna, apresenta-me e pede que eu exponha a minha proposta de pesquisa. Explico em poucos minutos, espero a resposta do corpo docente. A diretora os incentiva a responder. Solange comenta que há tantos “estagiários” na escola que mais uma não fará diferença. Alice pede o questionário para responder. Ninguém se opõe, mas, as demais pessoas não expressam concordância. Aproveito e distribuo os questionários com o compromisso de retornar na segunda-feira para recolhê-los. Término da reunião.

Retorno na segunda-feira, porém, só consigo recuperar 14 questionários respondidos dos 20 distribuídos. Aproveito para abordar mais algumas pessoas que estavam ausentes da reunião. Volto no dia seguinte e recolho mais sete questionários. Tabulando-os, pude compor o grupo de 12 docentes para serem acompanhados(as) e entrevistados(as). Dias depois, devido ao retorno de um professor que estava afastado, acabei por ter um total de 22 questionários respondidos.

Início em setembro de 2014 a etapa seguinte da pesquisa, que se constitui em observação e entrevista, terminando em meados de novembro do mesmo ano.

5.1.2.1 Sala dos(as) professores(as)

Início de setembro de 2014, horário de entrada do período da tarde. Sala dos(as) professores(as), a qual dispõe de uma mesa no centro. Ao lado da mesa, há armários de ferro. Ao fundo, algumas cadeiras, dois computadores e mais armários. Os(as) professores(as) vão chegando aos poucos, nem todos(as) cumprimentam quem já está ali. Dirigem-se a seus respectivos armários para pegar o material para a aula e também,

no caso das mulheres, para apanhar o avental. Todas as professoras do período da tarde usam. Uma parte vem do refeitório da escola; quem deu aula pela manhã, agora, prepara-se para o período da tarde; outros(as) chegam de casa; e ainda há o caso de quem vem de outra escola. Por exemplo, as professoras de arte, geografia e português/inglês, as quais, por vezes, acabam chegando atrasadas. Há ainda os(as) docentes do período da manhã, que passam pela sala para deixar seu material escolar no armário e ir embora.

Após preparem seu material, ocupam um lugar à mesa ou nas cadeiras ao fundo da sala, quase sempre os mesmos lugares. Sobre a mesa, há dois jornais do dia: a *Folha de S. Paulo* e o *Estado de S. Paulo*. Alguns(mas) folheiam, mas, é difícil se concentrar, pois sempre chega alguém fazendo algum comentário. Os comentários mais comuns são sobre as eleições (nacional e estadual, que ocorrerão este mês), sempre acompanhados de chacotas aos candidatos e da sensação de que não há opção para votar; a gestão escolar (coordenador e diretora), fazem críticas e geralmente todos(as) concordam; e a indisciplina discente. Em relação aos dois últimos temas, não há discordância; ao contrário, é como se compartilhar essas ideias fosse uma forma de se solidarizarem por se sentirem vítimas dos mesmos opressores. A indisciplina discente e a opressão dos gestores – pois estes cobram o preenchimento da burocracia, a preparação para o Saresp, o cumprimento do horário, o uso da apostila governamental etc. – acabam por uni-los(as), e não o trabalho coletivo/interdisciplinar ou a reflexão sobre a causa da indisciplina discente, por exemplo. Logo, em geral a sensação dos(as) docentes é de impotência; eles não julgam ser possível realizar mudanças nos três níveis de comentário recorrentes citados.

No intervalo, a rotina muda muito pouco. Eles(as) se colocam em seus lugares, alguns grupos se configuram. Os comentários recorrentes são os mesmos. Interrompidos frequentemente pelo coordenador ou diretora para dar recados (a data de reunião do conselho de classe, a data da prova unificada, a entrega do mapeamento das salas etc.). Quando toca o sinal, a maioria lamenta e o coordenador sempre chega à sala para lembrá-los(as) que já é hora de ir para a sala de aula. Mas, se compararmos este corpo docente com aquele da escola periférica, é possível perceber que este não age com tanta angústia quanto aquele. Talvez isso ocorra devido ao perfil deste corpo docente, que tem outros horizontes, uma vez que muitos(as) têm outro trabalho e outros(as) estão prestes a se aposentar. Além disso, a maioria consegue uma gestão de sala razoável e a direção é mais presente.

5.1.2.2 Sala de aula

1) ALICE

Tarde de setembro, o calor já se anuncia. Na sala dos(as) professores(as), espero Alice para acompanhá-la nas aulas. Ela chega falante, com tarjetas de notas na mão. Vai em direção a seu armário do fundo da sala, reclama que a orientação anterior da coordenação era para que digitassem as médias na “secretaria digital”, porém, a vice-diretora lhe informou que era necessário preencher as tarjetas e entregar na secretaria da escola. Um professor que estava ao computador digitando as notas protesta. Alice afirma, de forma contundente – uma de suas características – que “é necessário que falem a mesma língua” para que não haja confusão. Tece algumas críticas ao trio gestor e aproveita para comentar com colegas que não vai ao parque de diversões Hopi Hari com os(as) alunos(as), como solicitou a gestão; prefere vir repor a aula em um sábado, pois, caso algum(ma) estudante se machuque no parque, os(as) docentes acompanhantes serão responsabilizados(as), ao contrário do que ocorre na reposição feita na escola, em que a direção se responsabiliza pelas ocorrências.

Alice, 48 anos, solteira, é graduada em letras (português/inglês), por instituição privada de ensino, o ensino básico cursou em escola pública. É filha de pais com ensino fundamental II, mas, não foi a primeira da família a concluir o terceiro grau de ensino, pois é a mais nova de três irmãos, que também se tornaram docentes. Com 27 anos no magistério estadual, começou a carreira como professora do ensino fundamental I. Hoje é professora de inglês e português no ensino fundamental II. Não gosta de trabalhar com o ensino médio, pois considera os(as) estudantes desse nível de ensino “topetudos, encaram o professor”. Embora tenha estabilidade no emprego, não é titular de cargo, pois não é concursada (categoria F); é sindicalizada, porém, não participa das reuniões. Tem 30 aulas semanais mais 2 ATPC nessa escola, no período da tarde. Está a dois anos da aposentadoria, a qual espera com muita ansiedade. Depois disso, pretende trabalhar no ensino superior. Tem curso de especialização.

Está há 9 anos trabalhando nessa escola, em cujas imediações morou a vida toda, onde fez o fundamental I e trabalhou no começo de carreira como professora alfabetizadora substituta.

Toca o sinal. O coordenador entra na sala, cumprimenta, faz uma brincadeira com Alice e pede aos(as) docentes se dirijam para as salas de aula. O grupo todo sai aos poucos e eu acompanho Alice. Vamos por um corredor que é iluminado pela luz do sol,

passamos em frente ao refeitório, entramos em outro corredor, também iluminado por luz natural, que dá acesso ao corredor das salas de aula. Este não é tão iluminado pela luz do sol, mas, pelas lâmpadas. O acesso a esses corredores se dá sempre por um portão de ferro. Não há estudantes no corredor, estão na sala. Vejo de longe a diretora sumindo no final do corredor que dá acesso à sala da direção. No chão vermelho do corredor, não há papéis ou coisa que o valha.

Entramos na sala. Ela é arejada, as carteiras estão enfileiradas e viradas para a lousa. A mesa da professora está posicionada na frente das carteiras, no centro da sala. Alice vai em direção à sua mesa. Pede que as carteiras sejam alinhadas e que os(as) discentes se sentem em seus respectivos lugares. O(a) coordenador(a) de classe é quem determina os lugares em que os(as) alunos(as) devem sentar-se.

Os(as) estudantes estão em suas respectivas carteiras e esperando pelo comando da professora. Sentada à sua mesa, ela comenta que a turma foi bem na prova diagnóstica. Em seguida, solicita que peguem o livro enquanto faz a chamada, a qual faz pelo número de cada aluno(a). Há 25 presentes. Depois, ela os orienta a copiar no caderno um quadro sobre a oração subordinada de determinada página. A turma começa a copiar, alguns(mas) sentam-se em dupla, outros(as) em trio. Nesse momento, chega a diretora e avisa à turma que “a escola não vai mais distribuir material escolar, pois todos já ganharam o *kit* no começo do ano”, portanto, não devem mais solicitar esse tipo de material na secretaria da escola.

Logo após a saída da diretora, uma aluna comenta: “Mas e quem não tem condições?”. Alice, de forma incisiva, responde a ela que, em sua época, “não existiam essas ajudas governamentais” e que tinha que “dar conta”; além do que “os pais optam por essa escola porque aqui há organização”. A aluna se cala, intimidada.

A professora solicita que abram em outra página do livro para corrigir algumas atividades. Uma aluna observa que ainda não deu tempo de copiar o quadro do livro, então, Alice diz que vai dar mais alguns minutos. Levanta-se e vem até o fundo da sala para conversar comigo. Mostra algumas provas diagnósticas feitas na semana anterior e comenta que, em português, estão bem. Deixa claro que tem desenvolvido um bom trabalho com as turmas, mas, que os resultados em matemática foram ruins. Aproveita e comenta que a direção vai pressionar os(as) docentes dessa área, pois está preocupada com o bônus.

Enquanto isso, a turma se mantém em relativo silêncio, com os livros abertos e copiando o quadro. Percebem-se algumas conversas entre estudantes, em volume baixo, no corredor.

Alice volta para a frente da sala. Enquanto caminha, vai avisando à turma que, na prova da semana seguinte, “cairá” oração subordinada. Senta-se à mesa e começa a corrigir oralmente os exercícios de determinada página do livro. A turma vai corrigindo ou fazendo pela primeira vez. Toca o sinal. Alice avisa que continuará a correção na aula seguinte; então, arruma seu material e saímos.

No corredor, ela é abordada por duas alunas, que pedem para levar o material. Ela deixa e as alunas saem na frente. Chegamos à sala e o material de Alice já está sobre sua mesa. Ela pede aos(as) alunos(as) que arrumem as carteiras e sentem em seus respectivos lugares. Solicita àqueles(as) que estão de boné que o guardem. Apenas uma aluna obedece; três meninos continuam de boné. Alice comenta, de forma intimidatória, que foram mal na prova diagnóstica e, portanto, a nota da feira cultural é que “vai livrar a cara de muita gente aqui”. Ela observa ainda que, no ano seguinte, terão Saresp e, se continuarem assim, “a Rose [diretora] vai comer o rim de vocês, pois a nota de vocês espelha o aprendizado [desta escola]”. “Quero vocês em uma Etec e não como empacotadores [...]”. Uma aluna pergunta o que é Etec. Alice não responde e continua sua fala. Depois, senta-se à mesa e faz a chamada pelos respectivos números dos(as) alunos(as); há 31 presentes.

Terminada a chamada, orienta a turma a pegar a apostila, pois vão corrigir algumas questões que havia solicitado. Alguns(mas) estudantes conversam, outras(os) mexem no celular.

Alice levanta-se e pede que guardem o celular. Lembra que “se a Rose pegar, já sabem o que acontece”. De pé, começa a corrigir as questões oralmente; sua voz é forte, intimida as conversas paralelas. Dois discentes insistem na conversa e ela pede a um deles que leia o enunciado da questão. Uma aluna tenta responder. Alice ignora e dá a resposta. Dessa forma, vai gerindo a sala e os(as) estudantes vão corrigindo e completando a apostila.

Toca o sinal. Alice já está com o material arrumado. Conseguiu corrigir todas as questões. Vamos embora.

Dia seguinte. Dia do “Agita, galera!”,⁸² por isso, só haverá a primeira aula em sala; o restante do período será de atividades esportivas na quadra e no pátio. Acompanho Alice nessa primeira aula.

Chegamos à sala; há somente quinze estudantes. Alice alinha as carteiras que estão desarrumadas, senta-se à mesa e começa a conversar com a turma. Pergunta a uma aluna, de forma intimidatória, por que ela não faz nada na aula de história. Explica que a professora da disciplina “veio perguntar se você é especial”. A discente protesta, diz que não é “especial”. Pergunta a outro aluno se a mãe o levou ao oftalmologista; timidamente, ele responde que “sim” e explica que precisará se submeter a uma cirurgia para resolver o problema na visão. Pergunta a outro discente se tem espaço na casa dele para estudar, e assim vai a aula até tocar o sinal. Saímos em direção à quadra, encontramos no pátio o coordenador andando de perna de pau. Na quadra, vai começar uma competição de voleibol. Chegando lá, sentamos na arquibancada de alvenaria. Alice me explica que o professor de educação física da tarde trouxe as alunas dele da rede municipal de ensino de São Paulo para a competição. Aproveita para dizer que a quadra não tem infraestrutura: falta tomada; o mastro que sustenta a rede de voleibol está caindo; a calha está entupida, portanto, quando chove, a quadra fica molhada. Reclama da falta de manutenção por parte da Direção. O jogo começa na quadra e, no pátio, desenvolvem-se várias outras atividades. Alice me chama para irmos à sala dos(as) professores(as) tomar água. No caminho, ela comenta que, no domingo (31 de agosto de 2014), houve a “prova de mérito”,⁸³ a qual “é um absurdo, [pois] a média vai aumentando; quem passa na primeira, que é média 6, tem que tirar média 7 na próxima [que é o caso dela], até chegar ao 10. Quem tira 10, não fica no Estado”. Ela expressa o sentimento de que o bom profissional não trabalha na rede estadual de ensino, o que mostra sua autoestima bastante “arranhada”, pois no passado não foi aprovada no concurso da rede estadual de ensino para se efetivar e agora não consegue a nota

⁸² O evento é uma parceria entre a Secretaria de Educação e a de Saúde do estado de São Paulo, faz parte do programa “Agita São Paulo” e tem como objetivo inserir o tema da atividade física no meio escolar através de brincadeiras, jogos e a prática recreativa de diferentes modalidades esportivas.

⁸³ Prova (composta de 60 questões objetivas sobre formação específica por campo de atuação e uma redação) do Programa de Valorização do Mérito da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo dirigido a docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental e nas três séries do ensino médio, diretores e supervisores de escolas. A aprovação garante aos servidores reajuste salarial de até 10,5%. A participação é voluntária, porém é preciso obedecer alguns critérios como: ser titular de cargo efetivo ou ocupante de funções atividades; período de exercício no cargo e pontuação mínima de assiduidade. Fonte: <http://www.educacao.sp.gov.br/categoria/valorizacao-pelo-merito/>. Acesso em: 1 dez. 2014.

necessária na “prova de mérito” para mudar de faixa salarial. Bebemos água e voltamos para a quadra.

Alice aprendeu, ao longo de sua experiência profissional, que é preciso se adaptar às orientações governamentais, portanto, utiliza a apostila, embora a considere cansativa e fora da realidade da escola pública. Segue “os conteúdos” propostos oficialmente, os quais serão cobrados no Saresp e nas provas diagnósticas. Ainda tem o fato de que a ausência de êxito poderia expô-la como má profissional e fazê-la perder a chance da compensação financeira (bônus). Porém, ela utiliza como complemento o livro didático, sobretudo para trabalhar gramática, pois, assim que apreendeu a tradição no curso de formação inicial e ao longo da vida profissional. Ela a internalizou.

Quanto à avaliação, ela também se adaptou: “A gente segue a lei, só soma, não se divide mais”, ou seja, a nota que é atribuída aos(às) estudantes no final do bimestre não é mais a média aritmética. Mas, não concebe esse tipo de avaliação como aquela que prepara para o mercado de trabalho, para um concurso, para o vestibular de uma universidade pública, e questiona: “Se a filosofia da escola é formar para o mercado de trabalho, tem algo errado”, “O sistema tem facilitado muito a vida deles [estudantes]”. Defende uma forma de avaliação que estimule o aprendizado, como as Olimpíadas de Matemática.

Alice, ao mesmo tempo que tem consciência de que a aula presa ao livro e à apostila é pouco atraente e faz a apologia da utilização das tecnologias nas aulas, tem uma ação baseada na tradição de “preencher” livros, apostilas, cadernos, de dar aula expositiva, de ser autoritária na relação com os(as) alunos(as). Não gosta do ensino médio, pois os(as) estudantes são mais velhos e é mais difícil de submetê-los a imposições.

Lembra que, no ensino médio, “os alunos não são mais molequinhos”, portanto o ensino fundamental tem que instrumentalizá-los com leitura, escrita, soma e a noção de algumas disciplinas para receberem outras que exigem mais senso crítico, por isso, apenas estudantes desse nível de ensino estariam aptos a participar do grêmio estudantil, o qual teria como papel ajudar nos eventos da escola. Não o vê como um espaço de formação política, assim como não percebe o ensino fundamental II como formativo de mentalidades críticas.

Alice desenvolve trabalho isolado, pois, segundo ela, é necessário focar os conteúdos para o Saresp em vez de perder tempo organizando atividades em grupo. Por isso o projeto pedagógico não é levado em conta, pois o que é para ser trabalhado já foi

estabelecido pelo currículo oficial. Ou seja, a disposição a agir com base em “conteúdos preestabelecidos” – antes pelo livro didático – é reforçada pela proposta governamental, fragilizando a ideia de escola a partir de um projeto construído pela e para a escola. Essa disposição a agir com base em um rol de “conteúdos preestabelecidos” vem ao encontro da padronização curricular proposta pelo governo do estado, por isso, ela a defende.

Ainda baseada na valorização desses “conteúdos”, ela observa que a estrutura do Estado, que abre precedentes para constantes ausências de docentes (licença-prêmio, faltas abonadas, entre outros), assim como para o ingresso de estudantes de licenciaturas que ainda não teriam preparo para a docência, ou para docentes com formação duvidosa, prejudicaria a formação dos(as) alunos(as), portanto, ela optaria por matricular se(sua) filho(a) na escola privada, caso fosse mãe.

2) SOLANGE

Intervalo das aulas. Como de costume, Solange está no fundo da sala dos(as) professores, onde ficam algumas cadeiras, conversando com a professora de matemática (Kátia). Logo chega outra docente para lhe pagar uma bijuteria. Ela pega seu caderninho de devedores no armário e anota o pagamento. Em seguida, mostra para outra colega um protetor solar e fala da necessidade de usá-lo no dia-a-dia. Além de bijuterias finas, Solange também vende cosméticos, portanto, interage com todo o corpo docente. Sai e vai ao banheiro; na volta, comenta que as maquetes da feira cultural do semestre passado ainda estão no corredor. Afirma não entender por que a coordenação ainda não resolveu esse problema. Alguns(mas) docentes concordam, o restante não se manifesta. Vai até seu armário e pega uma caixa de jogos para trabalhar com alunos(as). Em outro momento, ela me explica que adaptou alguns jogos para trabalhar “os conteúdos de história” porque “nos sextos e sétimos anos, ainda são imaturos, estão na fase concreta, e a apostila governamental é bastante teórica, abstrata”, não respeita a faixa etária. Ela se preocupa com as estratégias de ensino adaptadas a essa faixa etária. Foi professora de fundamental I, fez curso de magistério e pedagogia. Talvez seja essa formação, aliada à experiência como alfabetizadora, que lhe rendeu essa preocupação e a concepção de que está lidando com crianças no 6º e 7º ano do fundamental II, ao contrário do que pensam vários(as) colegas. Isso se evidenciou numa ATPC. Toca o sinal para a quarta aula; vamos para a sala.

Solange, 41 anos, solteira, é professora concursada de história na rede estadual de ensino, com 22 anos de magistério, sendo 14 nessa escola. Ela mora no bairro

vizinho. Tem experiência em escola privada, onde, além de professora, atuou como coordenadora do fundamental II. Atualmente trabalha somente na rede estadual de ensino, com 20 aulas semanais mais 2 horas de ATPC.

Graduou-se em escola pública e privada, mas, realizou o ensino básico em escola pública no interior de São Paulo, para onde viaja na maioria dos fins-de-semana para ver os pais, que têm ensino fundamental incompleto, mas, conseguiram que tanto Solange como os demais filhos se graduassem.

Chegamos à sala de aula. As carteiras estão enfileiradas e viradas para a lousa. A turma está dentro da sala, uniformizada, sem exceção. A sala é arejada; as cortinas e ventiladores estão em boa condição de uso. Solange vai para sua mesa, que fica ao lado da janela e avisa que fará a chamada. Em seguida, os(as) estudantes vão falando seus números em ordem crescente e ela vai fazendo as anotações, verificando se há alguém fora do lugar demarcado, pois, em todas as salas, há sobre a mesa um “mapa da sala”, que é uma espécie de caderneta na qual docentes anotam quem está ausente e verificam o lugar em que cada aluno(a) deve sentar. Término da chamada: 27 presentes, de uma lista de 37.

Solange se levanta e pede que deixem as apostilas sobre a carteira, pois vai verificar o “visto dos pais” na tarefa corrigida na aula anterior. Anda pela sala e verifica; a turma se mantém em silêncio. Em seguida, orienta sobre quais são as páginas que devem estudar para a prova bimestral de história, que ocorrerá na semana seguinte, com as das demais disciplinas. Explica que as provas serão realizadas sempre nas duas primeiras aulas e que as demais aulas serão normais.

Um aluno solicita permissão para ir ao banheiro, a professora lhe dá um crachá e ele sai. É norma da escola portarem um crachá para se ausentar da sala; cada docente tem apenas um. Pede que peguem o livro em determinada página para fazer a leitura de um texto sobre os quilombolas e explica que não dá para ir ao “acessa” (laboratório de informática) pesquisar o tema na Internet porque a escola está sem estagiário.

Antes da leitura do texto do livro, faz algumas perguntas para a turma sobre o tema, sonda. Em seguida, orienta que façam a leitura e respondam às questões de determinada página da apostila sobre “as condições de vida dos quilombolas”. Nesse meio-tempo, o aluno retorna do banheiro e entrega o crachá para a professora.

Solange se mantém andando pela sala e verificando as respostas dos(as) alunos(as), com a porta aberta. Não há barulho no corredor ou na sala. Vai até o fundo,

onde estou, e diz que segue os “conteúdos da apostila”, mas, utiliza outras estratégias didáticas. Toca o sinal, ninguém se levanta; são duas aulas seguidas.

A turma começa a leitura compartilhada do texto que acabaram de ler, vai lendo por ordem de chamada. Solange vai intervindo e fazendo perguntas sobre o texto. Ao final da leitura, orienta a pegar a apostila em determinada página, fazer a leitura compartilhada de outro texto com mesmo tema, porém, sublinhando algumas palavras-chave. Terminam, Solange solicita o fichamento do texto com base nas palavras sublinhadas, é uma atividade sugerida na apostila. Enquanto espera, vai até mim novamente e comenta alguns casos pontuais de discentes com dificuldade, mas, diz que não mantém trabalho diferenciado com eles. Toca o sinal, ela se despede da turma e sai.

Dia seguinte. Acompanho Solange novamente. Próximo à sala, duas alunas vêm recebê-la na porta e a beijam. Ela entra e orienta a turma a pegar o caderno e deixar as bolsas. Vamos para o pátio. Ela chama o inspetor que está no corredor e solicita que feche a porta a chave. Saímos em fila, meninas de um lado, meninos do outro.

No pátio limpo e iluminado pelo sol, sentamos em círculo no chão.⁸⁴ A professora explica aos(as) discentes que vão ler os resumos que fizeram dos textos, de épocas e temas variados, trazidos por ela para compor uma atividade de sala. Enquanto vão lendo, a professora vai tecendo comentários e “dando o ponto”. Dois alunos conversam, Solange chama a atenção deles com sua voz incisiva: “É para ouvir a leitura do colega; é uma questão de respeito, vocês não estão sozinhos no mundo”. Segue a atividade. No final, ela explica que a intenção é trabalhar interpretação e síntese. Toca o sinal, mas, são duas aulas seguidas.

Retornamos à sala, a porta está fechada. A turma faz barulho no corredor e atrapalha a concentração das outras. Nesse instante, a diretora chega com a chave e abre a porta. Entramos e os(as) estudantes vão tomando seus lugares. Estão eufóricos(as), pois teremos um lanche na sala. Trouxeram, conforme sugerido pela professora, pratos de doces e salgados que levem algum tipo de especiaria, pois estão estudando “As grandes navegações”. Aos poucos, a professora, auxiliada por alguns(mas) estudantes, vai montando a mesa com os pratos e os refrigerantes. A diretora, que acompanha a movimentação, tira algumas fotografias. Solange sugere que o(a) dono(a) de cada prato, de forma escalonada, passe a servir a turma, levando até as carteiras em que as pessoas

⁸⁴ Em outro dia, com outra turma, esta mesma atividade foi realizada em sala de aula com as carteiras e cadeiras em círculo, devido à impossibilidade de utilizar o pátio.

estão sentadas. Ela solicita minha ajuda para servir o refrigerante; atendo de pronto. Assim transcorre a aula. A maioria se mantém sentada; apenas os(as) alunos(as) mais prestativos(as) ficam de pé, pois, no final, acabam servindo. Vai tocar o sinal. Começa a organização da sala. Aos poucos, a professora e os(as) estudantes que estão auxiliando vão entregando as vasilhas para os(as) respectivos donos(as) e jogando as garrafas PET no lixo.

Sala arrumada. Solange aproveita para dar alguns recados. Lembra-os de não faltarem na semana seguinte, por causa das provas bimestrais, nem mesmo aqueles(as) que são novos(as). Avisa que, como tiveram dificuldade para interpretar os diversos textos da atividade feita no pátio, trará um único texto para que todos(as) façam a interpretação. Distribui o calendário das provas. Toca o sinal, ela se despede e nós saímos.

No corredor, ela comenta que a turma foi bem na prova diagnóstica de português, mas que “isso é furado, eles têm dificuldade para interpretar”. Solange age com base na ideia de que o ensino fundamental II tem que instrumentalizar (ensinar a ler e a interpretar) e despertar o interesse dos(as) alunos(as) para que, no ensino médio, desenvolvam-se; portanto, preocupa-se bastante com as estratégias de ensino. Trabalha os temas de história sem querer despertar os(as) estudantes para a realidade em que vivem, mas, de forma que tenham noção dos temas da disciplina, aprendam a interpretar um texto. Procura formas lúdicas de ensinar. Não considera a possibilidade de o grêmio estudantil ser formativo para os(as) alunos(as) do ensino fundamental II; concebe-o como atividade do ensino médio e, ainda, como algo desvincilhado da educação escolar, uma vez que, para ela, a atuação dos membros do grêmio estudantil é responsabilidade de discentes do ensino médio, da gestão escolar, assim como da “legislação deles”.

No magistério privado, apreendeu a necessidade de planejar para cumprir metas, portanto, diz não ter dificuldade para seguir o planejamento “entregue semestralmente”, em que inclui o trabalho com temas acordados nas reuniões semestrais. Observa que, por vezes, a gestão muda o que foi planejado nessas reuniões, os(as) colegas não cumprem os combinados e os programas governamentais atrapalham. Entre os problemas, ela menciona “as paradas para as avaliações externas”, por exemplo, e as condições de trabalho (falta de bibliotecário e estagiário para a sala de informática). Assim, a escola pública não funciona, ao contrário da privada, em que “os projetos funcionam, há cobrança para o professor e para o aluno [...]”; “Os pais cobram se os

projetos não derem resultados”; “Na pública, basta colocar no papel”. Por conseguinte, Solange, que não tem a prática do trabalho interdisciplinar, mas, que se submete aos acordos da organização em que trabalha, desenvolve seu trabalho individualmente, baseando-se no cumprimento das habilidades e competências estabelecidas pelo “currículo oficial” do Estado – ideia que defende por nortear o trabalho docente – e nos múltiplos instrumentos de avaliação. Afirma que, dessa forma, é possível avaliar de fato o aprendizado. Ela defende também que é necessário que o(a) estudante seja competitivo: “O mundo lá fora não é assim”, “Quem passa no vestibular?” Defende ainda um estilo de provas que incentive a competição.

3) JORGE

Intervalo das aulas. Sala dos(as) professores(as). Jorge chega sempre muito brincalhão, vai cumprimentando as professoras com beijos e distribuindo balas. Segue até o fundo da sala e senta-se ao lado de Alice. Eles fazem brincadeiras em relação ao coordenador. Os dois estão sempre brincando entre eles, “destilando veneno”, segundo uma professora. Alice o chama carinhosamente de “Negão”. Os dois trabalham juntos nessa escola há 9 anos. Depois, eles conversam sobre cervejas artesanais. Solange participa da conversa e faz comentários sobre sorvetes artesanais. Eles falam também das eleições de outubro. Chega o coordenador e faz uma brincadeira com Alice e Jorge. Toca o sinal, ele pede que os(as) docentes se dirijam às salas de aula.

Jorge, 52 anos, solteiro, tem graduação em educação física e especialização em pedagogia, ambas por instituições de ensino privadas, o ensino básico cursou em uma instituição pública. Filho de pai com ensino médio completo e mãe com ensino fundamental incompleto, foi o primeiro da família a se graduar. Atua como professor de educação física nessa escola, no período da tarde, com 20 aulas e 2 ATPC, e ainda tem 25 aulas pela manhã em outra escola da rede municipal de ensino. Está há 23 anos no magistério estadual; é concursado, sindicalizado, frequenta as reuniões do sindicato. Pretende trabalhar, após a aposentadoria, com adolescentes e crianças em situação de rua por meio do esporte.

Chegamos à sala de aula. Jorge para na porta e espera. Imediatamente, os(as) alunos(as) vão para seus devidos lugares. Entramos e ele cumprimenta a turma. Sala ventilada, janelas abertas, cortinas em bom estado, luz natural e artificial, carteiras em filas voltadas para a lousa, docentes uniformizados. Olho para a janela e vejo que dá vista para o *shopping*.

Jorge solicita que peguem a apostila. Enquanto vão abrindo a mochila, comenta que estamos na semana de 11 de setembro, data de aniversário de um famoso atentado aos Estados Unidos. Ele não dá detalhes, mas, orienta a olhar o noticiário da televisão ou perguntar para os(as) docentes de história e geografia.

Com voz calma e aveludada, ele começa a explicar algumas questões da apostila. À medida que ele vai explicando, a turma vai dando as respostas. Termina as questões e solicita que abram em uma página em que há um texto sobre futebol feminino. Começa a leitura compartilhada: cada discente lê um parágrafo, o professor vai apontando quem deve ler. Após a leitura, Jorge explica o texto usando como exemplo alguns jogadores da seleção brasileira. Em seguida, solicita que façam um trabalho de pesquisa na Internet sobre o futebol feminino, reforçando que é para ser entregue em papel almaço. Embora seja perceptível que alguns(mas) estudantes se dispersam, não ousam conversar, pegar o celular ou coisa do gênero.

Toca o sinal, mas, são duas aulas seguidas. Jorge faz uma pergunta: “O que é esquema tático?” e anuncia: “Se alguém acertar, vamos para a quadra”. Uma aluna responde corretamente, então, o professor avisa que vão para a quadra. A turma explode de alegria. Jorge pede que as meninas saiam primeiro, em seguida, libera os meninos.

A turma chega primeiro ao portão que dá acesso à quadra. Em seguida, chega Jorge e abre o portão, tudo com muita calma, contrastando com a euforia dos(as) alunos(as). A maioria das meninas e uns quatro meninos sentam-se na arquibancada de alvenaria, pois só joga quem está com roupa esportiva. O restante vai para a quadra se posicionar e organizar o rodízio do jogo de voleibol. O professor vai buscar bola, placar, bandeirinhas e rede.

Jorge retorna e escala algumas alunas para cuidar do placar, dois meninos e duas meninas para serem bandeirinhas e um para ser juiz. Na medida em que vai desenvolvendo as partidas, reveza a arbitragem, por vezes Jorge chama atenção dos(as) alunos(as) porque está faltando gente nas laterais (bandeirinhas). Ele me explicou, em outra ocasião, que a classe já havia aprendido teoricamente sobre arbitragem e que fazia questão, então, que houvesse os(as) “4 bandeirinhas”.

O professor fica de longe, tudo passa a funcionar sem que ele precise estar na quadra. Ele fica conversando comigo na arquibancada e controlando o portão para que os(as) estudantes não saiam sem sua autorização.

Na nossa conversa, critica os programas governamentais e afirma que a “educação foi programada para não funcionar”, que “os gestores vendem uma ideia

[programas governamentais em] que não acreditam”. Afirma, ainda, que, no passado da escola pública, quando as famílias dos(as) alunos(as) eram estruturadas, eles(as) sonhavam com uma profissão e, portanto, estudavam para consegui-la, ao contrário de hoje. Jorge aproveita também para fazer críticas aos(as) colegas: “a escola tem recursos que não são utilizados porque os professores desconhecem”. Em seguida, dá o exemplo do laboratório de ciências. Porém, anteriormente, havia dito que não leva a turma para a sala de vídeo porque “até encontrar a chave, até abrir a porta, depois tem o problema do cabo do vídeo”, então, prefere não levá-la. Soa o sinal, libera os(as) estudantes para tomar água e voltar para a sala.

Dia seguinte. Vou ao encontro de Jorge na quadra, no começo da segunda aula, pois dificilmente ele passa pela sala dos(as) professores(as) na entrada do período. Entre suas 20 aulas, algumas são dedicadas ao treino de voleibol com alguns estudantes antes do período de aula da tarde. Toca o sinal para a aula seguinte, eu o acompanho. Chegamos à sala. A professora Alice está aplicando prova, pois essa é a semana das provas bimestrais nas duas primeiras aulas. Ela explica que a turma já começou a fazer a segunda prova e que “é de matemática, eles não sabem fazer”. Entrega o envelope com a primeira prova. Os dois conversam sem se preocupar em falar baixo para não atrapalhar os(as) estudantes. Alice sai, Jorge senta-se à mesa, solicita que um aluno tire o boné, ele obedece. Pede que outro vire para a frente, pois está de lado. Sala em silêncio. Jorge pega o envelope com as provas de educação física que foram realizadas no dia anterior e que trouxe consigo. Começa a corrigi-las. A aula segue dessa forma; vez ou outra, ele chama a atenção de um(a) aluno(a). No final da aula, recolhe as provas, mantendo a turma em silêncio. Depois, comenta que, se fosse um concurso ou exame vestibular, a maioria da turma seria convidada a se retirar. Afirma que é necessário que tenham disciplina, que se preparem para concorrer nas próximas etapas da vida, que essa é uma preparação. Diz que “Em concurso, nem ir ao banheiro pode, nem o uso do celular, nem do relógio”. O silêncio impera na sala; ninguém diz nada, mas, escutamos barulho vindo da sala ao lado. Jorge libera a turma para que vá “tomar sol” e conversar no pátio, antes do sinal para a terceira aula. Saem e ele fica na sala organizando as provas.

Na ocasião da entrevista, Jorge deixa claro que a Progressão Continuada gera desinteresse discente pelos estudos, até porque, afirma, seus “pais” também são fruto da Progressão Continuada, não aprenderam a valorizar o conhecimento e a escola como meio de ascender socialmente. “Os pais não leem, não têm informações, não passam

cultura para os filhos. O mesmo desinteresse com que foram forjados está sendo passado para seus filhos. Colocam os filhos na escola porque é obrigatório e porque assim ganham tempo para espairecer, quando não estão com eles.”

Os anos de magistério parecem ter lhe dado a certeza de que a escola não consegue interferir nos programas governamentais, que têm consequências irreversíveis. Dessa forma, a escola deixa de cumprir seu papel de preparar para o trabalho. Acredita que a escola não tem o que fazer no que diz respeito à organização do grêmio estudantil, pois a responsabilidade seria dos(as) estudantes para se organizarem, mas, como não têm “interesse, falta articulação, as bases deles são o *funk* e o quadradinho, então não usam o potencial deles”.

Jorge segue na escola pública, se adaptando aos programas governamentais usando e fazendo críticas a estes; por exemplo, ele gosta das apostilas, mas, pensa que não são suficientes; é contra a padronização do currículo porque isso limita o(a) docente. Desenvolve seu trabalho individualmente, sabe da existência do projeto político-pedagógico, mas, este não tem ligação com seu trabalho; para ele, é burocracia. Ciente do discurso oficial, por vezes, o repete, porém, não age em conformidade.

Concebe a escola como o local de preparação para o futuro profissional e para ser “cidadão”. Esboça um vago entendimento do que seja isso e crê ser necessário submeter os(as) estudantes à disciplina, o que faz com sucesso, mas, segundo ele, os outros fatores já citados impedem que a escola efetive seu papel.

Assim como Alice e Solange, ele não gosta de trabalhar com o ensino médio, pois, nessa etapa, os(as) estudantes não se submetem mais à disciplina que é imposta no ensino fundamental II.

4) CLARICE

Entrada do período da tarde. Espero Clarice na sala dos(as) professores(as). Ela chega cumprimentando as pessoas. Dirige-se a seu armário, situado ao lado da mesa que fica no centro da sala, pega seu material e senta-se à mesa. Interage pouco com os(as) colegas. O coordenador adentra a sala e brinca com Alice e Solange; Jorge entra na brincadeira. Clarice observa, ri, mas não fala nada. Está há menos de seis meses na escola, ainda está construindo suas impressões, é cautelosa. O coordenador sai. Sento-me a seu lado, passamos a conversar. Ela me pergunta se tenho a bolsa de doutorado cedida para docentes da rede, pois diz estar pensando em fazer o doutorado e solicitar uma bolsa como essa para si. Informo que não sou mais docente da rede estadual de

ensino. Pergunta se eu vi expostos no corredor os trabalhos do ensino médio sobre a origem dos nomes dos(as) estudantes. Digo que não, ela me convida para ir até lá. Ao chegar lá, explica que é uma proposta da Diretoria de Ensino, mas, que veio ao encontro de sua necessidade de trabalhar de forma mais solta e com o envolvimento dos(as) alunos(as), pois, “no ensino médio, não rola aula expositiva”. Lembra ainda a dificuldade da turma em reconhecer sua origem africana. Pergunto se ela teve essa conversa com eles(as), ela responde que é delicado. Toca o sinal. Voltamos para a sala, ela precisa pegar seu material para a aula. Fica em dúvida se deve ir para a sala de aula e esperar que levem a prova ou esperá-la na sala dos(as) professores(as), pois estamos na semana das provas bimestrais nas duas primeiras aulas. “Eles não gostam que a gente fique aqui depois que toca o sinal”, comenta. Uma professora informa que o coordenador foi buscar as provas. Ela se tranquiliza. O coordenador retorna e distribui as provas. Em seguida, vamos para a sala de aula.

Clarice, 52 anos, casada, é mãe de uma filha. Graduada em geografia por uma instituição privada, é mestre em geografia humana pela universidade pública, tendo cursado o ensino básico em instituição pública e privada. Filha de pais que cursaram até o ensino fundamental, não foi a primeira entre os(as) irmãos(ãs) a se graduar.

Tem 15 anos de experiência no magistério privado e teve uma breve passagem no magistério público estadual, no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam)⁸⁵ e noutra escola estadual. Há menos de 6 meses, ingressou na rede estadual pública de ensino como professora concursada de geografia. Escolheu essa escola porque fica próximo à sua casa – ela vem a pé – e porque já a conhecia, pois foi onde cursou o ensino fundamental. Mantém nessa escola uma jornada de trabalho de 22 aulas semanais (12 no ensino fundamental II e 10 no ensino médio) mais 2 ATPC e 16 aulas na rede privada, das quais são 12 no ensino fundamental II e 4 no ensino superior. É sindicalizada, embora não frequente as reuniões do sindicato. Antes de entrar no magistério, trabalhava com pesquisas numa fundação pública.

Chegamos à sala de aula. A professora cumprimenta a turma e pede que arrume as carteiras. Anda pela sala ajudando no alinhamento das carteiras; depois, volta para sua mesa e faz a chamada pelo nome: há 34 estudantes. Após a chamada, levanta-se e

⁸⁵Centro de formação do magistério que foi criado em São Paulo para substituir os antigos cursos de magistério e os cursos normais. Trabalhava baseado numa concepção diferenciada sobre a formação educacional. Projeto extinto em 2005.

pede que coloquem o material no chão, que não deixem nada debaixo da carteira, mantenham sobre esta apenas caneta, lápis e borracha.

A turma obedece, mas, dois alunos brincam com a situação. “Tudo no chão”, repete, e joga a mochila da colega no chão. Outro aluno protesta: “Como vou fazer a prova de Arte, se não tive aula?”. A professora altera a voz e ameaça não o deixar fazer a prova. Pede silêncio. Orienta a não ficarem retorcidos e adverte que, durante a prova, não tem ida ao banheiro e que quem tentar colar ganhará um visto na prova para que seja corrigida de forma diferenciada. A turma se submete. Ela distribui a prova e fica de pé em frente à turma, andando pela sala vez ou outra. O silêncio possibilita ouvir o canto do passarinho na árvore do outro lado da janela.

Cerca de vinte minutos depois, alguns(mas) estudantes começam a entregar a prova. A professora vai até a carteira e recolhe, orientando a manter o silêncio e a fazer um desenho. Um aluno pergunta algo sobre uma questão da prova; ela responde: “Hoje eu não sei de nada”. Quinze minutos depois, todos(as) terminaram. A professora pede que deixem sobre a carteira as questões que ela solicitou, pois vai dar visto positivo ou negativo. Ela vai passando pelas carteiras, mantendo o silêncio. Toca o sinal. Saio; voltarei a acompanhá-la na quarta aula.

Reencontro Clarice no intervalo, na sala dos(as) professores(as). Toca o sinal, e ela atende de pronto. Chegamos à sala de aula. Os(as) estudantes ainda estão entrando. Ela apaga a lousa e depois anda pela sala pedindo silêncio, esperando que todos(as) se acomodem. Faz a chamada pelo nome: há 30 estudantes.

Anuncia que vai corrigir as questões do caderno em que deu visto na aula anterior. Começa a correção oral incentivando a turma a responder. Os(as) alunos(as) participam. Clarice vai explicando, faz alusão ao conteúdo que viram na apostila. Então, anda pela sala e para em frente à turma. Os(as) estudantes vão corrigindo no caderno. Terminada a correção, anuncia que vai colocar na lousa um texto sobre o desmatamento no Brasil. Em outro momento, ela me explica que faltam textos na apostila dos(as)alunos(as), por isso, precisa trazê-los como complemento. Conta que a considera fraca, com poucos “conteúdos” – “os alunos podem aprender mais” – e que não segue a sequência didática proposta. Começa a colocar o texto na lousa e observa que há um grupo no fundo da sala que não está copiando. Vai até eles, percebe que dois estão com o celular na mão. Mostra na lousa lateral o cartaz com alusão à lei que proíbe o uso do aparelho na sala de aula. Solicita que guardem o celular e ameaça com advertência. Os(as) estudantes obedecem e começam a copiar o texto da lousa.

Toca o sinal, mas, são duas aulas seguidas. Continua o texto na lousa. Termina e anuncia que vai explicar o texto; alguns(mas) ainda copiam. Solicita que um discente leia o primeiro parágrafo e começa a explicação; depois, pede a uma aluna que leia o parágrafo seguinte, e assim segue a aula. Sempre de pé na frente da turma, vez ou outra anda pela sala. Durante a explicação, a professora faz alusão à Serra do Mar e uma aluna lembra que “as favelas são feitas nesses locais”, mas, Clarice não dá importância ao comentário e prossegue com a explicação.

Faltam alguns minutos para terminar a aula. Ela solicita que anotem no caderno o exercício da apostila que devem fazer para a aula seguinte. Adverte que, então, dará visto nos exercícios e na cópia do texto da lousa. Faltam cinco minutos para o término da aula; ela deixa que conversem. Toca o sinal; ela se despede e sai.

Clarice está há 15 anos construindo sua experiência em instituições de ensino privadas, sendo que a atual utiliza o sistema de apostilas que devem ser obrigatoriamente concluídas, pois, do contrário, os pais e a direção cobrarão isso da professora, segundo ela. Tinha uma imagem negativa da escola pública, que atribui à mídia e à breve passagem – alguns meses, anos atrás – pela escola pública estadual como professora substituta. Contudo, pensando na possibilidade de ter duas aposentadorias e na garantia do trabalho, prestou concurso na rede estadual de ensino. Porém, após seu ingresso nessa escola, confessa ter mudado suas impressões. A primeira coisa que destaca é a *autonomia*: “Sou dona da minha aula”, “Embora exista apostila, não tenho obrigatoriedade de terminar”. A segunda são *os(as) discentes*: “Eles aprendem rápido”, “Aquilo que ensinei, eu tenho retorno; tem exceções, mas, na escola privada também tem”. Observa que é necessário trabalhar não só o conteúdo, mas, também a noção de limites e de limpeza, por exemplo. “Eles gritam muito”, “são indisciplinados”, “no final da aula a sala está sempre suja, ao contrário do que ocorre na escola privada”, compara. Porém, considera gratificante poder trabalhar essas noções com eles: “É um trabalho social, me sinto importante. Tem gente que faz trabalho em igreja, mas, eu não faço, vou fazer aqui”. A terceira é a *gestão*: “Trabalhei numa escola em que o chefe do tráfico [de drogas] mandava na escola”. Afirma que nessa escola é diferente, que a diretora tem o controle. “Quando o discente é ruim [muito indisciplinado], ela enche o saco até ele ir embora.”

Clarice aponta algumas dificuldades, como a falta cotidiana de docentes, o que gera ruídos na turma que está sem aula, prejudicando aquelas que estão em aula; a falta de bibliotecário; e o estado precário do laboratório, mas, diz que está animada

“estudando” o que pode fazer com os recursos disponíveis, pois é a indisciplina que estressa. Por isso, é necessário envolvê-los com propostas diferenciadas. Contudo, essa preocupação refere-se ao ensino médio, pois chama a atenção para o fato de que “a aula não acontece no médio”.

Há anos vivenciando o trabalho longe de casa, em ritmo de empresa fordista de produção e cobrança, depara-se, então, com outra realidade: um contexto que proporciona a emersão de algumas disposições a crer internalizadas em ocasiões como: aquela em que trabalhava em uma instituição de pesquisa; no Cefam, onde trabalhou com projetos coordenados por professores da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), e os contatos com a orientadora do mestrado, a qual sempre a incentivou a entrar na educação pública.

Tem predisposição a acreditar na necessidade de desenvolver trabalho social, contribuir com a nação: “Todo profissional deveria doar parte de seu tempo para o público”, pois as camadas pobres não são aquilo que o senso comum descreve: “Tem alunos bons”, “Acho que as pessoas pintam os pais como uma coisa muita feia”. Dessa forma, age embasada na ideia de escola que disciplina para incutir noções civilizatórias e de higiene, por exemplo. Não age segundo a ideia da escola como possibilidade de formação cidadã discente. Por exemplo, não vê o grêmio estudantil como meio de formação e sim como aquele que vai desenvolver trabalho social com entidades fora da escola. “Ouvi falar que o grêmio é composto dos alunos da pior sala que tem. Como pode funcionar?” Embora tenda a crer que “não adianta despejar conteúdo na cabeça do aluno, amanhã ele vai esquecer tudo”, não interiorizou o hábito para agir dessa forma. Por isso, segue com as aulas expositivas, defende a repetência para aqueles que não conseguem “aprender” o que foi designado para aquele ano. Responsabiliza alguns(mas) docentes e o mecanismo de aprovação da rede estadual de ensino pelo fato de não aprenderem. Portanto, acreditava e ainda crê temerário matricular sua filha em escola pública e optou pela escola privada.

Tem o hábito de realizar um trabalho isolado e assim o faz na escola, embora tenda a crer no trabalho interdisciplinar. Quanto ao projeto político-pedagógico, “acredito que seja baseado na apostila, pois foi o que me foi orientado”.

5) KÁTIA

Sala dos(as)professores(as). Entrada do período da tarde. Kátia chega e, como costume, evita olhar para quem está presente e interagir. Vai até seu armário no fundo

da sala, pega seu avental e o coloca. Permanece sentada em uma das cadeiras, mexendo no celular. Mais docentes vão chegando aos poucos, alguns(mas) comentam as eleições de outubro. Kátia não participa das conversas. Chega Solange, com quem conversa frequentemente, comentando que soube que, pela manhã, vieram poucos(as) alunos. Segundo Kátia: “No período da manhã, eles são maiores, ficam dormindo; no período da tarde, a mãe empurra para a escola, pois é preciso ter uma babá”.

A diretora, aparentemente chateada, entra na sala e comenta que não conseguiu docentes suficientes para acompanhar os(as) estudantes ao Hopi Hari, por isso, foi obrigada a procurar pessoas fora da escola. Por conseguinte, explica, os(as) professores(as) terão que repor em um sábado o dia da ida ao parque, pois, no dia do passeio, não haverá aula. Os(as) docentes ouvem, mas, não dizem nada. Quando a diretora sai, Kátia comenta, apoiada por outra colega: “Não falo mais nada, estou cansada de ser tachada de barraqueira”.

Toca o sinal. Imediatamente, pega seu material escolar e vai em direção às salas de aula. Eu a acompanho. Os corredores estão vazios, os(as) alunos(as) já estão na sala. Encontramos a diretora em um desses corredores. Tento conversar com Kátia, que não me dirige o olhar, sobre a data da entrevista. Ela responde que não vai mais concedê-la, pois “terei que florear, e não quero fazer isso”. Tento convencê-la, sem êxito. Porém, ela acaba cedendo, graças à interferência de Solange, a meu pedido.

Kátia, 48 anos, é casada e mãe de um filho. É licenciada em matemática por uma instituição de ensino privada, porém, cursou o ensino básico em escola pública. Entre os irmãos, foi a primeira a se graduar, apesar de ser filha de pais com ensino fundamental incompleto. Professora de matemática na rede estadual de ensino há 25 anos, tem estabilidade funcional, porém não é titular de cargo (categoria F). É sindicalizada, embora não frequente as reuniões. Sua carga horária semanal é de 28 aulas no ensino fundamental II e duas ATPC. Trabalha apenas nessa escola, para onde veio há 5 anos. Moradora do município de Carapicuíba, ela se desloca de ônibus até a escola.

Chegamos à sala de aula. Kátia para na porta, duas alunas vêm ao seu encontro e a beijam. Ela espera que os(as) estudantes se acomodem e façam silêncio. Entra e solicita que os(as) de determinada fileira a alinhem. Há carteiras enfileiradas e viradas para a lousa; a mesa da professora fica no canto da sala, ao lado da janela. Kátia se dirige à sua mesa, chamando a atenção, pelo nome, de estudantes que conversam. Consegue o silêncio desejado. De pé ao lado da mesa, anuncia que vai entregar a avaliação que fizeram na semana de provas bimestrais; em seguida, eles deverão copiar

a prova no caderno, corrigindo as questões que erraram. Quem tirou menos de 1,25 deve fazer em uma folha separada e entregar, ela orienta, pois valerá como recuperação da prova, e trazê-la assinada pelo “pai” na próxima aula. Aos(às) demais basta mostrar a cópia da prova corrigida no caderno para ganhar um ponto positivo. Entrega as provas, chamando-os(as) às vezes pelo nome, outras vezes pelo número. O tempo todo chama a atenção da turma para manter o silêncio. Os(as) alunos(as) começam a cópia da prova no caderno. Ela vai para sua mesa, senta-se, faz a chamada pelo nome e pelo número. Há 30 presentes. Permanece sentada, preenchendo o diário de classe.

Uma aluna pergunta o que é “probabilidade” – ela se refere a uma questão da prova. Kátia responde, de forma ríspida: “Se você tivesse vindo na aula, saberia”. A aluna não diz nada.

Kátia avisa à turma que vai pegar os óculos que esqueceu no armário. Um aluno pede para “marcar” (ele se refere a anotar colegas que cometerem algum ato indisciplinar); ela consente e sai. A turma fica em silêncio. Há barulho, mas, vem da sala ao lado. Ela retorna em seguida e encontra uma aluna conversando. Ameaça: “Não irei falar mais, vou mudar você de lugar”. A aluna fica quieta e Kátia volta para sua mesa. A aula prossegue. Kátia pede que uma aluna se arrume na carteira, pois está torta; a aluna se ajeita e, em seguida, responde: “Tá bom para você agora?”. Kátia ameaça: “Ficará bom para você daqui a pouco”. A aluna não responde. A turma vai terminando aos poucos e mantendo o silêncio.

A professora solicita que comecem a levar o caderno à mesa, para ela “vistar”. Quem fez em folha separada deve entregá-la. Os(as) alunos(as) vão levando aos poucos. Passa a haver barulho na sala, pois estão sem atividade, mas, Kátia insiste no silêncio. Toca o sinal, mas, são duas aulas seguidas. Ela termina de “vistar” os cadernos e anuncia que fará a correção da prova na lousa. Por ordem de fileira, os(as) alunos(as) vão indo para a lousa a fim de fazer a correção. O visto no caderno, assim como a ida à lousa, vale “ponto e participação”. Uma aluna não consegue resolver a questão; a professora se irrita: “Você está de brincadeira!”. A turma tenta intervir para explicar que a colega está confundindo o sinal de dividir, que aparece diferente na prova. Kátia, ainda irritada, diz: “Parou, parou!”. Solicita, então, que vá outro aluno para resolver a questão. Uma das questões necessita de uma tabela para ser resolvida. Kátia começa a desenhar a tabela; um aluno comenta “Está feio”, e ela responde: “Vem fazer melhor”. O aluno se cala. Minutos depois, uma aluna que estava resolvendo uma das questões na

lousa escuta de um colega que seu número 5 está feio; a aluna responde: “Vem fazer melhor”.

Término da correção. Faltam poucos minutos para o final da aula. Kátia levanta, vai até a lousa e escreve as questões do livro que a turma deve trazer resolvidas no caderno na aula seguinte. Um aluno comenta que perdeu o livro. Kátia diz que ele deve comprar outro. Ele pergunta onde deve comprar, ela responde: “Lógico que é na livraria; no açougue é que não é!”. Toca o sinal, ela pega seu material escolar, despede-se e sai.

Dia seguinte. Eu a encontro no corredor para as duas últimas aulas e a acompanho até a sala. Como de costume, ela para na porta e a turma se apressa em se organizar. Ela entra e se dirige à sua mesa. Senta-se e comenta que há uma ocorrência no “caderno da sala”. Lê a ocorrência efetuada pela professora que a antecedeu. Os estudantes citados na ocorrência tentam se explicar, cria-se o tumulto; a docente levanta a voz: “Parou, parou!”. Não permite que se expliquem, mantém o silêncio da turma. Ainda em sua mesa, comenta que foi decidido em reunião de professores(as) que, um dia por semana, a turma fará questões do Saresp e que utilizará essas questões como nota de participação. Os(as) estudantes não dizem nada. Em seguida, ela orienta a pegar a apostila e resolver as questões de determinada página. Um aluno reclama. “Não tem que querer, eu estou mandando”, responde Kátia. A turma pega a apostila e começa a resolver as questões. A professora, ainda à mesa, começa a chamada por nome e número: há 29 presentes. A turma está concentrada. Kátia levanta de repente e vai em direção a um aluno dizendo: “Estou desconfiando que uma pessoa não está fazendo”. O aluno está fazendo. Dirige-se a outro dizendo a mesma coisa e, no final, diz: “Quebrei a cara!”. A turma se desconcentra, começa um pouco de barulho. Uma aluna comenta: “A professora gosta de tumultuar”. Kátia altera a voz: “Parou, parou!”. A turma silencia e volta à apostila. Kátia retorna à sua mesa. Minutos depois, chega uma funcionária da escola responsável pela limpeza e traz detergente, pano e bucha. É dia da limpeza das carteiras, que, uma vez por semana, é efetuada pelos(as) estudantes na hora da aula. Kátia orienta a deixar as carteiras vazias. Duas alunas se prontificam a fazer a limpeza. Uma delas passa a bucha com o detergente e, em seguida, passa o pano. A professora vai acompanhando com os olhos, de pé em frente à turma. Percebe que um aluno tem sua própria bucha e já fez a limpeza da carteira. Ela questiona por que ele tem bucha; ele tenta explicar, ela não tem paciência para ouvir e diz “Parou, parou!”, advertindo que vai tomar a bucha e entregar para o “pai” na reunião, se continuar a trazê-la.

Termina a limpeza. A turma retoma os exercícios. Toca o sinal, mas são duas aulas seguidas.

A docente anuncia que farão a correção na lousa dos exercícios. Adverte que as tabelas dos exercícios são questões que caem no Saresp. Começa a correção na lousa, e os(as) alunos(as) se prontificam para ir até a lousa. A professora vai corrigindo e explicando. A turma participa, a professora incentiva: “Depois que terminarmos, dou o 1 para vocês”, diz, fazendo alusão a um jogo. Terminada a correção, permite que, nos últimos 10 minutos da aula, fiquem jogando. Toca o sinal, os(as) estudantes saem. Saímos logo depois. Ela me mostra uma caixa de bombons que ganhou na terceira aula, de uma aluna, e comenta “Quanto mais eu sou má, mais eles gostam”. Despeço-me e vou embora.

Na ocasião da entrevista, Kátia destaca que é “necessário dar limites, disciplinar” para que haja aprendizado, “limite é a base de tudo”. “Tem professor que não dá, depois cobra que o aluno aprenda”. Além disso, aponta, há muita troca de docentes na rede, assim como constantes faltas de docentes durante a semana, o que agravaria a situação. Ela afirma que as famílias estão desestruturadas, portanto, cabe à escola dar limites. A ausência de limites, segundo ela, tem gerado desinteresse dos(as) alunos(as) pelos estudos, portanto, deixam de aprender “os conteúdos necessários” para cursar o ensino médio. Aponta, ainda, a Progressão Continuada como responsável: “O aluno passa [de ano] sem saber”. Defende o retorno da “média aritmética” e da “avaliação classificatória”. Acredita que “O sistema tradicional é que funciona”, por esse motivo, optou por colocar seu filho na escola privada, já que “nela permanece a tradição”. Embasada na lógica desse raciocínio, defende a padronização do currículo: “É boa a intenção. Quando tinha aquele negócio das Leis de Diretrizes e Bases [*sic*], foram se adequando as coisas, o que os alunos de tal série precisam saber”. Mas ela observa que os(as) colegas não cumprem a proposta, uns por serem descompromissados, outros por não terem informações. Por isso, ela defende que deve haver um curso para professores(as) ingressantes na rede estadual de ensino. Porém, embora utilize a apostila governamental, não aplica a sequência didática. Ela explica que utiliza primeiro o livro como base para os(as) alunos(as) entenderem “o conteúdo” proposto na apostila para, depois, resolver as questões desta. E não segue a ordem “dos conteúdos” da apostila. Se não fizer dessa forma, afirma, terá que dar a resposta das questões da apostila, como fazem vários(as) colegas, uma vez que são cobrados(as) pela coordenação para “preencher a apostila”. Do contrário, os(as) alunos(as) não

conseguirão resolver as questões. Ela tece críticas, ainda, à direção no que diz respeito ao grêmio estudantil; para ela, a direção não orienta a realizar ações, tendo interesse na sua existência apenas porque é um meio de obter verba para a escola.

Kátia encontra no contexto da escola fatos que reforçam algumas de suas disposições incorporadas: padronização do currículo, avaliações externas que são classificatórias, ausência de trabalho coletivo e interdisciplinar, permanecendo, dessa forma, com seu trabalho isolado e desconectado do projeto político-pedagógico. Porém, esbarra em outros fatores que contrariam suas disposições, como a cobrança da aplicação da avaliação formativa e a sequência didática da apostila governamental. Dessa forma, faz adaptações segundo suas crenças e aplica sem acreditar na eficácia desses mecanismos.

6) MANOEL

Tarde ensolarada de setembro. Chego à escola e encontro Manoel no corredor. Estava almoçando no refeitório da escola, pois trabalha pela manhã com o ensino médio. Entramos na sala dos(as) professores(as), cumprimento-o e peço permissão para acompanhá-lo durante a semana em suas aulas. Ele responde que “será um prazer”. Vai em direção ao computador no fundo da sala e comenta com Alice que, só após ter devolvido para os(as) estudantes as provas diagnósticas, soube que teria de digitar no *site* da Secretaria as notas e as questões que acertaram, portanto, teve que pedir as provas de volta. Os dois tecem críticas à gestão pela falta de informação. Ele liga o computador e passa a navegar no *site* da Secretaria de Educação. O coordenador entra na sala e anuncia que trouxe o comunicado sobre a abertura das inscrições para a Escola Integral e solicita que assinem que estão cientes. Manoel, Alice, Solange, Kátia e outra professora, todos(as) com muitos anos de magistério, brincam que não estão interessados e que deveria se chamar “Hospício Integral”. Os(as) demais não comentam nada. O coordenador aproveita e comunica a Manoel que vai assistir a sua aula; Manoel responde que tudo bem.

O coordenador sai e Alice comenta as eleições. Manoel diz que não votará em ninguém. Kátia e Alice afirmam que votarão em Dilma para presidente. Manoel diz que estudava na PUC (Pontifícia Universidade Católica) na época da ditadura e que viu o Geraldo Vandré ser preso. Afirma que, na época, a juventude era politizada, ao contrário de hoje. Em seguida, defende a ditadura militar e afirma que pior é a “ditadura

do proletariado”, que a Dilma e o PT (Partido dos Trabalhadores) querem implantar. Ninguém comenta.

Toca o sinal. Manoel pega seu material sobre a mesa e vai em direção à sala de aula. Aperto o passo para encontrá-lo, pois acabei ficando no congestionamento da sala. Encontro-o no corredor, a passos lentos. Embora tenha retornado há 15 dias de sua licença-prêmio de um mês, Manoel tem o aspecto de quem está estressado, no limite.

Manoel, 68 anos, portanto, prestes a se aposentar, é casado, pai de uma filha, graduado em matemática, ciências contábeis e com especialização em matemática, todos cursados em instituições de ensino privadas, embora tenha feito o ensino básico em escola pública. Foi o primeiro a cursar a graduação de uma família cujos pais estudaram até o ensino fundamental. Está há 19 anos no magistério estadual público, sendo que 9 nessa escola, como concursado. Tem carga semanal de trabalho de 32 aulas (10 no ensino fundamental e 12 no ensino médio) mais 2 ATPC. Não tem outra atividade, pois já se aposentou. Trabalhava com logística em empresa privada. É sindicalizado, embora não frequente as reuniões do sindicato.

Chegamos à sala depois de ter subido uma escada íngreme – as duas turmas que ele tem à tarde ficam separadas das demais, em um andar superior ao refeitório, onde há apenas três salas de aula. Entramos. Os(as) alunos(as) estão andando pela sala; alguns(mas) gritam, outros(as) conversam. As atividades são variadas; eles(as) não se inibem com a chegada do professor. Manoel fecha a porta e vai em direção à sua mesa, onde para em pé e pega seu diário. Anuncia que vai fazer a chamada, mas, ninguém escuta. Começa a fazê-la mesmo assim, vai chamando pelos números; poucos respondem. Uma aluna se irrita e grita pedindo silêncio aos(as) colegas. Há um silêncio momentâneo, logo depois, o barulho recomeça. Manoel termina a chamada; há 27 presentes.

Manoel pega o livro didático que trouxe consigo e coloca alguns exercícios na lousa, advertindo que é para entregar. Poucos escutam, então, ele escreve o recado na lousa. A turma continua na mesma dinâmica. Há muito barulho e apenas seis estudantes fazem os exercícios. Manoel senta-se à sua mesa. A inspetora abre a porta. Manoel vai até ela comentando: “Vou ter que esperar vocês até quando? Que saco!”, referindo-se à turma. A inspetora pede desculpas: “Achei que não tivesse professor”, e sai.

Manoel fica de pé na porta. Um aluno vai pedir explicação dos exercícios, ele explica. Avisa à turma que é necessário um transferidor para resolver os exercícios; poucos trouxeram. Fica bravo: “Que se lasquem!”. Volta para sua mesa, outro aluno vai

lhe pedir explicação. O barulho aumenta, ele se irrita: “Que palhaçada é essa? Chegou!”. A turma não se sensibiliza e continua com sua dinâmica. Ao meu lado, uma aluna comenta: “O professor Manoel tem medo de dar advertência, por isso os alunos bagunçam”. Quatro estudantes no fundo da sala começam a brincar de guerrear de “estilingue”, jogando pedaços de papel uns nos outros. Manoel levanta nervoso e adverte que vai “matar um”, caso atinja a pesquisadora. A turma se assusta, um aluno responde. Manoel pede que desça e vá para diretoria. O aluno diz que não vai. Manoel volta a sua mesa e diz que não tem medo de “malandro frouxo”. A turma retoma sua dinâmica. Ele vem até mim e comenta que não suporta mais esses(as) alunos do fundamental e que já deu seis aulas no dia – essa é a sétima – e ainda terá mais uma. “São todos um lixo.” Volta para sua mesa, arruma seu material, vai em direção à porta, onde fica de pé esperando tocar o sinal. Dois discentes entregam a atividade. O sinal toca. Sai, não me espera nem se despede da turma.

Dia seguinte. No corredor a caminho da sala de aula, ele comenta que “os alunos são mal-educados, isso aqui é um inferno astral, não aguento mais”. Adverte-me que a sala de hoje é a pior. Pergunto se o coordenador veio assistir a sua aula, conforme havia anunciado. Ele responde que “Não, ele só tem gogó ”. Chegamos e encontramos os(as) estudantes em atividades variadas: celular, trios e duplas de conversas, gritos, alguns(mas) andando pela sala, grupos de brincadeiras. Nossa presença não os intimida. Manoel vai até sua mesa, coloca seu material escolar. Escreve na lousa um recado para copiarem do livro o conteúdo das páginas 262 e 263. Volta para a mesa e começa a fazer a chamada pelos números; poucos respondem. Turma de 28 estudantes de 6º ano (antiga 5ª série). Um discente estoura uma caixinha vazia; o estrondo assusta, mas, o professor ignora. Alguém bate na porta e abre. Manoel imediatamente vai até a porta; é uma professora. Ele comenta com ela: “É um saco, eles não ficam quietos”. A professora sai e chega uma das responsáveis pela faxina trazendo buchas, panos e detergentes. É o “dia da limpeza”. Muitos(as) se animam e querem participar da limpeza, querem fazer alguma coisa. Organizam-se e começam a limpar. Manoel fica parado na frente da turma só observando. Um aluno me pede permissão para ir buscar mais uma bucha (!). Respondo que não posso autorizá-lo. Ele sai e vai buscá-la mesmo assim, retornando em seguida. Pede para limpar minha mesa, dou permissão. Manoel vem até mim e comenta que já reclamou na ATPC desse “dia da limpeza”, porque atrapalha, os(as) alunos(as) acabam não fazendo lição. Tece críticas à gestão da escola.

Término da limpeza. Alguém leva embora as buchas, os panos e o detergente. Retorna a dinâmica das atividades variadas, em alto volume. Manoel arruma seu material, vai até a porta e volta; está visivelmente estressado, espera pelo sinal. Um aluno chama a colega de “vagabunda”, ele não intervém. Vai para a porta, fica segurando-a. Toca o sinal e ele sai. Fica me esperando do lado de fora da sala.

Manoel desacredita de seu trabalho e do trabalho da escola, pois, segundo ele, o desinteresse dos estudantes e a omissão dos pais/mães em “cobrar” dos filhos(as) os estudos prejudica o trabalho da escola, portanto, ele afirma: “Não percebo evolução dos alunos”. “Enquanto não existir essa conscientização [dos pais em pressionar os filhos], o professor não vai conseguir desenvolver muita coisa”. Outro fator de descrença no trabalho escolar é a Progressão Continuada, que, segundo ele, promove o(a) discente sem que tenha aprendido o que foi determinado para aquela série/ano.

Contudo, Manoel segue no seu trabalho à maneira dele, usando o livro didático em vez da apostila, pois afirma que esta “não trabalha os conteúdos” que ele julga necessários, assim como não acha correta a abordagem dos “conteúdos”. “Eu não sigo o que está na apostila, faço o que acho que é correto.” Não critica a padronização curricular, mas sim os “conteúdos” que foram estabelecidos. Portanto, embora sua filha tenha estudado nessa escola, pois sempre morou nas imediações, hoje, matriculá-la-ia em uma escola privada.

Desconhece o teor do projeto político-pedagógico, embora saiba que existe. Da mesma forma, mantém distância da existência do grêmio estudantil. Afirma que deveria servir para fins acadêmicos e culturais, não somente para fins esportivos. Realiza um trabalho isolado, alegando que a ausência de tempo não permite que haja trabalho coletivo. Manoel, embora seja cobrado pela coordenação, vai burlando; alega que faz uso da apostila, que tenta manter a gestão da sala, que trabalha questões do Saresp, mas, age segundo hábitos internalizados, os quais entram em conflito com o contexto. Mas, é aquilo em que acredita. Além do mais, está estafado.

7) MARÍLIA

Entrada do período da tarde, sala dos(as) professores(as). Vão chegando aos poucos. Manoel pergunta se alguém sabe a data para digitar as médias. Solange responde, Alice contesta, diz que o coordenador falou outra data. Vão esperar o coordenador para perguntar. Um professor fala algo jocoso, fazendo alusão ao coordenador. Em seguida, lembra o debate entre os candidatos à presidência do Brasil:

um deles havia dito “que não quer o voto desse povo [homossexuais] e que vai defender a família”. Outro docente contesta: “Ele não pode falar isso em público, só dentro da casa dele”. Chega o coordenador e comunica que caso algum(ma) docente esteja interessado em trabalhar na escola no dia da eleição, deve dar nome até sexta-feira. “Cada 4 horas valem um dia de dispensa do trabalho.” Alice aproveita para perguntar sobre a data de digitação das médias, ele diz que mudou. Solange estava certa. Toca o sinal e o coordenador pede que se apressem para ir para as salas. Saem aos poucos, sem pressa. Fico e espero Marília. Ela chega 10 minutos atrasada, com aspecto de cansada, mas, calma. Vai até seu armário, pega seu avental branco – em um dos bolsos, tem uma menina bordada – e seu material e sai em direção às salas. No período da manhã, ela trabalha na rede municipal de ensino de Barueri, distante dessa escola. Desloca-se de ônibus, dificultando a chegada no horário.

Marília, 54 anos, casada, tem quatro filhos (ou melhor, três; um morreu alguns meses antes da entrevista). É moradora da zona norte de Osasco, graduada em estudos sociais por uma instituição de ensino privada, com especialização em história, cursada em universidade pública (Rede de Formação Docente – Redefor).⁸⁶ Cursou o ensino básico em escola pública, sendo a primeira dos irmãos(ãs) a se graduar. Seus pais cursaram até o ensino fundamental, sendo que o pai não o concluiu. Está há 29 anos no magistério estadual, portanto, esperando apenas que os trâmites burocráticos se concluam para poder se aposentar; dez dos quais atuou no ensino fundamental I. Está nessa escola há 5 anos, tem estabilidade funcional, mas não é concursada (categoria F). Tem carga horária semanal de 44 aulas no ensino fundamental, 20 nessa escola (não faz ATPC) e 24 aulas na outra rede de ensino, onde continuará trabalhando após a aposentadoria na rede estadual. Sindicalizada, afirma participar das reuniões do sindicato.

Chegamos à sala. As carteiras estão enfileiradas e viradas para a lousa. Há alguns(mas) estudantes andando pela sala, três ouvindo música, várias conversas em voz alta. Marília entra e os cumprimenta, mas, poucos escutam. Um aluno e uma aluna a abraçam. Ela pede silêncio, porém, sem êxito. Consegue que a turma toda se sente. Arruma algumas carteiras da frente que estão desalinhadas. Anuncia que vai corrigir os exercícios da aula anterior. Escreve na lousa “Correção dos exercícios”, seu nome e a

⁸⁶ Convênio entre a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP) e as três universidades estaduais objetivando a formação continuada dos professores. Fonte: <http://edutec.unesp.br/redefor.html>.

data. Senta-se à mesa e faz a chamada pelo nome. O barulho não cessa, portanto, os(as) estudantes gritam para responder que estão presentes. Há 28 estudantes na sala, nesse dia.

Marília pergunta quem quer ir à lousa colocar as respostas das questões. Alguns(mas) estudantes se prontificam e começam a ir até a lousa, uma pessoa de cada vez. O barulho continua; alguns(mas) copiam as respostas, o restante faz outras coisas. Ela vem até mim e explica que as questões fazem parte do conteúdo da apostila, “Biomass”. Disse que havia pedido que fizessem um trabalho de pesquisa e, com base nesse trabalho, elaborou algumas questões para que respondessem. Nesse momento, uma aluna ao nosso lado grita para chamar a colega. Marília não interfere.

Término de correção. Toca o sinal, mas, são duas aulas seguidas. Ela solicita que peguem a apostila e abram na página 24. Explica que vão fazer uma leitura compartilhada. A maioria pega a apostila, muitos(as) continuam dispersos(as); o barulho não diminui. Pede que uma aluna comece a leitura; é difícil ouvir. A docente interrompe a leitura, chama a atenção de alguns(mas) estudantes pelo nome e orienta a guardar o celular. Ameaça que vai dar nota pela leitura; o barulho diminui. Ela solicita que a aluna retome a leitura. Assim segue; a cada parágrafo, alguém faz a leitura. O barulho volta a aumentar. A leitura prossegue mesmo assim. Ela se mantém de pé na frente da turma. Ao término da leitura, ela orienta que façam as questões da apostila, pois vai “vistar”. Há sete estudantes mexendo no celular. Marília vai até uma aluna, pede que guarde o aparelho e volta para sua mesa. A aluna não guarda. A maioria faz as questões, mas, ainda há muita dispersão. Aqueles(as) que terminam ganham visto com “carimbo de carinha” e ponto positivo. Toca o sinal. Ela se despede e sai. Ainda na porta da sala, alguns(mas) estudantes brincam com ela.

No dia seguinte, Marília faltou. No dia posterior, ela não tinha aula. Depois, tivemos três dias de conselho de classe, portanto, sem aulas. Assim, eu só voltei a acompanhá-la uma semana mais tarde.

Encontro Marília no corredor e caminhamos até a sala onde ela vai dar a segunda aula do dia. Ao chegarmos lá, ela cumprimenta a turma e pergunta se era “aula vaga”, pois as carteiras estavam fora do lugar. Uma aluna responde que “sim”. Ela pede que arrumem as carteiras. Aos poucos, a turma vai alinhando as carteiras e tomando seus lugares, mas, o barulho não cessa. Solicita que fiquem em dupla para continuar a atividade da aula anterior. Ela me explica que trouxe “da outra escola” um texto

fotocopiado sobre educação financeira, que a colega de geografia lhe cedeu, portanto, a turma está respondendo a algumas questões relacionadas a esse texto.

Mostra-me o caderno de uma aluna que já havia respondido; as questões focavam a importância do aprendizado da educação financeira na escola. Embora o texto faça uma relação com o surgimento do capitalismo, esse tema não é explorado. A “atividade” deve ser entregue. Um aluno sai da sala, Marília vai até a porta e o chama para dentro; ele retorna. Ela fecha a porta e diz que vai “marcar”. O aluno reclama. Marília vai até sua mesa e redige a advertência, levando para o aluno assinar que está ciente. Ele assina reclamando.

A turma vai terminando a atividade em meio a muito barulho. Enquanto espera, Marília vai para o fundo da sala conversar comigo. Explica que traz muitas “atividades” da colega de geografia da outra escola. Confessa que pede a ajuda da colega, não fica à vontade em lecionar geografia, pois sua área é história. Ela recebeu a atribuição porque não “sobraram” aulas de história. Uma aluna chama Marília três vezes, mas, ela não responde. Só quando termina a conversa comigo é que atende ao chamado. Em seguida, volta para sua mesa e faz a chamada pelo nome; há 28 presentes. A turma vai entregando a “atividade” aos poucos. Toca o sinal, mas são duas aulas seguidas.

Marília pede que arrumem as carteiras e copiem o texto da lousa. Vai até a lousa, divide-a em três partes, coloca seu nome, a data e começa o texto, que copia da “apostila do professor” (encaminhada pelo governo do estado) sobre a “A localização original da Mata Atlântica”. A turma arruma as carteiras, mas, não são todos(as) que começam a copiar. Marília interrompe o texto, vai verificar nas carteiras quem não está copiando; alguns(mas) alunos(as) começam a copiar. Volta para a lousa e preenche as três partes; o texto não é longo, mas ela tem estatura baixa (1,50 m), portanto, não consegue escrever na parte superior. Precisa apagar uma das partes, ao que a turma grita que “não”; embora já tenha dado tempo de copiar, Marília cede. Senta-se à mesa e espera.

A turma conversa. Um aluno briga com a colega e grita “Vai tomar no cul!”. Marília não interfere. Depois de alguns minutos, resolve apagar parte da lousa, sob protesto da turma, e continuar o texto. A situação se repete cada vez que ela precisa apagar parte da lousa. Termina o texto. Espera alguns minutos e orienta a turma a circular dez palavras e montar um caça-palavras na folha de sulfite que está distribuindo. Faltam oito minutos para terminar a aula. As folhas não foram suficientes, uma discente vai buscar mais na coordenação. A turma se anima, mas como fazer? A

professora não orienta. Alguns(mas) lembram-se da explicação da professora de português e comentam entre si. Toca o sinal. A atividade ficou para ser terminada em casa. Despede-se da turma e vamos para o intervalo.

Chegando à sala dos(as)professores(as), Marília ocupa um lugar à mesa que fica no centro da sala, interage pouco com os(as) colegas, toma seu café. Ela concebe o ensino fundamental como aquele que “deve preparar o aluno para a etapa seguinte”, portanto, cumprir com os “conteúdos” que foram estabelecidos para aquela série/ano, podendo, no ensino médio, dar sequência de forma mais complexa ao “conteúdo” e, por conseguinte, preparar os(as) alunos para o exame vestibular ao nível superior. Porém, acredita que isso não tem ocorrido, pois, devido à Progressão Continuada, os(as) docentes são obrigados(as) a aprovar estudantes sem que tenham apreendido o “conteúdo”. Dessa forma, desestimulam-se docentes e estudantes, que deixam de estudar. Responsabiliza ainda os pais/mães, que não pressionam os(as) filhos(as) a estudar, e o assistencialismo governamental, que, na medida em que dá o *kit* escolar (livro, apostila, borracha, caderno, lápis etc.), desestimula o(a) aluno(a) de estudar para “tirar nota”, pois aprende que “tudo vem na mão, não precisa se esforçar”. Portanto, defende o retorno das provas classificatórias, pois, quando há “concorrências, dá bons resultados, porque eles vão se preparar, vão estudar mais”.

Acredita que é possível, a partir da escola pública, ter “um futuro melhor, vai depender deles; é necessário dedicação, tem que ter interesse”. Seus filhos estudaram e estudam em escola pública, embora seja na rede municipal de Barueri, que ela diz ser diferente da rede estadual de ensino no que diz respeito aos(as) alunos(as): “são mais interessados”. Porém, não concebe a escola, muito menos o ensino fundamental, como possibilidade de formação para o exercício da participação política. Para ela, o grêmio estudantil, por exemplo, existe para ajudar nos eventos da escola, é algo que compete ao ensino médio. Um dia depois da eleição no país, trouxe para sala de aula um texto sobre lazer, enquanto alguns(mas) estudantes lhe perguntavam sobre as eleições. Contudo, em alguns momentos, sustenta o discurso de que o aprendizado na escola é “para a vida”, assim como mantém disposição para crer na importância do trabalho interdisciplinar. Entretanto, o hábito de trabalho internalizado é o individual, reforçado pelo contexto da instituição na qual trabalha. Da mesma forma, considera o projeto político-pedagógico apenas uma burocracia. Sua disposição para crer na importância da “transmissão dos conteúdos” a leva a concordar com a “padronização do currículo” no estado de São

Paulo, embora não concorde com o material (apostila), pois esta foge ao padrão a que está acostumada.

8) SAMANTA

Mês de outubro. Sala dos(as) professores(as), no período de entrada. Conversam sobre o primeiro turno das eleições no país. Uma professora diz não entender como o governador de São Paulo conseguiu se reeleger já no primeiro turno. Mas, a polêmica é em torno da eleição presidencial, poucos comentam a eleição para governador. Chega o coordenador, brinca com Alice. Toca o sinal. O coordenador pede que os(as) docentes se dirijam às salas de aula. Eles(as) saem aos poucos; eu fico. Espero Samanta, que está atrasada, ela não consegue chegar no horário. Trabalha em outra escola pela manhã, na região periférica da zona norte da cidade de Osasco. Por isso, mesmo se deslocando de carro, ela chega atrasada todos os dias.

Samanta chega aparentemente cansada. Dirige-se ao armário, pega seu material e seu avental branco. Coloca-o e saímos pelo corredor. No trajeto, ela comenta que ainda não almoçou.

Samanta, 21 anos, solteira, é moradora da periferia da cidade de Osasco. Tendo completado há alguns meses a licenciatura em teatro, em instituição de ensino privada, cursou o ensino básico em escola pública. Não foi a primeira da família a se graduar. Seus pais cursaram até o ensino fundamental, sendo que o pai não concluiu essa etapa. Atua, há três anos, no magistério estadual, portanto, iniciou o trabalho quando ainda era estudante de graduação. Seu estado funcional é instável (categoria O), por isso, perdeu aulas no primeiro semestre, sendo obrigada a vir para essa escola para completar sua carga horária, que é de 32 aulas semanais: 16 aulas nessa escola (ensino fundamental), onde está há três meses, e 14 aulas (ensino médio) e 2 ATPC em outra escola da rede estadual de ensino, onde leciona há três anos.

Ela não pretende continuar trabalhando como docente; quer ser atriz, fazer teatro de rua. O trabalho na docência é, portanto, entendido como um recurso de sobrevivência financeira durante a graduação, que ela terminou em junho deste ano. Assim, pretende deixar o magistério em 2015.

Chegamos à sala de aula e entramos, Samanta fecha a porta. Espera o silêncio, sem êxito. Vai para sua mesa, na qual coloca seu material e saca sua “baqueta”. Com o instrumento em mãos, passa a batê-la sobre a mesa, solicitando silêncio. O barulho diminui. Anuncia que dará nota no caderno de desenho e, enquanto isso, os(as)

discentes deverão copiar da lousa questões sobre o texto da aula anterior. Pede a uma discente que coloque as questões na lousa. Começa a chamar cada estudante pelo número, para que possa dar nota nos cadernos. A maioria copia, o barulho aumenta. Um aluno grita para chamar o colega “Ô seu filho da puta!”. “Número 17!”, Samanta aumenta a voz para ser ouvida. Em seguida, no número 20, bate a baqueta novamente, pedindo silêncio. Sem êxito. Interrompe a correção dos cadernos, levanta e vai até a frente da turma, senta-se sobre uma carteira e anuncia que vai explicar o texto da aula para que respondam às cinco questões da lousa. O barulho diminui, porém, não cessa. Uma aluna se irrita e grita “Fica quieto, caralho!”. A professora pede silêncio e bate a “baqueta” na carteira novamente.

O barulho diminui; começa a explicação. O texto é sobre pintura rupestre. Ela não utiliza recursos visuais, se preocupa em comentar o texto de forma que responda às questões da lousa. A explicação é rápida. A docente solicita que discentes respondam enquanto faz a chamada e termina a verificação dos cadernos. O barulho aumenta, ela está visivelmente sem energia, ao contrário dos(as) alunos(as). Retorna à sua mesa. Faz a chamada pelo número; há 27 estudantes. Termina a verificação dos cadernos. Toca o sinal. Ela diz “Tchau, galera!” e sai. Agora, é “aula vaga”. Vai para a sala dos(as) professores(as). Voltarei a acompanhá-la na terceira aula.

Terceira aula. Entramos na sala. As carteiras estão bagunçadas, porém voltadas para a lousa. Fecha a porta e vai em direção à sua mesa. Saca da bolsa a “baqueta”, bate-a na mesa, pede silêncio. Lembra os(as) alunos(as) que, na aula anterior, passou na lousa um texto sobre perspectiva e que, hoje, farão um desenho utilizando esse conceito. Solicita que peguem a régua, o caderno de desenho ou uma folha de sulfite. Adverte que devem seguir, passo a passo, a orientação que colocará na lousa. Começa a fazer o desenho na lousa e a turma acompanha fazendo no caderno. Uma aluna não faz, conversa; a professora pede a ela que vá dar um passeio “lá fora”. A aluna se cala, porém, não sai.

Samanta adverte que o desenho é para nota. Continua-o na lousa. A turma vai acompanhando e, ao mesmo tempo, conversando. Termina o desenho e os orienta a pintar de uma única cor, em degradê. A turma pergunta: “O que é degradê?”. Samanta vai para a lousa e, com giz branco, pinta seu desenho em degradê. A turma se esforça para entender. Começam a pintura. Samanta passa pelas carteiras. Vai dizendo: “Não faça reto, faça difuso”. Aqueles que não estão fazendo, ela ignora. Retorna à sua mesa e faz a chamada pelo número: há 22 presentes. O barulho aumenta, ela bate a baqueta na

mesa. Mantém-se em seu lugar. Anuncia que quem terminou pode levar para ela “vistar”. Começam a levar o desenho até sua mesa. Toca o sinal e ela se despede. Vamos para a sala dos(as) professores(as), é intervalo. Ao chegar lá, pega alguns pães de queijo, lanche cedido pelo cantineiro da escola aos(às) docentes. Senta-se à mesa como de costume, pega seu celular e começa a teclar. Interage pouco. Chega o coordenador e brinca com ela e com Alice. Jorge entra na brincadeira. Solange pergunta ao coordenador quais turmas farão o “Sarespinho” (prova preparatória para o Saresp). Ele explica, mas, deixa algumas dúvidas. Toca o sinal. Ele pede que se dirijam às salas de aula. Saem aos poucos.

Samanta, embora ainda esteja formando seus saberes experienciais e afirme ter dúvidas sobre alguns aspectos relacionados à educação, defende algumas ideias semelhantes às de colegas mais experientes, tais como: a nota por mérito, o que geraria aprendizado; o papel da escola como transmissora do conhecimento, portanto, a escola privada cumpre melhor esse papel porque, nesta, há reprovação, ao contrário da escola pública, em que os(as) estudantes são aprovados sem terem apreendido os “conteúdos” estabelecidos para aquela série/ano; a existência na escola pública de profissionais despreparados, como professores(as) que ainda são estudantes; muitos(as) que frequentam a escola pública não são boas companhias devido ao uso de drogas, à iniciação sexual precoce e ao desinteresse pelo aprendizado, causado pela não reprovação e pelo desinteresse dos “pais” pela educação de seus filhos(as), o que julga ser típico da cultura brasileira. Em contrapartida, ter saído há pouco tempo do ensino médio a faz conceber o grêmio estudantil como um mecanismo de valorização do(a)aluno(a), elevando a autoestima de quem participa e observar que há funcionários(as) que tratam alunos(as) de forma grosseira.

Não utiliza a apostila governamental, mas, uma vez se sentindo pressionada pela Coordenação, acaba por abordar “um ou outro conteúdo” do material, porém, evita. Discorda do currículo estabelecido pelo governo do estado, de sua padronização e, sobretudo, da sequência didática. Prefere utilizar os textos de um livro que tem em casa.

Embora seja jovem de idade e nova na profissão, com disposição para crer na utilização da tecnologia e de outros espaços além da sala de aula e no trato mais cordial entre professora e aluno(a), acaba por não colocar em prática tais crenças, devido ao contexto, que dificulta, embora não impossibilite.

9) MARGARETE

Intervalo na sala dos(as) professores(as). Margarete chega. Não trabalha nas duas primeiras aulas, há dias em que vem para a terceira. Ela substitui os(as) professores(as) que faltam à aula no dia, portanto, fica sabendo minutos antes a sala em que vai entrar. Vai até seu armário, pega o material escolar e seu avental cor-de-rosa. Nesse instante, chega o coordenador e a avisa de que vai substituir o professor de educação física (Jorge). Ele trabalhou no primeiro turno das eleições e ganhou um dia de folga. Entrega-lhe a “atividade” para a aula, deixada pelo professor. Antes de verificar a “atividade”, ela toma café sentada à mesa; conversa pouco, ainda está se ambientando ao novo trabalho. Está no magistério há apenas um ano e alguns meses. O coordenador faz uma brincadeira com Alice e Margarete. Ela entra na brincadeira com cuidado. Solange está com suas bijuterias expostas sobre a mesa. Margarete compra um brinco e um anel; Solange marca na cadernetinha. O coordenador aproveita para avisar que a reunião de “pais” foi marcada e orienta que avisem às turmas. Toca o sinal. Acompanho Margarete.

Margarete, 34 anos, é casada, mãe, moradora do bairro Jaguaré. É formada em letras (português e inglês) por uma instituição de ensino privada, mas, cursou o ensino básico na escola pública. A primeira da família a se graduar, é filha de pais com ensino fundamental completo. Está começando sua carreira no magistério nessa escola. Antes, trabalhava em empresa privada do ramo de tecelagem. Tem carga horária semanal de 19 aulas; não faz ATPC, e sua situação funcional é instável (categoria O).

Chegamos à sala de aula. Os(as) alunos(as) vão se acomodando aos poucos em suas carteiras, sob o olhar de Margarete, que está parada na frente da turma. Ela pede silêncio. O volume diminui. Avisa que vai substituir o professor de educação física nas duas aulas e que ele solicitou que a turma fizesse uma atividade para nota. A turma protesta, pois quer ir para a quadra. Margarete ignora a solicitação. Adverte que anotará na “folha da atividade”, que entregará para o professor Jorge o nome dos(as) que ficarem bagunçando.

Começa a colocar na lousa um texto da apostila governamental de educação física, o qual deverá ser consultado para a resolução das questões que colocará na lousa. A maioria abre o caderno e começa a copiar; outros(as) continuam dispersos(as). Margarete anda pela sala e vai até alguns(mas) estudantes, solicitando que abram os cadernos. Ela pressiona, eles(as) obedecem. Um aluno grita: “Tira a porra da cabeça da frente!”. Margarete intervém. Volta para a lousa e continua o texto, adverte que vai

apagar a outra parte para continuar o texto. Os(as) estudantes protestam; ela lembra que estão conversando, portanto, copiam devagar. Cumpre a ameaça e apaga, continuando a colocar o texto. Termina e vai para sua mesa. De pé, faz a chamada pelo nome: há 27 estudantes. Embora não seja professora das turmas, sempre que chama a atenção de alguém, faz isso pelo nome. Volta para a lousa para colocar as questões, então, apaga outra parte, sob novo protesto discente. O barulho é constante, mas, em volume baixo. Assim seguem as duas aulas até o término, quando a professora recolhe as “atividades”. Todos(as) fazem, pois temem o professor de educação física e porque Margarete se impõe à turma.

Dia seguinte. Margarete substitui uma das professoras de ciências, que está de licença há alguns meses. Chega à sala, terceira aula, carteiras bagunçadas, papéis jogados pelo chão. Os(as) alunos(as) estão de pé; um grupo no fundo joga com uma bola confeccionada de papel. Não tiveram as primeiras aulas, seriam de geografia, mas, a professora tirou o dia de folga, pois trabalhou na escola no dia das eleições. Margarete para na frente da turma, pede silêncio e que se sentem. Alguns(mas) atendem a seu pedido; o grupo do fundo continua jogando bola. Ela vai até o grupo e solicita que parem. Um aluno responde. Ela se irrita, pega a bola e solicita que se direcionem até a sala da coordenação. São cinco alunos; eles saem da sala.

Margarete anuncia que vai passar uma atividade que foi prescrita pela professora de ciências e que eles devem fazer em folha separada para entregar, pois será encaminhada para a referida docente. Empreitada difícil de Margarete, pois a turma teve contato rápido com a professora de ciências no começo do ano, ela tira licenças constantemente porque não consegue conciliar suas aulas com as da escola privada na qual também trabalha. Logo, Margarete não tem um respaldo da autoridade da professora de ciências para gerir as atividades na turma.

Entrega um texto fotocopiado com questões, que a turma copia. Margarete aproveita para fazer a chamada pelo nome dos(as) alunos(as) de pé, na frente da turma: há 27 estudantes. Anuncia que farão a leitura compartilhada do texto. Solicita que uma aluna comece. Há conversa pela sala. A professora aproveita para solicitar àqueles(as) que estão conversando que continuem a leitura e vai controlando o volume do barulho.

Término da leitura. Ela não explica o texto, não é de sua área de conhecimento. Ela os orienta a responder às questões. Um aluno chama o colega de “filho da puta”, Margarete o repreende com o olhar. Vai até mim e comenta que esse é um dos palavrões mais comuns por aqui. Os cinco alunos que foram para a coordenação retornam

acompanhados do coordenador, que solicita que façam o combinado e peçam desculpas à professora. Eles pedem e entram; o coordenador adverte que eles terão que trazer a advertência assinada pelos “pais”, do contrário serão suspensos. A aula prossegue com Margarete andando pela sala para pressionar todos(as) a fazer a atividade. Toca o sinal. A maioria entrega a “atividade”. Saem correndo, pois é o intervalo. Margarete fica de pé em frente à turma e recolhe as folhas. Em seguida, vamos para a sala dos(as) professores(as).

Sexta-feira, dia da reunião de pais. Margarete é avisada de que vai para uma das salas, pois a professora coordenadora da turma faltou. Está insegura, pois os boletins não foram impressos em tempo para a reunião e as informações gerais serão dadas pela diretora no pátio, para todos(as) responsáveis pelos(as) alunos(as).

Após um longo tempo no pátio, com a diretora dando os recados gerais, pouco audíveis devido à má qualidade do aparelho de som, os(as) responsáveis pelos(as) estudantes e os(as) docentes vão para as respectivas salas. Acompanho Margarete, que começa a reunião avisando que os boletins serão encaminhados em outro momento pelos(as) alunos(as) e que os recados são aqueles dados pela diretora, portanto, “estão dispensados”, caso não tenham nenhuma pergunta. Alguns(mas) assinam a lista de presença e saem, mas existem aqueles(as) que querem saber da indisciplina e do aprendizado. Margarete consegue responder sobre a indisciplina de alguns(mas) estudantes. Consegue recuperar mentalmente quem são, pois conhece a maioria pelo nome. Mas, suas respostas têm limitações, ela não é a docente da turma. Os(as) responsáveis vão embora aos poucos. Término da reunião.

Em início de carreira, Margarete desconhece muitos aspectos ligados à profissão e à escola. Não sabe, por exemplo, o que são o projeto político-pedagógico da escola e a padronização curricular no estado de São Paulo; no entanto, trabalha a partir de algumas ideias internalizadas em sua trajetória de vida. Entende que, na escola, o(a) aluno(a) deve aprender aquilo que é “transmitido”, ser disciplinado(a) e entregar tudo o que lhe é solicitado para que possa ser aprovado(a) de um ano para outro. Mas, entende que isso não tem ocorrido devido à Progressão Continuada, que aprova sem que os(as) estudantes tenham alcançado o objetivo daquele ano, gerando o desinteresse pelos estudos. Esse desinteresse seria agravado pelo fato de que os responsáveis não dão limites para os(as) filhos(as), “não educam”. Atribui a pouca participação discente e dos pais/mães na APM, no conselho de classe e no escolar também à falta de interesse. Confere importância à existência do grêmio estudantil na escola porque, dessa forma,

os(as) estudantes podem ajudar nos eventos da escola. Além disso, seria uma forma de ocupá-los(as), tirando-os(as) da rua.

Margarete vai construindo seus saberes profissionais apreendendo com os(as) colegas. Ao se posicionar sobre as apostilas governamentais, que não utiliza, cita o que colegas pensam a respeito, como, por exemplo, o que Alice diz sobre a apostila de português, “É boa porque retrata o dia-a-dia do aluno”. Cita Solange, que diz que é necessário trabalhar a apostila intercalada com o livro didático. Afirma ainda que “os professores que usam a apostila, os alunos têm melhor desempenho no Idesp [Índice de Desenvolvimento Escolar do Estado de São Paulo]”.

Esses saberes se relacionam com outros já incorporados, o que lhe dá a certeza de que a escola privada é o melhor lugar para matricular seu filho, que está terminando o fundamental I na escola pública municipal, pois, lá, há incentivo para os estudos.

10) NEIDE

Intervalo na sala dos(as) professores(as). Bolo confeitado e salgadinhos cedidos pela cantina em comemoração dos dias dos(as) professores(as). Neide, como de costume, está sentada à mesa ao lado de Margarete. Sempre séria, fala pouco, não participa dos comentários feitos por colegas, apenas observa. Iniciou sua carreira no magistério há um ano e dois meses, como categoria O, porém, já é concursada, tendo tomado posse há três meses. Ela se autodenomina “concurseira”, pois estuda há algum tempo para concursos. É bacharel em direito, estuda e presta concursos na área jurídica. Almeja um cargo nessa área, mas, não pretende deixar o magistério; futuramente quer atuar no ensino superior. Acredita que “a gente se desenvolve se ensina”. Toca o sinal, ela o atende de pronto. Eu a acompanho. No corredor na frente da sala da direção e da coordenação, observo que há uma Bíblia aberta sobre um pedestal. Chamo sua atenção para a Bíblia, pois os(as) docentes que acompanhei não usam esse corredor e eu ainda não havia notado o livro. Ela me responde que acha positiva a presença da Bíblia no local. Fico sabendo depois que ela é religiosa (evangélica da Igreja Batista).

Neide, 42 anos, é casada, mãe, graduada em direito e em tecnologia de processamento de dados, sua área de atuação antes de entrar no magistério. Coursou também a complementação pedagógica em matemática, tornando-se professora de matemática da rede estadual de ensino. Tem carga horária semanal de 23 aulas no ensino fundamental II e 2 ATPC. As graduações foram efetivadas em instituições de

ensino privadas, embora o ensino básico tenha sido cursado em instituição pública. Não foi a primeira da família a se graduar.

Chegamos à sala de aula, onde há carteiras enfileiradas e bagunçadas viradas para a lousa. Neide cumprimenta a turma e entra, indo em direção à sua mesa. Solicita que os(as) estudantes tomem seus respectivos lugares. Tira da bolsa seu microfone, o qual é acoplado a uma caixinha de som que coloca na cintura; o microfone fica em um suporte colocado na cabeça. Anuncia que vai colocar na lousa um texto e alguns exercícios, os quais serão “vistados” por ela. Pega o livro didático que traz consigo e vai até a lousa. A maioria começa a copiar, porém, há aqueles(as) que fazem outras coisas. O barulho não cessa. Um aluno grita. A professora continua a colocar a lição na lousa.

Neide apaga parte da lousa para colocar os exercícios; a turma protesta. Ela pede silêncio, sem êxito. Vai para sua mesa e senta. Começa a fazer a chamada pelo nome dos(as) alunos(as); são 28 presentes. Retorna à lousa e explica como devem ser feitos os exercícios. Poucos(as) prestam atenção. Ela continua a explicação. Termina e vai para sua mesa, esperando que a turma responda às questões. Uma aluna vai até sua mesa e pede explicação; Neide explica. Um aluno a chama até sua carteira para explicar uma questão, ela vai. Há três estudantes ao celular; ela diz que a lei proíbe o uso. Retorna à sua mesa. As alunas continuam com seus celulares em mãos. Neide adverte que a “matéria é de vestibulinho” (exame para ingresso em escolas técnicas de nível médio).

O barulho é constante. Neide parece não se preocupar em criar vínculo com a turma. Sua preocupação é com a “transmissão do conteúdo”. Acredita que, independentemente da gestão da turma, o importante é trabalhar os “conteúdos”, porque aqueles(as) que estiverem interessados(as) aprenderão, portanto, é necessário fazer seu trabalho. Um aluno sentado na carteira lhe pergunta sobre o exercício da lousa, ela explica. Outro corre pela sala; ela não intervém. Toca o sinal, mas, são duas aulas seguidas. Começa a resolver as questões da lousa e só os(as) alunos(as) da frente prestam atenção; o restante faz outras coisas. Outros(as) copiam depois que o exercício foi resolvido. A professora adverte que muitos(as) estão precisando de nota, portanto, é importante que copiem. Assim segue a aula. Término de correção. Ela solicita que os(as) alunos(as) levem o caderno à sua mesa para que ela “viste” as questões. Vão aos poucos. Toca o sinal. Despede-se e sai.

Neide acredita que, para cada ano, há alguns “conteúdos” que devem ser apreendidos pelos(as) estudantes e que compõem a base para o ensino médio. Porém, a maioria não aprende, porque não tem interesse e compromisso com os estudos, além de não vê-los como algo importante para entrar no mercado de trabalho futuramente. Responsabiliza a família por isso; aqueles(as) que são interessados(as), afirma, é porque a família incentiva. Em geral, parte do pressuposto de que a família é a base para tudo e, hoje, há muitos “pais separados”, com muitos problemas, portanto, há reflexos negativos na educação dos “filhos”. Por esse motivo, também ‘os pais são desinteressados’ em participar das reuniões de conselho, da APM e das reuniões de pais na escola. Na escola pública, a maioria dos(as) estudantes é fruto “dessa educação deficiente”, que gera “violência e imoralidade”, por isso, matriculará a filha na escola privada confessional.

Não trabalha com a apostila porque a considera difícil para os(as) discentes; opta por um livro didático, embora defenda a padronização dos conteúdos pelo governo do Estado e diz segui-la. Acredita na disputa e no prêmio como incentivos ao aprendizado aliás, é “concurseira”. Desconhece o que é o projeto político-pedagógico e a importância do trabalho interdisciplinar e coletivo dentro da escola; concebe o grêmio estudantil como atividade ligada ao esporte. Portanto, a escola é vista como o lugar em que se alcança o saber. Para se apropriar deste, basta ter interesse e compromisso, modo pelo qual se adentra o mercado de trabalho.

11) VIRGÍNIA

Final de outubro, intervalo na sala dos(as) professores(as). Chega Virgínia, sempre nesse horário, pois nunca tem as três primeiras aulas. Pela manhã, ela trabalha em uma instituição de ensino privada. Como faz toda vez, dirige-se a seu armário para pegar seu material escolar e seu avental, depois, vai se sentar à mesa na extremidade que dá para o fundo da sala. Interage com os(as) colegas; é amiga pessoal de Solange. Chega a diretora e comenta a prova do Saresp, que será no próximo mês, perguntando se alguém gostaria de trabalhar nesse dia aplicando as provas. Alguém pergunta quanto será pago, a diretora responde. Somente Margarete se prontifica. Virgínia começa a conversar com Solange sobre um aplicativo da Internet que utiliza para ler a revista

Veja, da qual é assinante. Toca o sinal. Os(as) docentes vão saindo aos poucos; eu acompanho Virgínia.

Ela tem 46 anos, é casada, mãe, moradora do bairro onde se localiza a escola. É graduada em engenharia civil, área em que atuou antes de entrar no magistério. Além disso, é licenciada em ciências naturais e em matemática, com especialização em educação e ciências pela Redefor. As graduações foram cursadas em instituições de ensino privadas. Fez o ensino fundamental em instituição pública e o ensino médio em uma instituição particular. Seus pais cursaram o ensino superior e ela não foi a primeira dos(as) filhos(as) a se formar.

Professora de ciências naturais concursada da rede estadual de ensino, está há 20 anos no magistério, 8 anos dos quais nessa escola. Concomitantemente, trabalha na rede de ensino privada. Tem uma carga horária semanal de 37 aulas e 2 ATPC, 12 nessa escola mais duas ATPC (ensino fundamental II) e 25 aulas como professora substituta (ensino fundamental II e ensino médio) em outra instituição privada.

Chegamos à sala de aula. Virgínia cumprimenta a turma e vai em direção à sua mesa. Senta-se. A turma vai silenciando aos poucos. Ela faz a chamada pelo nome: há 28 discentes, em carteiras enfileiradas voltadas para a lousa. Levanta-se, chama quatro estudantes lhes entrega algumas balas e chicletes, é a premiação por terem tirado 10 no teste da aula anterior. Solicita à turma que pegue a apostila e faça os exercícios de determinada página enquanto vai “vistar” as questões. Os(as) estudantes começam a fazer os exercícios e a professora passa pelas carteiras verificando a lição. O barulho dentro da sala é baixo, ao contrário do volume da sala vizinha, que deve estar sem professor. Aproveita para cobrar de um aluno a advertência assinada pelo “pai”; o aluno não trouxe. Ela ameaça dizendo que o passo seguinte será a suspensão. Retorna para a frente da turma e mostra duas embalagens de fermento biológico, pede que verifiquem na embalagem do que é feito, lembra a turma que, na aula anterior, colocou na lousa um texto sobre fermentação. Enquanto os(as) alunos(as) verificam a embalagem, explica que é uma lição que devem estudar para o provão (prova bimestral unificada) e para o Saresp.

Anuncia que vai corrigir as questões. Começa fazendo as perguntas oralmente. A turma participa. Todos(as) falam ao mesmo tempo. Ela comenta que deve falar um de

cada vez, chama um aluno de “lindão”, outro de “bonitão”. Eles(as) continuam falando ao mesmo tempo. Ela prossegue com a aula e, à medida que vão respondendo, vai escrevendo a resposta certa na lousa. A turma copia na apostila.

Termina a correção. Toca o sinal, mas, são duas aulas seguidas. Solicita que abram a apostila em outra página. Anuncia que farão a leitura compartilhada do texto para preencher os quadros que vêm em seguida na apostila. Começam; o texto é sobre saúde. Três estudantes conversam no fundo da sala, ela chama a atenção. Segue a leitura. À medida que vão lendo, ela vai comentando. Término da leitura. Pede que virem a página para completar os quadros sobre “o que prejudica e o que promove a saúde”. Uma aluna diz que a escola prejudica a saúde; a professora rebate: “Uma pessoa bem-educada promove a saúde”. A maioria da turma contesta. A professora ignora. Segue o preenchimento do quadro. Termina e vai para o próximo “quem é responsável pela saúde”. Um aluno responde: “Dilma”. A professora perde a oportunidade de conversar sobre como estão divididas as responsabilidades com a saúde nas esferas federal, estadual e municipal; em vez disso, continua o preenchimento do quadro. Outra aluna se pronuncia: “Os nordestinos são folgados, ganham o Bolsa Família para ficarem sentados na praça jogando”. Outra protesta e pergunta: “Você já foi no Nordeste?”. A professora pede silêncio. Uma aluna pergunta: “Em quem a senhora votou?”. A professora altera a voz e pede silêncio, o barulho diminui. Os(as) estudantes se dispersam, embora copiem da lousa as respostas que a professora vai escrevendo sobre saneamento básico e medidas governamentais, o que se torna enfadonho e longe da realidade da turma. Próximo quadro: “ação governamental e individual para promover aumento da renda para melhorar a saúde”. Uma estudante cita “Minha Casa, Minha Vida” (programa federal de habitação popular). A aula segue, os quadros são preenchidos. Antes que a aula termine, a professora solicita que façam, como lição de casa, a atividade de pesquisa sobre o bairro sugerida na apostila. Ela adverte que essa atividade fará sentido no futuro, quando forem síndicos ou políticos. Alguém grita: “Não quero ser ‘ladrão’”. Ela pede silêncio. Percebe que dois alunos compartilham a mesma garrafa d’água. Pergunta a eles se não lembram que estudaram o quanto essa prática transmite bactérias, causando doenças. Continuam bebendo a água. Toca o sinal. Ela se despede e sai.

A cena reflete o que Virgínia pensa da escola pública estadual. Para ela, “a escola ensina um pouco de malandragem”. Ela se refere às regras da escola, tanto para

docentes quanto para discentes, que não são cobradas e, portanto, não são cumpridas. Faz alusão à repetência no final do ciclo, que não se efetua mesmo para quem não faz as tarefas. Têm as mesmas chances daqueles(as) que fazem. Refere-se à ausência de punição para estudantes que vêm sem uniforme e os(as) que andam pelo corredor no intervalo das aulas. Quanto aos(as) docentes, cita os trabalhos coletivos acordados nas reuniões de planejamento e que “não saem do papel” e a falta de “compromisso” dos(as) colegas na “transmissão dos conteúdos”. Refere-se ao projeto político-pedagógico como se não tivesse qualquer ligação com o que se faz em sala de aula; concebe-o como mera burocracia. E ainda se refere à legislação, que reforçaria a “malandragem”, uma vez que proporciona a falta constante de docentes (faltas abonadas, licenças-prêmio, entre outras), assim como sua troca incessante.

Para ela, a escola deve orientar para o “certo” e o “errado” e ministrar conhecimentos objetivando o exame vestibular para curso superior e o mercado de trabalho, portanto, enfatizando a quantidade de conhecimento, desarticulado, porém, do cotidiano discente. Isso parece explicar o fato de os(as) alunos(as) continuarem compartilhando a garrafa d’água no gargalo, mesmo depois da aula sobre cuidados com a saúde, pois tenderiam a ver que o que é dito na escola não se aplica à realidade prática.

Tal cenário, somado ao abandono dos(as) estudantes pelos “pais”, seria o responsável por seu “desinteresse pelos estudos”.

Dessa forma, ao contrário da escola pública, a privada seria o exemplo de instituição que funciona, haja vista que até mesmo o grêmio estudantil, segundo ela, não funciona na escola pública, devido à ausência de orientação. Por isso, optou por matricular seus filhos na escola privada.

Na escola pública, Virgínia desenvolve seu trabalho isoladamente e se ressentida da falta de apoio da coordenação e dos “pais” para tomar medidas punitivas que favoreçam a aprendizagem. Quanto aos programas governamentais, como a apostila, por exemplo, ela a adapta, preocupando-se em responder todas as “atividades”, mas, não adota a sequência didática. No que diz respeito à padronização curricular, defende-a, assim como à Progressão Continuada e à avaliação contínua, aliadas, porém, à repetência e à premiação.

12) CELINA

Mês de novembro, horário de entrada do período da tarde. Espero Celina na sala dos(as) professores(as). Toca o sinal. Dirigem-se às salas de aula. Celina ainda não chegou. Após 10 minutos de atraso, ela adentra a sala com aspecto de cansada, vai ao seu armário, pega seu material escolar e o avental. O coordenador aparece na porta e pede a ela que se apresse. Ela sai em direção à sala, eu a acompanho. Seus atrasos são corriqueiros. Na entrada do período, é difícil encontrá-la na sala dos(as) professores(as), pois algumas vezes vai direto para a sala de aula.

Celina, 30 anos, é mãe, moradora do bairro do km 18 em Osasco, estudante de letras (português e inglês) em uma instituição de ensino privada. Coursou o ensino básico em uma instituição de ensino pública e outra privada. Seus pais fizeram ensino médio incompleto, não foi a primeira da família a se graduar.

Há quase dois anos, trabalha como docente de inglês e português na rede estadual de ensino, e está nessa escola há cinco meses. Atualmente, tem uma jornada de 16 aulas semanais mais 2 ATPC. Perdeu aulas devido ao ingresso de professores concursados na metade do ano letivo. Trabalha como professora temporária (categoria O).

Chegamos à sala de aula. Celina para em frente à turma, pede que arrumem as carteiras e se sentem. Aos poucos, a turma vai diminuindo o barulho e atendendo à solicitação da professora. Ela vai em direção à sua mesa, senta-se e faz a chamada pelo número; há 28 discentes. O barulho aumenta. Solicita silêncio e pede que tragam as questões da aula anterior para ela “vistar”. Poucas pessoas fizeram, então, ela lembra que, caso não façam, terão só a nota da prova para a média. Orienta-os(as) a fazer a atividade e continua sentada esperando que terminem e lhe tragam. O barulho aumenta; ela pede que “calem a boca” e bate a mão na mesa. Levanta e começa a abordar os(as) estudantes que não estão fazendo. O argumento é sempre relacionado à nota. Vai até a lousa e coloca mais quatro questões, que copia de uma folha avulsa, como continuação das anteriores. Uma aluna se levanta; chamando-a pelo número, pede que ela se sente. Avisa que também vai “vistar” estas e que vão valer nota. Toca o sinal, fica a aula seguinte.

Saímos de uma sala para a outra. Ao chegar, entra e pede silêncio. Bate na mesa e pede que “calem a boca”. O barulho diminui. Vai para sua mesa, senta-se e faz a chamada pelo número: há 25 presentes. Anuncia que vai “vistar” a tradução que prescreveu na aula passada e lembra que é nota para compor a média. Um aluno pergunta o que significa “WhatsApp”, a professora mantém-se indiferente. A turma diz que não terminou e sugere que ela leve a turma ao “acessa” (laboratório de informática) para terminarem. Num primeiro momento, diz não, mas, muda de ideia e anuncia que vão. A turma sai primeiro. Vamos em seguida; ela evita conversar comigo. Ao chegar, senta-se em frente a um computador e fica a aula toda preenchendo alguns papéis. A turma, após passar pelo estagiário da sala, que precisa liberar o acesso às máquinas, começa a navegar na Internet. Apenas 10 estudantes fazem a tradução no tradutor do Google; os demais acessam outras páginas. Toca o sinal. São duas aulas seguidas, mas, ela havia avisado que a próxima seria na sala de aula. Os(as) estudantes saem, saímos em seguida.

Celina ainda é estudante, portanto, está formando seus saberes experienciais, age baseada nas ideias que interiorizou na trajetória pré-profissional e algumas com que começa a ter contato na profissão. A escola é concebida como o meio para ascender socialmente e ela se coloca como exemplo de quem está ascendendo. Por isso, diz aos(às) alunos(as) que, por meio de programas como Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Médio (Fies) e Programa Universitário para Todos (Prouni), é possível adentrar o ensino superior e ascender socialmente. Portanto, acha importante incentivar o estudo por meio das notas, da competição, da premiação para que se interessem, pois acredita que os(as) alunos(as) são descompromissados com os estudos, devido ao fato de que a família não os(as) acompanha na vida escolar. “Falta base familiar aos alunos”, o que explicaria a pouca participação no conselho escolar e de série, assim como na reunião de pais. Somada à ausência da família está “a proibição para a reprovação”, o que, segundo ela, reforçaria a ausência de compromisso dos(as) estudantes com os estudos. A partir desse raciocínio, matricularia sua filha nessa mesma escola, julgando ser uma mãe participativa porque cobra de sua filha que estude, faz lição com ela. Vê que é uma escola composta de colegas “conteudistas” e tem uma boa gestão.

Seguindo esta linha de pensamento sobre a necessidade dos “conteúdos” para competir e ascender socialmente, trabalha suas disciplinas com base em “conteúdos” de

livros didáticos e exercícios de outras fontes que julga necessários e inteligíveis para os(as) estudantes(as). Considera as apostilas governamentais e os “conteúdos” estabelecidos fora da realidade dos(as) alunos(as).

Celina desconhece o funcionamento do grêmio estudantil, a importância do trabalho coletivo e interdisciplinar e o projeto político-pedagógico da escola.

5.1.2.3 Ideias docentes na escola do centro: análise

1 - Docentes, tempo para atividades em conjunto e em planejamento

Os(as) professores(as) dessa escola compartilham algumas angústias: “desinteresse dos alunos pelos estudos”, “pressão da direção escolar”, sentimento de impotência diante do que julgam serem as mazelas da educação pública. Mas, não fortalecem as relações a ponto de compor uma equipe, de realizar trabalho interdisciplinar ou coletivo, de se articular para se opor ao que consideram ser imposições da direção escolar. Contudo, nos momentos coletivos (entrada e intervalo do período), vivenciam a catarse, o desabafo das angústias, que reforça a cumplicidade entre eles(as). Criticam e fazem chacota daquilo que os(as) oprime, desde o(a) aluno(a) até o governador do estado.

Não avançam, porém, na direção de se constituírem como um grupo que realiza trabalho coletivo organizado, nem mesmo aqueles(as) que estão há mais tempo na escola (Solange, Alice, Jorge, Manoel, Kátia, Virgínia e Marília). Ao contrário, as pessoas mais antigas não apostam no potencial de organização do corpo docente para agir coletivamente. Essa “não aposta” parece ser decorrente da experiência dos anos de profissão, em que a articulação entre os(as) docente para tomar decisões nunca ocorreu, ficando a cargo da direção as deliberações do que e como fazer na escola. Nem mesmo Virgínia e Solange, que por vezes criticaram em reunião da ATPC que o que é planejado na escola não é cumprido, sentem falta de decisões coletivas de trabalho e de trabalho interdisciplinar; elas se ressentem da falta de uma organização que siga um planejamento à risca, como aprenderam na escola privada. Virgínia frisa a importância do trabalho em equipe, mas, se refere ao trabalho de vigilância sobre os(as) estudantes

(telefonar para os “pais”, acompanhar as lições, indisciplina discente etc.) que deveria ser desenvolvido entre os(as) docentes e a coordenação (equipe).

Além de não acreditarem no potencial de articulação docente, também não veem motivo para tal intento, não creem na necessidade de organizar trabalho coletivo e interdisciplinar. Alice se pronuncia dizendo que “seria perda de tempo”, uma vez que o foco da escola é o Saresp. As novatas de profissão (Margarete, Samanta e Neide) também não valorizam esse tipo de trabalho e reforçam essa desvalorização na convivência com pares mais antigos, pois estão constituindo, segundo Tardif (2002), seus saberes experienciais. Clarice, por sua vez, sempre trabalhou no magistério privado onde não havia a orientação para o trabalho interdisciplinar, mas, crê em sua eficácia, crença esta advinda, segundo ela expôs, de sua experiência de trabalho no Cefam, o qual desenvolvia trabalho interdisciplinar com professoras ligadas à Unicamp, que valorizavam tal prática.

Em vista disso, os trabalhos coletivos acordados no planejamento de início de ano não ocorrem ou, se ocorrem, como é o caso da “mostra cultural”, são desenvolvidos individualmente ou por duplas de docentes com sua respectiva turma de coordenação⁸⁷. Assim como as propostas de projetos interdisciplinares encaminhadas pela Diretoria de Ensino, tampouco ocorrem iniciativas entre docentes de áreas afins.

Docentes como Manoel e Kátia tentam justificar essa ausência alegando falta de tempo para a articulação docente. Contudo, há reuniões semanais (ATPC) na escola, dirigidas pelo coordenador do respectivo período, nas quais poucos(as) docentes se pronunciam, decisões não são tomadas e reflexões não são realizadas sobre os problemas escolares. O que pude verificar foram reuniões em que são dadas informações e feitos poucos comentários relacionados a estas.

Diante desse quadro, inferi a ausência de disposição para agir coletivamente e de forma interdisciplinar, assim como a existência de um contexto que não proporciona o desenvolvimento do hábito para esse tipo de trabalho e ainda inibe quem tenham inclinação para um trabalho interdisciplinar e coletivo. Segundo Lahire (2002), as configurações do presente têm um peso fundamental na criação das práticas, portanto,

⁸⁷ O início do ano letivo os(as) docentes recebem da direção escolar a incumbência de se responsabilizar por uma determinada turma, tornando-se o(a) professor(a) coordenador(a) desta turma.

se o contexto não proporciona o trabalho coletivo e interdisciplinar e se não há disposição para tal, reforça-se a prática individualista.

2 - Ideias docentes sobre avaliação

Exceto Solange e Virgínia, todos(as) os(as) professores(as) acreditam que o sistema de avaliação baseada em provas classificatórias, repetência e na média aritmética é a melhor forma de “medir” e “incentivar o aprendizado do aluno”. Pois, com este sistema de avaliação seria possível medir se aprenderam os “conteúdos” estabelecidos para cada ano. Todos(as) acreditam na competição, na premiação por mérito como incentivo aos estudos, assim como na escola privada como modelo de êxito de funcionamento e de aprendizado. Virgínia e Solange também comungam dessas ideias, mesmo defendendo a avaliação contínua baseada nas competências e habilidades. Ambas veem lógica na avaliação contínua, porém, concebem a formação escolar como preparatória para o exame vestibular e para o mercado de trabalho, e julgam que, para esse fim, a escola privada, com o sistema de prova classificatória, teria mais êxito.

Por conseguinte, os(as) docentes, menos Virgínia e Solange, não acreditam nas avaliações que praticam e se consideram pressionados(as) a “facilitar” a composição das médias por meio de “trabalhos” para que os(as) estudantes atinjam a pontuação necessária para serem aprovados(as), uma vez que não seria permitida a repetência. Em decorrência disso, posicionam-se contrários(as) à Progressão Continuada, que entendem ser responsável pela proibição da repetência, gerando “falta de interesse discente pelos estudos” e “indisciplina”. A indisciplina e o desinteresse pelos estudos seriam agravados pela “ausência dos pais” na vida escolar dos(as) estudantes (verificação das tarefas escolares, comparecimento nas reuniões na escola etc.).

Os(as) docentes experimentam certa caricatura do sistema de avaliação classificatório, pois, embora não pratiquem a reprovação do alunado, formulam provas de múltipla escolha, as quais são aplicadas de forma unificada (estabelecem uma semana para que ocorram provas de todas as disciplinas), nomeiam as provas de “bimestrais/provão”, conferem menção de 0 a 10, utilizam boletim de notas para estudantes, além de se submeterem à proposta da direção de aplicar testes simulados para o Saresp.

Esse contexto reforça as práticas docentes relacionadas à avaliação classificatória, pois demanda que atualizem suas convicções, enquanto reforça a visão negativa em relação à avaliação contínua e diagnóstica, uma vez que estas aparecem como “trabalhos” e “facilidades” para compor a média, consistindo em obstáculo, portanto, para a reprovação discente.

3 - Ideias docentes referentes à gestão escolar, às reformas e ao sistema estadual de ensino

No que diz respeito à gestão escolar, as opiniões se dividem. Solange e Virgínia fazem críticas quanto à ausência de autoridade para submeter docentes e discentes às normas internas da escola, assim como demandam a circulação de informações precisas e unificadas para sua boa administração. Alice também se ressentida da circulação precisa das informações, porém, assim como Manoel, Kátia e Samanta, a crítica é acompanhada de um sentimento pessoal de opressão da autoridade gestora. Marília e Jorge, há tempos na escola, não fazem comentários à gestão, talvez porque esta seja tolerante com ambos: com Marília, no que diz respeito aos atrasos diários e, com Jorge, às suas ausências para participar de campeonatos esportivos. As novatas de escola e de profissão, Margarete, Neide e Celina, ainda estão se ambientando, portanto, não têm compreensão da dinâmica escolar a ponto de fazer críticas. E seria temeroso fazê-lo, uma vez que Margarete e Celina dependem da gestão, devido a seu estado funcional. Clarice, por sua vez, antiga na profissão, porém, novata na escola pública, elogia a direção, pois considera que há autoridade no que diz respeito aos(as) alunos(as) e, ao mesmo tempo, há concessão de liberdade de trabalho ao corpo docente, ao contrário do que ocorre na escola privada em que trabalha.

Verifica-se, assim, a relação com a gestão pautada pela experiência e pela necessidade de cada docente. Virgínia e Solange, mais uma vez, agem pautadas na experiência da escola privada, “em que há autoridade e as coisas funcionam”. Alice, Kátia, Manoel e Samanta deixam transparecer, por vezes, insegurança profissional, noutras, baixa autoestima e, principalmente, incapacidade de diálogo somada à estafa, no caso de Manoel. Quanto a Neide, Margarete e Celina, vivem o momento de construção dos saberes experienciais. Clarice, por sua vez, experimenta a “liberdade”, pois, com autoestima e segurança profissional asseguradas, acostumada a se submeter à rígida autoridade nas escolas privadas e à insegurança do desemprego, traz consigo a

disposição a crer em um modelo de escola diferenciada da privada, portanto, sua relação com a gestão é pautada pela possibilidade de realizar um trabalho diferenciado daquele que fez até então.

No que diz respeito ao funcionamento do sistema de educação da rede estadual de ensino, com exceção das novatas Neide, Margarete e Celina, o restante critica a falta de funcionários (bibliotecários, estagiários da sala de informática etc.), a ausência de recursos para a manutenção de certos espaços da escola (laboratório de ciências e quadra esportiva), mas, sobretudo, a legislação, que permite o trabalho de docentes que ainda não concluíram a formação, faltas e mudanças constantes de docentes, o que prejudicaria a dinâmica da escola, influenciando no trabalho docente (barulho exacerbado) e no aprendizado discente.

Aliada à sensação de impotência em relação ao sistema está a imposição dos programas ligados às reformas, como a padronização curricular e o material didático governamental (apostilas). Com exceção de Margarete, todos(as) afirmam não gostar da apostila, sobretudo devido à sequência didática e às propostas de atividades. Preferem trabalhar com o livro didático e outros recursos (textos da Internet ou de colegas), embora a maioria, por se considerar pressionada pela direção, faça uso adaptado da apostila. Porém, a maioria também concorda com a padronização curricular do estado de São Paulo. Quem não concorda o faz devido aos “conteúdos” que foram estabelecidos.

Percebe-se uma disposição para desenvolver o trabalho pedagógico com base em “conteúdos” e estão de acordo em relação à sua padronização. Contudo, a proposta da apostila se distancia da prática docente e eles(as) preferem o conhecido livro didático, que segue propostas pedagógicas similares àsquelas de quando cursaram o ensino básico. Sustentam a posição de Tardif (2002), para quem a formação pré-profissional, sobretudo a escolar, influencia a prática docente.

4 - Atividades ligadas à rotina de gestão da turma

A sala de aula é composta de carteiras e cadeiras em fila voltadas para a lousa e, ao lado da janela, na frente dessas carteiras e cadeiras, fica a mesa do(a) docente. Essa disposição do mobiliário é mantida nas aulas independentemente de qual é o(a) docente, com exceção do que ocorre com Solange, que, quando não pode usar outro espaço da

escola para desenvolver uma atividade diferente da aula expositiva, coloca as carteiras e cadeiras em círculo.

Por vezes, as carteiras e cadeiras ficam desalinhadas, portanto, a maioria do(as) docentes (Margarete, Solange, Kátia, Clarice, Jorge, Alice e Virgínia), quando chega para ministrar uma aula, solicita que os(as) estudantes que alinhem as carteiras. Esses(as) mesmos(as) docentes fazem intervenções individuais no que diz respeito à indisciplina, ao contrário dos(as) demais, que fazem somente intervenções gerais. Estes, por sua vez, têm dificuldade em manter a gestão da turma, embora utilizem, como todos(as), a ameaça constante da punição por nota, advertência da direção e comunicação aos(às) responsáveis.

As ameaças de punição tendem a ter adesão discente em maior grau se comparada à escola da periferia. Talvez isso ocorra não só porque a rigidez disciplinar nesta é maior em relação àquela, mas também pelo fato de que estes(as) discentes sofrem maior pressão dos(as) familiares no que diz respeito à funcionalidade do grau de escolaridade para adentrar o mercado de trabalho num futuro próximo, haja vista que se preocuparam em matricular os(as) filhos(as) em uma escola pública em bairro central porque estas têm fama de “boas”.

Em geral, os(as) professores(as) circulam muito pouco pela sala, com exceção de Margarete, Solange e Clarice; não tocam os(as) estudantes; mantêm-se na frente da turma por vezes de pé, noutras sentados(as). Os(as) alunos(as), por sua vez, conservam-se sentados individualmente – às vezes em dupla ou trio para realizar alguma atividade – nos locais estabelecidos pelos(as) docentes coordenadores de sala, embora burlem as regras e conversem, tentem sentar em dupla, sacar o celular etc.

Verifica-se que, quanto maior a preocupação com a organização do mobiliário da sala e a intervenção disciplinar individual, maior êxito em manter a gestão da sala. Constata-se ainda, uma gestão baseada no medo da punição, na relação autoritária entre discente e docente, na pouca troca de afeto e na longa experiência docente, uma vez que, com exceção de Margarete, aqueles(as) que conseguem êxito na gestão da sala têm muitos anos de magistério.

5 - Atividades relacionadas ao ensino

Os(as) docentes concebem sua atividade como aquela que deve “transmitir conteúdos” para etapas posteriores ao ensino fundamental, visando ao futuro, ao mercado de trabalho. Virgínia acrescenta a formação moral (o ensino fundamental deve inculcar noções de “certo” e “errado”) e Jorge, a cidadania, para a qual atribui um significado vago. Por conseguinte, os “conteúdos” são ministrados com o intuito de fazer provas (bimestral, Saesp, vestibulinho) e, portanto, desconectados dos interesses e das necessidades imediatos dos(as) estudantes, pois estariam atendendo a necessidades futuras, ao mercado de trabalho. A demanda presente seria inculcar o máximo de “conteúdos” possíveis necessários para concorrer no vestibulinho, no Enem, no vestibular e em testes para disputar no mercado de trabalho. Dessa forma, com exceção das aulas de Solange, as demais são centradas na figura do(a) docente por meio de aulas expositivas, com pouca participação discente, muitas cópias (da lousa e do livro didático), ausência de exercícios de reflexão, utilização constante do estímulo da nota para adesão discente à participação nas atividades propostas, tratamento homogêneo aos(as) estudantes, uso do livro didático e crítica recorrente à apostila governamental, embora a maioria a utilize de forma adaptada, porque teria poucos “conteúdos” e uma sequência didática que foge ao padrão, dificultando o objetivo, que é avançar o máximo possível nos “conteúdos”.

O fato de os(as) professores(as) partirem da ideia da escola como “transmissora de conhecimento”, visando ao futuro do(a) estudante, leva a ignorar o projeto político-pedagógico da escola. Que diferença este faria se o objetivo é trabalhar “conteúdos” para o êxito em provas externas à escola, ou seja, se são estabelecidos externamente (vestibulinho, Enem, Saesp, vestibular, teste de trabalho)? Podemos estabelecer raciocínio parecido para o grêmio estudantil: nessa lógica conteudista, o grêmio não tem importância educativa, é visto, na maioria das vezes, relacionado às atividades esportivas e aos eventos promovidos pelo(a) professor(a) de educação física ou pela direção, logo, é atribuída a tais docentes e à direção a responsabilidade de orientação e interesse pelo grêmio estudantil.

Todavia, os(as) professores(as) se frustram ao verificar, por meio dos resultados das avaliações internas e externas (resultado do Saesp), que não há êxito na “transmissão do conhecimento”. Diante desse fato, constroem explicações lógicas para

os obstáculos encontrados. Tais explicações são centradas na gestão escolar, que falharia; nos(as) responsáveis pelos(as) alunos(as), que seriam ausentes da vida escolar discente; nos(as) estudantes, que seriam indisciplinados(as) e não teriam interesse pelos estudos; nos programas governamentais (Progressão Continuada), que facilitariam a promoção discente sem que tenham apreendido de fato os “conteúdos” daquele ano; na estrutura do sistema estadual de ensino, que promoveria a ausência e a troca constante de professores(as) por meio de sua legislação. Portanto, a solução para a falta de êxito da escola e da atividade docente se encontraria fora do alcance do professorado. Seus integrantes, por isso, são tomados pela sensação de impotência. Não conseguem conceber a escola como instrumento de transformação da realidade, seja do estudante, da própria escola, sua própria, seja da educação escolar. Portanto, limitam-se a criticar e a esperar que estudantes, seus familiares, gestão escolar, estrutura do sistema estadual de ensino se transformem, tornem-se o ideal esperado. Por conseguinte, quando o assunto é educação escolar para um membro da família, a opção é pela escola privada, com exceção de Marília e Celina, que não apresentariam esses obstáculos e atingiriam o êxito.

5.1.3 Os dados das duas escolas

O formato da exposição dos dados buscou conservar a singularidade de cada docente, assim como, expôs o contexto no qual estavam inseridos(as) para que seja possível entender suas ações, visto que, para Lahire (2004), o ser social age balizado pelo contexto em que está inserido e pelas disposições internalizadas. Por conseguinte, foi possível verificar disposições homogêneas e heterogêneas entre os(as) docentes das duas escolas, no que diz respeito às ideias sobre educação escolar, sobressaindo as disposições homogêneas, foco da minha pesquisa.

O fato de as ideias sobre educação escolar internalizadas (passado) serem familiares, porém, não idênticas ao contexto (presente) investigado, somado ao fato de os indivíduos possuírem o mesmo ofício e terem sido submetidos de forma regular e intensa à socialização escolar, talvez seja a explicação para a verificação recorrente de disposições homogêneas referentes às ideias sobre educação escolar.

Segundo Lahire (2002), a coerência relativa das disposições interiorizadas por cada indivíduo depende da coerência dos princípios de socialização aos quais ele foi submetido, por conseguinte, infere-se que, no contexto de formação escolar de educação básica, o(a) docente foi submetido(a) a um conjunto de princípios de socialização os quais foram reforçados na educação familiar, educação profissional e no contexto da profissão.

Apresentam-se assim, atores plurais (jovens e velhos de profissão, idades variadas, mulheres e homens, diferentes formações, sindicalizados e não sindicalizados etc.) se relacionando e reagindo ao um mesmo contexto, além de exercerem o mesmo ofício e terem em comum a experiência de ter cursado o ensino básico de tradição clássica humanista de base científica. Já mencionamos autores para quem o ensino, no Brasil, adota este modelo.

Adiciona-se o fato de que a experiência escolar no ensino básico, segundo Tardif (2002), tem forte influência na prática profissional docente; podendo ser reforçada ou abandonada ao longo da carreira. Portanto, embora seja possível detectar singularidades entre as disposições dos atores aqui estudados, foi possível constatar semelhanças no que diz respeito às ideias sobre educação escolar em que se baseiam para produzir determinadas ações. Ideias estas que são balizas do modelo de escola clássica humanista de base científica. Reiteram, desta maneira, a importância do modelo de escola internalizado no ensino básico e evidenciam que tal modelo foi reforçado tanto na formação profissional como na experiência profissional. Assim, considera-se que as hipóteses com as quais parti para a busca de informações não foram refutadas, pois todas foram elaboradas em consonância com o modelo de escola clássica humanista de base científica.

As ideias que fundamentam as práticas dos(as) docentes das escolas aqui descritas estão voltadas para uma suposta preparação para a vida, esta sendo entendida como a instrumentação para as etapas posteriores de escolarização, que possam ser exitosas como preparação para o mercado de trabalho. A estratégia para alcançar tal objetivo está assentada na “transmissão do conhecimento” – a ideia do conhecimento mais como fator de erudição que instrumento de ação – por meio de aulas expositivas, a partir da homogeneidade do grupo classe, conhecimentos (“conteúdos”) demandados pelas etapas escolares posteriores (ensino médio, vestibulinho etc.). Concebem que a

melhor maneira de incentivar o aprendizado, a disciplina e medir o aprendido é a prova classificatória, a nota por mérito, a qual estimularia a competição e seria estímulo aos estudos, assim como a reprovação. Desenvolvem trabalho individualmente, não pretendem cooperação ou interdisciplinaridade, tampouco conexão com o cotidiano discente. Os(as) docentes não são movidos pela ideia de construção de práticas que estimulem estudantes à participação, à reflexão, à transformação, haja vista que o grêmio estudantil, assim como o conselho de classe e série não são usados, explorados pelos(as) professores(as) como espaços possíveis de aprendizado discente de ações voltadas para a convivência e a participação ativa em sociedade.

A pesquisa nas duas escolas foi realizada em ano eleitoral e, no entanto, em nenhuma das duas foram realizadas atividades (debate, levantamento de intenção de voto etc.) relacionada à eleição, tampouco se verificou nas aulas menção docente ao assunto. Todavia, como também foi ano de Copa do Mundo, verificou-se na escola periférica alusão a este evento: as salas foram enfeitadas, um professor de matemática fez “bolão” na sua classe de coordenação etc.

Pode-se afirmar que a ideia de cidadania não é ausente, mas, aparece de forma abstrata no discurso de alguns(mas) poucos(as) docentes. A prática não se efetiva, ficando apenas no âmbito da crença, verifica-se a carência de hábitos de ação. Constata-se, ainda, que o(a) próprio(a) docente não exercita a participação, não é sujeito das deliberações escolares, nas reuniões coletivas (replanejamento e pedagógicas – ATPC) não se empenham no debate e nas deliberações sobre as diretrizes do trabalho escolar. Tampouco têm claro quais são as diretrizes do projeto político-pedagógico da escola em que estão inseridos(as) e não buscam conexão com suas aulas. Não existe, na prática, um projeto coletivo de ação nas duas escolas, os(as) docentes são movidos pelas ideias que internalizaram sobre educação escolar, as quais vão adaptando ao contexto em que trabalham.

Contexto este marcado por programas governamentais, que, por vezes, esbarram em suas ideias, como por exemplo: a Progressão Continuada que só permite a reprovação do final de cada ciclo e demanda avaliação contínua; material didático governamental que aborda o conhecimento de forma diferenciada da proposta conteudista. Porém, ao mesmo tempo em que algumas medidas governamentais se distanciam das crenças docentes, outras reforçam, como é o caso das avaliações

externas, que reiteram a necessidade de preparar estudantes para responder a “conteúdos” em provas externas à escola, o uso de boletim e de notas de 0 a 10, que reforçam a ideia da classificação, a unificação curricular.

Por conseguinte, outras contribuem para ampliar a fragmentação do trabalho escolar, como por exemplo, os eventos e projetos que a escola é demandada para realizar: “Olimpíadas de Matemática”, “Agita, Galera!”, Projeto da Cultura Afro-descendente etc. Estes eventos e projeto acabam ocorrendo sem conexão com as aulas, com pouca organização, tornando-se estorvos e contribuindo para a atitude de impotência docente diante das imposições externas à escola. Em contrapartida a estas intervenções, há a legislação (Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB, Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA), que demanda exercícios democráticos nas relações de poder na escola, como, por exemplo, a gestão participativa, que requer a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico, o respeito ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que proíbe punições severas a estudantes etc. A legislação é muitas das vezes tida como burocracia e ignorada, de modo que a prática acaba sendo orientada pela tradição dos costumes autoritários, como indica Ghanem (2012).

Referente a este contexto, ainda, é necessário apontar para a precarização das condições de trabalho docente. O professorado sofre pressão para desenvolver uma performance produtivista, podendo ser punido ou premiado com bônus no salário, segundo os resultados da escola na avaliação externa. Também é avaliado pela “prova de mérito” evidenciando o questionamento de sua formação e qualificação profissional. No que se refere à condição funcional, há frequentemente docentes em contrato temporário (categoria O), que, além de terem seus direitos trabalhistas limitados, vivem a insegurança de perda de aulas durante o ano letivo. Em relação à infraestrutura material de trabalho, também é precária, haja vista a ausência de funcionários(as) de apoio e de manutenção para a biblioteca, laboratório de ciências e de informática e quadra esportiva, por exemplo.

Souza (2011) chama atenção para o fato de essa precarização ser produto das políticas de gestão do trabalho público e estarem embasadas em valores empresariais, ou seja, individualistas, pragmáticas e competitivas. Desta forma, conduzem as relações e a organização do trabalho docente ao isolamento.

Tardif e Lessard (2005) acrescentam serem estas políticas danosas à profissionalização docente, pois impelem à proletarização. Por conseguinte, podemos afirmar, com apoio em Lahire (2004), que estas políticas reforçam as disposições de ação docente relacionadas àqueles valores individualistas e competitivos em detrimento das disposições relacionadas ao trabalho coletivo de ajuda mútua.

Neste contexto, os(as) docentes vão construindo seus saberes experienciais, aprendendo com a contradição entre a legislação federal, que aponta para as relações mais democráticas, e as imposições da Secretaria Estadual de Educação. Aprendem também com as contradições inerentes às imposições (programas, projetos e eventos) desta Secretaria, porém, o aprendizado que sobressai é quanto à necessidade de se adaptar às imposições para sobreviver. Tal aprendizado se soma à cristalização do sentimento de impotência de transformar o contexto, o qual se torna confuso, contraditório e frustrante, na medida em que não conseguem aquilo que acreditam ser o objetivo da escola, “transmitir os conteúdos” para as fases de escolaridade seguintes.

A imagem de angústia e frustração é encontrada em menor grau na escola central do que na da periferia. A primeira encontra uma gestão mais exitosa na criação de estratégias de punição e controle disciplinar discente para atingir a “transmissão de conteúdos” e, ainda, estudantes que aderem mais a este modelo, pois os familiares a buscam almejando para os(as) filhos(as) uma escola com maiores possibilidades educacionais, ou seja, que possibilite preparo exitoso para as próximas etapas escolares, de forma que possam no futuro participar do mercado de trabalho em postos bem remunerados. Daí o investimento em matricular o(a) filho(a) longe do bairro onde moram, em uma escola que julgam ser mais organizada: onde haja punição a alunos(as) que desrespeitem regras, pouca rotatividade docente, menor absenteísmo docente e mais recursos estruturais

Os dados acima são reforçados por pesquisa do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (2011), segundo a qual as escolas centrais tendem a atrair um professorado e estudantes que possuem requisitos de adaptação ao modelo de organização escolar existente, portanto, tendem a ter mais êxito dentro do modelo de “transmissão de conhecimento”, com melhores resultados nas avaliações externas. Por outro lado, as escolas periféricas, situadas em áreas de vulnerabilidade social, atraem um professorado e estudantes com dificuldades de adaptação a este

modelo de organização escolar, concentrando problemas e dificultando o funcionamento. Desta forma, aquela pesquisa aponta que o esforço dos familiares em matricular filhos e filhas longe das regiões periféricas de vulnerabilidade social tem grande probabilidade de êxito no que diz respeito ao rendimento escolar (notas), pois se verificou que a vulnerabilidade social em torno da escola a afeta negativamente.

Por conseguinte, tanto nessa pesquisa do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária quanto na que realizei, constata-se que, embora em realidades diferentes (centro e periferia), o modelo de organização administrativo e pedagógico seguido é o mesmo. No entanto, em minha pesquisa, fica patente que, embora funcionando em certa medida na escola do centro, há problemas em ambas, sobretudo porque não parecem atender às necessidades discentes.

Assiste-se, portanto, a uma triste caricatura da escola clássica humanista de base científica, pois as necessidades do presente demandam revisão e ressignificação desta escola. Como observa Dubet (1998), a massificação exige transformação das regras, métodos e objetivos, não sendo possível apelar para os antigos princípios.

Os(as) professores(as), embora percebam que a escola não cumpre mais o antigo papel de unidade de inculca de regras, de uma moral e “transmissora de conteúdos”, persistem na nostalgia do retorno à escola em que foram formados(as). Enquanto isso, os(as) estudantes vão se socializando com base nas relações que mantêm na escola e com a escola. Dissociação ou associação entre seus interesses, o gosto e a escola, a percepção ou não da utilidade dos “conteúdos”, a aderência em menor ou maior grau aos julgamentos que a escola lhes impõe, conduzindo a uma percepção de si positiva ou negativa. Quem tenta resistir aos julgamentos negativos reage com violência contra a escola e docentes (DUBET, 1998).

Como adverte Tardif (2002), embora as decisões docentes sejam racionais, sigam uma lógica, não há consciência explícita de algumas de suas ações, pois já se tornaram disposições incorporadas, “naturalizadas”, possivelmente na educação básica e profissional e reforçada no ofício docente. Ou ainda, podemos ter como hipótese que os valores (autoritarismo, transmissão de conhecimento, conhecimento desvencilhado do cotidiano discente, escola como obrigação para garantir o futuro, cidadania como categoria abstrata etc.) subjacentes aos princípios desta escola fazem parte da cultura brasileira. Desta maneira, a educação escolar estaria impregnada, dificultando a

atualização da disposição a agir em outras bases, as quais muitas das vezes são conhecidas no curso de formação inicial, formação em serviço ou até mesmo nas ATPC. Torna-se difícil, porém, necessário pensar em um modelo de escola voltado às demandas discentes, que tenha papel ativo de democratização e não mais subordinada a alegadas demandas do mercado de trabalho.

As ideias educacionais que integrantes do magistério apresentaram se caracterizam por serem o avesso do que propõe Touraine (1998): uma educação empenhada em promover as oportunidades para que os(as) estudantes se tornem sujeitos da própria existência. Neste propósito a organização escolar se dedicaria a reforçar a liberdade do sujeito, voltar-se à diversidade (cultural e histórica), ao reconhecimento do outro e à correção das situações e oportunidades desiguais, ao contrário do modelo clássico que trata a igualdade e cidadania de forma abstrata. Diferentemente das ideias educacionais explicitadas pelos(as) professores(as) pesquisados(as), a escola não estaria apenas centrada na manipulação de instrumentos (estudo da língua, da história etc.), mas também na expressão e na formação da personalidade.

Na coleta de informações nas duas escolas, evidenciou-se que o modelo de escola moderna tem tido dificuldade para cumprir aquilo que já foi sua função, socializar e preparar para o mercado de trabalho. Mas, os atos e palavras docentes não apontaram para a revisão de princípios, para ir além da instrução ou buscar parceria com familiares responsáveis pelos(as) estudantes. Não se colocaram na perspectiva de que a escola se torne sujeito, que professores(as) se tornem sujeitos, rompendo com as disposições a agir internalizadas e, a partir da reflexão, do debate e da prática, construindo outras disposições.

CONCLUSÃO

O panorama aqui apresentado explicita algumas ideias docentes sobre educação escolar que foram objeto da pesquisa. Ideias aqui entendidas como aquelas que norteiam a prática profissional docente, que indicam como concebem a educação, como veem os processos de ensino e de aprendizagem, a relação entre docente e discente e entre este(a) e o conhecimento e o objetivo da educação formal.

O interesse em desvelar tais ideias docentes partiu do pressuposto teórico da abordagem estruturalista das organizações de que, para que uma escola atinja seus objetivos, é necessário que os(as) docentes estejam de acordo com as ideias com as quais a organização atua. Portanto, identificar tais ideias docentes se fazia necessário a fim de se comparar com aquelas da organização escolar e, desta forma, verificar a hipótese que a presente pesquisa passou a focalizar, a saber: a de que a causa da resistência docente às reformas - mencionada pela literatura pesquisada - é, entre outros fatores, a existência de conflito entre as ideias docentes e aquelas que orientam as reformas. De acordo com esta hipótese, a resistência ocorre porque o(a) docente foi formado(a) no interior de uma perspectiva distinta daquela proposta pelas reformas.

O conceito de reforma educacional aqui empregado teve por base Ghanem (1999; 2006) e Torres (2000), para os quais a reforma compreende práticas cuja lógica implica planejamento no âmbito externo da execução, ampla abrangência, respaldo financeiro, homogeneidade e caráter impositivo.

Porém, devido à complexidade da investigação e do prazo para realizá-la, optou-se por identificar na presente pesquisa as ideias docentes sobre educação escolar e deixar para pesquisa posterior verificar se os(as) docentes que não aderem às reformas também porque estas contrariam suas ideias sobre educação.

Por meio da coleta de informações nas duas escolas públicas estaduais paulistas investigadas (centro e periferia), foi possível evidenciar que as ideias docentes estão relacionadas àquelas do modelo clássico humanista de base científica; segundo autores pesquisados, isto se dá porque foram educados e formados neste modelo, internalizando-o e tendendo a reproduzi-lo. Embora os indivíduos sejam seres plurais, por terem e serem submetidos a múltiplas experiências, como aponta Lahire (2002;

2008), observou-se entre os(as) docentes consonância das ideias no que diz respeito à educação escolar, reforçando a tese de Tardif (2002), a qual assevera que a socialização escolar tem peso fundamental na formação das ideias dos docentes acerca da educação. Com base em Lahire (2002; 2008), pode-se inferir que esta socialização é reforçada na organização escolar na medida em que o(a) docente encontra um contexto propício para tal.

As ideias docentes encontradas que fundamentam a prática deles(as) estão voltadas à instrumentação do(a) discente para as etapas posteriores de escolarização. Para que possam ser exitosas, como preparação para o mercado de trabalho, devem estar assentadas na “transmissão do conhecimento” – a ideia do conhecimento mais como fator de erudição que instrumento de ação – por meio de aulas expositivas, a partir da homogeneidade do grupo classe e dos conhecimentos (“conteúdos”) demandados pelas etapas escolares posteriores (ensino médio, vestibulinho etc.). Para incentivar o aprendizado, a disciplina, e medir aquilo que foi aprendido, a prova classificatória e a nota por mérito são tidas como o melhor meio; o trabalho é desenvolvido individualmente, de forma fragmentada, sem conexão com o cotidiano discente e sem reflexão ou estímulo à participação ativa na sociedade.

Embora atualmente haja na escola pública uma presença massiva de docentes e discentes de camadas menos abastadas economicamente, a ação docente não aponta para a revisão de princípios; mas sim conserva as ideias ligadas à escola moderna baseada no mérito, na neutralidade, na igualdade de oportunidades e no sucesso a partir do esforço e das qualidades individuais; não nega as desigualdades sociais, porém, as concebe como produzidas somente fora da escola, ainda que alguns estudos da microsociologia da educação apontem para a produção de desigualdades dentro da própria escola, a partir de interações e expectativas docentes em relação aos(as) discentes; acredita cada vez menos que a escola aqui em questão possa amenizar as desigualdades sociais, uma vez que parte do pressuposto de que isto só seria possível na medida em que ocorresse ascensão social via mercado de trabalho graças àquilo aprendido na escola e, no entanto, cada vez mais tem a certeza de que a escola não cumpre o papel de ensinar os “conteúdos” para que os(as) discentes alcancem este êxito.

Todavia, esses(as) professores(as) defendem a criação de uma escola “de qualidade” (boa) para todos, aquela que proporcionaria a transmissão dos “conteúdos” -

cumprindo assim o que acredita ser seu papel -, em que houvesse repetência, alunos submissos à autoridade docente, gestão que estabelecesse regras severas para discentes, pais e mães que ajudassem na disciplina discente.

Parafraseando Dubet (2004), essa escola é concebida pelos(as) docentes como justa, e não aquela que parte do pressuposto de que a instrução não é suficiente para educar e que busca trabalhar com as demandas e com os familiares dos(as) discentes, ampliando a concepção de educação para além do desempenho escolar; em suma, uma escola que trate os(as) estudantes como sujeitos em formação e não apenas como engajados em uma competição para ascender socialmente.

As ideias verificadas dos(as) docentes pesquisados(as), internalizadas na trajetória escolar e profissional, segundo Tardif (2002), parecem tão enraizadas que, mesmo tendo contato com outras ideias e vendo lógica nestas, continuam a agir embasados(as) naquelas da escola moderna. Nem mesmo a experiência vivenciada da violência dos(as) estudantes em reação a este modelo de escola - por ferir a autoestima destes(as), segundo Dubet (2004) - os(as) leva a desenvolverem hábitos de ação alicerçados em outras ideias.

Foi possível, ainda, verificar que os programas governamentais fundamentados nas ideias da escola moderna são mais facilmente aceitáveis do que outros que estão baseados em outros pilares; por isso, é possível indicar que o conflito entre ideias docentes sobre educação e aquelas que sustentam alguns programas governamentais é fato, e é provável que a dificuldade de implantar tais programas se deva, entre outros fatores, a este conflito de ideias sobre educação.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*: edição revista e ampliada. 5. ed. Tradução de Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 33, n. 2, Aug. 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000200007&lng=en&nrm=iso>. Access on 3 June 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022007000200007>

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; SILVA, E. M.; BRUNA, V. R. Nível de formação e representações de professores das séries iniciais do ensino fundamental sobre seu próprio trabalho. In: SOUZA, C. P.; PARDAL, L. A.; VILLAS BÔAS, L. P. S. *Representações sociais sobre o trabalho docente*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 2009.p.145-157.

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 33, n. 2, ago. 2007 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 11 fev. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022007000200006>.

ALMEIDA, M. Professores e competências – revelando a qualidade do trabalho docente. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Educação e competências*: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2009. p. 77-122.

ARAÚJO, M. I. B. *Resistência docente à escola ciclada*. Brasília: Líber Livro, 2006. 189 p.

AZANHA, J. M. P. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa. In: _____. *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 67-78.

_____. Proposta pedagógica e autonomia da escola. *Cadernos de História e Filosofia da Educação*, v. II, n. 4, p. 11-21, 1998.

_____. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. *Relatório ao Conselho Estadual de Educação*. Processo n. CCE 64/69, p. 4-21, 2000.

BALL, S. J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>

BARRETO, E. S. S.; SOUSA, S. Z. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, set./dez. 2005. p. 659-685.

BASTIDES, A. C. B. *Formação profissional e saberes docentes: um estudo com professores da educação básica*. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994. 344 p.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 22, n. 74, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 fev. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000100005>.

BORGES, Cecília; TARDIF, Maurice. Apresentação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 22, n. 74, 2001. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100002&lng=en&nrm=iso>. Access on 3 June 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000100002>

CARRARO, P. R. *Crenças e representações dos professores sobre o construtivismo, os parâmetros curriculares nacionais (PCN) e as inovações pedagógicas, no contexto das diretrizes propostas para o ensino fundamental a partir da nova LDB*. 2002. 339 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.

CARVALHO, G. F. S.; MACEDO, M. A. N. Avaliação oficial: o que dizem os professores sobre o impacto na prática docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 549-564, set./dez. 2011.

CARVALHO, J. F. A teoria na prática é outra?: considerações sobre as relações entre teoria e prática em discursos educacionais. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 307-322, maio/ago. 2011.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. *Educação em território de alta vulnerabilidade social na metrópole*. São Paulo, 2011. 34 p.

CRAHAY, M. Dangers, incertitudes et incomplétudes de la logique de la compétence en éducation. *Révue Française de Pédagogie*, n. 154, jan./mar., p. 97-110, 2006.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, maio/ago 2004, p. 423-460.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: Unesco, 1998.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. Sabedoria docente: Repensando a prática pedagógica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 89, maio 1994, p. 39-47.

_____. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do algoz incompetente. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-

32621998000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 8 fev. 2013.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000100004>.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. A socialização e a formação escolar. *Lua Nova*, São Paulo, n. 40-41, ago. 1997. Disponível em
 <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451997000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 nov. 2014.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64451997000200011>.

DUBET, François. A escola e a exclusão. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, n. 119, 2003
 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 1 abr. 2014.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742003000200002>.

DUBET, F. *Sociologia da experiência*. Tradução Fernando Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

_____. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

ETZIONI, A. *Análise comparativa de organizações complexas*: sobre o poder, o engajamento e seus correlatos. Tradução de José Antônio Parente Cavalcante e Caetana Myriam Parente Cavalcante. Rio de Janeiro: Zahar; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1974. 404 p.

FERNANDES, M. J. S. As recentes reformas educacionais paulistas na visão dos professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, vol. 26, p. 75- 102, dez. 2010.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarianização dos professores. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 abr. 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. *Educ. Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 1, abr. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 fev. 2013.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022008000100008>.

FRIGOTTO, G. A qualidade da educação escolar no Brasil: um contraponto à concepção hegemônica. In: BERTUSSI, G. T.; OURIQUES, N. (Coords.). *Anuário educativo brasileiro: visão retrospectiva*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 79-103.

FULLAN, M. O significado da mudança educacional. In: _____. *O significado da mudança educacional*. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Armed, 2009. p. 30-47.

GARCÍA, C. M. A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 3 set. 2013.

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NOVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 37- 50.

GATTI, A. B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, vol. 31, n. 113, p. 1355-1379, out/dez. 2010.

GAUTHIER C. et al. *Por uma teoria da pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 1998. 457 p.

GHANEM JÚNIOR, E. G. G. *Reforma educacional no estado de São Paulo dos anos 1990*. (Trabalho apresentado na 32ª Reunião Anual da Anped, 2009). Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT14-5910--Int.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2013.

GHANEM, E. Ensino Fundamental e o direito à Educação na Constituição Brasileira. In: V Conferência Municipal de Educação de Osasco, v. 3., 2012, São Paulo. *Anais*. São Paulo: 2012, p. 22-26.

_____. *Mudança educacional: inovação e reforma: relatório científico 2: final*. São Paulo, 2006. 588 p.

GIVIRTZ, S.; VIDAL, D.; BICCAS, M. As Reformas educativas como objeto de pesquisa em História Comparada da Educação na Argentina e no Brasil. In: VIDAL, D.; ASCOLANI, A (org.). *Reformas educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada na educação (1820-2000)*. São Paulo: Cortez, 2009.

GRECO, F. A. S. *Com que referências trabalham os professores no currículo do ensino médio?* Um estudo sobre o ensino de geografia nas Escolas–Referência de Uberlândia/MG. 2012. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

GUSMÃO, J. B. *Qualidade de educação no Brasil: consenso e diversidade de significados*. 2010. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUBERMAN, A. M. *Como se realizam as mudanças em educação: subsídios para o estudo do problema da inovação*. Tradução de Jamir Martins. São Paulo: Cultrix, 1976. 121 p.

JACOMINI, M. A. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 401-418, set.-dez. 2004.

JARDIM, K. S. M. *As recomendações do Banco Mundial e a política educacional do estado de São Paulo: uma combinação para a precarização do trabalho docente?* 2013. Texto de qualificação. (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2013.

JEFFREY, D. C. *Representações de docentes sobre o regime de progressão continuada: dilemas e possibilidades*. 2006. 404 fls. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

LAHIRE, B. *Homem plural: os determinantes da ação*. Tradução de Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 231p.

_____. *Retratos sociológicos: disposição e variação individuais*. Tradução de Didier Martin e Patricia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004. 344 p.

_____. Esboço do programa científico de uma Sociologia Psicológica. Tradução de Felipe de Souza Tarábola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 373-389, maio/ago. 2008.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. F. TURA, M. L. R. Conhecimentos escolares, representações e política. In: SOUZA, C. P.; PARDAL, L. A.; VILLAS BÔAS, L. P. S. *Representações sociais sobre o trabalho docente*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 2009. p. 275-289.

MAINARDES, J. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007. 240 p.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2013.

MAINARDES, J. A pesquisa sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil: (2000-2006): mapeamento e problematizações. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 7-23, jan/abr, 2009.

MARTINS, A. N. *Perfil sociocultural dos professores da rede oficial de ensino do Estado de São Paulo da cidade de São Paulo*. 2004. 216 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MOREIRA, A. F. B. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas, SP: Papirus, 1990. 232 p.

MOREIRA, J. R. *Hipóteses e diretrizes para o estudo das resistências à mudança social, tendo em vista a educação e a instrução pública como condições ou fatores*. Curitiba: Associação de Estudos Pedagógicos, 1959. 27 p.

MOTA, E. A. D. *Saberes e conhecimentos docentes: experiências da formação e experiências da profissão*. Campinas, 2005. 298 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MURRIE, Z. F. *Caderno do gestor: gestão do currículo na escola*. v. 1. São Paulo: Secretaria da Educação, 2008. 76 p.

_____. *Caderno do gestor: gestão do currículo na escola*. v. 1. São Paulo: Secretaria da Educação, 2009. 72 p.

NAVARRO, J. C.; CARNOY, M.; CASTRO, C. M. La reforma educativa en América Latina: temas componentes e instrumentos. In: NAVARRO, J. C. et al. (Ed.). *Perspectivas sobre la reforma educativa: América Central en el contexto de políticas de educación en las Américas*. Argentina: La Agencia de Estados Unidos para El Desarrollo Internacional, Banco Interamericano de Desarrollo, Instituto de Havard para el Desarrollo Internacional, 2000. p. 1- 45.

NEIROTTI, N.; POGGI, M. *Alianças e inovações em projetos de desenvolvimento educacional/local*. Brasília: UNESCO; Buenos Aires: IIPE, 2005. 292 p.

NEUBAUER, R. Descentralização da educação no Estado de São Paulo. In: COSTA, V. L. C. (Org.). *Descentralização da educação: novas formas de coordenação e financiamento*. São Paulo: Fundap/Cortez, 1999. p. 168-187.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 22, n. 74, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 fev. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000100003>

OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, dez. 2006.

PAUL, J. J.; BARBOSA, M. L. O. Qualidade docente e eficácia escolar. *Tempo Social*, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 119-133, jun., 2008.

PENNA, M. G. O. Professores das primeiras séries do ensino fundamental e relações estabelecidas com o conhecimento. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 44, p. 201-216, abr./jun., 2012.

PENIN, S. Profissão docente e contemporaneidade. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Profissão docente: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2009. p.15-40.

_____. A professora e a construção do conhecimento sobre o ensino. *Cadernos de Pesquisa*, n. 92, São Paulo, fev. 1995, p. 5-15.

_____. *Cotidiano e escola: a obra em construção*. São Paulo: Cortez, 2011.

PEREIRA, L. *A escola numa área metropolitana*. São Paulo: Pioneira, 1967.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NOVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p 37- 50.

PLACCO, V. M.N. S. et al. Movimentos identitários de professores: representações do trabalho docente. In: SOUZA, C. P.; PARDAL, L. A.; VILLAS BÔAS, L. P. S. *Representações sociais sobre o trabalho docente*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 2009. p. 53-54.

RAVITCH, D. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulinas, 2011. 318 p.

REGO, T. C. *Narrativas autobiográficas, singularidades e suas interfaces com a educação: contribuições da perspectiva histórico-cultural*. 2012. 404 f. Tese (Livre Docência) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

REGO, T. C.; MELLO, G. N. Formação de professores na América Latina e Caribe: a busca por inovação e eficiência. In: PEARLMAN, M. et al. *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago: PREAL/BID, 2004, p. 165-212.

ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, J., ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986. p. 9-30.

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 1978. 267 p.

SADALLA, A. M. F.A. *Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações*. Campinas, São Paulo: Alínea, 1998. 136 p.

SADALLA, A. M. F. A. et al. Partilhando formação, prática e dilemas: uma contribuição ao desenvolvimento docente. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)*, Campinas, v. 9, n. 1, June 2005. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000100007&lng=en&nrm=iso>. Access on 3 June 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572005000100007>

SÃO PAULO (Estado). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Planejamento, 2003*. São Paulo: SEE-SP/CENP, 2003. Disponível em: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/Planejamento/2003/Abrindo%20Portas.htm>. Acesso em: 23 set. 2013.

SÃO PAULO (Estado). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *A escola de cara nova: planejamento: a construção da proposta pedagógica da escola, 2000*. São Paulo: Secretaria da Educação, 2000. 17 p.

SÃO PAULO (Estado). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *A escola de cara nova: Programa de Educação Continuada*. São Paulo: Secretaria da Educação, 1997. 16 p. il. (Educação Paulista: corrigindo rumos).

SÃO PAULO (Estado). SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *A escola de cara nova: o início das aulas: diretores*. São Paulo: Secretaria da Educação, 1996. 46 p. il (Educação paulista: corrigindo rumos).

SANTOS, J. M. C. T. Apropriação e resistência: ressignificação das políticas educacionais na prática docente. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 33, n. 1, p. 149-155, 2011.

SAMPAIO, M. M. F., GALIAN, C. V. A. Currículo na escola: uma questão complexa. In: MARIN, Alda J. (Org.). *Escolas, organizações e ensino*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2013, p. 169-217.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. *Quaestio*, v.7, n. 2, p.97-111, 2005.

_____. Professor: protagonismo e obstáculo da reforma. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 531-541 set./dez., 2007.

SILVA, M. S. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 25, p. 152-163 maio/jun/jul/ago, 2005.

SOUZA, A. N. *Organização e condições de trabalho moderno: precarização do trabalho docente*. (Trabalho apresentado no III Seminário de Pesquisadores sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação, 2011).

SOUZA, A.; LAMOUNIER, B. *Classe média brasileira: ambições, valores e projetos de sociedade*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

SOUZA, R. F. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008. 317 p.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas

consequências com relação à formação do magistério. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./mar. 2000.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 325p.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elemento para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. 317 p.

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

TARTUCE, G. L. B. P. *O que há de novo no debate da “qualificação do trabalho”?* Reflexões sobre o conceito com base nas obras de Georges Friedmann e Pierre Naville. 2002. 221f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

_____. Algumas reflexões sobre qualificação do trabalho a partir da sociologia francesa do pós-guerra. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 353-382, maio/ago., p. 353-382, 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 abr. 2014.

TOURAINÉ, A. A escola do sujeito. In: *Poderemos viver juntos?: iguais e diferentes*. Tradução de Jaime A. Clasen e Ephraim F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 317-328

TORRES, R. M. Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas. In: *Foro Los docentes, protagonistas del cambio educativo*, 2000, Bogotá. p.1-89.

_____. *Sistema escolar y cambio educativo: repasando la agenda y los actores*. 2003. Disponível em: http://www.oei.es/reformaseducativas/sistema_escolar_cambio_educativo_torres.pdf. Acesso em: 21 nov. 2014.

_____. Formación docente: clave de la reforma educativa. In: *Nuevas formas de aprender y enseñar*. Santiago: Unesco-Orealc, 1996.

VAILLANT, D. *Construcción de la profesión docente en América Latina: tendencias, temas y debates*. n. 31, Dec. 2004. 38 p. Santiago: Preal. Disponível em: www.preal.org. Acesso em: 23 de jul. 2013.

VILAR, A. M. *Inovação e mudança na reforma educativa*. Rio Tinto, Portugal: Asa, 1993. 96 p.

WEBB, R. et al. A comparative analysis of primary teacher professionalism in England and Finland. *Comparative Education*, 40:1, 18 Jan. 2007, p. 83-107. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/0305006042000184890>. Acesso em: 23 jul. 2012.

ZHENG, H. A Review of Research on EFL Pre-Service Teachers' Beliefs and Practices. *Journal of Cambridge Studies*, v. 4, n. 1, mar. 2009, p. 73-81.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 33, n. 2, ago. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022007000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 fev. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022007000200005>

APÊNDICE A - MODELO DE QUESTIONÁRIO

Identificação

1. Sexo: a()Fem. b()Masc.
2. Idade: a()menos se 20 b()20 a30 c()31 a 40 d()41 a 50 e()mais de 50

Formação

3. Escolaridade: a()graduação b(...)cursando a graduação c()especialização
c()mestrado d(...)doutorado
4. Área de formação na graduação: a()ciências sociais(hist./geogr./soc.)
b()biológicas(biol./química) c()exatas(Mat./física/química) d()artes
e()letras(port./ingl.) f()Ed. física g()Pedagogia
5. Você fez sua graduação em instituição: a()pública b()privada
c()pública e privada
6. Há quanto tempo se graduou? a()menos de 5 anos b() 5 a 10 anos
c()11 a 20 anos d() + de 20 anos
7. Entre os seus irmãos, você foi o/a primeira a cursar a graduação? a()sim
b(...)não
8. O ensino básico foi realizado em: a()escola pública b()escola privada
c(...)pública e privada

Trabalho

9. Tempo de magistério em anos: a()menos de 5 b()5 a 10 c()11 a 15
d()16 a 20 e()+ de 20
10. Tempos de magistério estadual, em anos: a()menos de 5 b()5 a 10
c()11 a 15 d()16 a 20 e()+ de 20
11. Além desta instituição escolar, você trabalha:
a()numa instituição municipal de educação básica
b()noutra instituição estadual de educação básica
c(...)numa instituição privada de educação básica
d(...)numa instituição de educação técnica
e()numa instituição de ensino superior
f() numa instituição não educacional
g() não trabalha
12. Anos de trabalho nesta escola: a()menos de 5 b()5 a 10
c()11 a 15 d() e()16 a 20 f()+ de 20
13. Quantas horas-aula semanais (em sala) você tem nesta escola: a() menos de 10
b()10 a 20 c()21 a 30 d()31 a 40 e()+ de 40

14. Quantas horas-aula semanais (em sala) você tem, incluindo outra(s) escola(s)?:
a() menos de 10 b() 10 a 20 c(...) 21 a 30 d() 31 a 40 e() + de 40
15. Qual a sua situação funcional? a() concursada/estável b() categoria O
c() categoria F d() estável/celetista e() outra

Estrutura familiar

16. Grau de escolaridade paterna:

a(...) ensino fundamental incompleto b() ensino fundamental completo
c(...) ensino médio incompleto d() ensino médio completo
e(...) graduação/pós

17. Grau de escolaridade materna:

a(...) ensino fundamental incompleto b() ensino fundamental completo
c(...) ensino médio incompleto d() ensino médio completo e(...) graduação/pós

Relações com a escola

19. Você é sindicalizada(o) (Apeoesp, Sinpro, Sinpeem, outros): a() sim b(...) não

20. Você participa das reuniões do sindicato: a() sim b() não

21. Você se considera esclarecida(o) sobre a proposta de progressão continuada/ciclos implantada na rede estadual de ensino?

a() sim b(...) não

22. Diga uma característica boa e outra ruim da proposta de progressão continuada/ciclos:
-

23. Você se considera esclarecida(o) sobre a proposta curricular da secretaria estadual de educação implantada recentemente na rede estadual de ensino?

a() sim b() não

24. Diga uma característica boa e outra ruim da proposta curricular:

APÊNDICE B-ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1- Disciplina(s):
- 2- Séries
- 3- Jornada de trabalho nesta escola e horário:
- 4- Qual o material didático utilizado em sala de aula? Qual é a origem deste material?
- 5- Como você escolhe o conteúdo a ser trabalhado com os alunos?
- 6- O que você acha que o aluno tem que saber da sua disciplina no ensino fundamental II? Por quê?
- 7- O que você acha que o aluno tem que saber (no geral) no ensino fundamental II? Por quê?
- 8- Como está o desenvolvimento dos alunos na sua disciplina? O que tem interferido ou beneficiado? Por quê?
- 9- Como está o desenvolvimento dos alunos (no geral) no ensino fundamental II? O que tem interferido ou beneficiado? Por quê?
- 10- Você desenvolve algum trabalho com outro professor? Qual? Como surgiu a ideia deste trabalho?
- 11- Existe algum projeto na escola envolvendo todos(as) professores(as). Qual?
- 12- Você conhece o Projeto Pedagógico da Escola? Qual é a proposta pedagógica da escola?
- 13- Quais estratégias você utiliza para avaliar o desenvolvimento do(a) aluno(a) na sua disciplina? Por quê?
- 14- Caso a resposta anterior seja avaliação diagnóstica: Na época em que você cursava o fundamental II a avaliação era também diagnóstica/formativa? No caso de resposta negativa: O que você acha do tipo da avaliação do seu fundamental II? O que acha da mudança?
- 15- O que você acha necessário para um aluno(a) ser promovido para série/ciclo seguinte? Isto tem ocorrido?

- 16- Esta escola costuma promover olimpíadas de matemática ou de outra disciplina? O que você acha deste tipo de atividade?
- 17- Você faz o planejamento diário, semanal, mensal, bimestral, semestral, anual ou de outra forma?
- 18- Nesta escola tem grêmio ou alguma outra organização estudantil? Os alunos se organizam para promover algum evento? A escola incentiva? Ou é melhor não dar está abertura para os alunos, pois eles não sabem se comportar?
- 19- Os alunos se interessam em participar da APM e do conselho de escola? Por quê?
- 20- Quais são as características da comunidade em torno da escola? Ela participa das atividades da escola? Quais foram as atividades providas este ano? Tem alguma programada para os próximos meses?
- 21- Você tem outra atividade (esportiva, religiosa, de lazer, beneficente etc.), além da profissional? Qual?
- 22- O que você costuma fazer nos finais de semana? Caso seja ver TV: Quais os programas que considera bons? Quais os programas que assiste? Caso seja ir ao cinema: Quais os filmes em cartaz que você acha que são bons? Que tipo você gosta de assistir? Qual foi o último que assistiu? Caso seja ler: O que tem lido?
- 23- Você tem filhos (as)? Estão em que nível de ensino? Onde estudam? Você os(as) matricularia nesta escola? Por quê?
- 24- O que você acha do material didático fornecido pelo governo do estado? Por quê?
- 25- O que você acha da padronização do currículo? Por quê?