UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAIO AUGUSTO CARVALHO ALVES

Os saberes profissionais dos professores: formações,
carreiras e experiências nas reformas da rede pública de ensino
do estado de São Paulo (1980 a 2010)

São Paulo
2016

CAIO AUGUSTO CARVALHO ALVES

Os saberes profissionais dos professores: formações,
carreiras e experiências nas reformas da rede pública de ensino
do estado de São Paulo (1980 a 2010)

Tese apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São
Paulo como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor em
Educação

Área de Concentração: Didática,
prática e metodologias de ensino

Orientadora: Prof^a. Dra. Vivian
Batista da Silva

São Paulo

2016

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

Catálogo da Publicação

371.12
A474c

Alves, Caio Augusto Carvalho.

Os saberes profissionais dos professores: formações, carreiras e experiências nas reformas da rede pública de ensino do estado de São Paulo (1980 a 2010) / Caio Augusto Carvalho Alves; orientação Vivian Batista da Silva – São Paulo: s.n., 2016. 233 p. grs.; tabs.; anexos

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, prática e metodologias de ensino) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Saberes docentes. 2. Didática 3. Prática de ensino. 4. Política educacional 5. Formação de professores I. Silva, Vivian Batista da, orient.

Nome: ALVES, Caio Augusto Carvalho.

Título: Os saberes profissionais dos professores: formações, carreiras e experiências nas reformas da rede pública de ensino do estado de São Paulo (1980 a 2010)

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

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof^a Dr^a. _____. Instituição: _____.

Julgamento: _____. Assinatura: _____.

Prof^a Dr^a. _____. Instituição: _____.

Julgamento: _____. Assinatura: _____.

Prof^a Dr^a. _____. Instituição: _____.

Julgamento: _____. Assinatura: _____.

Prof^a Dr^a. _____. Instituição: _____.

Julgamento: _____. Assinatura: _____.

Prof^a Dr^a. _____. Instituição: _____.

Julgamento: _____. Assinatura: _____.

À minha esposa, por tudo o que ela representou na construção desse trabalho e na minha motivação para concluí-lo.

À minha mãe e à minha irmãzinha.

À minha avó, pela força, presença e inspiração de sempre.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Vivian Batista da Silva, orientadora dessa tese, pelo apoio, motivação e aprendizagem durante o período de construção desse trabalho. Sem suas indicações, não seria possível dialogar com tantas bibliografias relevantes e sugestivas para adensar as discussões.

À Prof^a. Dr^a Rosario Lugli, que me iniciou na academia, trouxe-me possibilidades metodológicas férteis e me permitiu trazer a minha tão querida Sociologia às discussões educacionais.

À Prof^a. Dr^a Rita Gallego, que me fez sair de um “olhar viciado” e me permitiu trabalhar com uma metodologia de pesquisa muito mais rica e coerente, que quero levar adiante durante a minha carreira.

À Prof^a. Dr^a Paula Vicentini, por ter me ajudado a ingressar no ensino superior, pensar sobre as questões da profissionalização docente e discutir os meus projetos em disciplinas da pós-graduação. Lembranças que nunca hei de esquecer.

Aos professores entrevistados, que tiveram paciência com os agendamentos e entenderam a necessidade de ter voz nesse campo tão disputado.

À equipe do Centro Universitário Senac Santo Amaro, pelo apoio e suporte nos períodos de ausência.

Aos funcionários da FEUSP, pelo auxílio nas horas mais complicadas que envolveram documentações e reservas de salas.

Ao Persio Nakamoto e à Diva Cleide Calles, pela revisão final, pelo amparo e pelo carinho.

Aos amigos e às amigas de todas as horas, que tanto me cobravam o fim desta tese.

RESUMO

ALVES, C. A. C. Os saberes profissionais dos professores: formações, carreiras e experiências nas reformas da rede pública de ensino do estado de São Paulo (1980 a 2010). 2016. 233f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Essa pesquisa investiga saberes docentes (TARDIF, 2014) construídos dentro de escolas da rede pública estadual de ensino de São Paulo diante das políticas implementadas pelo governo desde a década de 1980 até 2010. De que maneira os professores passaram a organizar seu trabalho em meio a medidas relativamente novas, como é o caso da organização dos ciclos, da implantação do ensino fundamental de nove anos e da progressão continuada? Percebe-se que, com essas medidas, experiências que historicamente a escola instituiu para lecionar precisaram ser revistas, o que pôde gerar algumas resistências e adaptações no dia a dia das escolas. Interessa conhecer e compreender tais modificações que, embora não comumente registradas em documentos, porque produzem efeitos significativos no trabalho dos professores e dos alunos. Assim, a pesquisa considera as relações entre as iniciativas de política levadas a efeito pelo Estado e o que se concretiza no cotidiano das salas de aula, enfatizando a construção de saberes docentes decorrente desse jogo de poderes. A pesquisa trabalha com as memórias de professores atuantes na rede. Entrevistamos professores que começaram a lecionar há quase trinta anos e que hoje estão em processo de aposentadoria, e professores com ingresso mais recente no magistério, posterior ao implemento de importantes políticas educacionais no período destacado. Tal como se quer, esse caminho evidencia as mudanças e permanências que, desde a década de 1980, têm sido vividas pelos professores quando trabalham ou trabalharam com seus alunos.

Palavras-chave: Saberes docentes. Didática e Prática de ensino. Políticas educacionais. Formação Docente.

ABSTRACT

The professional knowledges of teachers: training, careers and experiences in reforms of the public state education in São Paulo (1980-2010).

This research investigates teaching knowledge (TARDIF, 2014) built up within the State public schools of São Paulo before the policies implemented by the government since the 1980s until 2010. How teachers began to organize their work amid relatively new measures, such as the organization of cycles, the implementation of basic education of nine years and the continued progression? It can be noticed that, with these measures, experiences historically established in school teaching had to be revised, which could cause some resistance and adaptations in schools daily routine. It is important to be aware of these changes and to understand them because they produce significant effects on teachers and students' work, although these changes are not commonly recorded in documents. Thus, this research considers the relationship between the policy initiatives undertaken by the State and what is in fact accomplished in the classroom daily life, with emphasis on the teaching knowledge construction as a result of this set of powers. The research deals with the memories of teachers working in the state public system. We interviewed teachers who have been teaching for almost thirty years and who are now in the retirement process, as well as teachers who have more recently joined state public teaching, later to major educational policies implementation. Just as it is supposed to be, such a direction highlights the changes and continuities which have been experienced by teachers since the 1980s in their work with students.

Keywords: Teacher's Knowledge. Didactics and teaching practices. Educational policies. Teacher's training.

LISTAS DE QUADROS E GRÁFICOS

Gráfico 1 – Crescimento de matrículas por nível de ensino.....66

Quadro 1 – Questões do concurso para PEBII de 1998 por critérios
temáticos.....84

Quadro 2 – Questões do concurso para PEBI de 2005 por critério temático.
.....92

Quadro 3 – Questões do concurso para PEBII de 2007 por critério temático.
.....96

Quadro 4 – Questões do concurso para PEBII de 2010 por critério temático.
.....99

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

ANPAE – Associação Nacional de Administradores Educacionais.

ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação.

ARE – Aparelho de Reprodução do Estado.

ARENA – Aliança Renovadora Nacional.

CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade.

CEE – Conselho Estadual de Educação.

CF – Constituição Federal.

CHA – Competências, Habilidades e Atitudes.

CNE – Conselho Nacional de Educação.

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais.

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IES – Instituições de Ensino Superior.

IPVS – Índice Paulista de Vulnerabilidade Social.

IVJ – Índice de Vulnerabilidade Juvenil.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação.

PPP – Projeto Político Pedagógico.

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

SEADE – Centro de produção, tratamento, análise e disseminação de informações sócio-econômicas sobre o estado de São Paulo

SEE/SP – Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

SPFe – Proposta São Paulo Faz Escola.

TIC – Tecnologia da Informação e da Comunicação.

APRESENTAÇÃO

Com o objetivo de buscar as transformações nos saberes voltados à prática docente tomando memórias de professores e documentos como fonte, a intenção de fazer esta apresentação é justamente voltada à preocupação com o leitor, para que este entenda alguns imperativos, percursos e circunstâncias pessoais que levaram à construção desta tese. Esses elementos contribuem para o entendimento do objetivo da pesquisa e das suas contribuições. Durante a defesa de minha dissertação de mestrado, preocupado com as formas de os professores lidarem com a avaliação externa do SARESP, fui questionado pela banca sobre uma possível ingenuidade minha, já que compreendia o Estado como um ente passível de erros, que produzia políticas sem contabilizar todas as consequências dos seus implementos. Assumi tal ingenuidade perante a banca, mas depois fiquei com um sentimento de incompletude e de tristeza, não por ter sido acusado de cometer ingenuidades, mas por não ter conseguido expressar tudo o que queria. Não consegui, por exemplo, indicar que preferia cometer uma ingenuidade a ser prepotente a ponto de enxergar conspirações estatais e entender o Estado como um deus, que tudo sabe e tudo vê. Da mesma forma que não sabemos sobre tudo, porque o Estado saberia?

Essa inquietação me perseguiu durante o doutorado, iniciado pouco tempo depois dessa defesa. Continuar estudando *táticas* (CERTEAU, 2007) em confronto com *estratégias* parecia um desafio a ser enfrentado. Buscar a ingenuidade em mim e nas políticas parecia uma via importante de investigação, tendo em vista o caráter intrínseco da ciência, de perguntar e questionar o que parece óbvio. No entanto, essa mesma ingenuidade me traiu durante a qualificação do doutorado, mas me traiu de uma forma muito relevante e positiva. Nem tudo são *táticas* e Rita de Cássia Gallego me fez enxergar isso. A isso, sou muito grato a ela, assim como já deixei claro nos agradecimentos. As *táticas* se referem principalmente às práticas observadas na sua minúcia, no seu detalhe. Não é possível observar *táticas* descoladas do cotidiano. É preciso imergir no cotidiano para observá-las. Os discursos sobre as práticas podem apresentar mecanismos finos de construção, circunstâncias de condicionamento e alguns saberes que levam a essa prática, mas não podem nos trazer necessariamente as práticas em si. Práticas só podem ser observadas *in loco*, o que é muito difícil para os objetivos almejados por essa pesquisa, já que seria necessário acompanhar 30 anos da carreira de um professor. Em suma, o apontamento de Rita Gallego foi de grande valia, mas não pude simplesmente adotá-lo de modo imediato, trocando os termos *práticas* por *saberes*. Foi necessário um grande esforço

de reflexão e estudo.

Aprofundando os estudos que tinha sobre os saberes docentes, foi possível perceber alguma distância entre o objetivo desta pesquisa e o objetivo das pesquisas que levaram pesquisadores como Maurice Tardif, Clermont Gauthier, Claude Lessard e Lee Shulman a cunharem suas tipologias (NUNES, 2001; BORGES, 2001). As discussões que esses autores travaram dizem respeito ao final da década de 1980 e início de 1990, com o objetivo de repensar a formação docente a partir de saberes próprios da profissão. Nesse contexto, a área educacional estava muito marcada pelo pós-estruturalismo de Pierre Bourdieu e Michel Foucault (CERTEAU, 2007), preocupados em denunciar uma estrutura conservadora de sociedade, principalmente da sociedade francesa, sob o governo do General Charles de Gaulle, que matriculava, mas não incluía de fato os alunos carentes nos sistemas de ensino, quando na verdade colaborava apenas para a reprodução desigual da estrutura social. Os autores não tiveram a oportunidade de sentir as transformações do mundo pós-Guerra Fria, da Globalização, da Sociedade do Consumo, da hegemonia do capital financeiro e da democracia global antes de cunharem suas teorias e tipologias. Essas mudanças incidiram muito sobre a escola e sobre suas dinâmicas, o que necessitou de pesquisas preocupadas com os sujeitos nesses espaços. Sabemos que a estrutura escolar é opressora e reprodutora, mas e os sujeitos dentro dessa estrutura? Será que sempre concordam com ela? Se os tempos mudam, os sujeitos também mudam. As formas de aceitação de uma estrutura também devem mudar. A partir disso, entendi que as teorias que influenciam as tipologias dos saberes também deveriam mudar, pois eles não podem ser produto apenas de uma reprodução entre pares.

Contudo, pensar a respeito de mudanças e na forma de entendê-la pode não resultar em algo tão concreto, já que temos indícios, mas indícios são só possibilidades. A ciência é refutável e está aí para ser questionada. Continuamos com perguntas e com muitos pés na ingenuidade. Apesar de todas as mudanças que o doutorado me trouxe, ainda continuo com algumas permanências e reproduções. É muito melhor ser ingênuo que prepotente, pois questionar mecanismos que aparentemente se mostram combinados e estratégicos é justamente a linha que escolhemos para as discussões da pesquisa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
<i>Contexto da pesquisa</i>	16
<i>Profissionalização e as práticas docentes</i>	21
<i>Saberes docentes</i>	25
<i>Hipótese para análise da construção de saberes docentes</i>	34
<i>Modos de produção de estudo</i>	43
1. SABERES DA IDEOLOGIA PEDAGÓGICA.....	53
<i>Década de 1980: tensões de um projeto educacional que começa a ruir</i>	61
<i>Década de 1990: um novo professor para uma nova sociedade</i>	72
<i>Década de 2000: como fundamentar o professor reflexivo na Era da Globalização?</i>	81
<i>Conclusão do trajeto e inferências finais</i>	96
2. DISCURSOS DOS SUJEITOS DA PESQUISA: PERFIS E CARREIRAS DOCENTES .	99
PROFESSORA REGINA	100
<i>Início da carreira</i>	103
<i>Retomada da carreira e fase da estabilização</i>	105
<i>Processo de democratização do ensino</i>	108
PROFESSORA PENÉLOPE.....	112
<i>Início da carreira</i>	117
<i>Fase de estabilização – trabalho em equipe</i>	120
PROFESSOR PAULO.....	125
<i>Início da carreira</i>	128
<i>Fase de estabilização e cargo efetivo</i>	130
PROFESSOR PEIXOTO.....	135
<i>Início da carreira</i>	139
<i>Fase de estabilização – saindo do auge</i>	142
<i>Sintetizando as trajetórias</i>	147
3. SABERES EXPERIENCIAIS EM DEBATE	150
3.1. Saberes para expor conteúdos	154
<i>Saberes para expor conteúdos como habitus</i>	160
<i>A subjetividade dos saberes para expor conteúdos</i>	163
<i>A transformação/construção dos saberes para expor conteúdos</i>	170
3.2. Saberes Coercitivos.....	186

<i>Saberes coercitivos como habitus</i>	<i>190</i>
<i>Efeitos do cotidiano sobre os saberes coercitivos</i>	<i>194</i>
<i>Saberes coercitivos em transformação</i>	<i>199</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS	208
DOCUMENTOS PARA ANÁLISE	216
REFERÊNCIAS	216
ANEXO I.....	230
ANEXO II	231
ANEXO III	232

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa analisa quais saberes têm sido utilizados por professores de escolas públicas estaduais de São Paulo diante das políticas voltadas para a qualidade educacional implementadas pelo governo desde a década de 1980 até 2010. Sendo assim, como os professores passaram a organizar seu trabalho em meio a medidas relativamente novas, como é o caso da organização dos ciclos, da implantação do ensino fundamental de nove anos e da progressão continuada? Essas medidas são entendidas aqui como parte de um conjunto de iniciativas que visam garantir não só a expansão do número de vagas, como também a qualidade do ensino oferecido nas escolas (OLIVEIRA, 2007). O processo de democratização das oportunidades escolares data, no Brasil, das décadas iniciais do século XX (BEISIEGEL, 1981), quando se nota uma quantidade gradativamente maior do número de escolas e vagas oferecidas e, atualmente, ganha contornos específicos, porque a grande preocupação deixou de ser exclusivamente com a garantia de vagas. Com uma quantidade significativa de matrículas garantidas, a maior preocupação entre os educadores hoje é saber se, mesmo tendo frequentado os bancos escolares, os alunos estão aprendendo. Trata-se de atentar para a chamada “qualidade” do ensino (OLIVEIRA, 2007; OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005). Embora a definição de qualidade seja uma questão complexa, as medidas relativas aos **ciclos**, ao **prolongamento do tempo de escolarização básica**¹ e à **progressão continuada**², aspectos para os quais estamos nos atentando, compõem um conjunto de iniciativas que visam favorecer as aprendizagens, pois tentam reverter práticas de exclusão expressas na retenção em diversas séries/anos escolares e num tempo de escolarização relativamente reduzido. Com essas medidas, experiências que historicamente a escola instituiu para lecionar precisam ser revistas. Estamos nos referindo, por exemplo, ao planejamento, que visava ao cumprimento de ações previamente estabelecidas para estudo; ao ensino, que visava desempenhar os planos a contento, independentemente do nível de compreensão dos alunos; e às avaliações, que classificavam e selecionavam. Práticas intrínsecas às atividades docentes foram construídas e, muitas vezes,

¹ O ensino fundamental foi prolongado com duas leis federais: a de nº 11.114/05, que torna obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade; e a de nº 11.274/06, que altera para nove anos a duração desse nível da escolaridade básica.

² A organização do ensino fundamental em ciclos e o regime de progressão continuada foram duas mudanças apresentadas pela LDBEN de 1996. Essas duas políticas foram instituídas na rede paulista pela Indicação nº 8/97 e pela Deliberação nº 9/97 do Conselho Estadual de Educação. As duas combinadas substituem a progressão regular por série e opõem-se à promoção automática, já que confere ao alunado um maior tempo de aprendizagem, já que a retenção poderá acontecer ao final dos dois ciclos que dividem o regime: “Ciclo I, correspondente às quatro primeiras séries, e o Ciclo II, às quatro últimas séries” (MAINARDES, 2001, p. 36).

são tomadas como naturais, a exemplo do *one best system*, no qual David Tyack (1974) se refere quando trata da história da educação urbana americana, que reduziu as possibilidades da busca pela qualidade de ensino, almejando “o único e melhor sistema possível” (p. 13), ou seja, um modelo de educação que não permita alternativas, cuja ação de todos comprometidos com uma educação de qualidade seja de seguir um modelo único e naturalizado como o melhor. Tal imposição gera algumas resistências à proposição de mudanças, como é o nosso caso específico dos ciclos, dos nove anos do ensino fundamental e da progressão continuada. Com isto posto, de que maneira essas medidas têm sido entendidas e vividas pelos professores?

Essa questão, que é central nesse trabalho, foi evidenciada durante as entrevistas que tivemos a oportunidade de analisar durante dissertação de mestrado que atentou para as táticas dos professores frente a mudanças no modo de avaliar docentes e alunos (ALVES, 2011). O resultado dessa pesquisa somado às experiências de sala de aula, tanto quanto aluno como docente da rede pública e particular, fomentaram os principais motivos para tomar o tema da prática docente como foco de análise. Naquele momento de construção da dissertação de mestrado, buscamos em escolas públicas estaduais os efeitos que o Sistema de Avaliação da Rede de Ensino de São Paulo (SARESP) tem nas diferentes maneiras de os professores executarem seu trabalho. Para tanto, foi utilizada a técnica do grupo focal (GATTI, 2005), voltada para debates/entrevistas semiestruturadas, que possibilitou a interação com professores ansiosos por expressarem o seu cotidiano. Muitos deles alegam ter muito a dizer, diante da realidade que presenciavam, e criticavam a sociedade, os governos e a academia por não lhes darem oportunidade de se pronunciar, contar suas histórias e tornar suas realidades algo público. Por fim, diante dessas demandas por mais voz e dos vários dados obtidos, essa interação veio a evidenciar as práticas que buscávamos na pesquisa e muitas outras, que revelaram a necessidade de avançar e produzir uma nova pesquisa. Percebeu-se, durante esse processo de coleta de dados, um dilema entre as dificuldades de ensino que os próprios professores declaram como externas a suas ações e resistências em aderir a propostas de solução para essas dificuldades. Ao mesmo tempo em que esperam políticas públicas voltadas para a solução dos problemas que vivenciam em suas escolas, eles próprios exercem resistência à maioria das iniciativas estatais. Sabemos que existem mecanismos para reformar professores, com o intuito de controlar suas práticas, tornando-os meros técnicos em pedagogia (HARGREAVES, 2003; PEREIRA, 2009; RAVITCH, 2011; LAWN, 2000; MUNHOZ, 2003; NOVAES, 2009), o que nos leva às discussões acerca da docência como uma semiprofissão, em um processo histórico de profissionalização-desprofissionalização com constante tutela do Estado (GIMÉNO SACRISTÁN, 1995; NÓVOA, 1992; 1995b). Sabemos também que as reformas educacionais

são as que possuem maior resistência por parte dos sujeitos diretamente envolvidos (PEREIRA, 2009; HARGREAVES, 2003). Essas constatações nos provocaram a pensar que era preciso entender como essa resistência ocorre, percebendo também se não há adaptações, acomodações e outras possíveis graduações de práticas existentes entre os extremos de resistir incisivamente ou de aceitar aceticamente.

Podemos perceber, dentro dessa discussão inicial, três pilares que organizaram e direcionaram a pesquisa: 1) a experiência com os professores; 2) o contato com a literatura sobre as práticas; e 3) as discussões sobre formação e profissão docente. À medida que esses pilares se fortaleceram e se combinaram, as questões que levaram a esta pesquisa foram tomando corpo e se transformando em uma proposta mais fundamentada. Portanto, para que se entenda os imperativos que nos levaram à construção desta pesquisa, é preciso discorrer sobre a densidade das relações existentes entre a importância que há em se dar voz aos professores, o contexto de pesquisa educacional em que nos situamos e as possibilidades de contribuir com a discussão sobre profissão e formação docente, intuito deste trabalho. Assim, as passagens que seguem procuram introduzir cada um desses temas para que as intenções aqui destacadas sejam explicitadas de forma contextualizada. Após essa discussão introdutória, traremos definições sobre as categorias centrais e sobre os procedimentos necessários à construção da pesquisa.

Contexto da pesquisa

Num primeiro momento, após essas posições e contraposições entre os dados de uma realidade escolar e do contato com a literatura sobre as dinâmicas escolares proporcionado pelas discussões do mestrado (ALVES, 2011), foi possível elaborar algumas questões iniciais como: por que professores angustiados com a estrutura educacional e sedentos por mudanças podem não aceitar propostas que visam justamente modificar suas condições? Por que professores, formados muitos anos atrás, mesmo com todas as mudanças propostas pelos governos, continuam atuando de forma muito semelhante a que atuavam no início de suas carreiras? Por que outros professores, mesmo concordando com as mudanças políticas, não as aceitam totalmente, gerando formas de lidar com ela diferentes das previstas pelas autoridades? Por que professores novos, que receberam uma formação mais atual, reproduzem práticas de professores com maior tempo de magistério?

Importante observar que essas questões são datadas, próprias de um contexto permissível às preocupações de quem se pretende investigar a Educação. O paradigma atual das pesquisas educacionais abre possibilidades para o olhar sobre as práticas cotidianas nas escolas

que, antigamente, em sua maioria, não eram percebidas pela academia. Observando as produções de tempos atrás, predominavam enfoques técnicos e políticos nas pesquisas educacionais, nas quais o recurso estatístico era de uso indispensável (AZANHA, 1992). Aliado também a esse enfoque técnico e político, havia também, como pensamento hegemônico nas pesquisas educacionais, as análises sociológicas e genealógicas de Pierre Bourdieu e Michel Foucault, respectivamente. Dominique Julia (2001), analisando o caso dos historiadores educacionais, que muitas semelhanças possuem com outros pesquisadores da educação, indica que

Na década de 1970, o estudo sociológico das populações escolares, em diferentes níveis de escolaridade, assim como a análise do sucesso escolar desigual segundo as categorias socioprofissionais, conduziram numerosos historiadores, nas pegadas de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (mas também na agitação dos acontecimentos de maio de 1968) a ver na escola apenas ‘o meio inventado pela burguesia para adestrar e normalizar o povo’, responsável, portanto, sob o manto de uma igualdade abstrata, que veicula, intactas, as desigualdades herdadas, pela reprodução das heranças culturais e pela reposição do mundo tal qual ele é (p. 11).

A escola costumava ser vista pelo conjunto da produção educacional apenas como um aparelho a serviço de uma classe privilegiada, que possuía muito controle sobre suas operações. Os sujeitos submetidos às regras e dinâmicas institucionais nada poderiam fazer além de serem submetidos a ponto de interiorizarem o controle em suas formas de viver, docilizando seus corpos (FOUCAULT, 2004), acatando às variações de capitais e às dinâmicas do “mercado de bens simbólicos” (BOURDIEU, 2008, p. 42). Tal estrutura atribui aos atores escolares a categoria de agentes, visto que precisam, para sobreviver, adequar-se a uma estrutura construída previamente ao seu ingresso na instituição. Não há espaços para subjetividades e tampouco para a criatividade e inventividade do cotidiano. Como as pessoas não fazem mais do que seguir estruturas, não interessa a investigação de pessoas. O mais importante seria desvendar os funcionamentos, os mecanismos e a rede de conexões que sustentam a estrutura institucional.

Tal perspectiva limitava as abordagens que visavam à ação dos sujeitos escolares, visto que a preocupação estava mais sobre a percepção da estrutura que os oprimia em vez de perceber suas ações dentro dessa opressão. Pesquisas quantitativas, que criavam e analisavam índices ao longo de períodos, tinham maior legitimidade e fundamentavam as políticas públicas voltadas para a educação. A partir da década de 90 do século XX, algumas pesquisas com grande repercussão dentro da academia, como o trabalho de Maria Helena Patto sobre as rebeldias e submissões em relação ao fracasso escolar (1999), ajudaram a embasar e dar força

à “crítica ao estilo de estudos da educação brasileira, no qual os autores operam com categorias demasiado abstratas para permitirem descrições confiáveis das práticas escolares concretas” (AZANHA, 1992, p. 43). Essa crítica abriu possibilidades para um campo de investigação fértil e de caráter mais empírico, que busca na escola suas minúcias, suas singularidades. Esses dados, presentes apenas em microrrelações, desaparecem em pesquisas que buscam as semelhanças ou o comum entre os universos escolares.

A evidência desse desaparecimento surge muito nitidamente quando formulamos até questões muito simples a propósito que quaisquer aspectos, passados ou presentes, na vida cotidiana escolar. Por exemplo, há sequências fixas nas atividades escolares ao longo do dia? Por que e como foram estabelecidas? O que se costuma fazer na primeira aula de alfabetização? Como se alfabetizava no final do Império? E há dez, vinte, quarenta anos atrás? Quais as diferenças que ocorreram ao longo dos anos? Como são feitas as reuniões pedagógicas? E o registro das atividades de ensino, como evoluiu de 1930 para cá? Etc. (AZANHA, 1992, p. 58)

É fato que a vida cotidiana não é sistematicamente documentada e apresenta aspectos que, pela sua variedade e riqueza, merecem ser mais investigados. Esse prejuízo não é contabilizado apenas por historiadores, mas também por todos os estudiosos da educação que desconhecem o que acontece de fato no dia a dia das escolas. A consequência desse desconhecimento pode ser uma eventual impossibilidade de comprovar hipóteses ou a precipitação de tomá-las como fim lógico de um fato. Um exemplo é a evidência comum

[...] do “saber” político-pedagógico-sociológico atual afirmar que a nossa educação pública é autoritária e repressiva, e para “demonstração” dessa verdade é usual argumentar-se das normas de sua organização, administração, currículos, programas etc., como expressão de uma relação de dominação. Mas esse procedimento pode evidentemente ser enganoso no seu formalismo. É como se postulássemos que o quadro das ordenações legais e técnico-administrativas define com *necessidade lógica* o quadro real entre alunos, professores e funcionários. (AZANHA, 1992, p. 60)

Embora as normas aspirem a determinado padrão de comportamento ou de relação pessoal, uma observação criteriosa do cotidiano nos indica que nem sempre “podemos *inferir logicamente* a existência deste [comportamento ou padrão cotidiano] da vigência daquele [as normas]” (AZANHA, 1992, p. 60). A existência de regra, norma ou regulamento não garante que todos aqueles que estão a ela subordinados a sigam conforme o esperado por quem as formulou. Um caso que pode ser tomado como exemplo dessa dinâmica cotidiana é o evento da colonização espanhola da América, no qual as leis e representações dos espanhóis foram

impostas às etnias indígenas. Em confronto com as leis, “os indígenas as subvertiam, não rejeitando-as diretamente ou modificando-as, mas pela sua maneira de usá-las para fins e em função de referências estranhas ao sistema do qual não podiam fugir” (CERTEAU, 2007, p. 39). Existem estruturas das quais, muitas vezes, não podemos fugir, mas mesmo assim nem sempre nos padronizamos e aceitamos passivamente qualquer imposição. Mesmo nos casos de grande repressão, as singularidades expressam-se das mais variadas formas.

Assim acontece com os professores e outros atores escolares diante das mudanças impostas pelas políticas públicas educacionais, uma vez que não deixam de expressar subjetividades diante de uma estrutura que busca condicionar suas ações. Essa situação fica mais evidente quando analisamos a perspectiva dos políticos educacionais em relação às subjetividades dos professores e ao jogo de poder que toma as escolas como campo de batalha. Os Estados possuem uma forma específica de pensar e agir, que podemos compreender na forma que Diane Ravitch (2012) denominou de “ver como um Estado”, ou seja, olhar “para as escolas, professores e estudantes de uma altitude de dez quilômetros e vê-los como objetos a serem movidos por grandes ideias e grandes planos” (p. 25). Conforme esse modo de pensar, que é muito presente na cabeça de vários gestores, essa distância é importante quando se implanta, por exemplo, uma reforma educacional, já que as políticas afetam a vida das pessoas sem que elas possam fazer qualquer objeção sobre isso. Dessa forma, um reformador não pode estar sensível às opiniões das pessoas contrárias às suas medidas, já que sempre haverá alguém com posição oposta à política. “Se ninguém pensasse como um Estado, provavelmente não haveria estradas ou serviços públicos de qualquer tipo” (RAVITCH, 2012, p. 25).

Apesar das constatações de Diane Ravitch se voltarem ao contexto americano, podemos verificar também tal modo de pensar na rede de ensino estadual paulista, principalmente quando se lê sobre os efeitos das últimas políticas educacionais. A falta de diálogo entre reformadores e os principais afetados pelas reformas foi levantada em pesquisas a respeito do regime de progressão continuada e de ciclos (ARCAS, 2009; BARRETO; MITRULLIS, 1999; FERNANDES; FRANCO, 2001; NASCIMENTO, 2009; NOVAES, 2009) e das políticas de índices e de avaliação externa (ARCAS, 2009; BAUER, 2006; NOVAES, 2009; ALVES, 2011) para citar alguns exemplos. Situação aguda e mais recente pôde ser verificada como expressão significativa do “ver como Estado” no processo de reorganização das escolas estaduais, anunciado em meados do final de setembro de 2015, com o Decreto N. 61.672, publicado em 30 de novembro de 2015. Na ocasião, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) informou que em 2016 várias escolas funcionariam em regime de ciclo único, ou seja, funcionariam somente com os primeiros anos do ensino fundamental, com os anos finais do

ensino fundamental ou apenas com o Ensino Médio. Tal reorganização resultaria na transferência da matrícula de milhares de alunos e no fechamento (que a SEE/SP denominou de “disponibilização”) de 94 escolas, o que certamente também levaria à dispensa de professores admitidos em caráter temporário. Pouco diálogo foi estabelecido com os principais afetados pela reorganização, sendo que, por isso, a repercussão da situação começou a tomar corpo e muitas dúvidas sobre essa medida, vindas de vários campos da sociedade, começaram a surgir. Os discursos produzidos pela SEE/SP e propagados pela grande mídia voltavam-se apenas a justificativas de cunho pedagógico, pautadas na busca pela qualidade de ensino. Esse mesmo movimento foi observado tempos atrás quando dúvidas repercutiram a respeito da implantação da progressão continuada e do regime por ciclos, quando as justificativas pautadas em gestão de recursos, contabilidade e redução de custos, apesar de serem bem plausíveis, dadas as condições financeiras em que o governo se encontra, sequer eram mencionadas ou discutidas com a sociedade (FERNANDES, 2015).

O desfecho do caso da reorganização das escolas estaduais – que, pelo menos para o nosso caso, serve como ilustração da governamentalidade arbitrária do Estado – ocorreu com a publicação do Decreto nº 61.692, que revogou o “Decreto nº 61.672, [...], que disciplina a transferência dos integrantes dos Quadros de Pessoal da Secretaria da Educação” (SÃO PAULO, 2015a). A revogação só ocorreu após inúmeras manifestações e ocupações de escolas públicas feitas por toda a comunidade escolar, mas principalmente por alunos secundaristas, que exigiam mais transparência, diálogo e informações por parte do governo do estado, assim como o abandono dessa política. Embora não tenha desistido integralmente da ideia de reorganizar as escolas estaduais, o governo anunciou sua intenção de publicar uma agenda de discussões com as comunidades sobre tal necessidade de mudança no ensino, conforme informações acessadas no site da SEE/SP (SÃO PAULO, 2015b).

Com as reflexões acima, percebe-se que o modo arbitrário de agir do Estado, apesar de contradizer tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a LDBEN de 1996, que empoderam a população e as comunidades escolares e promovem a descentralização de decisões, sempre esteve presente no implemento de políticas educacionais. Por mais contraditório que pareça, a proposta de Estado democrático que temos não inclui o diálogo quando visa implementar políticas educacionais. Os indícios elencados até aqui nos trazem a urgência de se *dar voz aos professores* (GOODSON, 1992) e de se observar o cotidiano escolar para compreender o funcionamento das práticas de ensino, já que em meio a um contexto de intensas modificações, como vem sendo o presente momento desde a década de 1990, não se pode buscar tal compreensão apenas pelo exame das práticas, isoladas do seu contexto social e político de uso,

assim como não se podem compreendê-las apenas pelas normas, regras e estruturas a que estão submetidas. Nem muito à voz dos professores, de modo fenomenológico, nem tanto às arbitrariedades de se “ver como o Estado”, de modo estruturalista. É preciso analisar a relação entre essas dimensões, para que toda sua complexidade seja explicitada, já que a escola é construída a partir desse jogo de poderes e de significados. A abordagem aqui proposta converge com a perspectiva de Tardif (2014) ao tratar dos saberes docentes. Tal como ele indica, é preciso “escapar de dois perigos: o ‘mentalismo’ e o ‘sociologismo’” (p. 11). O primeiro representa um perigo metodológico por descartar o caráter social das manifestações dos professores, reduzindo tudo a representações, crenças e histórias individuais. Já o segundo peca porque “transforma seus atores sociais em bonecos de ventríloquo” (p. 15), ou seja, toda ação ou pensamento docente é expressão de uma consciência maior em que o agente está mergulhado, e não importa o que ele expresse individualmente sobre tal condição, pois não poderá mudá-la ou influenciá-la. Assim, podemos afirmar que essa

[...] perspectiva procura, portanto, situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo. Ela se baseia num certo número de fios condutores. (TARDIF, 2014, p. 16)

Visualizando as práticas em meio às estruturas objetivas e às ações subjetivas, adotamos uma perspectiva que coloca o professor no centro do sistema de ensino, sendo que as questões acerca de sua sobrevivência são vitais para o entendimento dessas dinâmicas, visto que há influência direta de umas sobre as outras. Dessa forma, percebe-se, nesse conjunto de preocupações, a intersecção dos debates sobre as práticas docentes e a docência como categoria profissional. Não há como refletir sobre as práticas docentes sem compreender a discussão sobre a profissionalização dos professores e suas particularidades frente às outras profissões, visto que as práticas incidem sobre os processos de profissionalização, assim como esses processos também incidem sobre as práticas.

Profissionalização e as práticas docentes

Voltando-se para o principal foco desse trabalho, avançamos para a discussão sobre as questões da profissão docente, já que estas, atualmente, são atentas às práticas do ofício (NUNES, 2001), ou seja, são preocupadas com as ações cotidianas dos professores que buscam a sobrevivência em meio às políticas implementadas de forma arbitrária. Políticas,

regulamentações e sobrevivência cotidiana formam a combinação de fatores que mais condicionam questões relativas a qualquer profissão, alcançando de modo mais particular ainda as questões da profissionalização docente, uma vez que ela, em suas mais variadas formas, *locus* de acontecimento ou períodos históricos, tiveram na maioria das vezes forte tutela estatal (NÓVOA, 1992). Essa tutela tendeu muito mais a um fenômeno de desprofissionalização em consequência da massificação do ensino em meados da década de 1980, decorrente de um recrutamento massivo em um curto período. Já na década seguinte, em 1990, após expansão do ensino e da contratação de professores em grande escala, foi necessário voltar a atenção das políticas educacionais às condições de desenvolvimento profissional em serviço como forma de atenuar problemas relativos à formação inicial.

A década de 90 será marcada pelo signo da formação contínua de professores. Uma vez que os problemas estruturais da formação inicial e da profissionalização em serviço estão em vias de resolução, é normal que as atenções se virem para a formação contínua. O processo gera-se, de novo, na confluência de dinâmicas políticas e sindicais: por um lado, trata-se de assegurar as condições de sucesso da Reforma do Sistema Educativo; por outro lado, importa assegurar a concretização do Estatuto da Carreira Docente. O desafio é decisivo, pois não está apenas em causa a reciclagem dos professores, mas também a sua qualificação para o desempenho de novas funções (administração e gestão escolar, orientação escolar e profissional, educação de adultos etc.). (NÓVOA, 1992, p. 24)

Os fenômenos de desprofissionalização docente, verificados em vários países incluindo o Brasil, podem ser entendidos, a grosso modo, como a retirada da autonomia que os professores possuem sobre o seu próprio ofício, o que inclui o controle sobre os vários regulamentos acerca das suas condições de trabalho, formação, campo de atuação, saberes profissionais, entre outros campos. Os diferentes fenômenos de desprofissionalização convergem quando descaracterizam em maior ou menor grau o profissional, quando não permitem mais a visão plena de um trabalhador como alguém que domina saberes próprios e diante de “uma situação complexa, resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico” (GAUTHIER et. al., 1998, p. 331). Como muitos processos de profissionalização envolvem também fenômenos de desprofissionalização em seus percursos, podemos nos referir a essa dinâmica como processos de profissionalização-desprofissionalização (NÓVOA, 1992).

Há sérias consequências alinhadas aos fenômenos de desprofissionalização docente capazes de atingir os sistemas de ensino tanto qualitativa quanto quantitativamente. Um

exemplo clássico que podemos tomar para ilustrar esse efeito é a questão salarial. O salário docente foi degradado em vários fenômenos de desprofissionalização com destaque para a massificação do ensino, relativamente recente em vários países do mundo. Em uma inferência rápida, podemos refletir que tal desvalorização obriga muitos professores a assumirem turnos extras de trabalho, o que dificulta o investimento pessoal na formação continuada, a reflexão sobre a prática, o envolvimento com as comunidades escolares, além de outras ações essenciais para uma prática qualitativa. Quantitativamente, podemos observar a dificuldade de recrutamento docente que os sistemas de ensino sofrem. “Não há dúvidas de que para atrair indivíduos mais qualificados para a carreira docente devemos melhorar os incentivos salariais e o status social da profissão” (LOUZANO et. al., 2010, p. 564). Vários estudos em Educação Comparada, sensíveis às peculiaridades dos diversos sistemas de ensino, percebem melhoras sensíveis na qualidade da educação após investimentos pesados na atratividade da carreira e formação docente (LOUZANO et. al., 2010). Em suma, quando o salário do professor é adequado, é possível recrutar bons professores mais facilmente, o que abastece quantitativamente os sistemas de ensino, e é possível também exigir mais qualidade dos professores já recrutados, uma vez que eles possuirão mais tempo para se dedicar de modo mais concentrado e intensivo às suas atividades.

Exatamente diante dos impactos dos processos de profissionalização-desprofissionalização docente é que podemos perceber a confluência dessa discussão trabalhista como as transformações nas pesquisas educacionais que, em um primeiro momento, influenciadas pelo pós-estruturalismo, percebendo o professor como um trabalhador refém das estruturas, foram ao longo dos anos 80 e 90 do século passado partindo para uma nova abordagem, mais sensível às ações do sujeito em meio a tantas opressões, tutelas e heteronomias. Essa combinação levanta o ímpeto pelo estudo e pela compreensão dos fazeres docentes, já que eles passam a ser vistos como chave para o fomento e a criação de um estatuto profissional mais adequado a esse trabalhador tão importante para os processos de aprendizagem, pois temos aqui uma das poucas formas de se promover e valorizar quem está à dianteira da educação. Observar as práticas desse profissional, diante de dispositivos que buscam instrumentalizá-lo, tornando-o um objeto manipulável e obediente, é uma forma de valorizar a subjetividade, a complexidade e a inventividade do professor. Sem esse olhar, pode-se concluir que ensinar é tarefa fácil, não carente de formação adequada, tarefa ao alcance de qualquer conhecedor de algo. O Estado, como senhor absoluto das reformas e buscando se beneficiar dos discursos que desvalorizam a atividade docente, cria uma série de dispositivos para tomar as subjetividades e as emoções do trabalho docente como objeto, o que muitas vezes

precariza a profissão, já que há a criação de uma moral de autorresponsabilidade e de culpa sobre os docentes, que autointensificam o seu trabalho (HARGREAVES, 1998) à custa de menor remuneração. O processo de democratização do ensino, que envolvia agora não só fornecer acesso à escola, mas também garantir a permanência dos matriculados e combater o fracasso escolar, foi relacionado forçosamente pelos Estados à responsabilização docente pelo sucesso educacional de uma nação, e esse movimento ganhou força na década de 1980 e 1990, quando o professor passou a ser destacado como o agente responsável pela qualidade na educação tanto em vários países do mundo (NÓVOA, 1995b; 1992) quanto no Brasil (WEBER, 2003).

Dada a ênfase lançada sobre a década de 1990 nessas passagens, é relevante aproveitar esse momento da discussão para justificar a escolha do período recortado para essa pesquisa. É inegável a influência das mudanças educacionais ocorridas desde esse período sobre as práticas dos professores, sendo o período que vai da década de 1980 até os dias atuais um recorte importante para a visualização da construção de formas para lidar com políticas públicas educacionais. De fato, essas medidas estão inseridas num conjunto mais amplo de transformações postas à escola e ao seu funcionamento. Num momento em que os sistemas de ensino, em diferentes lugares do mundo, propõem novos modelos de profissionalidade e de organização escolar (NÓVOA, 1995a; NUNES, 2001), os professores têm lidado com importantes desafios impostos pelo Estado e que visam moldar suas identidades (LAWN, 2000). Estamos considerando os discursos que defendem a autonomia da escola e do professor, propondo uma maior responsabilização da escola pelas suas decisões e uma articulação cada vez maior entre a chamada equipe pedagógica (HARGREAVES, 2003). Quando se pergunta sobre as práticas que os professores vêm mobilizando desde a década de 1980, busca-se acompanhar esse processo de transformação, que pode trazer em si permanências que, mesmo pouco conhecidas, produzem efeitos significativos no cotidiano de professores e alunos.

Sabemos que a opressão existente em instituições, como as escolas, alcança o controle das subjetividades de quem precisa frequentá-las. Ambientes opressores costumam provocar práticas variadas e originais, muitas vezes não encontradas em outros contextos, pois essas práticas visam à sobrevivência e à expressão das particularidades de uma determinada população, grupo ou sujeitos isolados (CERTEAU, 2007). Temos aqui um terreno muito fértil para as discussões sobre a profissão docente, visto a importância que práticas complexas, únicas e originais possuem para a construção de um arcabouço capaz de legitimar e validar um melhor estatuto profissional.

Somente levantamento, publicação, verificação e discussão dessas práticas poderá trazer

melhores possibilidades de reafirmação da atividade docente, visando atenuar a separação entre teoria e prática promovida pelas políticas reformadoras desde a década de 1980, o que também separou os atores dos decisores dentro desse ofício (NÓVOA, 1992). Essa tutela político-estatal, que se estendeu historicamente para uma tutela científico-curricular, criou uma subordinação acentuada, instaurando-se com controles novos, cada vez mais sutis, que alcançam o campo social docente, impossibilitando uma autonomia profissional, o que caracteriza o atual processo de profissionalização-desprofissionalização dessa atividade (NÓVOA, 1992). A reflexão sobre os saberes docentes, como categoria originária desse contexto, combina a prática com a teoria a partir da própria perspectiva docente e permite a verificação, posse e validação de saberes legítimos que podem levar os professores a reivindicar um caráter estrito de profissionais. No entanto, esse caráter necessita da consciência plena desses saberes essenciais, pois esse domínio comprova e capacita esses profissionais de controlar, criar e avaliar as principais etapas necessárias para a realização eficaz desse trabalho.

É nessa rede de combinações entre o avanço das pesquisas educacionais, as particularidades das políticas e das reformas e as discussões sobre a profissionalização docente que vêm à tona a reflexão dos saberes docentes, traduzindo de forma direta uma resposta às separações forçadas entre teoria e prática docente. Professores pensados como sujeitos capazes de criar, planejar, gerir, executar e avaliar seus próprios saberes, ou seja, “considerar professores como atores competentes, como sujeitos de conhecimento, permite renovar as visões vigentes a respeito do ensino” (TARDIF, 2014, p. 229). Sem essa renovação, continuaremos incorrendo no equívoco de deslocar o professor do seu lugar de protagonista no processo de ensino e, conseqüentemente, na função máxima da escola, já que sem um estatuto profissional coerente com essa nova perspectiva, o professor ainda se deparará com condições precárias de trabalho, observado pelas autoridades e sociedade em geral como elemento menor dentro da escola, estando atrás em importância dos gestores e outros atores.

Saberes docentes

Nos anos 1980, iniciou-se uma discussão sobre a formação docente que veio acompanhada de discussões sobre o processo de profissionalização docente. O contexto dessas discussões corresponde à massificação do ensino em prol das perspectivas democráticas, adotadas em muitos países nessa época, e voltadas também à globalização, interessada na abertura de mercados e na competição econômica entre nações. Reformando a formação inicial de professores da Educação Básica, países como Estados Unidos e Canadá iniciaram um

movimento que tinha “por objetivo a reivindicação de *status* profissional para os profissionais da Educação. Apoiados na premissa de que existe uma base de conhecimento para o ensino, muitos pesquisadores foram mobilizados a investigar e sistematizar esses saberes” (ALMEIDA; BIAJONE, 2007, p.283). Tal movimento se espalhou pela Europa e América Latina e visava retirar a ideia de vocação docente para racionalizar esse ofício, renovando-o e fundamentando-o. Nesse contexto, há a identificação dos saberes docentes que constituem essa profissão, pois era preciso indicar a complexidade dessas práticas. A atividade docente, em vários países do mundo, é algo muito poroso, já que muitos profissionais podem exercê-la. É possível, por exemplo, cursar uma faculdade de Direito e lecionar disciplinas dessa área em faculdades ou até mesmo lecionar língua portuguesa em algumas escolas. Contudo, um professor, por mais que conheça as leis, nunca poderá exercer a advocacia. Além disso, os professores não possuem a regulamentação e a fiscalização sobre o trabalho docente que é oferecido, uma vez que historicamente isso ficou a cargo do Estado, sendo que, nos últimos anos, especialistas de outras áreas, como economistas e administradores, têm tido mais influência na definição e regulamentação do trabalho docente que os próprios professores (NÓVOA, 1995b). Essas diferenças e esses desafios afirmam a fragilidade no estatuto profissional docente, levantando a necessidade de se criar um arcabouço de conhecimentos próprios da profissão, valorizando a capacidade inventiva do professor, tal como a sua propriedade de saberes não encontrados em outras categorias profissionais, que legitimem a necessidade de formação específica, longa e reconhecida por profissionais competentes, que habilitem o egresso da formação para o exercício da docência.

A urgência em discutir a profissionalização docente aliada às novas possibilidades de se pesquisar práticas cotidianas dos professores levou muitos pesquisadores a se interessarem por uma nova categoria, que contemplava boa parte dessas demandas contextuais: os saberes docentes. Definido como um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2014, p. 59), o saber docente provocou a curiosidade de pesquisadores educacionais em alguns países do mundo, incluindo o Brasil. Como o epicentro das reformas da formação docente estava na América do Norte, alguns autores desse continente acumularam certa experiência na discussão e tornaram-se pioneiros nela, tendo suas perspectivas adotadas nas discussões que se fizeram aqui, tomando como os principais Maurice Tardif (2014), Clermont Gauthier (1998) e Lee Shulman (1987). Contudo, foram as obras de Tardif (2000; 2014) que inauguraram a discussão no Brasil a partir dos anos 1990 (NUNES, 2001), já que por aqui, nessa época, a discussão sobre diretrizes para a formação docente começava a ganhar corpo,

tomando um sentido importante frente às políticas de redemocratização política.

A respeito das pesquisas brasileiras que tomam o conceito de saber docente, faremos uso das contribuições de Cecília Maria Ferreira Borges (2001) e de Célia Maria Fernandes Nunes (2001) para compreender o seu Estado da Arte, uma vez que receberam reconhecimento até de Tardif no prefácio da 17ª edição da obra *Saberes docentes e formação profissional*. Nunes (2001), observando as publicações brasileiras da década de 1990, indicou três considerações principais ao final da sua discussão:

- 1) as pesquisas sobre saberes docentes na formação docente são muito influenciadas pela literatura estrangeira;
- 2) os saberes da experiência começaram a ser investigados na década de 1990 – o que é inédito nas discussões sobre formação docente –, sendo assim, tivemos a possibilidade de endossar a formação inicial com saberes da prática;
- 3) algumas questões se tornam latentes, tendo em vista a recenticidade da categoria. A exemplo: como os saberes são construídos? Os saberes da experiência são mais importantes que os outros? Eles são produzidos pela junção de todos os outros?

Já Cecília Borges (2001), ao analisar o agrupamento dos estudos que, por meio de diferentes tipologias, compreenderam a problemática dos saberes docentes, observa seis principais pontos de destaque:

- 1) há muita diversidade de enfoques teórico-metodológicos sobre o tema, o que demonstra maturidade no campo, mas, por outro lado, demonstra imprecisão e dificuldade em conceituar o objeto de forma mais refinada;
- 2) os critérios para adoção de tipologias não são bem definidos, uma vez que se debruçam sobre a compreensão de bases epistemológicas, ao mesmo tempo em que também se voltam ao objeto de estudo em si;
- 3) os objetos empíricos desses estudos são, por si só, muito variados, sendo que alguns pesquisadores dedicam-se a pesquisar “as representações, as crenças, as regras de ação social, os comportamentos” (p. 73) dos professores, a fim de compreender os saberes docentes neles implicados. Algumas pesquisas deixam de observar saberes docentes para se preocupar com os comportamentos eficazes dos professores em sala de aula, em uma perspectiva pragmática, que pouco leva em consideração a subjetividade do professor, como se o saber fosse algo fora dele;
- 4) os estudos possuem alto grau de abstração, “que terminam por constituir um discurso dos e entre os pesquisadores, cada vez mais distante da realidade dos docentes” (p. 73). Esse discurso se afasta muito da proposta inicial, que envolve contribuições de um repertório de conhecimentos docentes;

5) as sínteses dos estudos sobre saberes docentes possuem papel histórico no desenvolvimento do campo, com algumas auxiliando até na organização deste e na explicitação de critérios para se considerar um estudo válido ou não;

6) poucos estudos se dedicam aos desafios das práticas reais do trabalho docente, preferem se debruçar em importar teorias e tipologias estrangeiras sem adaptá-las. Isso se torna um problema à medida que essas tipologias atendem a períodos específicos, com avanços e implementos de reformas educativas em outro nível. Essa descontextualização, sem a busca do concreto contido nos âmbitos social, político e cultural brasileiro, podem levar autoridades a não considerar os desafios reais da educação brasileira.

Esse conjunto dos pontos de atenção que Nunes (2001) e Borges (2001) levantaram foram utilizados no processo de escolha metodológica feita nesta pesquisa. A preocupação foi justamente em contextualizar as tipologias, de modo que a nossa visão sobre os saberes docentes observados no discurso dos professores da rede pública estadual paulista não fosse enviesada por demandas e necessidades do contexto condicionado pelas reformas educacionais norte-americanas. Para tal, tomamos de Nunes (2001) a indicação sobre as tipologias mais utilizadas nas pesquisas brasileiras, recorrendo a Tardif (2004) e Gauthier e seus colaboradores (1998). Estudando as duas perspectivas em suas epistemologias, correntes teórico-filosóficas, definições e objetivos, acabamos por eleger os quatro saberes docentes de Tardif (2014) pelos motivos destacados abaixo:

1. Epistemologia e corrente teórico-filosófica: Tardif (2014) faz uso da categoria *habitus*³, de Bourdieu (2008), para explicar os mecanismos de adoção/reprodução de saberes docentes. Ele indica que os professores, para lidar com situações cotidianas do seu trabalho, precisam lidar com condicionantes, ou seja, com a estrutura de poder que os cerca. “Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver o *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real)” (TARDIF, 2014, p. 49). Essa abordagem pós-estruturalista nos permite diálogo com a perspectiva da pesquisa, que pretende avançar nessa concepção, mas que também é comprometida com as tensões e as estruturas de poder que condicionam o trabalho docente, sem descartar a ação criativa dos sujeitos dentro dela;

³ Segundo Pierre Bourdieu (2008), *habitus* são estruturas incorporadas, já que existem estruturas objetivas (campo) às quais os agentes precisam se condicionar. Dessa forma, os agentes, dentro dos campos, possuem volumes de capital social diferentes, que os fazem obter certas disposições para a ação. As disposições que um operário possui para tomar cerveja, em comparação com a disposição que um intelectual tem para tomar vinho, são diferenças de *habitus*. “Uma das funções da noção de *habitus* é a de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes” (p. 21).

2. Definições: trazer quatro saberes em vez de seis, como faz Gauthier e seus colaboradores (1998), permite-nos maior flexibilidade para relacionar as tipologias e compreender os mecanismos de transformação, além de maior poder de síntese, visto que a fragmentação dos conhecimentos docentes em mais saberes pode levar a uma incompreensão da sua totalidade. Além disso, como o principal mote da análise dessa pesquisa se volta à tensão entre os condicionantes dos contextos políticos e das histórias pessoais dos professores sobre a construção dos saberes, o domínio da totalidade desses saberes é imprescindível.
3. Objetivos: Gauthier e seus colaboradores (1998) destacam saberes com um objetivo claro de compor um repertório validado e legítimo para a formação docente. Esse é o princípio que levou à definição dos “saberes da ação pedagógica”, que visam atribuir caráter científico a alguns “saberes da experiência” com o objetivo de legitimá-los e levá-los à formação docente, além de garantir concretamente saberes próprios e legitimados da profissão para efetivar a reformulação de um estatuto mais adequado aos professores. Como o objetivo desta pesquisa está voltado à compreensão das transformações nos saberes docentes e não há legitimação científica de alguns deles, optamos por abdicar dessa tipologia e de suas outras cinco relacionais.

As discussões que levaram Tardif (2014) a forjar suas próprias tipologias estavam muito próximas do seu cotidiano, já que ele lecionava em universidades canadenses enquanto se discutiam reformas educacionais nos Estados Unidos. As *knowledge bases*, de Lee Shulman (1987), autor de grande importância nesse contexto, puderam ser observadas *in loco* por Maurice Tardif (2014), que certamente usou dessa análise para compor o seu próprio entendimento.

Sabe-se, também, que o programa de Shulman, no âmbito dos estudos que ficaram conhecidos entre nós como *knowledge base*, seguiu produzindo e servindo de referência para as reformas educativas americanas durante toda a década de 1990. Trata-se, portanto, de uma personalidade que tem influenciado não apenas o meio científico acadêmico, mas também o meio político educacional. (BORGES, 2001, p. 61)

Tal como Cecília Borges (2001), Tardif (2014) esteve atento à diversidade de tipologias e de abordagens que envolveram a discussão sobre os conhecimentos docentes. Indicando nomes e perspectivas de vários autores, incluindo Shulman (1987), afirma o seguinte:

Esses autores usam critérios cognitivos ou teóricos a partir dos quais propõem

diferentes classificações dos saberes, mas os critérios mudam de uma tipologia para outra: ora comparam-se princípios epistemológicos, ora correntes de pesquisa, ora modelos ideais... Por conseguinte, parece-me mais pertinente evitar o uso de tais critérios, os quais, no fundo, refletem sempre os postulados epistemológicos dos autores, e propor um modelo construído a partir de categorias dos próprios docentes e dos saberes que utilizam efetivamente em sua prática profissional cotidiana. (TARDIF, 2014, p. 18)

Diante dessa justificativa e da sua pertinência com o propósito da presente pesquisa, colocamos em pauta os quatro saberes docentes de Tardif (2014), a saber: **saberes da formação profissional** (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), **saberes disciplinares**, **saberes curriculares** e **saberes experienciais**.

Saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica): Corresponde ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação docente por meio da formação inicial e continuada. Esses saberes, que podem ser classificados também como pedagógicos “dependem, por sua vez, da universidade e de seu corpo de formadores, bem como do Estado e de seu corpo de agentes de decisão e de execução” (TARDIF, 2014, p. 41). Isso porque é o Estado quem decide as diretrizes para os cursos de formação, além de eleger o perfil docente mais adequado às escolas básicas, de acordo com os seus interesses nacionais. Tanto o que se ensina na formação docente, quanto o que se exige em seu recrutamento, levam em consideração um recorte específico e proposital de saberes da formação profissional.

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. É o caso, por exemplo, das doutrinas pedagógicas centradas na ideologia da “escola nova”. Essas doutrinas (ou melhor, as dominantes) são incorporadas à formação profissional dos professores, fornecendo, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas. (TARDIF, 2014, p. 37)

As regras e *habitus* dirigidos por essas doutrinas condicionam o trabalho docente, sendo que esses saberes não são produzidos pelos próprios professores, já que estes são objeto desses próprios saberes, em sua maioria provenientes das ciências humanas em articulação com as ciências da educação. Utilizamos esses saberes para perceber como ou se eles foram transformados ao longo da carreira de alguns professores, a partir da transformação da exigência estatal focalizada nesses saberes. Já que o Estado tem poder sobre a seleção desses saberes, elegendo um perfil docente desejado para o sucesso dos seus interesses, coube a essa pesquisa

levantar quais os saberes da formação profissional foram exigidos em cada época no período que vai de 1980 até 2010, observando os saberes exigidos com base no perfil docente desejado em concursos públicos e nas diretrizes curriculares nacionais para graduações voltadas à formação docente.

De modo a dar ênfase à tensão entre o que Estado exige e o que os professores constroem no cotidiano, adotamos o termo “saberes da ideologia pedagógica”, pois temos na obra de Tardif (2014) que essa expressão é um sinônimo possível para saberes da formação profissional.

Saberes disciplinares: também são integrados à prática docente por meio da formação inicial e contínua oferecida pelas instituições de formação docente, mas dizem respeito aos diversos campos de conhecimento como a Geografia, a Física, a Matemática, a Biologia etc. Eles “são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores” (TARDIF, 2014, p. 38).

3) Os saberes curriculares: é o conjunto de saberes que as instituições escolares categorizam, definem e apresentam com base nos seus modelos de cultura erudita. “Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2014, p. 38). Esses saberes podem mudar de escola para escola, mas geralmente devem estar em consonância com definições e regulamentos de entes governamentais, sejam eles, no caso brasileiro, federais, estaduais ou municipais.

Saberes experienciais: denominamos assim os saberes relacionados ao cotidiano e à prática dos professores. São saberes específicos e que partem da experiência, sendo por ela também validados. Eles “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2014, p. 38). Isso quer dizer que os professores, quando socializados, seja por escola, por período, por matéria ou disciplina, compartilham do mesmo *habitus*, pois possuem disposições e práticas semelhantes. Os saberes experienciais são aprendidos dentro do ofício docente, seja em sala de aula, com as experimentações cotidianas com os alunos, seja na observação e no diálogo com outros professores, que podem acontecer tanto em corredores da escola, na sala dos professores ou em outros ambientes em que possa haver reuniões desses profissionais, já que “o docente raramente atua sozinho” (TARDIF, 2014, p. 49), pois está em interação constante com alunos, outros professores, além das regras institucionais e estatais. Por não estarem escritos ou sistematizados em teorias e doutrinas, os saberes experienciais dizem respeito à cultura docente em ação, influenciada por múltiplas interações, que envolvem seus desafios cotidianos, mas envolvem

também condicionantes. Esses condicionantes são relacionados a situações concretas como as reformas educacionais e as condições de trabalho.

Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em "macetes" da profissão e até mesmo em traços da "personalidade profissional": eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano. (TARDIF, 2014, p. 49)

Temos, então, três objetos que formam/condicionam os saberes experienciais: a) as relações e interações que a prática promove; b) obrigações às normas que o trabalho deve se submeter; c) a organização da instituição, com função específica (TARDIF, 2014). Sem esses objetos, a prática docente não é possível. O professor, ao mesmo tempo em que enfrenta interações em sua prática, também enfrenta normas da sua escola e da rede de ensino. Seu trabalho é estritamente social, sendo também a sua prática. Por causa desses condicionantes, esses saberes possuem relação uns com os outros. É possível, por exemplo, constatar "uma defasagem, uma distância crítica entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação" (TARDIF, 2014, p. 51). É justamente sobre essa relação que, na maioria dos casos, apresenta uma distância entre esses saberes sobre os quais nos debruçaremos em nossa pesquisa. Como são precisos ajustes à realidade que observamos, já que Tardif (2014) não refletiu especificamente sobre ela, vale avançar a discussão:

Com este panorama traçado, analisando alguns estudos sobre a questão dos saberes docentes e a formação dos professores, tentamos identificar como está este campo de pesquisa na realidade brasileira. Salientamos que ainda pode ser considerada uma área um tanto nova, carente de estudos empíricos que possam responder algumas questões tais como: como são transformados os saberes teóricos em saberes práticos? Existe um "conhecimento de base" a ser considerado na formação do professor? Como é constituído o saber da experiência? Teria ele uma maior "relevância" sobre os demais saberes? A investigação de questões como estas, entre outras referentes ao saber docente, com certeza muito contribuirá para o desenvolvimento desse campo de pesquisa na realidade brasileira, assim como para as orientações de políticas voltadas para a formação e profissionalização do professor. (NUNES, 2001, p. 39)

Respondendo à pergunta de Nunes (2001), não é possível afirmar que esse é o saber mais importante em relação aos demais, visto que os quatro saberes são relacionais e temporais. Quando em conjunto, formam uma amálgama que resulta no saber profissional docente, que é

proveniente de várias origens (desde as pessoais, até as mais formais e oficiais), possuindo também várias formas de se integrar ao trabalho que será executado. Por terem várias fontes, algumas até subjetivas, os saberes são voltados a um contexto específico de produção e aplicação. Os contextos, assim como o tempo e o espaço, estão em constante mudança, o que provoca necessariamente mudanças nos saberes, já que estes correm o risco de serem descontextualizados, o que pode os tornar ineficientes ou vazios. Assim, os saberes precisam, a todo momento, passar por reformulações, adaptações, complementações e negações, já que muitos podem se mostrar obsoletos diante dos eventos cotidianos. Diante dessas reflexões, permitidas pelas próprias bases conceituais de Tardif (2014), surgem algumas outras perguntas que nos fazem avançar: será que os saberes experienciais realmente são condicionados pelos da formação profissional ou da ideologia pedagógica? Será que os professores são apenas agentes desses saberes, ou seja, desses *habitus*? Será que suas práticas não carregam subjetividades? Não carregam características particulares de cada um deles, que têm a ver com suas histórias, a ponto de transformar os saberes experienciais? Será que os professores apenas incorporam esses saberes, como *habitus*, ou eles os transformam de acordo com suas necessidades cotidianas, que envolvem a sobrevivência?

Entendemos que o bom professor deve dominar vários saberes docentes. Contudo, eles não construíram a maioria deles, pois: “Além de não controlarem nem a definição nem a seleção dos saberes curriculares e disciplinares, os professores não controlam nem a definição nem a seleção dos saberes pedagógicos transmitidos pelas instituições de formação” (TARDIF, 2014, p. 41). Os condicionantes dos saberes da prática são históricos, políticos e cotidianos. Dependem do movimento conjuntural de um país, estado ou município, assim como dependem dos eventos diários de uma sala de aula. O professor, diante de um evento político que impacta o seu cotidiano, enfrenta necessidades imediatas e mobiliza os saberes históricos, que aprendeu de diversas maneiras (pela formação inicial, continuada, troca com colegas e reflexão sobre o trabalho), para mobilizar práticas. Tal complexidade nos leva à percepção da mudança temporal que os saberes sofrem, o que adensa nossos questionamentos à pertinência do uso da categoria *habitus* dentro da nossa perspectiva.

Como o objetivo da pesquisa é entender a construção de saberes docentes em meio a mudanças no quadro educacional, foi preciso ajustar alguns pontos sobre o entendimento da tipologia de Tardif (2014). A categoria *habitus*, por se pós-estruturalista, criada por Bourdieu (2008) para denunciar a lógica de reprodução simbólica da nossa sociedade, que tem a escola como um Aparelho de Reprodução do Estado (ARE), um mercado de bens simbólicos, onde só quem possui capital está incluído, não parece adequada a quem quer buscar mudanças nas ações

humanas em vez de reproduções. O objetivo da nossa pesquisa não é entender como os saberes experienciais docentes foram transmitidos ou reproduzidos desde os anos de 1980, a partir da incorporação de *habitus* próprios dos professores, condicionados a uma estrutura estruturante (BOURDIEU, 2008), mas perceber esses saberes, como se modificaram, reinventaram-se e adequaram-se a uma realidade complexa, dinâmica, que sofreu pequenas rupturas políticas e históricas, principalmente no campo da educação da década de 1990. Para isso, foi preciso abandonar, pelo menos em uma pequena parte, o pós-estruturalismo de Bourdieu (2008) para encontrar uma perspectiva mais contemporânea, que tenha sido forjada em meio à dinâmica da era da globalização, onde a escola, não deixando ainda de ser um ARE, começou também a ser vista como um local subjetivo, com cultura própria, voltada também à necessidade das comunidades atendidas e não só aos interesses do Estado e das empresas.

Para contemplar ao mesmo tempo a perspectiva de Bourdieu (2008), percebendo a prática docente diante de uma estrutura condicionante e a necessidade de voltar o olhar para a subjetividade criativa, que pode estar embutida na transformação dessa prática, recorreremos ao mecanismo de invenção do cotidiano, descrito por Michel de Certeau (2006). A ideia dessa adoção é entender a construção dos saberes da experiência, podendo considerar a história e o percurso de carreira dos professores, mas sem perder de vista os condicionantes estruturais, já que Certeau (2007) considera na construção de suas categorias as contribuições pós-estruturalistas, principalmente de Pierre Bourdieu. Aqui repousa a originalidade dessa proposta, que pretende somente apontar possibilidades de análise e contribuir para o avanço da discussão.

Hipótese para análise da construção de saberes docentes

A fim de adaptar a teoria aos dados e não o contrário, ou seja, evitar o problema de distorcer a realidade para que se comprove uma teoria, visto que essa é uma prática muito comum nos estudos sobre saberes docentes (BORGES, 2001), voltaremos nossa hipótese metodológica principalmente à análise dos saberes experienciais, porque eles mobilizam e são construídos pela subjetividade docente e a partir da relação com outros tipos de saberes, como os saberes da ideologia pedagógica, que orientam as perspectivas e os princípios para o trabalho docente. Como dito anteriormente, os saberes da ideologia pedagógica não ficam somente a cargo da formação inicial, já que diretrizes nacionais para formação de professores são construídas pelo Estado e fiscalizadas pelo Ministério da Educação. Dessa forma, esses saberes são controlados também pelo Estado, que alinha suas determinações ao perfil docente desejado para sua proposta de educação nacional. Há certa tensão entre os saberes da ideologia

pedagógica e os saberes da experiência, já que um possui cunho mais objetivo, visto que atende a uma estrutura estruturada (BOURDIEU, 2008), e o outro tem cunho mais subjetivo, já que atende às formas com que o professor utiliza seu repertório de saberes para sobreviver durante sua carreira profissional nas escolas, no nosso caso, da rede pública de ensino.

Os saberes da ideologia pedagógica são promulgados pela relação academia/Estado, chegando aos professores obedecendo à "lógica global de divisão de trabalho, de produtores de saber e executores/técnicos" (TARDIF, 2014, p. 37). Por isso, interessa saber quais desses saberes se destacaram no contexto de ingresso na carreira docente dos professores analisados na presente pesquisa, assim como suas transformações no decorrer da carreira desses professores, já que isso nos permite observar como os professores analisados se adaptaram a essas modificações. Com base no entendimento das mudanças temporais dos saberes da ideologia pedagógica, que deve apresentar certo percurso, buscaremos compreender também a subjetividade dos professores entrevistados para, a partir desse contraste entre o objetivo e o subjetivo, observar o processo criativo dos saberes experienciais.

Os saberes da ideologia pedagógica são entendidos, nessa perspectiva, como dispositivos de controle dos professores, à medida que apresentam um conjunto de regulamentos, teorias e condicionantes aos princípios orientadores da prática docente. São esses saberes, por exemplo, que indicam a representação que o próprio professor tem sobre sua função e seu papel social. Se o professor se percebe como um transmissor de conhecimentos, construirá saberes voltados a um objetivo específico. Se entender sua função como uma mediação do conhecimento dos alunos, construirá outros saberes voltados a outros objetivos. Dessa forma, na perspectiva metodológica que estamos testando, os saberes da ideologia pedagógica são condição *sine qua non* para a construção de saberes experienciais, sendo responsáveis pelas suas principais características, já que ditam o seu objetivo de existir e querem também prescrever seus usos.

Os saberes da ideologia pedagógica possuem certa objetividade à medida que atendem a um contexto político, voltado a um projeto nacional e a demandas sociais específicas, a um contexto histórico de um país, estado ou município. Já os saberes experienciais são mais subjetivos, já que dependem das necessidades de sobrevivência docente e da sua história de carreira. Essa tensão entre o objetivo e o subjetivo que existe na construção dos saberes nos levou a utilizar o mecanismo de compreensão do cotidiano de Michel de Certeau (2007), a partir das categorias *tática* e *estratégia*.

A categoria *tática* é especialmente importante para essa pesquisa, porque permite considerar as relações entre as iniciativas de política levadas a efeito pelo Estado e as

concretizações das ações no cotidiano das salas de aula, aludindo justamente ao mecanismo de construção dos saberes experienciais, intuito da nossa análise de pesquisa. Convém lembrar, portanto, que tática está sendo tomada aqui no sentido sugerido por Michel de Certeau (2007): “essas ‘maneiras de fazer’ constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural” (p. 41). Temos nessa categoria a evidência da criatividade dos sujeitos em sobreviver frente às estruturas tecnocráticas das instituições. Assim, na análise da construção tática dos saberes experienciais dos professores, é necessário considerar quais políticas compõem e orientam seus “objetos-condições” (TARDIF, 2014, p. 50) e considerar também como esses objetos impõem os saberes da ideologia pedagógica, para depois ser possível observar adesões ou resistências, distâncias ou proximidades na construção de saberes experienciais. A complexidade do trabalho escolar conduz a pensar que os saberes experienciais, construídos por meio de táticas, dizem respeito ao modo como os professores lidam com as exigências do Estado, por um lado, e, por outro, ao modo como ensinam os alunos, o que ilustra a tensão entre obedecer a uma estrutura preestabelecida e atender às emergências cotidianas. Trata-se de considerar que as práticas docentes são sempre plurais. Ou seja, embora contem com orientações oficiais válidas para toda uma rede de ensino, os professores constroem cotidianos múltiplos. Essa multiplicidade se deve, entre outros aspectos, à emergência de questões postas no dia a dia das salas de aula. Que tipo de saberes experienciais, construídos taticamente, podemos identificar, por exemplo, a partir da implantação da progressão continuada?

É importante ressaltar que o uso que faremos do cotidiano escolar é específico, pois o analisaremos como uma categoria. O cotidiano como *noção* não possui definição precisa nem permite pensar a metodologia de modo específico. Migra entre vários significados. Ora é sinônimo de dia a dia, de rotina; ora é expressão da mudança, da novidade e da criatividade. Ora é grade aprisionadora de subjetividades, na qual os sujeitos são submetidos e se tornam meros agentes; ora é expressão última da individualidade, único lugar onde é possível conceber a particularidade humana. Ao definir cotidiano como categoria, busca-se estabelecer um fundamento lógico para a análise que não permita a queda em contradições, como a que poderíamos incorrer, analisando mudanças a partir de categorias comprometidas com a denúncia à reprodução simbólica. Para concretização do proposto, adotaremos a perspectiva que Michel de Certeau (2007) utilizou em sua obra *A invenção do cotidiano*.

Observar o cotidiano como um espaço de criação, de invenção e visualizar o papel ativo dos sujeitos diante das iniciativas políticas torna-se requisito para observar as lógicas, os sentidos e as formas das transformações nas práticas escolares. Contudo, o motor dessa

inventividade não é outro senão as necessidades, principalmente, de sobrevivência e de exercer subjetividades. Dessa forma, o cotidiano é um campo “de combates ou de jogos entre o forte e o fraco, e das ‘ações’ que o fraco pode empreender” (CERTEAU, 2007, p. 97). Essas ações do fraco, que existem em meio à opressão, recebem a atenção especial do autor. As práticas, ou as “maneiras de fazer”, estão contidas no cotidiano, entre as pressões da estrutura objetiva formada pelo conjunto de redes de dispositivos controladores e de relações assimétricas e entre as posições sociais que cada grupo ou sujeito ocupa nesse espaço social. A diferença de desviar o olhar do estudo para essas práticas e não para os dispositivos disciplinadores ou de reprodução em si resulta em uma pesquisa isenta da preocupação de “precisar como a violência da ordem se transforma em tecnologia disciplinar, mas de exumar as formas sub-reptícias que são assumidas pela criatividade dispersa, tática e bricoladora dos grupos ou dos indivíduos presos agora nas redes da ‘vigilância’” (CERTEAU, 2007, p. 41). Portanto, na pesquisa que aqui propomos sobre a construção de saberes experienciais no cotidiano de professores e alunos, mais do que observar como esses atores convivem com essas regras, reproduções e opressões, observaremos como (ou se) eles seguem essa estrutura e de que forma isso é feito. Pensando a estrutura que condiciona as ações dos sujeitos, é preciso mencionar as categorias *estratégia* e *tática*, já que uma é relacionada a outra, mesmo que neste trabalho o foco esteja voltado predominante para a segunda.

Ao atentarmos para as práticas, convém assinalarmos que elas fogem da formalidade já que existem no cotidiano, mas não são contadas nas e pelas ciências. “Contabiliza-se aquilo que é usado, não as maneiras de utilizá-lo” (CERTEAU, 2007, p. 98). Para observá-las, é preciso uma terminologia própria, que permita a visualização e o registro do que não é comumente contabilizado. Por isso, há essa divisão entre *estratégia* e *táticas*, já que, dentro dessas práticas, existem duas formas de observá-las. Essa dicotomia evita o que o autor chama de “quiprocó”, termo que indicaria a mistura entre o todo e as singularidades das partes como no exemplo que ele próprio utiliza, referindo-se ao caminhar de um pedestre em uma cidade. Ao mesmo tempo em que se verifica o traçado de sua caminhada, verifica-se também uma sequência de ocasiões articuladas pelas quais o sujeito interage com outros em seu caminho. Se dermos um mesmo nome para as duas visões do mesmo *espaço*, “tem-se então um traço no lugar dos atos, uma relíquia no lugar das performances” (p. 99), o que não ilustraria a complexidade dos usos dos saberes docentes.

Estratégia, então, é a atividade que pode ser planejada, calculada, que busca prever atos de outro. É o “cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e de poder (uma empresa, um exército, uma

cidade, uma instituição científica) pode ser isolado” (CERTEAU, 2007, p. 99). A *estratégia* indica um lugar de domínio, um algo próprio de onde possa capitalizar vantagens conquistadas, preparar expansões para agregar mais territórios submissos ao seu controle do dominador e independente das variabilidades das circunstâncias. Esse lugar de controle inclui também o que o autor chama de “próprio”, que é o uso da ideia de *virtude* ou *virtù*, utilizada por Maquiavel (2010) em *O Príncipe*. Esse último autor referia-se à capacidade de controlar o imprevisto e as intempéries da *fortuna*, considerada essencial à formação de um governador. É o lugar controlado também pelo olhar, o *panóptico* (FOUCAULT, 2004) que transforma o diferente no mensurável, no previsível. A *estratégia* é um tipo específico de saber, com o fim de produzir para si um *lugar* próprio, referente a um contexto único e independente. “Noutras palavras, um poder é a preliminar deste saber, e não apenas o seu efeito ou seu atributo” (CERTEAU, 2007, p. 100).

Tática “é a arte do fraco” (CERTEAU, 2007, p. 100), é o uso do poder dominante em proveito do dominado. A tática não tem lugar, pois esse lugar é controlado pelo outro. Não é calculada nem tem o objetivo de prever ou agir a distância.

Ela não tem portanto a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ‘ocasiões’ e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. (CERTEAU, 2007, p. 100)

Lutando contra as investidas *estratégicas* do forte, que sempre tenta antecipar as situações, o fraco utiliza *táticas* para sobreviver no *lugar* controlado, estando à mercê da astúcia e das circunstâncias da *fortuna*. “A tática é determinada pela ausência de poder, assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder” (CERTEAU, 2007, p. 101), sendo justamente a falta de controle o imperativo dessas atividades, que a todo tempo busca falhas na vigilância do poder, criando surpresas.

Pensando o tema dessa proposta, por meio do modelo “poleomológico” (NUNES; CARVALHO, 1992) de Certeau (2007), a rede pública de ensino pode ser interpretada como um *espaço* controlado pelo Estado, no qual ele pode manusear *estratégias* conforme o seu interesse e a sua perspectiva educacional. Os saberes da ideologia pedagógica, assim como o próprio trabalho docente, seriam *próprios*, já que servem de instrumento para a operação de *estratégias* que, nesse caso, serão limitadas a condicionar, mediante determinações estatais, os modos como os professores devem solucionar situações cotidianas em relação aos seus alunos. Diante desse quadro, lançam-se as perguntas: quais saberes esses professores, sob tensões

vindas de determinações externas, produzem a partir da dinâmica das *táticas* para ensinar seus alunos? Como isso ocorreu durante as transformações sociais pós-década de 1980? Essas são perguntas que pretendemos trazer à reflexão aqui apresentada.

Exemplos que nos ilustram e legitimam a pertinência dessa hipótese metodológica pensada para adequar a tipologia de Tardif (2014) à realidade estudada são as transformações educacionais que aconteceram no período recortado para análise na rede estadual paulista, com a progressão continuada, implantada em conjunto com a organização do ensino em ciclos em janeiro de 1998, após a emissão da Resolução nº 4, que determinava a vigência da medida, já descrita e definida pela Deliberação nº 9 e pela Indicação nº 8, de junho de 1997. Fundamentados na, então, recente Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei 9394/96), esses documentos concretizaram muitos elementos que vinham sendo discutidos desde a década de 1920, defronte à preocupação com os altos índices de reprovação e de evasão escolar. Tal situação ajudou a elencar o regime de promoção em massa como uma medida adequada (BARRETO; MITRULIS, 1999). As discussões e reflexões sobre algumas experiências com a chamada “promoção automática” e outras medidas semelhantes foram novamente confrontadas com os problemas da evasão e da reprovação escolar durante a década de 1950, trazendo à tona uma crítica à escola seletiva, elencada como empecilho ao desenvolvimento econômico e social do país. Essa ideia, embora tenha agregado nuances relacionadas a um contexto diferente, permaneceu no debate educacional após e durante a década de 1980, ressaltando principalmente a avaliação escolar como alvo para uma mudança educacional significativa (ARCAS, 2009). O período que vai da década de 1980 até 1998 foi marcado por mudanças na estrutura educacional do estado de São Paulo, já que “na rede estadual paulista, o ciclo básico passou a vigorar a partir de 1984, sendo extinto somente em 1998, com a adoção da progressão continuada e a reorganização do ensino” (p. 35). O antigo ciclo básico do ensino fundamental foi substituído por dois ciclos: ciclo I, do 1º ao 4º ano; e o ciclo II, do 5º ao 8º ano. Com a progressão continuada, a reprovação dos alunos só poderia acontecer ao final desses ciclos, caso estes não conseguissem alcançar os conhecimentos previstos ou frequentassem menos de 75% das aulas.

No entanto, a preocupação com a evasão e com a reprovação escolar não são as únicas circunstâncias a influenciar iniciativas de políticas educacionais durante o período mencionado. A partir da década de 1990, surge a preocupação com avaliações externas e com os índices compostos com os resultados que essas mesmas avaliações constroem. Com o objetivo de verificar a qualidade e o desenvolvimento histórico da educação, tanto em nível nacional quanto regional, essas avaliações revelaram muitos problemas com a cultura pedagógica de

alfabetização, que interferem negativamente em seus resultados por permitirem que muitos alunos passem pelos anos iniciais do ensino fundamental, concluindo-os com êxito, mas sem saber ler e escrever (SILVA; CAFIERO, 2011). Para reverter o quadro do chamado “fracasso na alfabetização”, entra em vigor a “Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, [que] modifica o texto da LDBEN nº. 9.394/96, ampliando o ensino fundamental para nove anos de duração (inciso I do parágrafo 3º, artigo 30), estabelecendo o prazo de implantação pelos sistemas de ensino até 2010 (artigo 5º)” (KISHIMOTO et al., 2011). A partir dessa imposição, foi preciso modificar uma série de elementos no universo escolar para viabilizar o ingresso de alunos mais novos no ensino fundamental. Elementos esses que passam pela estrutura física das escolas e atravessam as práticas docentes, invadindo todo o cotidiano escolar. O objetivo aqui é compreender as transformações nessas formas e verificar como elas são usadas em meio às relações de poder no universo escolar, tendo como foco os saberes da prática docente, já que muitas vezes eles não seguem as propostas estatais.

A partir de uma perspectiva que coloca o professor nos níveis inferiores da hierarquia do sistema educacional, mas não descarta a sua posição de sujeito, procuraremos responder como ele articula maneiras de lidar com seus alunos, que respondam à sua subjetividade e às determinações estatais simultaneamente. É justamente sobre os desdobramentos desses saberes que estabeleceremos um diálogo, já que as práticas, resultado final dessas construções, são frutos dos “saberes profissionais” de naturezas variadas (TARDIF, 2000). Ora, essa modalidade de conhecimento deriva também de tradições e do modo como os próprios professores foram ensinados. Como a tradição escolar foi marcada pela lógica da seleção e da excelência (PERRENOUD, 1999), podemos entender uma espécie de estranhamento dos professores face aos novos modos de ensinar e avaliar os estudantes. Esse choque entre tradição e mudança é relevante para a nossa metodologia e para os objetivos da pesquisa, voltados ao entendimento dos processos de construção de saberes docentes.

Os saberes da ideologia pedagógica, de cunho mais tradicional que, por sua vez, direcionaram saberes experienciais também voltados às formas tradicionais de ensinar, interagir e atender às demandas discentes, podem ser representados pelas tão mencionadas práticas disciplinadoras de que professores fazem uso. Passagens históricas sobre o uso da palmatória, referentes ao ano de 1840, no *Conto da Escola* de Machado de Assis, podem servir de exemplo ilustrativo. As reprovações por mau comportamento, mencionadas por Perrenoud (1999), tão características dos ensinos seriados, já são provenientes de outros saberes experienciais voltados ao ato de disciplinar, mais modificados e adaptados a um contexto social singular ou, ainda, as expulsões das salas de aula, ilustradas por François Bégaudeau (2009) no livro *Entre*

os muros da escola, que retiram do aluno, por um momento, o direito à educação, tão apreciado pela sociedade democrática, o que pode ser entendido como uma contradição do próprio contexto social em que esse saber docente é acionado e utilizado. A utilização dos saberes voltados ao disciplinamento são, manifestamente, uma dinâmica recorrente de escolas públicas do estado de São Paulo, embora não se atenham somente a ele, já que estão presentes nos debates educacionais em outros estados e países. Dessa forma, buscando compreender essa dinâmica com antagonismos aparentes, que vão desde as assimetrias de perspectivas educacionais do Estado e dos professores, até as adaptações criativas mais toleráveis ao contexto sócio-histórico, a perspectiva dessa investigação visualiza o cotidiano de trabalho dos professores como um campo de disputa (BOURDIEU, 2008) entre concepções educacionais divergentes e imposição de saberes específicos, uma região de tensões condicionadas à estrutura organizacional da escola. De um lado, temos o Estado e seus agentes, que fomentam saberes baseados em construções predeterminadas, fabricando e mantendo a estrutura institucional; do outro, temos os profissionais que executam as determinações com base em saberes próprios, fazendo essa instituição educativa funcionar: os professores. Pela ação dos sujeitos envolvidos, podemos concluir, concordando com Eugênio Silva (2010), que essa estrutura organizacional da escola é *híbrida*, uma vez que nela funcionam dois sistemas: o burocrático, que é mais rígido, racional e imbuído de “aspectos simbólicos e ideológicos que afetam os modos de dominação sobre a realidade escolar” (FORMOSINHO; SARMENTO, 1999, p. 83-84); e o político, que é mais dinâmico, assumindo-se “como instância de confronto e de negociação de poderes a partir dos quais os grupos procuram, mediante estratégia *ad hoc*ráticas, legitimar as suas posições e orientações e impô-las aos demais” (SILVA, 2010, p. 90). Esse último, em que os professores mais atuam, tenta impor concepções educacionais próprias na construção do seu próprio conjunto de saberes à frente das proferidas por outros grupos. Essa dinâmica dos sistemas organizacionais potencializa as variações na produção de práticas educativas, o que certamente contribui para a diversidade de culturas escolares (VIÑAO FRAGO, 2000). As pesquisas sobre cultura escolar convergem com essa proposta de trabalho à medida que visualizam contrastes presentes no cotidiano escolar, já que observam usos de objetos feitos para a escola, relações sociais próprias dela e rituais construídos em tensão com circunstâncias políticas, sociais e econômicas. Esse autor sugere que se atente para três pontos de vista, quando se observam elementos da cultura escolar: teoria, legalidade e realidade, já que essas dimensões não coincidem (VIÑAO FRAGO, 1998). Nesse sentido, observar a construção tática dos saberes criada em um determinado período para lidar com a legalidade, é observar como são construídas algumas culturas escolares.

Grosso modo, temos a configuração de tensões, já que o Estado espera dos professores maior obediência às suas determinações e, por sua vez, os professores esperam que essas determinações contemplem suas expectativas, que entre si mesmas já são diversas. Como essas expectativas não se correspondem mutuamente na maioria das vezes, ambos os grupos desenvolvem formas para garantir que a instituição atenda à sociedade dentro das possibilidades dadas, criando “princípios estruturadores da ação educativa” (FORMOSINHO; SARMENTO, 1999, p. 84). No entanto, como ocorre essa criação? É nessa complexa rede de relações entre Estado e professores que são produzidos o que chamamos de saberes para lidar com alunos.

Em suma, esse trabalho investiga as transformações nos saberes que os professores da rede pública de ensino do estado de São Paulo constroem taticamente para ensinar seus alunos frente ao conjunto de determinações sociais que afetam o cotidiano de seu trabalho, tendo como limite um período histórico que vai desde a década de 1980 até 2010. É importante ressaltar que essa proposta pretende ampliar a problemática trabalhada durante a dissertação de mestrado (ALVES, 2011), já que, na oportunidade, investigamos a construção das táticas docentes frente aos efeitos provocados pelo SARESP. Observando o funcionamento de práticas cotidianas, como simulados mensais, leitura e resolução da avaliação com os alunos e estímulos à participação discente na prova, pudemos analisar como iniciativas políticas transformam o cotidiano escolar e criam tensões entre seus usuários. Nesse sentido, a proposta é ampliar a problemática, observando não apenas um tipo de práticas específicas como aquele originado do SARESP, mas observar como um conjunto de táticas pode compor uma forma de se atuar como professor, analisando como elas são construídas e utilizadas. A originalidade da questão proposta aqui reside principalmente no uso de uma metodologia preocupada com o cotidiano dos professores, o que é algo relativamente recente na área educacional, principalmente quando se observa a construção de saberes experienciais.

Existem algumas pesquisas brasileiras que investem num olhar mais hermenêutico e passam a investigar o universo interno às escolas. Essas pesquisas sobre o cotidiano escolar estendem-se sobre um conjunto de temas variados, que vão desde o fracasso escolar, passando pelas questões da multiplicidade cultural, construção curricular, profissionalidade docente, entre outros temas. Podemos tomar como exemplo Marília Pinto de Carvalho (1999; 2004), que foi às escolas e buscou algumas das práticas docentes que colaboram para a produção do fracasso escolar, sendo elas estritamente relacionadas a preconceitos de raça, classe social e de gênero. Julio Groppa Aquino (1997) discutiu o fracasso escolar como uma construção, a partir de diagnósticos informais utilizados frequentemente no cotidiano escolar que limitam a capacidade do aluno. Questionando rótulos docentes comumente aplicados sobre alunos, este

procura, no cotidiano das escolas, retirar o “ônus disciplinar da figura exclusiva do aluno” (AQUINO, 1996, p. 8), o que amplia a discussão para seus diferentes ângulos, “abandonando o espontaneísmo com que [a disciplina escolar] geralmente é processada cotidianamente” (p. 8). Outros trabalhos que também utilizam a *noção de cotidiano* podem ser vistos nas obras de Regina Leite Garcia sobre a importância do uso do cotidiano das crianças em processo de alfabetização (2002), e no plano mais abrangente do desenvolvimento das crianças, a autora utiliza uma metodologia histórico-cultural com enfoque na “relação dialética-social-individual” (2003), ressaltando o papel da escola democrática nessa tarefa. Maria Madalena Assunção (1996) também utiliza essa noção de cotidiano com a intenção de compreender quem são as mulheres que escolhem o magistério como profissão, “tendo como referência as relações de gênero e como elas se manifestam e se reconstroem em sua prática, através das representações referentes à sua profissão e a si mesma, enquanto mulher” (p. 3). Luiz Carlos Novaes (2009), com o intuito de investigar as percepções dos professores da rede pública referentes às ações do governo estadual de São Paulo sobre a educação, recorre também à observação do cotidiano escolar. Enfim, esses trabalhos explicitam a variedade de formas com que o cotidiano vem sendo utilizado, exibindo cruzamentos com outras categorias e conceitos, o que o torna presente em diversos tipos de abordagens. Além de ilustrar a possibilidade de pesquisa que a imersão no cotidiano escolar nos apresenta, pretende-se aqui indicar que a adoção que faremos é apenas uma entre as tantas possíveis, mais uma forma de visualizar as relações que se apresentam nesse universo. Contudo, pretende-se também marcar a nossa singularidade em perceber o cotidiano como um campo de disputa, no qual vários sujeitos fazem uso de saberes de acordo com o seu poder e interesse dentro do espaço. É com essa perspectiva que pretendemos analisar o que acontece no chão da escola.

Modos de produção de estudo

Diante da discussão construída até aqui e buscando sintetizar a proposta desse trabalho em tópicos claros, podemos elencar os seguintes objetivos específicos que direcionam as ações dessa pesquisa:

- Investigar quais saberes têm sido utilizados por professores da rede estadual de São Paulo diante das políticas implementadas pelo governo do estado desde a década de

1980 até 2010;

- Colaborar com os **estudos sobre as políticas públicas de ensino** que, no período compreendido no presente trabalho, visam basicamente garantir a qualidade da educação a todas as pessoas em idade escolar. Trata-se de tentar evidenciar os efeitos dessas medidas no dia a dia das escolas;
- Testar uma nova hipótese para **observação da construção de saberes docentes**, uma vez que a tipologia de Tardif (2014) atende à categoria de *habitus* (BOURDIEU, 2008), mas nós atenderemos à categoria *tática* (CERTEAU, 2007);
- Conhecer mais sistematicamente os modos pelos quais os **professores constroem seus saberes experienciais** em meio a medidas relativamente novas, como é o caso da organização dos ciclos, da implantação do ensino fundamental de nove anos e da progressão continuada, assim como às mudanças nos saberes da ideologia pedagógica, necessárias para o atendimento de novas demandas docentes.

Para cumprir esses objetivos e conhecer os saberes docentes frente às determinações que o Estado vem implantando desde a década de 1980, a pesquisa trabalhará com as memórias de professores atuantes na rede. Se o que queremos é saber em que medida as imposições do governo são seguidas, já que os professores podem negar, adequar ou simplesmente reproduzir essas iniciativas sem que isso fique registrado em documentos oficiais, convém escolher, preferencialmente, professores que atuaram, na maior parte do tempo, na rede pública estadual de ensino paulista. E, se as medidas governamentais impõem mudanças ao cotidiano escolar, vale considerar professores em diferentes momentos da carreira: **1) professores aposentados**, que começaram a lecionar há mais de trinta anos e que, portanto, já atuavam na década de 1980 havia certo tempo ou que estavam iniciando o magistério nesse momento; e **2) professores que iniciaram a profissão após esse período**, quando as medidas já estavam postas em funcionamento. Nesse último caso, podemos considerar professores já com alguns anos de experiência, 10 ou 15 aproximadamente. O que estamos considerando aqui é a existência do que Huberman (1992) assinala como sendo o “ciclo de vida profissional dos professores”, ou seja, como em toda categoria profissional, os docentes desenvolvem diferentes disposições ao longo da carreira. Não se trata de imaginar que os tempos de exercício no magistério determinem de modo simplista e direto como os professores vivem e pensam seu trabalho. Os professores mais velhos não são, por exemplo ou necessariamente, mais competentes que os mais jovens. De todo modo, há características e condições que, relacionadas ao tempo de exercício no magistério, ajudam a entender como se configuram determinadas práticas no

cotidiano das escolas. Será que as medidas do Estado são seguidas pelos docentes mais jovens? Será que a tradição é mais forte entre os professores mais experientes?

Desta forma, entrevistamos **quatro professores da rede pública estadual de ensino**. Uma parte desses professores estava próxima do final de sua carreira e da aposentadoria, e a outra estava no meio de sua carreira, sendo que iniciaram a docência em um período de consolidação de várias políticas educacionais em curso atualmente. Vale ressaltar que o principal critério de escolha dos sujeitos que participaram da pesquisa correspondeu ao tempo de atuação na rede, já que o estudo quer apreender as mudanças e permanências geradas no cotidiano das escolas desde a década de 1980. A opção pelas entrevistas inspirou-se nas potencialidades dos trabalhos com a memória. A presente pesquisa contou com importantes contribuições dadas por Ecléa Bosi (1987) em *Memória e sociedade: lembranças de velhos*, com a diferença de que transcrevemos fielmente as memórias reveladas, incluindo os seus erros típicos de uma exposição falada, ao contrário do que fez a autora citada, que as contou a seu modo, parafraseando o conteúdo coletado no áudio de modo a explicitar os seus sentidos. Buscamos o principal da abordagem desta, que é a construção “de um vínculo de amizade e confiança com os recordadores” (p. 1), de modo que a pesquisa foi construída pelas memórias do mesmo modo em que ela ajudou a construir as próprias memórias e, por consequência, os próprios sujeitos entrevistados. A preocupação, nessa perspectiva, não está em “saber por que o entrevistado foi seletivo, ou omisso, pois essa seletividade com certeza tem seu significado” (THOMPSON, 1992, p. 18), já que a subjetividade compõe toda e qualquer forma de se construir memórias e registrá-las. “Nosso interesse está *no que foi lembrado*, no que foi escolhido para perpetuar-se na história de sua vida” (BOSI, 1987, p. 1, grifos da autora), de modo que a opção de unir essas memórias aos seus devidos contextos políticos, históricos e sociais é uma maneira de buscar outras versões sobre os eventos que enfatizaremos, visto que a memória varia de acordo com os sentidos que cada sujeito adota no presente (HALBWACHS, 2004). O que buscamos obter são os vários “pontos de vista sobre a memória coletiva” (p. 55) ou, no nosso caso específico, várias versões sobre o exercício do magistério no cotidiano escolar.

Utilizar as memórias como fonte de dados para a pesquisa atribui preocupações especiais com os discursos educacionais e sua variedade de fundamentação, construção e utilização, já que mesmo os discursos não científicos, por exemplo as *definições gerais* analisadas por Israel Sheffler (1974), tradução da mais pura e isolada criação de concepções cotidianas, quanto os discursos mestiços, provindos de uma relação de apropriação, semelhante às descritas por Chartier (1990), que mesclam discursos impostos, produzidos pelos fortes, com

as concepções já enraizadas e incorporadas no cotidiano, trazem influências sobre a construção cotidiana de saberes experienciais.

Buscar os referidos saberes dos professores e analisar as demais relações que eles estabeleceram com os vários discursos sobre a educação exigiu um recorte preciso e inclinado à questão dessa pesquisa, um recorte que possibilitasse o contato com os sujeitos mais indicados a participar da pesquisa. O modo de análise dos discursos levantados por meio do resgate de memórias variou de acordo com as singularidades tanto dos sujeitos quanto dos contextos em que eles estavam e estiveram inseridos para podermos observar, comparar e analisar suas experiências balizadas na realidade em que o próprio entrevistado se alocou ou aloca, com a certeza de que essas circunstâncias incidiram e incidem influências diretas e indiretas sobre as práticas desses professores. Entretanto, para possibilitar essa observação, foi preciso selecionar os sujeitos que seriam ouvidos. Somente a definição do perfil de professor a ser entrevistado, de acordo com a fase da carreira em que se encontra, talvez não trouxesse à tona todos os aspectos que pretendíamos abordar. Para tal, foi preciso buscar o espaço no qual esses usuários atuam, pois ele é o campo da batalha cotidiana e é onde esses sujeitos se encontram e podem resgatar suas memórias, já que a memória é uma forma de organizar o presente por intermédio dos sentidos das experiências passadas (HALBWACHS, 2004). Como toda “narração é, em grande parte, mais uma reinterpretação do que um relato” (p. 58), dado o funcionamento seletivo e reestruturador da memória diante da demanda pelo resgate de uma carreira profissional, conhecer o contexto objetivo político e social em que os saberes levantados foram construídos é extremamente necessário para fugir da eventual falta de objetividade natural da coleta de memórias.

A busca por essa objetividade, que é também importante em qualquer pesquisa, leva-nos ao recorte exigido como primeiro passo para se debruçar sobre a perspectiva hegemônica dentro dessa dinâmica de poderes. O Estado, que é um dos atores principais para a construção do cotidiano escolar tal qual ele é, precisa ser considerado no seu raio de ação, já que pode nos indicar onde atuará de modo mais incisivo e, conseqüentemente, onde afetará mais a realidade dos sujeitos. É sabido que o Estado utiliza índices estatísticos, pelo menos na maioria das vezes, como ferramenta para atuar racionalmente sobre os espaços sociais, incluindo os que estão relacionadas à área da Educação. A estatística, “como um dos pilares da administração estatal” (LUGLI, 2005, p. 240), fornece subsídio para o implemento de políticas públicas que influenciam de todas as formas o cotidiano dos sujeitos usuários desses espaços, já que ela mesma cria um imagético de objetividade e legitimidade sobre sua produção (LUGLI, 2005). Por causa da delimitação geográfica demandada pela própria produção estatística e pela

viabilidade do posterior uso político que é feito dela, é possível, a partir desses próprios dados, localizar os espaços mais carentes de intervenções estatais e, por isso, os que mais recebem essa atenção prioritária, já que “a intervenção reguladora do Estado é, portanto, tanto mais indispensável, quanto a sociedade é estruturalmente desigual e atravessada por conflitos e tensões” (SARMENTO; FORMOSINHO, 1999, p. 81).

Assim, buscando tais dados, podemos localizar quais espaços são passíveis de receber maior intervenção estatal ou não, já que isso é vital para termos a certeza de que os saberes foram construídos em meio a um ambiente estruturado, mantido e vigiado pelo Estado. Dessa forma, tomamos como referência para recorte espacial a vulnerabilidade social, que é um conceito muito utilizado para identificar regiões carentes. Entendemos que

[...] a vulnerabilidade de um indivíduo, família ou grupos sociais refere-se a sua maior ou menor capacidade de controlar as forças que afetam seu bem-estar, isto é, a posse ou o controle dos recursos requeridos (ativos) para o aproveitamento das oportunidades propiciadas pelo Estado, mercado ou sociedade. (FERREIRA et al., 2006, p. 35)

Essa vulnerabilidade está estreitamente relacionada a outros eventos existentes nos espaços urbanos e há ampla literatura preocupada com ela. Trabalhos de grande importância para as Ciências Sociais e, conseqüentemente, para as Ciências Educacionais, utilizaram tal recorte para compreender a ação de sujeitos em meio a essas condições adversas, que envolvem a ausência/presença do Estado em suas vidas. Sobre a relação entre o local de moradia das pessoas e a violência em que elas estão expostas, temos a análise das ações de vandalismo e revolta dos jovens *outsiders* (novos residentes de um bairro do subúrbio inglês), em resposta à fofoca dos seus vizinhos estabelecidos na obra *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade*, de Norbert Elias e John Scotson (2000). Pierre Bourdieu (2000), em *A miséria do mundo*, olhando para os *guetos*, traz-nos a compreensão da ausência de serviços públicos e de bens raros de capital como um polo negativo em oposição ao poder simbólico exercido pela arquitetura dos bairros ricos e chiques dos grandes centros, o que fatalmente gera violência simbólica e *habitus* expressivamente violentos por parte dos agentes envolvidos.

Além dos exemplos expostos acima, que já podem ser considerados clássicos das Ciências Sociais e Educacionais, temos outras referências que nos indicam as relações entre o baixo capital cultural e econômico e a não acomodação às regras escolares dos residentes de regiões desiguais de uma mesma cidade, passíveis de demarcações geográficas, é um tema que

pode ser encontrado na categoria de socialização de Daniel Thin (2006), que reflete sobre o descompasso entre a cultura do aluno pobre e a disciplina que a escola exige, bem como a vantagem que essa diferença provoca na comparação com o ocorrido com alunos de origem oposta. Bernard Charlot (2001) explicita também a dificuldade que há no reconhecimento recíproco entre a escola pública e o aluno pobre, que categoriza a indiferença da escola sobre a cultura dos alunos pobres e a indiferença destes sobre a própria função da escola. É certo, então, que “a relação dos alunos com o(s) saber(es) e com a escola não é a mesma nas diferentes classes sociais” (CHARLOT, 2001, p. 16) e isso deve ter destaque nas análises sobre a escola, mesmo que não seja sempre um fator determinante na conquista do sucesso escolar.

Nesses prismas clássicos e também contemporâneos, a indisciplina pode ser tomada como uma resposta às imposições do discurso de quem observa os *outsiders*; pode ser parte de um conjunto de *habitus*, construída e interiorizada em meio às tensões do campo (cidade ou comunidade escolar); pode ser fruto da assimetria entre a condição social e cultural dos alunos e a proposta da escola; enfim, a análise que relaciona localidades geográficas, vulnerabilidades sociais e questões disciplinares é comum e já foi tratada por autores renomados no meio educacional, o que nos habilita a buscar análises baseadas na mesma relação, mas sob uma perspectiva diferente, já que estamos preocupados com as ações docentes. O que fizemos foi tomar o contexto de vulnerabilidade, que obviamente possui relações intensas como o Estado, seja na sua demasiada atenção/assistência ou na sua imposição de medidas/intervenção repressora como um chamariz, um primeiro alerta para sinalizar regiões onde haja uma garantia, mesmo que teórica, de relações extremas entre sujeitos e Estado. Assim, para que o recorte traga à pesquisa o mínimo de objetividade, foi necessário dar alguns passos para chegar até os sujeitos entrevistados.

O primeiro passo para alcançar essa relação é destacar localidades, sendo que observamos dois índices estatísticos para isso, já que a estatística necessita de recortes geográficos para levantar dados. O primeiro é o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS), que tem o objetivo de “permitir ao gestor público e à sociedade uma visão mais detalhada das condições de vida do seu município, com a identificação e a localização espacial das áreas que abrigam os segmentos populacionais mais vulneráveis à pobreza” (SEADE, 2013 p. 4). Baseado em dois pressupostos – o primeiro, que agrega “aos indicadores de renda outros referentes à escolaridade e ao ciclo de vida familiar”, e o segundo, que considera a segregação espacial como “um fenômeno presente nos centros urbanos paulistas e que contribui decisivamente para a permanência dos padrões de desigualdade social que os caracteriza” (p. 5) –, indica os lugares que necessitam de maior intervenção estatal e de maior ação das políticas

públicas, objetivo esse que converge com os interesses da nossa pesquisa à medida que temos a indicação das áreas com grande possibilidade de sentir os efeitos das transformações decorrentes das políticas educacionais.

O segundo utilizado é o Índice de Vulnerabilidade Juvenil (IVJ), que considera “em sua composição os níveis de crescimento populacional e a presença de jovens entre a população distrital, frequência à escola, gravidez e violência entre os jovens e adolescentes residentes no local” (SEADE, 2007, p. 8). Os indicadores desse índice vão de 0 a 100, onde 0 é sem vulnerabilidade juvenil e 100 é com total vulnerabilidade juvenil. Tanto o IVJ, quanto o IPVS são baseados no censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2000 e possuem os mesmos objetivos. Apesar de enfoques diferentes, já que o IVJ busca uma categoria social em particular (o jovem), ambos apresentam dados semelhantes, sendo muito viável o cruzamento deles. Utilizando os mapas do Anexo I (IPVS) e do Anexo II (IVJ), podemos avaliar tal semelhança.

Percebe-se que nesses mapas, há mais vulnerabilidade nas regiões periféricas, mais precisamente nas zonas sul e leste, justamente onde há a concentração da maior parte da população paulistana. Portanto, nosso foco já se restringe a essas duas regiões mencionadas, já que o interesse é sobre grandes áreas imersas com as maiores populações vulneráveis da cidade de São Paulo e não apenas em *ilhas* de vulnerabilidade que podem ser verificadas em outras regiões. Por uma questão de mobilidade e mais fácil acesso às escolas, optamos por ouvir professores que lecionavam nas periferias da Zona Leste que, com base nos mapas que observamos, possui regiões com maiores vulnerabilidades sociais, tanto gerais, quanto específicas aos jovens e, conseqüentemente, por uma questão etária, à maioria do alunado atendido pelas escolas públicas.

Em síntese, **essa pesquisa ouviu professores que atuam ou atuaram nas periferias da Zona Leste de São Paulo, de acordo com os seus respectivos tempos de carreira no magistério, que os coloca em dois grupos: professores em via de aposentadoria e professores com tempo intermediário de exercício.** Contudo, entrar em interação com esses atores não foi algo simples e imediato. Com a definição da região municipal, buscamos escolas dispostas a nos permitir um contato com seus professores. Essa não foi tarefa fácil, visto que são muitos os impeditivos colocados pelos gestores escolares às pesquisas de campo. Como argumentos para justificar a recusa na participação da pesquisa, gestores destacavam desde a eventual desorganização que a figura de um estranho poderia causar à dinâmica da escola, até a falta de janelas ou horas vagas que os professores teriam para se dispor às entrevistas e conversas. Quando as escolas autorizavam a pesquisa, os professores, por sua vez, alegavam

falta de tempo devido às suas jornadas insanas e sobrecarga de trabalho, assim como também demonstravam receio em expor suas opiniões, não ter seus anonimatos garantidos e sofrer represálias do governo. Esse foi um sentimento muito evidente em todos os professores contatados, que apesar de entenderem a importância de expor suas visões sobre a sua profissão e tornar os seus saberes públicos, expressavam certo receio em serem investigados sobre suas queixas, posições e críticas referente às políticas estatais. Esse foi um dilema que fez vários professores desistirem da pesquisa, sendo que os quatro participantes foram os convidados que melhor estabeleceram um vínculo de confiança com o entrevistador e colaboração para a pesquisa.

Em consonância com os *Padrões éticos na pesquisa em educação*, estabelecidos pelo Comitê de Ética na Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, esta pesquisa assegurou os princípios de liberdade, dignidade humana e solidariedade, bem como de respeito e tolerância em relação a opiniões divergentes, incluindo qualquer variante de interferência política. Desse modo, após selecionar regiões, contatar escolas e alcançar o contato com os professores a serem entrevistados, apresentamos a eles um termo de livre consentimento e esclarecimento, acompanhado das devidas autorizações para realização, transcrição e sistematização das entrevistas. A recusa em aceitar esse consentimento também foi fator impeditivo para o andamento da pesquisa. Os documentos, além de esclarecer sobre o conteúdo da pesquisa e descrever o que foi investigado, explicitaram a garantia do anonimato na publicação do estudo e ofereceram o retorno dos resultados da pesquisa aos professores ao final do trabalho. Tomamos o cuidado de, logo no início da pesquisa, pedir a cada entrevistado que escolhesse um nome fictício no qual ele pudesse ser tratado e referenciado ao longo do diálogo. Esse nome fictício foi adotado na construção da pesquisa, o que garante o anonimato tanto do entrevistado, quanto da instituição em que atua.

Para interagir com os entrevistados, utilizamos entrevistas semiestruturadas e adotamos um roteiro (Anexo III) que possibilitou e provocou a expressão do discurso desses professores. Essas entrevistas foram transcritas fielmente e sistematizadas em bancos de dados com o auxílio do *software* Microsoft Access, o que possibilitou a observação de regularidades e o mapeamento de todo o conteúdo coletado. Esses resultados foram cruzados e analisados a partir da identificação dos sentidos históricos dos saberes levantados. Foi preciso relacionar os eventos que são internos ao cotidiano das escolas com o contexto político ao qual estão inseridos, visto que os saberes experienciais, em nossa perspectiva, só são criados no cotidiano após o contato com uma rede controladora dos sujeitos e os dispositivos advindos dela.

A tese aqui apresentada foi dividida em três grandes partes: 1) uma discussão das

políticas, concepções e quadros educacionais, com o objetivo de observar as transformações nos saberes da ideologia pedagógica; 2) uma parte dedicada às carreiras dos quatro entrevistados; e 3) uma análise dedicada ao exame dos saberes. Essas partes se tornaram capítulos, que seguem conforme a descrição abaixo.

O primeiro capítulo contextualiza toda a pesquisa em um sentido macro, à medida que traz uma análise documental, utilizando textos legais (leis, resoluções e indicações), operacionais (editais e provas de concursos) e acadêmicos (as literaturas especializadas, que analisam, interpretam e discutem esses documentos em seus contextos de construção e em seus efeitos sobre o campo educacional). A discussão desse capítulo inicial foi voltada ao entendimento de como as concepções estatais influenciam a constituição de um perfil docente desejado, perfil esse que deve atender a necessidades contextuais, utilizando concursos voltados ao recrutamento de professores efetivos, usando provas que se distanciam ou se aproximam desse perfil desejado. Os saberes da ideologia pedagógica são essenciais para o processo de imposição do perfil docente desejado, visto que elas condicionam a construção de saberes experienciais ao longo da carreira do professor.

O segundo capítulo foi necessário à medida que se observa e se reflete sobre a fonte dos dados que está justamente na experiência dos sujeitos em relação aos seus contextos e circunstâncias históricas tanto pessoais quanto de atuação docente. Essas experiências condicionam o exame dos dados, pois elas servem de balizamento para observarmos se os saberes rememorados pelos professores dizem respeito somente às suas singularidades ou podem ser pensadas em um plano mais coletivo. É justamente na intersecção entre as singularidades dos professores e os determinantes contextuais que repousam as contribuições mais importantes desse trabalho. Para tal, utilizaremos o conceito de carreira docente de Huberman (1992), assim como reflexões provocadas por literaturas acadêmicas relacionadas para entendimento das variáveis contextuais e subjetivas nas memórias dos professores.

Por isso, no capítulo final, examinamos os saberes, considerando o particular de cada professor, discutido no Capítulo 2, com a estrutura educacional, discutida no primeiro capítulo. O percurso utilizado para desenvolver essa análise foi escolhido tendo em vista, primeiramente, a demonstração da análise de construção e uso dos saberes docentes, baseando-se em categorias definidas a partir dos relatos mais mencionados nas entrevistas. Posteriormente, optamos por analisar saberes mais abrangentes e menos específicos, utilizando o mesmo processo de reflexão. O final desse percurso se preocupa em mostrar os dilemas, os fluxos e os refluxos das políticas educacionais, ilustrando um processo que demonstra como os saberes mobilizados no cotidiano são afetados pelas políticas, como eles próprios afetam as políticas e acabam, por fim,

modificando inúmeras vezes as culturas escolares. Essa série de ações, reações e influências, que ora ocorrem das políticas para os saberes praticados, mas que também acontecem em sentido reverso, traz-nos uma dinâmica de vetores em via de mão dupla relevante, que questiona a passividade do trabalho docente frente às políticas educacionais, questiona a efetividade e poder das medidas governamentais sobre a sala de aula, mas também questiona a ideia de que a sala de aula é território único e exclusivo do professor. Os saberes e as práticas docentes são construídos a partir de tensões que precisam ser compreendidas para que estas sejam analisadas.

1. SABERES DA IDEOLOGIA PEDAGÓGICA

Para perceber como ocorre a construção tática dos saberes docentes, é preciso entender quais são os saberes exigidos desses professores, uma vez que essa exigência representa as estratégias estatais dentro desse jogo de poderes, que influencia diretamente na construção inventiva dos saberes experienciais, fomentadores das práticas. Considerando que o período de redemocratização da política nacional foi um contexto que trouxe muitas mudanças e reformas educacionais, como compreender as adaptações dos saberes docentes a essas tensões provocadas pelas mudanças políticas? O primeiro passo para alcançar essa compreensão é entender quais saberes são exigidos dos professores e como essa exigência foi se modificando ao longo do tempo. Assim, *o objetivo desse capítulo é entender quais as perspectivas pedagógicas, ou melhor, quais saberes profissionais docentes eram exigidos de quem se candidatou a uma vaga de professor efetivo da rede estadual e construiu uma carreira nessa mesma rede.*

Como o objetivo maior do trabalho está voltado à discussão de dados vindos das memórias sobre os saberes construídos nos processos de carreiras docentes, foi necessário coletar, analisar e dialogar com dados referentes a dois pontos que, para o caso específico desta pesquisa, são os mais caros à compreensão das transformações sofridas pelos saberes utilizados: o ingresso, que traz relações com a formação inicial, e a permanência na carreira docente, que traz relações com a formação docente continuada. Nesse sentido, faz-se necessário tomar, nesse momento, a carreira docente como conceito de análise, relacionando suas etapas com os processos de formação exigidos ou ofertados pelo Estado e pela academia.

Os estudos sobre carreira docente variaram muito quanto às suas preocupações e divisões de etapas ao longo dos anos (HUBERMAN, 1992). Contudo, o objetivo em analisá-lo é sempre muito semelhante, já que este se volta sempre à relação entre o profissional e a organização empregadora.

O conceito de ‘carreira’ apresenta, entretanto, vantagens diversas. Em primeiro lugar, permite comparar pessoas no exercício de diferentes profissões. Depois, é mais focalizado, mais restrito que o estudo da ‘vida’ de uma série de indivíduos. Por outro lado, e isso é importante, comporta uma abordagem a um tempo psicológica e sociológica. Trata-se, com efeito, de estudar o percurso de uma pessoa numa organização (ou numa série de organizações) e bem assim de compreender como as características dessa pessoa exercem influência sobre a organização e são, ao mesmo tempo, influenciadas por ela. (HUBERMAN, 1992, p. 38)

Assim, analisar a carreira é uma forma de entender como um profissional se adaptou às exigências do ofício ao longo de um período, sendo essa compreensão essencial para os objetivos aqui destacados. Interessa, nesta abordagem, entender tanto as perspectivas do profissional, quanto as perspectivas da organização ou da rede de organizações. Dessa forma, com o objetivo de compreender essa interação em um determinado período, focalizaremos nesse capítulo os saberes profissionais exigidos dos professores da rede pública estadual paulista desde o seu ingresso até a permanência, dentro do período que vai da década de 1980 até 2010.

A perspectiva de carreira docente que adotamos é explicada por Michael Huberman (1992) no texto *O ciclo de vida profissional dos professores*. Nesse texto, o autor, além de fazer discussões epistemológicas e metodológicas sobre os estudos das carreiras profissionais, também apresenta algumas tendências relacionadas ao tempo de exercício de magistério, que não se tratam de uma visão determinista da carreira docente, mas que pontua as características de algumas fases que não são necessariamente vividas de modo linear e unívoco entre os professores. Assim, pode-se afirmar que o ciclo de vida profissional dos professores compreende algumas principais sequências, destacadas da seguinte forma:

- 1) Entrada na carreira: fase em que os professores experimentam a docência, o que abarca os 2 ou 3 primeiros anos de carreira. Esse estágio compreende ações de sobrevivência, de exploração e do chamado “choque de real”, ou seja, “a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional” (p. 39). Caso essa fase seja “globalmente positiva, passa-se a uma fase de estabilização” (p. 37).
- 2) A fase de estabilização: estágio em que as pessoas começam a se ver como professores e também “passam a ser professores” aos olhos dos outros, assumindo um compromisso, pelo menos de forma mais consistente e por um prazo de tempo maior. Nessa fase, os professores começam a se sentir mais à vontade com suas escolhas e atuações, eliminando outras possibilidades profissionais, renunciando a planos diversos para “ganhar a vida”. Nesse estágio, é possível perceber que os professores passam a evocar “um sentimento de confiança e de conforto, associado a uma maior descentração: as pessoas preocupam-se menos consigo próprias e mais com os objetivos didáticos” (p. 40). O bom humor marca a superfície dessa fase, refletindo em termos positivos por aqueles que a vivem.
- 3) A fase de diversificação: caracteriza-se pela experimentação de práticas e outras formas de lecionar, “numa pequena série de experiências pessoais, diversificando o material didático, os modos de avaliação, a forma de agrupar os alunos, as sequências de programas etc.”. Alguns estudos sugerem que essa fase parte da necessidade de manter o entusiasmo pela profissional,

para caminhar à sua conclusão sem experimentar “uma sensação de pesadelo” (p. 41).

4) Pôr-se em questão: segundo Huberman (1992), é uma fase bem mencionada e descrita nos estudos sobre carreira docente, com sintomas que “podem ir desde uma ligeira sensação de rotina até uma ‘crise’ existencial efetiva face à prossecução da carreira” (p. 42). Depois da estabilização, alguns professores repetem as mesmas práticas, sem inovação e criação significativa. Em suma, a fase do “pôr-se em questão” é um balanço no qual as pessoas examinam o que fizeram de suas vidas, tendo em vista os objetivos e ideais das fases iniciais. É nesse momento em que se questionam sobre continuar o mesmo percurso ou se “embrenhar na incerteza e, sobretudo, na insegurança de um outro percurso” (p. 43).

5) Serenidade e distanciamento afetivo: geralmente professores, entre 45 ou 55 anos, alcançam bom controle sobre suas práticas, ficando menos sensíveis às avaliações de outros professores e dos alunos, lamentando-se do período de ativismo das fases iniciais e estando muito serenos na sala de aula. “Em grande parte, esse distanciamento é criado pelos alunos, que tratam precisamente os professores muitos jovens como irmãos ou irmãs mais velhos(as) e que, sutilmente, recusam esse estatuto aos professores com a idade dos seus próprios pais” (p. 45).

6) Conservantismo e lamentações: fase em que muitos professores, com idade entre os 50 e 60 anos, começam a apresentar maior rigidez e dogmatismo, tanto nos discursos quanto nas práticas. Professores tornam-se conservadores por muitos motivos, incluindo “um questionamento mais prolongado, na sequência de uma reforma estrutural que fracassa ou face a uma reforma a que se opõem” (p. 45). Contudo, é muito comum também que os mais conservadores sejam os professores mais jovens, o que destaca o poder da influência do meio social e político na construção das perspectivas docentes. Contudo, percebe-se também que os professores dessa fase são mais prudentes e críticos às promessas fáceis e simples de inovações voltadas à melhoria educacional.

7) O desinvestimento: marcada pelo “recuo e interiorização no final da carreira profissional”, essa fase compreende pessoas que “libertam-se progressivamente, sem o lamentar, do investimento no trabalho, para consagrar mais tempo a si próprias, aos interesses exteriores à escola e a uma vida social de maior reflexão, digamos mesmo de maior carga filosófica (p. 46). Há um desprendimento de fim de carreira, preparando uma possível retirada e o final de um ciclo.

A respeito do tema carreira docente, “os estudos empíricos são bastante unívocos a propósito das fases iniciais da docência, passam a sê-lo menos nas fases subsequentes” (HUBERMAN, 1992, p. 41), apresentando maiores diversificações após a fase de estabilização. Entre os vários estágios que podemos utilizar em nossas análises das carreiras, tratamos de

modo mais atento as duas primeiras por seu consenso entre as pesquisas voltadas a esse tema, mas não deixamos de destacar outras fases indicadas pelos estágios de Huberman (1992). Tal perspectiva nos permite também entender as idas e vindas de um processo que constrói um professor, sendo que esses vários estágios são vitais para entender as formas de trabalho que o professor utiliza atualmente. Na hipótese de nossa pesquisa, os saberes docentes seguem a mesma tendência, uma vez que estão condicionados à interação do professor com a organização.

Todos esses estágios podem ser percebidos quando se analisa as memórias docentes, pois os professores facilmente destacam eventos marcantes em suas carreiras, como é possível inferir dos padrões de Huberman (1992). No entanto, esses estágios que influenciam diretamente no processo tático de construção de saberes precisam ser observados em seus contextos políticos, as condições de trabalho e as representações da profissão correspondentes, visto que, por mais atemporais que pareçam, tomam caracteres e tons específicos de acordo com as condições objetivas em que se situam. Dessa forma, para observar os saberes a partir de memórias sobre a carreira docente, é preciso entender quais são os saberes profissionais exigidos pela ideologia pedagógica das organizações em que os professores sobrevivem. Esse “conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” (TARDIF, 2014, p. 36) é também exigido pelo Estado à medida que esse controla o ingresso de docentes com um determinado perfil, além de ditar as políticas de formação continuada. O contato mais intenso dos professores com os saberes da ideologia pedagógica ocorre durante a formação, seja ela inicial ou continuada, sendo que os gestores das escolas, como é o caso dos professores coordenadores e diretores, têm essa atribuição atualmente.

Com isso posto, pretende-se aqui realizar uma análise documental que nos destaque os saberes da ideologia pedagógica presentes nos critérios de recrutamento, na formação inicial e na formação continuada dos professores da rede pública estadual. A escolha por três elementos de análise – as provas de concursos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente e as publicações acadêmicas voltadas a essa discussão – ocorreu porque a formação docente inicial pode ou não concordar com as exigências do recrutamento docente, assim como a formação continuada pode ser modificada de acordo com as mudanças de gestão ou das reformas educacionais. Enfim, esses elementos, apesar de estarem muito relacionados, possuem certa autonomia. Contudo, o resultado desse capítulo é preocupado em nos trazer um panorama desses saberes, indicando suas variações que certamente influenciaram na construção dos saberes dos professores entrevistados.

O início da carreira, muitas vezes, dita boa parte da trajetória que se fará, e o ingresso de um novo professor, quando este teve que atender a um perfil mais alinhado à ideologia

pedagógica vigente, certamente causa impacto às equipes já constituídas. Contudo, há mais variáveis que devemos considerar. O ingresso na carreira docente sempre esteve condicionado a oscilações e variações, pois nem sempre esse processo acontece de forma padronizada e planejada, ou seja, ora ele pode acontecer de forma oficial e institucionalizada, ora ele acontece informalmente, em caráter emergencial, sem dispositivos previamente planejados para que se faça um recrutamento adequado. O recrutamento de professores muitas vezes é mais direto e imediato, pois há casos em que profissionais são contratados com urgência para suprir demandas surpresas ou corrigir problemas de planejamento. Contudo, o ingresso docente, em condições ideais para o empregador, deve ser feito por meio de seleção sistemática. Entretanto, em consonância com as condições da profissão docente, há muitas possibilidades de recrutamento, o que resulta em um quadro diverso de vínculos trabalhistas e de perfis docentes.

É claro que as políticas de recrutamento e seleção são mais complexas, pois coexistem [...] numa mesma rede de ensino, no caso brasileiro, professores concursados, professores contratados, professores eventuais, que possuem status diferenciados e se relacionam muitas vezes de maneira conflitante. (SANTOS, 2009, p. 30)

Sendo assim, pode-se questionar as investigações voltadas aos concursos docentes quando elas têm por objetivo analisar como o Estado seleciona seus professores, uma vez que elas não representam todas as formas de recrutamento. Contudo, os concursos são uma das únicas formas que se expressa publicamente quais são os critérios definidos pelo Estado para o que seria o professor desejado. Eles são registros pensados e planejados pelos órgãos estatais para recrutar um perfil específico de professor dentre os muitos possíveis. O ingresso de um professor com um perfil ajustado aos interesses do Estado é algo importante para o sucesso das propostas educacionais, pois seus impactos podem ser férteis. Um professor novo pode influenciar os demais que não estão tão adequados ao novo perfil desejado, o que pode levar a uma necessidade de atualização da equipe, por meio da formação continuada ou da contratação de novos professores. Um professor que atende a um perfil não mais desejado pode se sentir pressionado a se adaptar aos novos tempos. Para entender os saberes profissionais desejados pelo Estado, os concursos apresentam uma viabilidade considerável.

A relação entre recrutamento e profissionalização docente é algo muito claro e articulado, uma vez que dela é possível perceber uma rede de mecanismos de controle do trabalho docente. Isso por uma questão lógica, já que o empregador possui objetivos educacionais e, com certeza, deseja que o seu empregado esteja alinhado a eles também. Essa

relação está presente em grande parte da história da profissionalização docente, sendo que

Uma das primeiras preocupações dos reformadores do século XVIII consiste na definição de regras uniformes de seleção e de nomeação dos professores. A diversidade de situações educativas do Antigo Regime não serve os novos desígnios sociais e políticos: É necessário retirar os professores da alçada das comunidades locais, organizando-os como um corpo do Estado. Neste sentido, a estratégia de recrutamento não privilegiará os candidatos que tencionam fixar-se nas suas terras de origem, visando, pelo contrário, a constituição de um corpo de profissionais isolados, submetidos à disciplina do Estado. (NÓVOA, 1999, p. 17)

Por uma questão da própria racionalidade dos Estados modernos, o recrutamento passou a incluir elementos para se tornar cada vez mais objetivo, mesmo que isso não o deixe neutro e alheio aos interesses de quem articula as ações do Estado. A ideologia pedagógica é um elemento também utilizado nos processos de recrutamento, uma vez que ele faz parte do conjunto de exigências que caracterizam um professor ideal para as autoridades. A análise de concursos docentes, principalmente sobre os principais temas e atribuições utilizadas na seleção,

[...] permite identificar como essa tecnologia, por meio da qual o Estado atua, formata o profissional esperado. Também se identifica qual o capital cultural valorizado, seja no que se refere aos conhecimentos de que se deve apropriar e demonstrar nas provas, seja nas habilidades e competências que deve demonstrar incorporadas conforme atribuições específicas, embora estas não sejam cobradas do ponto de vista de seu desempenho prático; apenas para conhecimento daqueles que pleiteiam as vagas. (SOUZA, 2009, p. 60)

Conforme Nóvoa (1999) nos indica, temos, dentro da racionalização do recrutamento docente sob tutela estatal, traços de um movimento global por meio de várias convergências que vêm desde o século XVIII. No caso do Brasil, percebendo alguns desses traços, durante o período do Império, quando o Estado brasileiro iniciou suas preocupações voltadas ao ensino público, uma regulamentação lançada em 1854, na cidade do Rio de Janeiro, indicava que professores eram recrutados mediante vários dispositivos legais, que estabeleciam critérios por intermédio dos quais esses profissionais deveriam ingressar nas escolas somente por meio de um “sistema tradicional de aprendizagem junto aos mestres-escolas no interior das aulas e escolas primárias ou através de concursos e nomeações” (SHUELER, 2005, p. 334-335). Além das exigências morais e burocráticas, essas seleções previam a comprovação da chamada “aptidão para o magistério, a qual incluía tanto o conhecimento das matérias de ensino primário ou secundário, quanto a habilidade técnica, o *savoir-faire* do ensino propriamente dito” (p. 335),

ou seja, alguns saberes do ofício já eram discriminados nesse processo.

Os saberes exigidos pelo Estado nas contratações atingiam a prática docente, mesmo que tangencialmente, como aconteceu com a mestra Benedita da Trindade, que atuou na escola da freguesia da Sé, na ainda província de São Paulo em 1827 (HILSDORF, 1997). Em vários anos de sua docência, apesar dos *lavoros feminis* serem uma exigência tanto no ingresso por concurso a que a professora foi submetida, quanto nos relatórios entregues ao inspetor responsável por avaliar o seu trabalho, não foi possível conseguir registros em que mestra Benedita ensinou e avaliou essa competência com suas alunas. Hilsdorf (1997) entende esse episódio como uma marca de resistência da professora diante de um Estado que exigia certos saberes curriculares dos quais ela não concordava e não acatava. Contudo, por mais que a professora Benedita da Trindade não tenha se submetido a ensinar *lavoros feminis* às suas alunas, não podemos afirmar que ela não precisou se adaptar, criar ou pelo menos pensar formas de não ser reprimida pela autoridade a qual estava sendo avaliada constantemente. Por mais que possamos entender os saberes exigidos no recrutamento como mero cumprimento burocrático, existente somente a título de racionalidade moderna estatal, não podemos negar que ele expressa parte de um mecanismo de controle que afeta o cotidiano dos professores, sendo também expressão de uma ideologia utilizada como critério para selecionar quem deve e quem não deve participar da sua proposta de educação.

Outro ponto importante que os concursos e processos de recrutamento podem nos informar são referentes às outras atitudes diferentes da resistência, que também são possíveis diante de dispositivos estatais. Pensando ainda nos casos relacionados ao período do Império brasileiro, que exigia valores cristãos e patriarcais na hora de recrutar professores (GONDRA, 1998), os professores não católicos tinham muita dificuldade em ingressar na carreira. Não que isso fosse ditar todas as práticas dos professores, pois alguns destes se submetiam às condições, criando resistências posteriores ao ingresso, como foi o caso da mestra Benedita. Contudo, muitas se viam obrigadas a cumprir algumas exigências do Império e as faziam de modo velado, aos finais das aulas, como a professora Agostinha Leme da Silva, que substituiu a protagonista de Hilsdorf (1997) após aposentadoria. É nessa tensão entre sobreviver cumprindo exigências e resistir a partir das subjetividades que buscamos compreender saberes docentes da década de 1980.

Assim, quando o docente candidato a uma vaga se depara com entrevistas, avaliações, concursos e demais mecanismos de seleção, ele confronta com algum tipo de “enfrentamento conceitual”, uma violência simbólica (BOURDIEU, 2008), sendo que suas concepções são provocadas, expostas e questionadas, de forma que o empregador se muna de informações

suficientes para fazer uma contratação mais acertada possível. Nesse processo de seleção, são avaliadas as concepções educacionais do professor, que podem ser vitais nessa escolha, uma vez que o empregador não selecionará um professor que seja contrário às suas perspectivas e concepções, já que isso pode desvirtuar seus objetivos e intenções com as instituições de que é responsável. Isso não quer dizer que os professores realmente acreditem nas concepções que adotam no momento de entrevistas, concursos e seleções, pois eles podem fazer usos de *slogans*, conceitos vazios mobilizados em um momento de sobrevivência. Contudo, a hegemonia ideológica fica clara desde o início para o professor e ele percebe que deverá orientar suas ações com base em alguns pressupostos adotados pelo empregador. É por isso que nos interessa entender os saberes demandados no recrutamento, já que o ingresso dita boa parte da carreira docente. Importante também observar como esse ingresso se modificou ao longo do tempo, observando sua articulação com as reformas educacionais, já que há grande interferência entre um e outro. A questão da formação inicial e continuada exige menos justificativas quanto às suas relações com a transmissão dos saberes da ideologia pedagógica, já que essa é uma questão bem destacada por Tardif (2014) e já abordada nessa pesquisa.

Para a construção desse capítulo, interessado nos saberes expressos em concursos e formação docente, a coleta de dados documentais ficou compreendida em três grupos diferentes: documentos legais (leis, resoluções, indicações e demais dispositivos); literaturas especializadas (livros, artigos, capítulos e comunicações que discutam esses saberes contextualizados no recrutamento e na formação docente); e dispositivos de seleção e recrutamento (editais e provas de concursos públicos). É importante destacar que entender o exigido em concursos para contratação de docentes não nos leva necessariamente a entender o exigido no ingresso dos vários docentes da rede estadual, visto que a maioria deles foi e ainda é contratada em caráter emergencial. Contudo, essa é uma das únicas formas explícitas, documentadas e construídas de modo mais planejado para se entender quais concepções o Estado exige dos professores quando os contrata, pensando ainda que essas formas certamente condicionam de algum modo as demais maneiras de contratação, sejam elas em caráter temporário, eventual e, enfim, formas mais precárias que o estatuto de professor efetivo. As exigências para o ingresso planejado dos docentes explicitam qual é o perfil de professor desejado pelo Estado, sendo que as demais formas de contratação, com suas variações em decorrência do caráter de urgência, deverão também visar minimamente esse perfil. Quando esse perfil sofre modificações e novos professores ingressam na rede de ensino, trocando saberes com docentes veteranos, estes, que atenderam a exigências já ultrapassadas de recrutamentos anteriores, certamente devem sentir os impactos das mudanças ao se depararem

com os novos colegas e os dispositivos que os inseriram na rede de ensino, o que os pode fazer mudar, se adaptar, resistir etc. Esse é com certeza um processo que expressa tensões e acomodações, foco da nossa preocupação diante dos saberes docentes.

A principal hipótese a ser testada na discussão deste capítulo aponta na reflexão de que o governo exigia uma perspectiva educacional alinhada à concepção militar, já que a política educacional estava sob esse domínio em meados de 1980. No entanto, a partir de 1990, esta foi passando gradualmente a exigir elementos que partiam de uma perspectiva mais progressista e democrática que, em certo sentido, já seriam expostos de certo modo nos diferentes processos de formação docente, só que dificilmente comporiam as exigências para recrutamento. Essas mudanças certamente impuseram adaptações táticas aos saberes dos professores que atravessaram esse período, visto que, no cotidiano escolar, o ingresso de novos professores é algo sempre discutido e comentado nos bastidores da equipe pedagógica, e as diferenças de perfil docente entre os professores é perceptível e destacada propositalmente pelos próprios professores. Essa reflexão se relaciona com o trabalho à medida que, a partir dessas fundamentações, poderemos relacionar o contexto de transformação educacional e social construído/imposto pelo Estado com as rupturas e permanências presentes nos discursos dos professores entrevistados, quando interrogados sobre os seus saberes. A tese defendida por essa pesquisa se debruça na compreensão das inconsistências, slogans e equívocos teórico-práticos expressos nos discursos sobre os saberes desses professores, visto que ainda não houve tempo, estrutura e condições de trabalho suficientes para que estes adaptem de modo mais fundamentado as suas formas de trabalhar com alunos dos novos tempos.

A partir do exposto, este capítulo pretende levantar os saberes da ideologia pedagógica utilizados em concursos e na formação docente através da cronologia, que não tem a pretensão ser extremamente linear, visto que os processos históricos não seguem tal ordem. Abordar esses saberes por suas décadas nos ajuda principalmente a perceber suas relações com os eventos políticos, visto que são fundamentais para o seu conteúdo. Como toda a análise da pesquisa está debruçada sobre o jogo de poderes que envolve professores e Estado, nada mais justo do que analisar as transformações dos saberes a partir dos eventos estatais. Assim, traremos a seguir uma discussão sobre saberes docentes observando alguns eventos da década de 1980 até 2010.

Década de 1980: tensões de um projeto educacional que começa a ruir

O quadro educacional que contextualiza os saberes da ideologia pedagógica construídos durante a década de 1980 começou a se formar alguns anos antes. Após as iniciativas da

Reforma Sampaio Dória, de 1920, em democratizar, na rede pública do estado de São Paulo, o ensino primário à custa da redução dos anos cursados, a discussão que opunha massificação do ensino *versus* qualidade educacional se tornou explícita e exigiu pareceres de nomes como Anísio Teixeira para argumento a favor do ponto de vista pedagógico. Nessa oposição entre os pontos de vista reformador e pedagógico, surge a “Expansão do ensino ginásial em 1968-70: Na Administração Ulhoa Cintra (1967-1970), [onde] a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo formulou e executou uma política de expansão maciça do ensino ginásial” (AZANHA, 2004, p. 339). O ensino primário, que hoje corresponde ao período que vai do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, já havia sido praticamente universalizado; agora era a vez do ginásio (atualmente, período que vai do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental). Diante dessas medidas e debates, é evidente o compromisso estatal com a noção de progresso e desenvolvimento, própria do regime militar, inspirado em ideais republicanos, que possuíam uma roupagem democrática, mas com rasa profundidade e fundamentação. Tal noção levou à indiferença de boa parte das determinações promulgadas pela lei 4.024, de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que expressava interesses de um governo avesso aos imperativos militares. Foram assim instauradas duas reformas subsequentes, uma em 1968, com a lei 5.540, e outra em 1971, com a lei 5.692, que ditou as bases da educação até nova reforma, que só veio em 1996. Era preciso erradicar o analfabetismo e elevar a escolaridade da população, promovendo a acesso universal ao ensino primário, como passou a ser chamado após a LDB de 1971. Pode-se perceber o efeito de tal ímpeto a partir do gráfico abaixo:

GRÁFICO 1

Crescimento de Matrículas por Nível de Ensino

Estado de São Paulo 1960-1990(1)

FONTE: SE/SEADE.
(1) Base : 1960 = 100.

Fonte: RUS PEREZ, 1994, p. 10.

Observando a curva que diz respeito ao total de matrículas nos 30 anos delimitados, é fácil perceber que a política desenvolvimentista dos militares incluiu a massificação do ensino. Por sua vez, em meio ao contexto nacional, o debate paulista sobre a expansão ginasial também expressa a resistência do professorado e dos especialistas educacionais em fazer valer sua voz diante de um Estado autoritário e centralizador. Assim, “dois modos de entender democratização do ensino são considerados como ênfase, respectivamente, do aspecto qualitativo ou quantitativo de um mesmo processo” (AZANHIA, 2004, p. 341). O professorado e os especialistas em educação procuram atender aos alunos qualitativamente, democratizando a cultura em um processo demorado e concentrado, ao mesmo tempo em que o Estado busca democratizar o acesso, aumentando o número de matrículas ofertadas. É nesse confronto de perspectivas que a década de 1980 se inicia, atravessando momentos em que há maior ou menor harmonia entre esses pontos de vista. Os saberes da ideologia pedagógica, como afirma Tardif (2014), são mais influenciados pela formação inicial, porque eles são efetivamente discutidos e debatidos com os alunos. Contudo, não se pode negar a influência do Estado no fomento desses saberes, uma vez que é ele quem os elege ou, pelo menos, lança aval quando há a necessidade de optar por contratar perfis docentes alinhados aos seus interesses ou, ainda, formar continuamente professores que cumpram o estabelecido pelas reformas implantadas.

Os concursos docentes e seus documentos referentes à década de 1980 são muito difíceis

de ser levantados, visto que as pesquisas booleanas⁴ na Imprensa Oficial do Estado de São Paulo só são permitidas para conteúdos lançados em períodos posteriores a 2003. Contudo, dados acerca deles podem ser extraídos de fontes secundárias, consultando pesquisas que teriam esses materiais como fontes essenciais e os conseguiram analisar por outros meios, que demandam mais tempo e autorizações específicas⁵. Para o nosso objetivo principal, visto que os dados principais que submetemos à análise são as entrevistas com os professores, algumas interpretações já validadas pela comunidade científica, oriundas de dissertações, teses, livros e artigos já há muito discutido, bastam para fomentar a discussão necessária nesse momento da construção desta tese.

A busca pela expansão da rede de ensino levantou a necessidade de racionalizar e maximizar a máquina estatal e, apesar de já haver menções à contratação de funcionários públicos por meio de concursos desde a Constituição Federal de 1934, foi a constituição criada pelo governo de exceção, em 1967, que forneceu subsídios legais para a maior contratação de uma grande massa de professores estaduais paulistas por meio de concursos e títulos (SANTOS, 2012). Isso fez parte de uma engrenagem maior, que também contou com um crescimento exponencial da SEE, visando atender a essa demanda desenvolvimentista. O Departamento de Recursos Humanos (DRHU) foi criado em 1976 e passou a apresentar uma estrutura gigantesca, dificilmente encontrada mesmo no âmbito privado (RUS PEREZ, 1994). Quatro anos após a ampliação e racionalização do sistema da rede, foi decretado o primeiro concurso recrutando professores para alimentar o plano de expansão de vagas do 1º e 2º graus, equivalentes ao ensino fundamental e médio atuais.

Esse concurso surgiu em um momento na gestão Paulo Egydio Martins (1975-1979), caracterizada por “uma virada na orientação desenvolvimentista. Se na gestão anterior priorizava-se a regionalização do desenvolvimento, cuida-se, agora, da melhor distribuição, principalmente para as classes marginalizadas” (RUS PEREZ, 1994, p. 56). Deve-se refletir sobre o fato de que, no contexto nacional, quando Paulo Egydio Martins assume esse mandato, a ditadura militar começa a apresentar suas primeiras convulsões, já que as perseguições aos opositores do regime, junto com as diversas pressões populares, começavam a denunciar falhas e inconsistências desse projeto nacional. No campo educacional, a expansão ginasial começava a apresentar problemas na qualidade de ensino, que envolvia o grande número de analfabetos,

⁴ As pesquisas booleanas permitem o uso de operadores para buscar conteúdos, sendo que esses operadores podem ser ativados por símbolos e palavras-chave. Isso evita o levantamento de conteúdos página por página, o que no caso dos Diários Oficiais é um exercício inviável, visto que temos apenas publicações desde 2003.

⁵ As pesquisas às quais nos referimos aqui são as de Gomes (1998), Gondra (1998), Carossi (2009), Santos (2012), Santos (2009) e Rus Perez (1994).

a baixa eficiência do sistema de ensino, assim como a insuficiência de vagas do 2º grau e dificuldades para implantar o ensino profissionalizante (RUS PEREZ, 1994). Sobre as pressões populares,

Destaque-se a paralisação da categoria ocorrida em 1978, cujas reivindicações apresentadas resultaram em conquistas para o professorado paulista, consubstanciadas no Estatuto do Magistério criado em 1985, durante a administração do governador Franco Montoro. (SANTOS, 2012, p. 34)

Essas manifestações lideradas por associações docentes tinham caráter diferenciado, “eram descritas como ‘ordeiras’, com vistas a preservar a distância do operariado” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 105). Pouco a pouco, as manifestações docentes foram mudando de figura e se aproximando do movimento operário, assumindo posicionamento político à esquerda na luta por melhoria do estatuto profissional. Importante ponderar que, apesar desses eventos e de algumas conquistas, as condições de trabalho docente, no que diz respeito principalmente ao salário e à estrutura das escolas, continuaram precárias. Diante de tantas turbulências, a análise de Rus Perez (1994) nos leva a entender que o atendimento quantitativo nos esforços em prol da democratização da educação não foram suficientes, e mais: foram executados sem rigoroso planejamento, de modo que, em 1975, quatro anos após o implemento da LDB militar, as escolas ainda operavam conforme indicações da LDB de 1961, com grande número de prédios ociosos e outros superutilizados, devido à falta de critérios na otimização dos espaços físicos da rede. Era preciso reformar as formas de gerir recursos dentro da SEE, criando grupos regionais e locais que viabilizassem a descentralização de decisões urgentes e imediatas. Os relatórios e reformulações que surgiram em decorrência da ação desses grupos culminaram na construção e consolidação das Coordenadorias da Capital e do Interior, assim como as coordenadorias regionais.

Tal organização e racionalização do sistema levou à constatação da necessidade de um concurso, revestido de neutralidade e objetividade, que recrutasse professores com perfil adequado para lidar com os desafios expostos pelos relatórios dos grupos e dos posteriores órgãos. Esse concurso só pôde ser decretado na gestão que sucedeu Paulo Egydio Martins, já que seu mandato terminou em 1979 e seu candidato à eleição não galgou a posição de governador do estado. Foi eleito um candidato da Aliança Renovadora Nacional (ARENA), partido do governo de exceção, com a missão de colocar o sistema de ensino paulista para funcionar de forma mais eficiente possível, sendo necessário contratar pessoas para isso. Dessa forma,

[...] na gestão de Paulo Maluf (1979-83) estava previsto para a educação o atendimento ao ensino de 1º grau (principalmente nas áreas periféricas, urbanas e rurais), a ampliação da oferta da pré-profissionalização, o aperfeiçoamento das modalidades de atendimento no ensino profissionalizante de 2º grau, a diminuição da repetência e evasão escolar, a ampliação dos programas assistenciais, além da definição e implantação da política de pessoal. Dentre tais ações destaca-se: o Programa de Educação Compensatória (1979), o Projeto de Capacitação de Recursos Humanos (1981) e os Cursos Face-a-Face (1981), ambos articulados em convênios com as universidades estaduais no período de férias. (GOMES, 1998, p. 52)

Apesar de ainda apresentar uma grande preocupação com grupos específicos, dando continuidade à nova orientação desenvolvimentista, voltada à população mais carente, periférica e com déficits de aprendizagem, a gestão Paulo Maluf possuía maior alinhamento ideológico com o regime militar, o que explica uma retomada mais incisiva com a educação profissionalizante e com a eficiência dos trabalhadores contratados pelo Estado. Esse período estava no meio de uma curva ascendente, da qual o concurso publicado pelo decreto 14673, de 1980, teve grande contribuição. Uma grande massa de professores foi contratada dentro de um curto período, sendo que “no período entre 1970 e 1980 ocorreu um crescimento de 64% do número total de docentes, enquanto que no período total considerado (1970-1990) foi de 86%, indicando que o maior percentual notado na tabela foi durante os primeiros dez anos” (SANTOS, 2012, p. 97). Os programas da gestão Paulo Maluf seguiam muito as orientações federais, desconsiderando demandas locais, o que atraiu críticas voltadas às ações sobre as camadas pobres, críticas essas que acusavam a gestão de promover um clientelismo com a população paulista (RUS PEREZ, 1994).

Dadas as preocupações e o alinhamento ideológico da gestão específica do governo estadual, tudo indica que a concepção educacional que regeu o concurso de 1980 percebia o professor como um técnico da aprendizagem, um profissional que tomava as técnicas e os métodos de aprendizagem como ferramentas para operar a serviço dos interesses estatais. A reflexão, a crítica e a consciência contextual sobre o seu trabalho, sobre o seu papel social e sobre as circunstâncias em que se encontravam os alunos paulistas não eram conhecimentos valorizados pelo governo Paulo Maluf. Tal concepção, como se pode inferir, estava também presente nas políticas, ações e preocupações das gestões anteriores. O que ocorre é que justamente essa gestão promoveu a contratação de um grande número de docentes, sendo que isso certamente é um fator a ser levado em consideração para compreender os saberes da ideologia pedagógica que foram exigidos dos professores ingressantes nessa rede em um momento de grandes transformações.

Visando à contratação de professores eficientes para combater o analfabetismo, os déficits matemáticos e o despreparo para as artes e ofícios profissionais do alunado paulista,

O concurso de 80 denota vários aspectos: primeiro pelo percentual de 11% do total das questões em conhecimentos específicos. Independentemente da menção ou não da área de conhecimentos específicos, dedicar um número irrisório de questões não garante que a prova explore em extensão e profundidade uma área complexa como a pedagogia. Além disso, não foram exploradas questões que envolvessem a Filosofia da Educação, História da Educação, Didática, Prática de Ensino e Estrutura e Funcionamento do primeiro grau. Em outras palavras: habilitar um candidato apenas pelos seus conhecimentos de Psicologia da Educação é muito pouco para o desafio de uma sala de aula que sem sombra de dúvida envolve outros aspectos. Além destas considerações feitas sobre a parte de conhecimentos específicos, em conhecimentos gerais o concurso de 80 dá uma grande ênfase aos conhecimentos de Matemática e Estudos Sociais. Seria interessante se tivéssemos aqui os critérios adotados para tal distribuição: infelizmente, por falta de acesso a esses dados, ficamos sem condições de uma análise mais precisa. (GOMES, 1998, p. 18)

Os saberes da ideologia pedagógica avaliados nesse concurso voltavam-se a um perfil específico de professor, que converge muito bem com as necessidades particulares do projeto desenvolvimentista do regime militar. A ausência de saberes docentes que permitam uma leitura crítica do contexto educacional brasileiro, da estrutura e organização político-educacional da época, assim como das concepções educacionais conflitantes, convergentes ou paulatinas, indica-nos a opção por recrutar professores com forte domínio técnico e metódico, aptos a executarem as ordens estatais com eficiência e produtividade de modo que não haja mais oneração dentro do DRHU. A opção da gestão Paulo Maluf por professores pouco reflexivos fica expressa quando se analisa os conhecimentos específicos eleitos para a construção da prova.

Nos conhecimentos específicos foram contempladas em percentuais diferentes as disciplinas de Psicologia da Educação, Didática e Prática de Ensino. Filosofia da Educação, História da Educação e Estrutura e Funcionamento não foram incluídas na referida prova. (GOMES, 1998, p. 19)

Há possibilidade de os saberes docentes, provenientes das reflexões da Filosofia, História e Sociologia da Educação, levarem professores à compreensão crítica e analítica do quadro e do pensamento educacional regional, visto que discussões voltadas a esse tom são frequentemente feitas por essas áreas. Em uma proposta educacional não centralizada, comprometida com o empoderamento das comunidades escolares, com o controle social e com a descentralização das decisões gestoras, enfim, em um projeto educacional democrático de

fato, tais saberes podem conduzir professores a essas reflexões, já que eles nesse momento passam a ser vistos como protagonistas no processo (GOODSON, 1992; PIMENTA; GHEDIN, 2008).

Essa concepção sobre os saberes da ideologia pedagógica pôde ser percebida também dentro da formação inicial docente dessa época. Percebe-se que há um movimento de inércia nos paradigmas vigentes dentro desses saberes docentes da década de 1980 que vinham desde a década de 1960. Contudo, deve-se destacar que, no final dos anos 1960, as concepções acerca da formação docente estavam voltadas às várias ciências que fundamentavam o campo educacional da época como a Psicologia, Biologia, Sociologia, História e Filosofia da Educação. Contudo, as Escolas Normais já abarcavam disciplinas novas, voltadas à administração e organização escolar, engrossando o conjunto de disciplinas mais técnicas que os professores deveriam aprender (SILVA, 2005). Esse tom foi sofrendo impactos e alterando a sua forma junto com as exigências contextuais, principalmente em decorrência dos grandes eventos políticos das décadas de 1960 e 1970.

Com a ditadura militar, a tendência tecnicista acentuou-se, contribuindo para a divisão do trabalho pedagógico. O intuito foi formar professores ‘eficientes e produtivos’, aptos a trabalharem em nome do desenvolvimento econômico e da segurança nacional. Tal como se pensou, a Escola Normal constitui-se como um curso especificamente ‘profissionalizante’, no sentido de oferecer predominantemente os conhecimentos metodológicos para o exercício do magistério. (SILVA, 2005, p. 95)

Esse movimento contribuiu maciçamente para o aumento de publicações de manuais pedagógicos, ricos em técnicas e métodos de aprendizagem. Assim, o início da década de 1980, com as gestões de Paulo Egydio Martins e Paulo Maluf, manteve um tom estritamente prático na formação docente, que atendia a um propósito muito claro de papel docente a ser cumprido. Os professores recrutados nessa época certamente sentiram o impacto desse perfil, tendo que se adaptar/resistir/condicionar suas práticas e saberes a essa nova perspectiva. A técnica e o método de ensino eram exigidos em muitas etapas das suas carreiras e cotidianos, o que nos leva a inferir que estar alheio a essa condição era algo difícil. Certamente um projeto educacional para a rede pública estadual paulista que pretendesse ser mais democrático, com preocupações mais qualitativas que quantitativas, deveria rever essa opção por saberes docentes mais instrumentais que reflexivos, já que o conflito entre essas lógicas era iminente. Foi justamente isso que aconteceu nos anos seguintes a 1985, após o fim da ditadura militar.

Os governos que sucederam Paulo Maluf já se situavam em um projeto de construção

democrática, pois eram parte do partido de oposição ao governo militar, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Dentro desse projeto, estava a descentralização das decisões políticas, convocando a população a fazer parte da gestão. “Sob o lema ‘É preciso mudar’, a Secretaria da Educação desencadeou um processo de discussão em todas as escolas, que encaminhavam aos órgãos intermediários e centrais o levantamento dos principais problemas das escolas e do ensino, juntamente com as propostas de solução” (RUS PEREZ, 1994, p. 72). Contudo, a atuação dos professores ainda não era algo muito delimitado. As iniciativas voltadas a um projeto democrático de ensino ainda estavam no âmbito estrutural, sem contar muito com a atuação dos atores que estavam imersos no cotidiano escolar. O trabalho coletivo e as ações em equipe, apesar de já estarem em pauta tempos atrás, começavam a ser tomadas como ponto forte das propostas educacionais, mas não havia ainda um impacto direto sobre as concepções que construíram e constroem saberes docentes.

A afirmação do direito de todos à educação, que se expressa por vezes no *slogan* “toda criança é capaz de aprender”, não incide diretamente sobre as orientações curriculares. Ela se reflete no currículo por meio da focalização na organização da escola. Tempos e espaços de aprender são flexibilizados com vistas a assegurar que todos os segmentos sociais tenham condições de aprender e de permanecer na escola com aproveitamento por períodos mais longos do percurso escolar. Como a condição para que a proposta de ensino em ciclos se efetive, o pressuposto é que haja o envolvimento dos professores, e a exigência é a do trabalho coletivo na sua implementação. Os resultados esperados são a melhoria da qualidade das aprendizagens, menor repetência e menor evasão. (BARRETO, 2012, p. 742)

Apesar da seleção nas questões estruturais, que buscavam organizar a escola como uma instituição democrática, na qual o trabalho em equipe era essencial para o alcance de objetivos, a abertura política da década de 1980 permitiu que o pensamento crítico adentrasse os discursos sobre a prática e a formação docente. Se

[...] na década de 1970, a valorização dos aspectos didático-metodológicos relacionados às tecnologias de ensino, passando para um segundo plano o domínio dos conteúdos. Nos anos de 1980, o discurso educacional é dominado pela dimensão sociopolítica e ideológica da prática pedagógica. A idealização de um modelo teórico para orientar a formação do professor conduzia a uma análise negativa da prática pedagógica e dos saberes docentes. (NUNES, 2001, p. 29)

O contexto educacional em que o fracasso escolar passou a ser visto como um resultado de uma estrutura social que tomava a escola como um aparelho ideológico, existente e mantido apenas para conservar a ordem das coisas, para a manutenção do *status quo*, compôs uma

ideologia pedagógica influenciada por estudos da Sociologia e Antropologia, tendo como principais representantes Pierre Bourdieu, Louis Althusser e Jean Claude Passeron. Essa perspectiva foi adotada por pesquisadores brasileiros como Maria Helena Patto (1999) e Marlene Goldenstein (1986), que passaram a denunciar políticas públicas produzidas no regime de exceção e que continuavam existindo no processo de redemocratização. Essa corrente, juntamente com as teorias educacionais a respeito da reflexão profissional, tendo Donald Shön como referência (PIMENTA; GHEDIN, 2008), ajudou a novamente reivindicar um profissional docente crítico e reflexivo, que pudesse analisar o contexto social em que atuaria, de modo a não cometer erros que a instituição escolar persistia em cometer.

A história do curso de Pedagogia no Brasil nos traz bons indícios para compreender os diálogos e as tensões entre o Estado e os especialistas da área educacional. Analisar as disputas entre essas duas dimensões sobre a formação de pedagogos é de suma importância para entender a constituição das demais licenciaturas, visto que são os posicionamentos dos cursos de Pedagogia que ditam boa parte das perspectivas utilizadas em outros cursos de formação de professores, principalmente quando se trata dos saberes da ideologia pedagógica. Criado em 1939, por influência dos movimentos escolanovistas, os cursos de Pedagogia tiveram outro marco importante na década de 1960 com a publicação dos pareceres 251/1962 e 252/1969, ambos do Conselho Federal de Educação (CFE), que indicavam currículos e durações mínimas para o curso (CRUZ, 2012). O parecer de 1969 foi publicado durante o governo de exceção, já que se impunha uma ideologia tecnicista sobre a Pedagogia, conforme percebemos nos concursos e materiais para formação docente.

A partir de então, o curso de Pedagogia foi fracionado em habilitações técnicas, formando especialistas voltados aos trabalhos de planejamento, supervisão, administração e orientação educacional. Tais habilitações passaram a definir o perfil profissional do pedagogo. A Didática tornou-se disciplina obrigatória, sendo, antes, um curso realizado à parte para se obter a licença para o magistério. A Reforma Universitária de 1968 (lei n. 5.540/68) trouxe mudança significativa para o curso de Pedagogia, que deixou de fazer parte da Faculdade de Filosofia para integrar a Faculdade de Educação, instituída pela reforma. Essa fragmentação do trabalho pedagógico gerou inúmeras críticas desde os anos de 1970, desencadeando um movimento de reformulação dos cursos de Pedagogia nos anos de 1980, com o amparo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope. (CRUZ, 2012, p. 313)

A abertura política dos anos de 1980 possibilitou divergências entre o movimento crítico que surgia dentro das academias com as perspectivas militares tecnicistas que entravam em operação com a Reforma de 1968, iniciando as primeiras divisões do trabalho docente entre os

profissionais que estão à frente dos alunos e os que planejam, organizam e administram o trabalho na escola. Essas discussões receberam também influências da Teoria do Capital Humano, hegemônica entre economistas e gestores de políticas públicas da época, que fundamentaram a visão estatal do professor como um simples recurso humano (AGUIAR et al., 2006). Treinar professores era uma prerrogativa para efetivar as intenções das reformas de 1968 e de 1971, sendo que as queixas dos especialistas críticos só puderam surgir no meio da década de 1980. Sendo assim, pode-se entender a construção histórica das diretrizes para os cursos de Pedagogia no Brasil por quatro marcos: primeiro, a criação do curso em 1939; segundo, a aprovação do parecer CFE 251 de 1962; terceiro, a aprovação do parecer CFE 251 de 1969; e a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), número 1, de 10/4/2006, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Pedagogia (CRUZ, 2012).

Há um grande lapso temporal entre o terceiro e quarto marco, que é justificado por causa do autoritarismo e da dificuldade de diálogo característicos da ditadura militar. A retomada das discussões só pôde acontecer após 1985 com o fim do regime e frente a inúmeros outros desafios, como a própria construção de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação que atendesse aos interesses de uma sociedade democrática. É por causa desse processo político que esses debates da década de 1980 só apresentaram frutos na década seguinte. Em maio de 1999, 14 anos depois da abertura política efetiva, a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, composta por educadores vinculados a faculdades de educação de universidades brasileiras, tomou sugestões de várias Instituições de Ensino Superior (IES), do Ministério da Educação (MEC) e de associações e grupos preocupados com a formação docente, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope –, apoiada em suas concepções centrais pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – Anped –, o Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras – Forumdir –, a Associação Nacional de Administradores Educacionais – Anpae – e o Centro de Estudos Educação e Sociedade – Cedes (SHEIBE, 2007). Esse conjunto de informações subsidiou uma proposta para um currículo nacional de Pedagogia como podemos perceber na análise de Leda Sheibe (2007):

A visão então predominante para a organização do curso foi incorporada na proposta apresentada. Entendeu a Comissão que tal visão não representava simplesmente um senso comum a respeito do tema, mas sim o acúmulo das discussões nacionais que vinham sendo realizadas em amplo processo de mobilização em torno da formação dos educadores que ocorria desde o início da década de 80. (p. 46-47)

É nessa abertura de debate entre o legado tecnicista militar e os posicionamentos sociocríticos que se inicia a década de 1990. Como o que estava em voga era a discussão sobre um novo perfil de professor para uma nova sociedade, outras linhas educacionais começaram a surgir e servir de embasamento para as políticas educacionais.

Década de 1990: um novo professor para uma nova sociedade

Os anos de 1990 se iniciam com um tom democrático acentuado, que resultou na publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), reconhecendo esses atores como sujeitos de direitos, com particularidades e demandas específicas. As políticas de descentralização do poder estatal – em oposição ao Estado autoritário e centralizador característico da ditadura – se fortalecem após o implemento da Constituição Federal de 1988 (RUS PEREZ, 1994), já que esta destaca o ensino fundamental como universal, para todos (abrindo uma perspectiva democrática e inclusiva) e com oferta preferencialmente sob responsabilidade dos municípios. Contudo, foi em 1996, com a nova LDB da Educação Nacional, definindo modalidades de ensino variadas, princípios e diretrizes para uma educação de fato democrática, assim como a realocação de recursos também descentralizada, que consolidou, pelo menos legalmente, esse processo de democratização da educação brasileira. O processo de descentralização do Estado brasileiro era importante para atender plenamente aos objetivos de um novo projeto de nação, já que o argumento da unidade nacional e coesa, derivada de um sentimento nacionalista que não fazia mais sentido, passou a ser questionado. A noção de que era preciso aceitar a diversidade da nossa população ganhou força, sendo que as dimensões geográficas continentais do nosso território levaram à consequente descentralização de responsabilidades entre os entes federativos. Para atender a essa diversidade, era preciso diversificar as autoridades, os olhares e as abordagens políticas. Contudo, nesses oito anos que levaram desde a publicação da CF de 1988, até a publicação da LDBEN de 1996, o contexto político brasileiro sofreu fluxos e refluxos em meio a uma crise econômica e política, que envolveu a adoção de uma nova moeda e o impeachment de um presidente, o que certamente levou vários pontos de vista a se confrontarem no campo educacional, incidindo efeitos na constituição e no funcionamento dos sistemas educacionais, na formação docente e na construção dos saberes da ideologia pedagógica.

Em meio às discussões que o contexto possibilitava, alguns pontos de crítica eram consenso entre as ideologias educacionais divergentes, pois se começou a perceber que os professores, por mais que dominassem as técnicas pedagógicas, os manuais, os conteúdos

curriculares e os instrumentais do seu trabalho, continuavam provocando fracasso escolar (PIMENTA; GHEDIN, 2008). A crítica vinda da academia, das escolas e das demais autoridades preocupadas com a qualidade de ensino levou pesquisadores, interessados nas comunidades escolares e até políticos a perceberem que o ofício docente é diferente de um ofício fabril, que age sobre matérias brutas com o objetivo de produzir produtos finais semelhantes, visando a um ideal de qualidade pela obsessiva busca de padrões ao final dos processos. O docente age sobre sujeitos, fato esse que lhe impede garantir uma mesma abordagem para findar em um mesmo resultado sobre todos os seus alunos (TARDIF, 2014). O trabalho docente é um trabalho relacional, que ocorre da interação entre humanos, “e, por conseguinte, os saberes mobilizados pelos trabalhadores da interação não podem se deixar pensar a partir dos modelos dominantes da tradição marxista ou da economia liberal” (p. 52). Ou seja, não é possível garantir que um trabalho docente voltado para à denúncia das contradições socioeconômicas e à promoção dos imperativos de uma transformação social produza alunos revolucionários, assim como não é possível garantir que um trabalho docente voltado aos interesses empresariais produza uma massa de funcionários produtivos e bem docilizados para a demanda do mercado. Os humanos são imprevisíveis porque significam, ressignificam e apropriam tudo que os atinge, sendo esse um processo quase que incontrolável. Aprender é o mesmo que se apropriar de algo e há muitas variáveis nesse processo. Não é possível prever como alguém se apropriará de algo, da mesma forma como não é possível prever os rumos que a nossa sociedade tomará a partir de eventos históricos. Ver a aprendizagem como um processo complexo e que carecia de atenção dos vários grupos sociais foi um ponto importante dentro do processo de democratização brasileiro, sendo que as discussões sobre a qualidade educacional começaram a incluir esse debate em suas pautas (PIMENTA; GHEDIN, 2008). O estado de São Paulo rapidamente incorporou o discurso e, já “na gestão Orestes Quécia (1987-1991), as principais diretrizes eram recuperar a qualidade do ensino público, possibilitando o acesso das camadas de baixa e média renda a um padrão de ensino mais elevado” (GOMES, 1998, p. 62), sendo que uma das principais medidas para isso foi agir sobre a formação e a atualização do magistério. Já que a aprendizagem se tornou algo mais complexo, que não se bastava apenas de técnicas e ferramentas, era preciso repensar a formação de professores e as formas de contratar os professores ideais que fariam esse novo projeto funcionar. Os saberes da ideologia pedagógica foram obviamente afetados por essas transformações, mas isso não aconteceu tão de imediato, já que era preciso ainda fundamentar melhor a posição estatal frente a essa diversidade de posições, críticas e projetos. O final da década de 1980 e o início da década de 1990 ainda estava dividido por perspectivas

educacionais divergentes, o que é natural em momentos de mudança estrutural recente. Países como a África do Sul, a Letônia e a Suíça atravessaram momentos semelhantes quando buscavam se afastar de seus passados políticos relacionados ao *apartheid*, ao socialismo soviético e ao isolacionismo com a União Europeia, respectivamente (STEINER-KHAMSI, 2002).

Reformas educacionais costumam fomentar momentos de transição política, trazendo as “bandeiras de conveniência política” (STEINER-KHAMSI, 2002, p. 72) para legitimar seus projetos nacionais. O discurso da qualidade educacional para todos, especialmente para os mais carentes, tornou-se uma dessas bandeiras no caso brasileiro. A perspectiva empresarial surgiu como uma alternativa viável aos governantes, já que visava atender tanto às demandas externas, globais, quanto às demandas internas, voltadas à qualidade educacional. Assim, essa perspectiva começou a ter mais força nas autoridades estatais e foi pouco a pouco preenchendo o vácuo deixado pelo desenvolvimentismo republicano, hegemônico na Ditadura Militar. A queda do muro de Berlim, em 1989, como fato incontestável, fundamentava argumentos e críticas às vertentes marxistas e, conseqüentemente, ao pós-estruturalismo de Bourdieu, Passeron e Althusser, muito presente nas análises sobre a formação docente, a qualidade educacional e o fracasso escolar. Na década de 1990, não só no Brasil, como em vários outros países (NÓVOA, 1995b), foi possível observar administradores e economistas assumindo pautas educacionais, discutindo e reformulando projetos antes restritos a autoridades, educadores e especialistas em Educação. Justamente nesse contexto, houve uma grande difusão de argumentos educacionais com o objetivo de modernizar os sistemas educacionais em regiões antes protegidas por mentalidades de governo protecionistas e nacionalistas, receosas à abertura dos mercados e conseqüente concorrência global. As referências internacionais voltam a ter grande força nesse contexto⁶, visto que a perspectiva econômica e empresarial passava gradualmente a conduzir os imperativos estatais.

International references, thus, help to legitimize the introduction of those reforms at home the otherwise would have been contested. Politicians and policy-makers in several European countries tend to increasingly resort to “globalization” and “Europeanization” – not only in the realm of the economy but also in education – as arguments for revamping and reorganizing local or national policies. References to reforms abroad – in particular, comparisons with developments in other countries that are perceived as successful – seems to serve politicians and policy-makers as a tool to substantiate the need for

⁶As referências internacionais e os estudos em Educação Comparada eram muito frequentes entre os escolanovistas, principalmente no período da década de 1940 a 1960. Visitar sistemas educacionais a fim de coletar subsídios para melhorar os nossos sistemas de ensino era algo muito praticado por intelectuais brasileiros, como se pode perceber na obra “Educação Comparada”, de Lourenço Filho, publicada em 1961.

dramatic change at the local and national level. (STEINER-KHAMSI, 2002, p. 69)

Gita Steiner-Khamisi (2002), referindo-se ao contexto europeu, conduz a pensar sobre as experiências brasileiras no campo educacional. Não tivemos o mesmo compromisso com a europeização das regiões mais afastadas do velho mundo, mas tivemos semelhante compromisso com a globalização. O capital financeiro necessita de dados e garantias sobre as populações e as economias dos países para calcular riscos e prever ganhos sobre as prováveis alocações monetárias. Os investidores que controlam os fluxos dos capitais mundiais também dependem de dados comparativos entre sistemas de ensino, visto que eles, teoricamente, dizem muito a respeito das possibilidades de ganhos e desenvolvimento econômico das nações (STEINER-KHAMSI, 2002). Dados, índices e probabilidades são elementos caros aos investidores, e se o Brasil, após um longo período de política econômica protecionista, queria abrir o seu mercado ao mundo para atrair capital externo, era preciso necessariamente criar condições para comparar seus sistemas de ensino com os sistemas estrangeiros. Não possibilitar essas condições era o mesmo que se fechar ao capital externo. Vários acordos de cooperação fomentados por fundos internacionais e agências, como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), começaram a ser firmados por nações em desenvolvimento que pretendiam ganhar projeção internacional, mostrando-se competitivas na economia global.

A good case in point are the large-scale international comparative studies of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) of the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), which had been running for several decades but only gained a major public momentum in the 1990s. (STEINER-KHAMSI, 2002, p. 69)

Essa explosão de estudos comparativos começou a dar força às políticas educacionais que visavam à criação de índices, relatórios e instrumentos para avaliar a educação das nações. Apesar de o Brasil, mesmo agora em 2016, ainda não ser um país membro da OCDE por motivos de política econômica, sempre teve intenção em sê-lo, e durante a década de 1990, tornou-se mais um dos países a internalizar o discurso voltado à necessidade de criação de índices e avaliações dos sistemas de ensino. Iniciativas isoladas de avaliação externa, com propostas-piloto aplicadas nos anos de 1980, tornaram-se modelo para subsidiar outras iniciativas em maior escala, que já na década seguinte construíram e consolidaram a conhecida “cultura das avaliações” (FRANCO, 2001). Nesse contexto, a OCDE também iniciou a

construção de avaliações comprometidas com a classificação das nações no que diz respeito à qualidade da sua oferta educacional, sendo que, no ano 2000, aplicou pela primeira vez o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) com a participação de 32 países.

Para melhor avaliação dos sistemas, a descentralização do Estado brasileiro foi fator determinante e reiterado na LDBEN de 1996, quando houve o destaque das responsabilidades de cada ente sobre a avaliação e o acompanhamento da qualidade dos sistemas de ensino. Nesse sentido, o estado de São Paulo já iniciava a sua própria avaliação sistêmica, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), com primeira aplicação em 1996 (ARCAS, 2009). O estado mais rico e produtivo do país não podia pecar em fornecer dados sobre a qualidade do ensino ofertado à sua população, já que o país inteiro buscava se reerguer economicamente após as crises que se arrastavam desde o final da década de 1980. A busca pela qualidade educacional, tão cara ao processo redemocratização brasileiro e consenso entre as várias perspectivas educacionais, passou a incorporar índices para mensurá-la. A crítica que convidou governantes a pensar a aprendizagem como algo complexo perdeu força quando se viu diante de demandas da globalização. As propostas que visavam ao empoderamento, à autonomia diante do Estado e à valorização salarial e profissional dos professores foram acolhidas por governantes, mas não foram plenamente contempladas. O que os críticos de 1980 viram como resultado desse processo foi a síntese das várias discussões e debates sobre uma relação custo-benefício das avaliações externas e índices educacionais. Assim, era possível acompanhar a qualidade educacional de uma forma frequente, dinâmica e mais barata o possível, dando um retorno à sociedade comum e aos investidores mundiais sobre a quantas anda a educação nacional e regional.

Embora haja críticas e vários pontos de atenção sobre essa relação entre a ideologia pedagógica assumida e exigida pelo estado de São Paulo e, de certa forma, pelo Ministério da Educação, com o contexto global de abertura para mercados e hegemonia do capital financeiro, sendo importante lembrar que essas críticas vão desde as resistências locais e regionais de governantes, docentes e comunidades escolares, baseadas nas culturas escolares e culturas dos reformadores, até as perspectivas sobre territorialização e reterritorialização de reformas (STEINER-KHAMSI, 2002), fato é que, no contexto da década de 1990, o projeto educacional de uma nação globalizada não poderia estar alheio às exigências do capital financeiro. A opção por um projeto educacional democrático acompanhava necessariamente um projeto econômico e político. Perspectivas educacionais críticas ao capital financeiro deveriam perder força, o que necessariamente fez várias perspectivas alheias ou tangentes a essas abordagens críticas ao sistema capitalista se destacarem e alcançarem as políticas públicas.

No entanto, como esse processo se refletiu na escolha de um perfil de docente para recrutamento no estado de São Paulo? Já no concurso de 1990 para professores da rede pública estadual paulista, tivemos “maior concentração na área de conhecimentos específicos em detrimento dos conhecimentos gerais, significando que o professor precisaria estar mais bem preparado na área de conhecimentos pedagógicos” (GOMES, 1994, p. 73). Isso demonstra já uma clara preocupação com a formação pedagógica e reflexiva do professor, pois as demandas por uma educação mais qualitativa e inclusiva podiam ser atendidas sem apego a uma linha desenvolvimentista militar.

Ainda no concurso de 90, na área de conhecimentos específicos há uma indicação dos conteúdos exigidos (Filosofia da Educação, História da Educação Brasileira, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º grau, Didática e Metodologia e Prática de Ensino) que coincide com o currículo da habilitação específica do magistério – HM. Este procedimento não foi adotado nos concursos anteriores. (GOMES, 1994, p. 71)

A seleção de professores utilizando conteúdos das várias ciências educacionais, assim como da Filosofia da Educação, em vez de somente tomar conteúdos práticos e instrumentais da Didática ou restritos às discussões da Psicologia da Educação, como ocorreu na década de 1980, permite-nos inferir que o estado de São Paulo almejava selecionar professores cientes do seu papel no processo de redemocratização em que o país se encontrava, professores esses que eram sensíveis às particularidades do alunado há muito excluído do direito a uma educação de qualidade, entendida como aquela que é preocupada com a aprendizagem e a cidadania, não com a classificação e o ajuste comportamental de todos. O contexto da década de 1990 exigia que os professores provocassem a aprendizagem de alunos que histórica e estatisticamente não tinham sucesso na escola. Era preciso que esse novo professor entendesse a insuficiência da simples reprodução e repetição das práticas de aprendizagem para qualquer turma. O papel do professor nesse novo projeto exigia sensibilidade às particularidades dos seus alunos, que eram estranhas à lógica escolar já consolidada. Muitos desses alunos carregavam déficits de aprendizagem, falhas, transtornos e distúrbios de cognição, além das demais relações conflituosas com a escola, que antes eram resolvidas com a reprovação, quase sempre acompanhada da evasão escolar (CHARLOT, 2001; PATTO, 1999). Esses episódios comuns em anos anteriores, agora exigiam atenção e criatividade docente, exigiam saberes que antes não eram prescritos pelo Estado. O destaque a esse novo papel pode ser facilmente percebido nessa questão do concurso de 1998, na prova de conhecimentos gerais da Educação para

recrutamento de professores aptos a lecionar no segundo ciclo do Ensino Fundamental – Professor de Educação Básica II (PEBII)⁷:

04. Uma questão educacional torna-se problema nacional quando
- (A) a consciência que a população tem dela se alarga, desembocando em pressão social sobre o governo.
 - (B) aparece na plataforma de governo de candidatos à presidência da República como uma prioridade, traduzida em metas.
 - (C) atinge o segmento social de elite, que atua nos primeiros escalões do governo.
 - (D) a pressão dos países mais adiantados se faz sentir na limitação dos financiamentos.
 - (E) diz respeito a situações vividas por todos os segmentos majoritários da nação. (resposta correta: E)

Nota-se o tom da alternativa correta, que exige uma conscientização do professor como um profissional que faz parte de um projeto maior, comprometido com a maioria da população. Nas alternativas incorretas, é relevante observar também que se o candidato tiver tendências críticas ao governo, à elite social ou ao modelo de mercados mundiais, ele poderia assinalar a alternativa incorreta, deixando claro que esse não é um perfil docente desejado. Abaixo, nesse mesmo concurso, destaca-se outra questão que avalia os posicionamentos ideológicos do professor:

19. Considere os quatro objetivos abaixo:
- 4. Eliminar a centralização autoritária;
 - 5. Diminuir a divisão do trabalho que distancia segmentos sociais;
 - 6. Eliminar o binômio dirigentes e dirigidos;
 - 7. Garantir a participação consciente de todos na tomada das decisões que afetam a eles e ao projeto comum.
- Esse conjunto articulado de objetivo caracteriza
- um programa partidário de esquerda.
 - uma gestão democrática e participativa.
 - uma gestão por objetivos.
 - uma proposta utópica de gestão.
 - uma agenda neoliberal. (resposta correta: B)

Novamente temos claro que se um candidato for crítico aos objetivos (claramente objetivos do governo), observando neoliberalismo ou socialismo quando, teoricamente, deve-se enxergar somente democracia e participação, teremos mais uma escolha incorreta. Todo esse alinhamento ideológico, necessário a esse novo professor não se resumia à reflexão sobre o novo Estado Democrático de Direito que se implantava no Brasil, mas avançava para outras

⁷ Essa é uma denominação utilizada pela SEE/SP.

questões, mais restritas ao ofício docente. Nesse sentido, tal critério ideológico pôde ser verificado explicitamente em outras questões, quando houve menção ao papel do professor e da escola na contemporaneidade; direitos humanos e particularidades do alunado brasileiro; e tendências e conceitos-chave para uma proposta educacional democrática, envolvendo, por exemplo, avaliação contínua e formativa, contratos pedagógicos e aproveitamento de estudos. Ao todo, as questões que traziam essa nova perspectiva explícita somaram 20 questões. Contudo, pôde-se perceber essa perspectiva de modo mais indireto, em questões sobre as metodologias de ensino respectivas a cada área curricular (ciências, história, geografia, linguagem...); a transversalidade de temas, como a orientação sexual, que esteve presente em dois testes, trazendo inclusive a questão da AIDS⁸; e os instrumentos do trabalho docente, como os planos de organização do trabalho na escola, as diretrizes curriculares e demais dispositivos de orientação legal do ofício. Nas menções indiretas e não tão explícitas, tivemos um total de 18 questões. Essa análise pode ser sintetizada pelo quadro abaixo:

QUADRO 1

Questões do concurso para PEBII de 1998 por critérios temáticos

Critérios Temáticos	Nº de questões	Relações com a perspectiva governamental	
Papéis da escola e do educador	6	Direta	20
Conceitos chave para a proposta educacional	8		
Diversidade do alunado	6		
Temas transversais	3	Indireta	18
Etapas e Metodologias de Ensino	8		
Instrumentos para organização do trabalho na escola	7		
Estrutura e funcionamento do Ensino Fundamental	9	Menor relação	12
Tecnologias da Informática e das Comunicações na Educação	3		

□

Um pouco mais destacadas desse alinhamento ideológico à perspectiva estatal, das 50 questões que esse concurso aplicou a respeito do que chamaram de conhecimentos

⁸ A década de 1990 foi marcada pela epidemia do vírus da AIDS, que surpreendeu a população e causou grande debate nos veículos midiático e na opinião pública em geral. Seus efeitos chegaram até a formação docente que não poderia estar alheia frente às incertezas de um mundo dinâmico e cheio de novidades, mesmo que estas dissessem respeito a outras áreas. A interdisciplinaridade já se fazia presente nos concursos públicos.

educacionais, três foram voltadas ao pensamento de Michael Leônidas Dertouzos, especialista em tecnologia e um dos principais responsáveis pela definição do consórcio *World Wide Web* (WWW), que possibilitou a partilha de documentos via internet. Essas questões eram voltadas à tecnologia na sala de aula e à emergência das novas possibilidades educacionais características da era da globalização. As questões aplicadas exigiam certo conhecimento do livro de Dertouzos (1997), denominado *O que será? Como o novo mundo da informação transformará nossas vidas*. Como há fortes indícios de que a tecnologia pode ser uma aliada para a inclusão escolar democrática, visto que suas metodologias podem ser atrativas e interessantes ao público jovem, nada mais apropriado que exigir esses conhecimentos dos novos recrutados. No entanto, é evidente que a opção em valorizar um aprimoramento nas técnicas pedagógicas ainda reflete resquícios de épocas tecnicistas, algo que foi sendo cada vez mais descartado do perfil docente desejado pelo Estado.

Entre a prova aplicada em 1990 e a aplicada em 1998, percebe-se muitas semelhanças, principalmente no que diz respeito à multiplicidade de conhecimentos que os candidatos deveriam mobilizar como o Quadro 1 e as reflexões de Gomes (1998) podem nos ilustrar. Vários conteúdos das diferentes ciências educacionais foram abordados, deixando clara a complexidade do processo de aprendizagem, que não estava mais restrita apenas a manuais, técnicas e outros instrumentos. Era preciso entender o contexto educacional, o papel do educador diante de uma proposta educacional maior, as possibilidades tecnológicas para tornar a aprendizagem significativa aos alunos, além de conhecer verdadeiramente o público a quem se destina todo esse esforço. A grande diferença da segunda prova em relação à primeira é a abordagem prática. Não bastava mais saber o que um autor educacional concebe, saber a definição precisa de um conceito ou então conhecer a função de determinado aparato legal. Era preciso saber como praticar esses conhecimentos, como lidar com situações práticas e concretas.

A necessidade da reflexão estava posta, como já anunciavam os especialistas na metade da década de 1980, mas agora isso acontecia também de cima para baixo. O Estado aderiu a esse discurso, exigindo que seus professores fossem críticos, assim como alunos, gestores e demais profissionais envolvidos com a aprendizagem. Todas as práticas deveriam ser refletidas, tendo a aprendizagem como objetivo geral. A pergunta que todo profissional da educação deveria fazer a si mesmo, sem excluir pais e alunos envolvidos no processo, seria: o que devo fazer para melhorar minhas ações e contribuir para uma aprendizagem mais qualitativa? Todos agora estavam envolvidos, mas os professores tinham papel preponderante nesse processo.

Década de 2000: como fundamentar o professor reflexivo na Era da Globalização?

Fato é que os concursos da década de 1990 já traziam a questão da necessidade de reflexão, mas ela ainda não estava bem fundamentada, com uma perspectiva mais densa e melhor estruturada sobre isso. Essa condição remete muito aos mecanismos de popularização dos discursos, já que uma teoria, quando reverbera no cotidiano, corre o risco de sofrer uma banalização como nos sugere Jean Houssaye (1988). As questões 9 e 24 da prova que estamos analisando nessas passagens, por exemplo, fizeram alusão à reflexão sobre a prática, indicando que “atualmente, as antigas metáforas simbólicas para o trabalho dos professores: ‘escultor’, ‘piloto’, ‘espelho’, ‘jardineiro’... estão cedendo lugar para metáforas mais conceituais: ‘investigador’, ‘reflexivo’, ‘experimentador’, ‘construtor de currículo’” (prova de conhecimentos gerais – Educação, 1998). Mesmo chamando a atenção para a “valorização das dimensões teóricas e intelectuais do professor”, para a fuga das “visões psicologizantes e sociologizantes da Educação” e das teorias prescritivas em didática, não há nenhuma fundamentação ou referência teórica para essas afirmações. Em meio a uma polissemia de visões educacionais, essa exigência reflexiva explícita na prova aplicada em 1998, ao mesmo tempo em que pedia um professor comprometido com a realidade das comunidades escolares e com a subjetividade no processo de aprendizagem, ainda não destacava qual a epistemologia correta para fundamentar uma busca pela valorização da dimensão intelectual docente, excluindo, a seu modo, a luta por melhor remuneração e valorização da categoria das alternativas corretas.

Foi nesse contexto de indecisão e diversidade de fundamentos que muitas pesquisas surgem para pensar “a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes”, buscando “resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente” (NUNES, 2001, p. 28). Diante dessas pesquisas, não demorou muito para que a solução desse problema epistemológico chegasse, pois após a consolidação de alguns arranjos políticos, a noção de professor reflexivo começa a ser mais bem fundamentada a partir de teorias estrangeiras, principalmente fundamentadas por Perrenoud (1999a) e Shön (PIMENTA, GHEDIN, 2008). Essa ligação foi importante para relacionar a prática docente à qualidade educacional, mas ainda havia uma discussão sobre o currículo da formação inicial docente, já que a política de descentralização, amparada pelo discurso de atendimento à diversidade populacional do país se contrapunha à busca pela

qualidade educacional nacional, qualidade essa sempre fundamentada por argumentos de ordem econômica e empresarial.

A revisão do currículo aparece como resultado do esforço de alguns professores universitários, interessados na situação da Educação Básica e na redefinição do papel das instituições públicas de ensino superior. São igualmente as noções de professor ator, agente ou sujeito que orientam essas experiências. Os pesquisadores consideram que as faculdades de educação beneficiaram-se das revisões curriculares, pois, aproximando-se dos sistemas de ensino, puderam reavaliar suas concepções filosóficas e reestruturar seus programas de formação.

[...], essas revisões curriculares não se limitam a mudanças nas grades, mas apresentam uma forte conotação política e uma crítica à tendência tecnicista que orientou os programas de formação, desde os anos 70: mais do que reorganizar as habilitações para o ensino, essas experiências encorajavam a transformação da escola e da sociedade, observam os autores. (VALLE, 2005, p. 227)

Diante da falta de um currículo nacional garantido pelas indefinições da LDB de 1996 a respeito da formação docente, acompanhada da multiplicidade de matrizes curriculares oferecidas pelas IES (SHEIBE, 2007), a discussão sobre um currículo mínimo para formar professores avançava sob muitas dificuldades e de modo mais lento por meio de comissões e reuniões de associações de especialistas educacionais. “Sob a perspectiva didático-pedagógica pretendiam apresentar uma proposta nacional de mudanças estruturais no curso de pedagogia, que rompesse com a camisa-de-força imposta pelo currículo mínimo” (AGUIAR et al., 2006, p. 824). Essa perspectiva logo se estendeu para abranger todo o “sistema de formação de professores, ao se considerar que a formação pedagógica do professor mantém sua base teórico-epistemológica no campo educacional e a base da identidade do profissional da educação encontra-se na docência: todos são professores” (AGUIAR et al., 2006, p. 824). Dito assim, as diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia e as demais licenciaturas caminhavam juntas, sendo que o primeiro exercia grande influência sobre o segundo. Afinal, tratava-se de uma questão de formar docentes para um projeto educacional democrático, sendo que essa categoria deveria compreender toda a educação básica.

Se por um lado tínhamos uma tensão sobre o que se ensinar e exigir dos professores em formação, por outro, tínhamos um consenso, já que “desde os inícios dos anos 1990 do século XX, a expressão ‘professor reflexivo’ tomou conta do cenário educacional” (PIMENTA; GHEDIN, 2008, p. 18).

Os pontos específicos do conhecimento docente ainda não estavam claros e ainda não se tinha acordo sobre a real necessidade de se ensinar os mesmos conteúdos a todos os

professores em formação no território nacional, mas já se sabia que essa formação deveria tender à reflexão e não mais à simples instrumentalização desse profissional. Amparado pelo apoio de órgãos internacionais, como a OCDE e a UNESCO, alguns pesquisadores europeus alcançaram certo equilíbrio para atender às demandas tanto do mercado global, que exigia uma postura pragmática e eficaz da profissão docente – com o objetivo de atender às avaliações e índices externos –, quanto das sociedades sedentas por democracias e direitos que lhe foram negados durante longos períodos. Embora esse equilíbrio seja ilusório e a balança tende sempre a pesar mais para uma parcela da sociedade, o pensamento educacional desses pesquisadores conseguiu, em boa parte, equalizar a complexidade da globalização, os projetos nacionais de redemocratização, a sede por direitos universais das classes mais desfavorecidas e a hegemonia capitalista. Isso por meio de uma posição reformista, comprometida com o ideal de Estado de bem-estar social (*Welfare State*), que conseguiu seduzir governantes, vários grupos de especialistas educacionais, comunidades escolares e empresários, algo que nem as perspectivas pós-estruturalistas e a Teoria do Capital Humano conseguiram fazer durante a década de 1980.

Resgatando e reforçando ideais escolanovistas, que já sedimentavam uma tradição entre os especialistas brasileiros, esses pesquisadores se aproximavam muito das teorias construtivistas, já muito populares entre os educadores e alguns governantes. O *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, publicado em 1996, mais conhecido como *Relatório Delors* (já que o seu principal autor foi Jacques Delors), preparava o mundo para um novo cenário educacional, voltado a um novo paradigma que deveria reger as ações e os pensamentos docentes. Esse paradigma voltado à complexidade dos novos tempos e às tipologias de saberes foi complementado também por Edgar Morin, que trouxe uma lista de saberes elementares para a educação do futuro. A ideia de professor reflexivo, tão em voga nessa virada de século, passou a ser fundamentada principalmente por Donald Schön, que ressaltava o valor da prática na formação profissional, com forte destaque para formação continuada, estágios e reflexões constante sobre a experiência. O autor,

[..] até 1998, realizou atividades relacionadas com reformas curriculares nos cursos de formação de profissionais. Observando a prática de profissionais e valendo-se de seus estudos de filosofia, especialmente sobre John Dewey, propõe que a formulação dos profissionais não mais se dê nos moldes de um currículo normativo que primeiro apresenta a ciência, depois a sua aplicação e por último um estágio que supõe a aplicação pelos alunos dos conhecimentos teórico-profissionais. O profissional assim formado, conforme a análise de Schön, não consegue dar respostas às situações que emergem no dia a dia profissional, porque estas ultrapassam os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas que esta poderia oferecer ainda não estão formuladas. (PIMENTA; GHEDIN, 2008, p.19)

Shön propõe uma *epistemologia da prática* com o objetivo de relacionar prática e o conhecimento tácito do praticante. Situações em que a complexidade dos novos tempos é sentida na própria experiência, confrontando problemas reais que envolvem o ofício profissional com a reflexão teórica são os tons que constroem essa perspectiva formativa. O profissional reflexivo deve experimentar e refletir sobre essa experiência, desenvolvendo as chamadas competências, já que não adianta somente dominar técnicas, práticas e teorias, é preciso saber usá-las e aprimorar esse uso com a reflexão sobre esse próprio uso. “Assim, encontramos em Shön uma forte valorização da prática na formação dos profissionais; mas uma prática refletida, que lhes possibilite responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição” (PIMENTA; GHEDIN, 2008, p. 20). Nada mais apropriado para professores que transitavam de uma escola produtora de fracasso e evasão escolar para incertezas, tensões e receios de um novo projeto de escola voltada à inclusão de todos. Michele Carossi (2009), analisando concursos públicos para provimento de professores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul, percebeu essa fundamentação para as questões que tratavam da reflexão docente e do novo professor reflexivo, indicando inclusive conceitos que traduzem bem a junção entre a perspectiva tecnicista, crítica e empresarial que esse uso educacional da noção de competência produziu. Era possível perceber reflexos dessa junção observando o processo de profissionalização docente, que

[...] ancorada na noção de competências, cria condições para a inserção, no campo educacional, de conceitos vinculados ao vocabulário empresarial associados à pedagogia tecnicista como *eficiência, gestão, resultado, estratégia, excelência, flexibilidade, adaptabilidade, produtividade, descentralização*, além de alguns conceitos advindos das teorias crítica e construtivista, como *autonomia, sujeito/trabalho reflexivo*, entre outros. (p. 60, grifos da autora)

Outro conceito importante, trazido à Educação e que se relacionou bem com essa perspectiva de epistemologia da prática, principalmente por valorizar a prática e a reflexão como motores da aprendizagem, é a competência: “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999a, p. 7). Os conhecimentos educacionais, contextuais, científicos e a respeito dos conteúdos a serem ensinados são importantes, mas não são cruciais para a prática docente. É preciso mobilizar também os conhecimentos tácitos, aqueles que só são acionados diante da necessidade urgente, dos momentos de imprevisto. Tal concepção e valoração da noção

de competência diverge razoavelmente do que defendem outros autores educacionais como, por exemplo, Tardif (2014), que apesar da proximidade que possui com Perrenoud, compreende competências, junto com as habilidades, conhecimentos etc. apenas como parte de um conjunto que ele denomina de saberes, já que este lhe é um conceito muito mais caro (TARDIF, 2014) e que também utiliza a teoria de Bourdieu (2008) como fundamentação, o que de certa forma poderia incomodar os teóricos liberais, uma vez que este nunca negou suas raízes marxistas. O fato de Perrenoud (1999a) destacar as competências como algo mais valorizado que conhecimentos, saberes e habilidades, já o destaca em posição mais alinhada à UNESCO e à OCDE, cujo mantra das CHA (competências, habilidades e atitudes) é recitado há um bom tempo, acompanhado das reflexões sobre os “saber-fazer”, “saber-ser” e “saber-aprender”.

Como no final da década de 1990 e início dos anos 2000 o contexto sociopolítico brasileiro trouxe em evidência um novo tom que a prática docente havia adquirido para a nova proposta educacional que o país necessitava, com um bom fundamento e novos autores para sustentar a “bandeira de conveniência política” (STEINER-RHAMSI, 2002) voltada à qualidade de ensino, a formação docente é amplamente questionada e a discussão por um novo currículo tende à construção de diretrizes nacionais, que são instituídas em 2002, 2004 e 2006. A esse respeito, após estudar as pesquisas da Anped, entre 1995 e 2000, Ione Valle (2005) destaca uma ideia latente entre pesquisadores da formação docente em 1999:

[...] será preciso estabelecer uma política nacional de formação, estruturada em um consenso construído pelo conjunto dos setores educacionais interessados. O primeiro passo consiste em estabelecer um acordo sobre o caráter nacional da formação dos professores, que é do interesse da nação, pois desta formação depende a produção e a reprodução do processo educacional. A formação aparece como estratégia para a unidade nacional, o pleno exercício da cidadania, a integração e a inclusão social, a sobrevivência em uma economia mundial competitiva. Somente uma forte coesão em torno da natureza da formação político-pedagógica, tomada como interesse nacional, poderá dar uma total eficiência às diretrizes, aos referenciais ou às recomendações sobre o currículo e sobre a organização pedagógico-institucional dos cursos de formação. Eis aí o conteúdo da política de formação dos professores que está em vias de implantação no Brasil e que se apresenta como um grande desafio à pesquisa educacional. (p. 231-232)

Os saberes da ideologia pedagógica, nesse momento, estavam inclinados ao estabelecimento de consenso entre as perspectivas contrastantes, que conflitaram durante toda a década de 1990. Os últimos anos dessa década, com a presidência de Fernando Henrique Cardoso, as ações governamentais, “na esteira das mudanças educacionais neoliberais desenvolvidas na América Latina durante a década de 1990, contrapôs-se ao pensamento social-

crítico dos movimentos organizados pelos educadores em busca de uma formulação de políticas públicas de caráter democrático” (SHEIBE, 2007, p. 47). Isso trouxe novo tom aos saberes da ideologia pedagógica, agora comprometidos com diretrizes curriculares nacionais atentas às demandas do mercado e do capital financeiro. Valorizar competências profissionais em vez de saberes e conhecimentos que podem trazer em si teores críticos, principalmente às políticas econômicas, foi uma estratégia eficaz dos governantes, já que as competências, de certa forma, também não se contrapunham ferozmente às perspectivas de professor reflexivo demandadas pelos movimentos professorais da década de 1980. A perspectiva de Perrenoud se apresentava como um bom fundamento legitimador das políticas educacionais de 2000, incluindo aqui a formação docente, comprometida com a reflexão sobre a prática docente, mas descomprometida com a crítica à desprofissionalização docente que alcançava novos patamares na década de 1990 (NÓVOA, 1995b). Como uma voz autorizada, Perrenoud foi o autor mais citado nas provas de concursos para docentes aplicados no Rio Grande do Sul (CAROSSO, 2005, p. 71) na década de 2000. Aliás, essa foi a década que marcou a presença desse autor e das discussões sobre as competências docentes nos concursos para professores da rede estadual em São Paulo também.

O concurso para professor de Educação Básica I (PEBI) de 2005 foi aplicado pela Fundação Cesgranrio, que optou por fazer quatro tipos de cadernos de perguntas: amarela, azul, branca e rosa. Esses cadernos são iguais, a diferença é a ordem em que as questões são dispostas e a ordem das alternativas apresentadas, incluindo as alternativas corretas. Sendo assim, a questão 9 da prova amarela, cuja alternativa correta é E, tem o mesmo texto e conteúdo que a questão 20 da prova azul, cuja alternativa correta é B, por exemplo. Sendo a nossa preocupação o conteúdo avaliado nas questões, mas não a ordem com que eles foram dispostos, analisamos a prova amarela.

A prova foi dividida da seguinte forma: 30 questões referentes ao que chamaram de “formação básica do professor” e 50 questões referentes à “formação específica do professor”. A primeira trouxe questões muito semelhantes aos “conhecimentos gerais da Educação”, verificadas em outros concursos, com conteúdo voltados a concepções, princípios e diretrizes para o trabalho docente, questionando também os conhecimentos dos professores sobre a situação e o quadro da educação nacional. Tais conhecimentos são relevantes para se perceber os saberes da ideologia pedagógica avaliados pela SEE/SP. Já a segunda traz questões mais relacionadas aos saberes curriculares (TARDIF, 2014) e ao que Gauthier (1998) chama de “saberes da tradição pedagógica”, ou seja, ao que se deve ensinar aos alunos com base nas formações específicas, diretrizes e parâmetros curriculares, com base em determinantes estatais

e com base na tradição de cada especialidade docente. Com isso, foi possível perceber questionamentos sobre termos técnicos em alfabetização e letramento, sobre formas de possibilitar uma aprendizagem significativa em matemática, sobre o trabalho com gêneros textuais, sobre conteúdos de história, geografia e ciências naturais, enfim, conhecimentos curriculares que os professores dos ciclos iniciais do Ensino Fundamental devem trabalhar com seus alunos. Por mais que essas questões, em suas entrelinhas, tragam perspectivas e posicionamentos referentes à ideologia pedagógica vigente no contexto, elas não têm essas questões com preocupação fundamental, diferentemente do que ocorre com a “formação básica do professor”. Dessa forma, atemo-nos à análise somente dessa primeira parte do caderno de provas, utilizando os mesmos critérios de análise do Quadro 1.

QUADRO 2

Questões do concurso para PEBI de 2005 por critério temático

Critério Temático	Nº de questões	Relações com a perspectiva governamental	
Papéis da escola e do educador	5	Direta	15
Conceitos chave para a proposta educacional	7		
Diversidade do alunado	3		
Temas transversais	1	Indireta	12
Etapas e Metodologias de Ensino	5		
Instrumentos para organização do trabalho na escola	6		
Estrutura e funcionamento do Ensino Fundamental	3	Menor relação	3
Tecnologias da Informática e das Comunicações na Educação	0		

Apesar de um menor número de questões voltadas ao alinhamento ideológico dos professores em relação ao concurso de 1998, esse concurso auferiu maior importância ao peso dessas questões na nota final do avaliado, uma vez que elas compreendem 50% dos pontos relacionados aos conhecimentos gerais da Educação, principalmente no que diz respeito aos conceitos mais caros à proposta educacional. Esse alinhamento dos saberes da ideologia pedagógica ficou claro nas questões que ressaltavam o professor reflexivo, como a questão 26, que destacou a competência do “trabalho reflexivo em equipe, articulando teoria e prática” como “um dos aspectos relevantes para a implementação dos processos de mudança pedagógica” referente ao desenvolvimento de professores (p. 8).

Observando o conteúdo das questões desse concurso, de forma mais sintética e

relacional aos concursos anteriores, duas características chamam a atenção: 1) aumento de questões voltadas a um alinhamento de saberes da ideologia pedagógica voltados à reflexão sobre a prática, à democracia e às competências docentes; 2) forte menção à política de progressão continuada e aos seus dispositivos relacionados, como as avaliações externas, as recuperações paralelas e a avaliação formativa. Essa segunda característica é forte nessa prova e causa estranheza tendo em vista o seu caráter inédito, já que na rede de ensino estadual paulista o regime de progressão continuada sempre foi alvo de polêmica, reclamações e resistências tanto de professores, quanto da comunidade escolar (NOVAES, 2009), mas nunca havia sido tema de questionamento nos concursos.

O regime de progressão continuada foi criado junto com a LDB de 1996, mas foi organizado na rede estadual paulista em 1997, com o Processo CEE Nº 119.

O regime de progressão continuada foi organizado em dois ciclos: Ciclo I, correspondente às quatro primeiras séries, e o Ciclo II, às quatro últimas séries do ensino fundamental. Os alunos têm avaliação contínua e cumulativa, permitindo a constatação da necessidade de atividades de reforço e recuperação. Existem habilidades e conteúdos mínimos que devem ser dominados ao final de cada ano letivo, em cada série. O aluno que não atingir o patamar esperado é promovido para a série seguinte, com aulas de reforço e recuperação, tendo, também, a possibilidade de participar do programa de recuperação nas férias. Ao final de cada ciclo, caso o aluno não consiga superar todas as lacunas de aprendizagem, apesar das oportunidades oferecidas, poderá ser retido um ano para recuperação de conteúdos. (MAINARDES, 2001, p. 36)

Essa política foi voltada ao problema histórico de reprovação e evasão que a educação brasileira acumulou durante anos, que nem a visão desenvolvimentista do regime de exceção foi capaz de solucionar. A visão desenvolvimentista dos militares das décadas de 1960 e 1970 universalizou o ensino, mas era preciso trabalhar a permanência de alunos que historicamente não concluíam seus processos de escolarização. Um aluno que passou por um sistema educacional, que ajudou a contabilizar matrículas durante um período nesse sistema, mas não completou seus estudos, é considerado um investimento perdido para o Estado, que precisava mais do que nunca ser eficiente nas suas alocações de verbas. Havia possibilidade de que o fracasso escolar, traduzido em índices a respeito das evasões, retenções e déficits nos fluxos escolares, passasse a ser visto como um prejuízo para o Estado, já que ele indicava mais alocação de recursos nas escolas públicas, além de um baixo número de pessoas mal qualificadas. Era preciso agir sobre o fracasso escolar, caso o interesse fosse atrair investimentos do capital financeiro. Recrutar professores comprometidos com a permanência e

o sucesso escolar dos seus alunos era um ponto estratégico, sendo que o regime de progressão continuada se lançava como uma ferramenta eficaz para viabilizar esse compromisso. Não era mais possível conter professores indiferentes ou resistentes a essa política, eles precisavam conhecê-la a fundo, compreendendo seu funcionamento, princípio e importância no quadro educacional.

Por isso, o concurso para PEBI de 2005 apresentou sete questões sobre progressão continuada, sendo que várias delas agiam sobre pontos-chave a respeito do entendimento dos professores sobre essa política. Conceitos como ciclos, promoção automática e progressão continuada, que são tratados como sinônimos no cotidiano escolar (NOVAES, 2009), foram testados em questões como a que destacamos abaixo:

8. É comum aos leigos no assunto confundir progressão continuada com promoção automática, que expressam decisões e ações pedagógicas distintas. Assinale a opção que caracteriza corretamente essa diferença.

<u>Progressão continuada</u>	<u>Promoção automática</u>
Processo de acompanhamento do progresso intra e interciclos	Instrumento de seletividade do processo escolar
Modalidades alternativas de aproveitamento escolar	Processo de retenção indiscriminado
Estratégias diferenciadas de trabalho pedagógico	Modelo de avaliação mediadora
Concepção de ensino, de aprendizagem e de avaliação	Critérios de aprovação para séries subsequentes
Concepção de currículo escolar e de construção de conhecimento	Procedimento decisório de promoção escolar para alunos carentes

Outras questões sobre progressão continuada buscavam alinhar a proposta da SEE/SP com o perfil de professores desejado a partir de situações práticas, mais tangentes às competências docentes que interessam ao sucesso do regime de progressão continuada como podemos observar na questão abaixo:

21. A organização do trabalho escolar em ciclos está associada à progressão continuada e ao questionamento à cultura da repetência. O propósito de impulsionar os processos de mudança e de reorganização do ensino em ciclos considera os processos de avaliação capazes de

- (A) eliminar a repetência e favorecer a democratização do ensino e, ainda, economizar gastos com material didático.
- (B) promover automaticamente o aluno, evidenciando uma organização flexível e de acesso mais imediato ao mercado de trabalho.
- (C) superar a cultura da multirrepetência, fruto de um atraso social e de uma naturalização das diferenças culturais.
- (D) prosseguir continuamente como uma regulamentação do fluxo e da reprogramação do trabalho, essencialmente no regime seriado.

(E) avançar em relação às situações de classificação e de discriminação, comprometendo-se com um modelo de avaliação de caráter processual. (p. 6)

Um professor adepto da cultura da repetência não pontuaria nessa questão e poderia se afastar cada vez mais do cargo de efetivo na rede estadual. Podemos afirmar que esse foi o concurso da progressão continuada, uma vez que esse tema teve muitas menções diretas em diversas questões, mas também esteve presente indiretamente em pelo menos outras 12 questões. Algumas dessas questões traziam situações cotidianas e práticas, já que é no cotidiano escolar onde o professor pode expressar suas verdadeiras perspectivas educacionais, uma vez que o cotidiano é capaz de contrapor discursos com a prática. Ao todo, podem ser contadas 8 questões de um total de 30 que trouxeram problemas concretos para serem testados com os candidatos, como podemos observar na contextualização da questão 9: “O trabalho da professora Carmem tem sido inovador em relação ao reforço e aos processos de recuperação; sua experiência é desenvolvida dentro do processo regular de aulas, por meio de sistema de monitoria entre alunos e de atividades diversificadas que resgatam aprendizagens de conteúdos escolares” (p. 4). Essa questão, além de trazer uma possibilidade para o trabalho de recuperação, elogiando uma competência criativa e reflexiva de uma professora, testou os candidatos no que diz respeito à sua compreensão sobre o papel da recuperação na progressão da aprendizagem dos alunos, quando aponta que a prática descrita dessa professora tem como princípio “o acompanhamento por meio de uma pedagogia diferenciada e de avaliação mediadora”.

Contudo, se o tema principal do concurso de 2005 foi a progressão continuada, podemos afirmar que no concurso para provimento de vagas de PEBII, ocorrido em 2007, não tivemos situação diferente, embora as menções tenham sido muito mais indiretas. A SEE/SP, ainda preocupada com o sucesso do regime de progressão continuada, não mudou muito o foco nessa temática e trouxe 4 questões em 30 com menções diretas à progressão continuada, mas foi possível perceber pelo menos 14 questões indiretamente relacionadas, abordando desde a questão da avaliação, até as possibilidades metodológicas mais alinhadas às propostas de avaliação contínua como os projetos escolares.

QUADRO 3

Questões do concurso para PEBII de 2007 por critério temático

Critérios Temáticos	Nº de questões	Relações com a perspectiva governamental	
Papéis da escola e do educador	6	Direta	19
Conceitos chave para a proposta educacional	11		
Diversidade do alunado	2		
Temas transversais	2	Indireta	7
Metodologias de Ensino	3		
Instrumentos para organização do trabalho na escola	2		
Estrutura e funcionamento do Ensino Fundamental	2	Menor relação	4
Tecnologias da Informática e das Comunicações na Educação	2		

Em relação aos outros concursos, o de 2007 trouxe muito mais questões baseadas em critérios com relação direta à proposta governamental. De 30 questões voltadas ao que o concurso denominou de “Formação Básica do Professor”, apenas 4 tinham pouca relação com as propostas de professor reflexivo, democrático e comprometido muito mais com a aprendizagem do que com técnicas e métodos de ensino. A grande diferença entre esse concurso e os anteriores foi o aumento no número de questões pautadas no pensamento de autores da Educação. Perrenoud foi o autor mais citado, com duas questões a respeito de suas reflexões, mas tivemos uma questão fundamentada por Terezinha Rios e outra por Paulo Freire⁹. Sobre essa fundamentação, uma questão se destaca:

14. De acordo com Perrenoud (2000), uma das competências do professor é administrar a progressão das aprendizagens dos alunos. Essa competência está intimamente relacionada com a
- (A) avaliação somativa utilizada no final do ano letivo para verificar o desempenho do aluno.
- (B) avaliação somativa realizada durante o ano letivo para acompanhar todo o processo de aprendizagem do aluno.

⁹ Essas duas questões não se afastaram muito da perspectiva neutra que os últimos concursos vinham perseguindo, já que a questão baseada em Paulo Freire não se atentava à transformação social nem às críticas voltadas ao sistema capitalista. Ela se ateu à definição da autonomia do aluno, explicando que esta se refere ao respeito das particularidades deste, sem descuidar da apresentação dos limites necessários à educação de qualquer pessoa. Ou seja, Paulo Freire foi utilizado para fundamentar uma questão marginal tanto ao concurso, quanto à obra desse autor.

- (C) avaliação classificatória realizada no início do ano letivo a fim de organizar os alunos em grupos por níveis de aprendizagem.
- (D) observação e avaliação dos alunos em situações de aprendizagem, de acordo com a abordagem formativa.
- (E) avaliação seletiva dos alunos em situações de aprendizagem, a fim de atender à heterogeneidade da classe.

Em uma questão só, todo o trajeto que analisamos desde a metade da década de 1990 foi sintetizado, já que aqui temos uma relação entre competências, progressão de aprendizagens, avaliação e práticas de ensino voltadas para uma determinada política educacional dita democrática, fundamentada por uma teoria educacional legitimada por órgãos internacionais que apaziguam interesses de muitos especialistas da área e do mercado global. Quando o candidato à vaga de professor efetivo da rede estadual de ensino paulista se depara com essa questão, tem-se a clareza de um atendimento ou não atendimento a um perfil docente específico. Para pontuar nessa questão, o candidato deverá, primeiramente, conhecer a posição de Perrenoud a respeito da progressão de aprendizagens. Posteriormente, ele precisará também diferenciar a lógica de avaliação formativa da lógica somativa. Por final, ele deverá relacionar tudo isso, entendendo que Perrenoud e, conseqüentemente, o Estado adota a lógica formativa, mais adequada à política de formação continuada, para assinalar a alternativa correta, que é a D.

A lógica de avaliação formativa, que tem como princípio a aplicação de vários instrumentos avaliativos com os alunos para acompanhar horizontalmente o progresso do aluno, destaca a aprendizagem em um patamar mais valorizado em relação à lógica de avaliação tradicional, permeada pela classificação do aproveitamento desse aluno e pelo simples preenchimento das súmulas escolares, necessários para uma gestão burocrática. A avaliação formativa é condição *sine qua non* para a democratização das escolas públicas, uma vez que as práticas tradicionais somativas de avaliação excluem e contribuem muito para o fracasso escolar da parcela mais carente da sociedade (FERNANDES, 2009). As duas questões que utilizaram a menção direto do conceito de avaliação formativa chamaram a atenção pelo seu caráter conteudista, uma vez que o candidato que não o conhecesse certamente teria dificuldades em pontuar na questão. Essa foi uma das características que também diferenciou esse concurso dos anteriores, uma vez que era preciso conhecer bem alguns conceitos e suas relações para assinalar a alternativa correta.

Uma questão que serve como exemplo dessas relações entre conceitos, com forte propósito de destacar o saber da ideologia pedagógica exigido pelo Estado nesse contexto, é a questão 27:

27. Na formação permanente de professor, é essencial:

- I. estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes, a fim de atender às exigências do mercado de trabalho sem questionar os valores dos professores;
- II. estender-se ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes e questionar permanentemente os valores e concepções de cada professor;
- III. restringir-se à Psicologia da Educação e à Didática, pois são as ciências essenciais para atender às demandas da prática docente.

A pergunta-chave, ou comando dessa questão, atenta para escolha de alternativas indiquem os itens corretos, sendo que alternativa correta destaca somente o item II como correto. Relevante perceber os conhecimentos mobilizados nessa questão, que vão desde a noção de formação permanente do professor, que é cara ao projeto educacional vigente (já que são muitas as reformas e os professores formados em tempos idos precisam ser atualizados), até a crítica sobre as várias concepções e valores educacionais dos professores. O alinhamento ideológico é evidente quando a questão afasta a prática docente do atendimento às exigências do mercado e da restrição à Psicologia da Educação e da Didática, áreas usadas intensamente pelo tecnicismo da ditadura militar. A opção pelo questionamento à tradição escolar e às práticas há muito já consolidadas nas redes públicas de ensino sintetiza bem a ideologia pedagógica vigente. É preciso rever o que foi feito e persiste ainda nas escolas. É preciso professores que entendam o quadro educacional e sejam reflexivos quanto às suas práticas. O uso da fundamentação de Perrenoud nos dá a indicação dessa busca por fundamentação teórica que é própria das políticas educacionais da década de 2000, e o concurso para PEBII, aplicado em 2010, encerra de modo bem explicativo essa evolução.

QUADRO 4

Questões do concurso para PEBII de 2010 por critério temático

Critério Temático	Nº de questões	Relações com a perspectiva governamental	
Papéis da escola e do educador	9	Direta	20
Conceitos chave para a proposta educacional	10		
Diversidade do alunado	1		
Temas transversais	1	Indireta	9
Metodologias de Ensino	5		
Instrumentos para organização do trabalho na escola	3		
Estrutura e funcionamento do Ensino Fundamental	1	Menor relação	1
Tecnologias da Informática e das Comunicações na Educação	0		

Nenhum dos concursos até agora analisados utilizou mais questões baseadas em critérios com relação tão direta à perspectiva educacional adotada pelo estado de São Paulo. No entanto, a característica que mais salta aos olhos foi o uso de autores para a construção de questões. Das 30 questões referentes à chamada “Formação Básica”, 15 tiveram menção explícita a um autor. As outras 15 utilizaram documentos legais como leis, resoluções, diretrizes curriculares e planos estaduais de educação para fundamentar sua avaliação. Temos a seguinte relação de autores citados na prova com a indicação de vezes em que foi citado entre parênteses: Henry Giroux (2); Álvaro Chrispino (1); Antoni Zabala (1); Delia Lerner (1); Jussara Hoffmann (1); Andy Hargreaves (1); Celso Vasconcellos (1); Hugo Assmann (2); Marie-Nathalie Beaudoin e Maureen Taylor (1); Isabel Solé e Cesar Coll (1); Robert Marzano, Debra Pickering e Jane Pollock (1); Philippe Perrenoud (1); e Maurice Tardif (1).

A lista de autores citados nos ilustra, à primeira vista, uma multiplicidade de concepções, algumas até críticas a várias políticas e posições adotadas pela SEE/SP historicamente, como é o caso de Hugo Assmann e Henry Giroux, autores reconhecidamente marxistas, os mais citados dessa prova, que exaltam o papel do professor na transformação do *status quo* e no questionamento das ordens econômicas que atingem o funcionamento da escola, o que não é muito interessante se pensarmos no esforço governamental em construir uma

estrutura humana atrativa ao capital financeiro. A questão 2 no traz algumas pistas para compreender essa nova opção da SEE/SP:

2. Para Henry Giroux, os docentes são encarados como *intelectuais transformadores*, já que
- (A) têm a importante tarefa de se responsabilizar pela educação das crianças e dos jovens para o desenvolvimento e o progresso da nação.
 - (B) assumem a tarefa de desenvolver o conhecimento como forma de ampliar as condições do aluno de se preparar para a vida produtiva do país.
 - (C) representam o *caminho possível* de desenvolvimento do aluno, num processo crescente para a conquista de sua maturidade intelectual.
 - (D) apresentam um compromisso não só com a transmissão de um saber crítico, mas também com a própria transformação social, por meio da capacitação para pensar e agir criticamente.
 - (E) têm o papel de transmitir o conhecimento historicamente acumulado pela sociedade, assim como o papel do aluno é receber essas informações e colocá-las em prática.

A alternativa correta aponta para o compromisso com o pensamento crítico, que é a chave para uma tentativa de compreensão dessa opção governamental. O perfil desejado agora, além de reflexivo, precisa ser crítico e estimular o pensamento crítico entre os seus alunos. O pensamento crítico ainda não havia entrado na pauta dos concursos. Muitas questões dos concursos anteriores pareciam desestimulá-lo, já que professores um pouco mais críticos poderiam assinalar alternativas aparentemente mais radicais e perderem pontos. Pode-se inferir que a busca por fundamentação para o fomento de um professor reflexivo, atento às práticas tradicionais que impactavam fortemente as políticas educacionais e o projeto democrático, levou à necessidade de recrutar professores críticos com visão mais atenta à reprodução mecânica de práticas e às prescrições metodológicas.

Algumas questões ainda persistem em esvaziar contribuições de autores críticos às políticas educacionais, tornando-os meros “conselheiros de práticas docentes” como foi feito com Andy Hargreaves. Esse autor, por tudo o que já produziu, poderia ser para expor um quadro sobre as principais formas de relação entre os professores e as reformas educacionais, tratando de situações pós-modernas como a sobrecarga do trabalho docente. Contudo, a questão 13 preferiu tomar suas reflexões sobre a colegialidade e indicar que, na visão dele, o professor como um catalisador deve “promover a aprendizagem cognitiva profunda; comprometer-se com a aprendizagem profissional contínua; trabalhar e aprender em equipes de colegas” (p. 5). Entretanto, não se pode tomar essas questões que retiraram contribuições críticas de alguns autores para descartar a necessidade por um perfil de professor crítico que é inédita dentre os concursos analisados desde 1980.

Embora tenhamos o fato do pensamento crítico ter sido exigido desse novo perfil docente desejado pelo Estado, é preciso perceber também algumas permanências de perspectivas educacionais governamentais expressas nesse concurso. Algumas questões que utilizaram documentos oficiais como fundamentação trouxeram limites à crítica do docente desejado, que deveria se restringir à sua prática e ao trabalho com alunos, mas não deveria voltar-se às estruturas políticas e condições de trabalho que submetem as suas ações. Um exemplo significativo desse limite é o conteúdo da questão 16, que indica a aprendizagem como objetivo principal da escola e dos profissionais que nela atuam, mas também declara como um elemento que não colabora para esse fim “a resistência em encarar o processo pedagógico como tal, insistindo-se na ideia de que a melhoria dos recursos para educação (infraestrutura material condizente, disponibilidade de recursos funcionais, gestão) é pré-condição para a renovação pedagógica” (p. 5). Ora, um professor crítico ao sucateamento da escola pública, que conhece as dificuldades de lecionar em escolas sem estrutura física adequada, poderia facilmente não assinar a citação acima como a alternativa correta para a questão 16.

É possível também perceber esse limite em questões que testam o conhecimento dos professores sobre temas polêmicos para o contexto de aplicação desse concurso, com a política de bonificação por resultados, testada na questão 14, e a Proposta São Paulo Faz Escola, testada na questão 27. Ambos os casos trouxeram perguntas sobre o funcionamento dessas políticas e sobre a legalidade delas em relação à LDB de 1996. Professores críticos a essas políticas poderiam perder suas vagas em relação à ampla concorrência.

Conclusão do trajeto e inferências finais

Observando os concursos e as literaturas especializadas nestes e na formação docente referentes ao período que vai da década de 1980 até o ano de 2010, podemos perceber como a rede de dispositivos estatais expressa os discursos governamentais e suas tensões, necessidades e interesses, tanto conjunturais quanto eventuais. A perspectiva desenvolvimentista do regime militar, que necessitava de professores técnicos, visava saberes da ideologia pedagógica voltados à operacionalização das propostas educacionais, na qual o importante era apenas dominar as ferramentas e técnicas de ensino e aprendizagem. Muitos professores foram recrutados por esse perfil, sendo que os anos seguintes trouxeram alguns impactos às suas práticas. O que fazer quando, em alguns anos atrás, se é contratado para atuar segundo alguns princípios, valores e saberes, mas logo em seguida lhe é exigido outros saberes dos quais pode não se estar muito familiarizado? Esse foi o impacto que alguns professores sofreram durante

a década de 1990.

No processo de redemocratização brasileiro, era preciso reparar as mazelas dos “anos de chumbo” e dar um novo direcionamento para a educação nacional. O estado de São Paulo, com sua importância no quadro nacional, não pôde ficar alheio a essa iniciativa e de imediato já expressou essa nova preocupação nos seus concursos públicos, que passaram a exigir um perfil mais reflexivo dos professores recrutados, mais atento às diversidades dos alunos, à função democrática da escola e à noção de competência, muito cara aos novos gestores e planejadores das políticas educacionais. Contudo, momentos de transição trazem confusões, conflitos de interesse, algumas iniciativas impensadas e ações sem fundamento. Era preciso fundamentar esse novo perfil docente. Era preciso buscar consensos ou, pelo menos, adesão de vários grupos interessados, em coerência com a maneira estritamente democrática de se tomar decisões governamentais, por meio de uma fundamentação que contemplasse o posicionamento crítico dos movimentos de 1980 e da economia globalizada.

Temos, assim, a introdução de conceitos empresariais na educação, como as competências, assimiladas pela área da Educação com a ajuda de especialistas ligados a órgãos internacionais, preocupados com o entendimento do quadro educacional no mundo, mas principalmente nos países em desenvolvimento e com grande potencial de consumo e produção de mão de obra. Os saberes da ideologia pedagógica agora ganham formato mais científico, composto por vários conceitos que permitem o sucesso de reformas educacionais, do cumprimento de metas estipuladas por índices educacionais e de uma educação mais voltada à complexidade do mundo global, em que há a necessidade por ações mais pragmáticas, que sejam menos teóricas e mais práticas, mas sem abandonar a reflexão.

Grandes transformações nos saberes da ideologia pedagógica, como vimos, exigem grandes reflexões e o trabalho de muitos envolvidos, assim como a adequação de Diretrizes Curriculares para a formação docente e a adaptação de perfis desejados pelo principal empregado de docentes da Educação Básica, o Estado. Contudo, como os professores – que foram contratados quando o perfil docente desejado pelo Estado atendia a um ideal desenvolvimentista, tecnicista e despreocupado com a reflexão das práticas – modificaram suas formas de trabalhar quando atravessaram um período histórico e se depararam com uma escola de sociedade democrática, dentro de uma proposta de educação inclusiva, comprometida com a permanência e o sucesso escolar do alunado, muito cuidadosa com práticas docentes preconceituosas, excludentes e elitistas? O que eles tiveram de fazer para trabalhar em conjunto com professores que atendiam a outro perfil docente, vindo de outros tempos, sob determinações de gestores alinhados à nova perspectiva estatal educacional? Qual a influência

dessas tensões nas suas práticas? Como construíram seus saberes nesse período? Essas são questões que nos debruçaremos nos capítulos seguintes.

2. DISCURSOS DOS SUJEITOS DA PESQUISA: PERFIS E CARREIRAS DOCENTES

O capítulo em questão busca analisar o perfil (a forma como compreende o seu trabalho e a sua prática) e a história (o percurso que traçou até o momento da entrevista) de carreira de cada professor com o objetivo de entender como esses elementos mais subjetivos se relacionam e se tencionam com os saberes da ideologia pedagógica, discutidos no capítulo anterior. À medida que se compreende esses elementos particulares a cada professor analisado, é possível também compreender como ocorreu o processo de recepção dos saberes da ideologia pedagógica para cada um deles, uma vez que as assimilações feitas, segundo o mecanismo de construção tática de saberes, influenciado pela teoria de Certeau (2007), são sempre afetadas e balizadas por imperativos cotidianos, relacionados à luta pela sobrevivência diária desses professores, mas também por dispositivos e determinantes estatais voltados ao controle do trabalho docente. Tal análise que confronta o subjetivo das particularidades do professor com o objetivo das políticas implementadas pelo Estado nos dá pistas para entender o que pode ser interpretado como apenas uma situação singular, algo do qual não se pode relacionar diretamente às tensões contextuais e políticas que forjam saberes docentes, e o que pode nos possibilita fazer inferências maiores, levando-nos a uma possível compreensão das transformações e construções de saberes em um período determinado. As experiências que esses professores rememoraram nos trouxeram situações singulares, que são difíceis de se observar em outras experiências, mas também nos trouxeram eventos mais comuns à categoria profissional que buscamos entender. Esses casos mais comuns são representativos de dinâmicas maiores e mais relacionais, que não afetam o cotidiano de uma pessoa isoladamente, mas de muitas outras ao mesmo tempo. É nessa dinâmica em que se baliza o subjetivo das experiências e o objetivo dos contextos que analisamos as memórias.

Os dados analisados foram extraídos das entrevistas feitas com os quatro professores da rede pública estadual de São Paulo: três em vias de aposentadoria, que ingressaram na carreira docente antes de 1980, e um em período intermediário de carreira, ingressante na década de 2000. A análise foi feita com base nos conceitos de Michael Huberman (1992) a respeito das fases e questões particulares à carreira docente, mas principalmente dos conceitos de saberes docentes de Maurice Tardif (2014), a partir da hipótese de construção de saberes baseada na dinâmica de *táticas* e *estratégias* de Michel de Certeau (2007). As entrevistas foram todas

transcritas e tiveram seus dados sistematizados no Microsoft Access, que permite filtros e cruzamentos entre eles, o que leva a uma visão mais organizada e relacional. É importante lembrar também que os nomes usados para identificar os professores são fictícios e foram escolhidos pelos próprios entrevistados como forma de manter o anonimato e, em alguns casos, expressar um pouco mais sobre seus perfis e características marcantes.

Trabalhar com memórias é algo ambivalente, pois ao mesmo tempo em que elas nos permitem compreender carreiras e saberes ao longo de 30 anos, elas exigem necessariamente uma discussão contextual. Essa discussão é importante para que as memórias sejam compreendidas em seus muitos sentidos e pontos de vista que a realidade permite aos sujeitos, já que a memória é algo pessoal, elo de relação entre o passado e o presente (HALBWACHS, 2004). Tendo em vista a subjetividade inerente das memórias, principalmente do significado valioso que há na seletividade dos eventos rememorados por entrevistados (THOMPSON, 1992), o levantamento de memórias, quando contextualizado, permite-nos inclusive levantar formas de sobreviver diante de eventos e conjunturas históricas. Essa perspectiva de trabalho com memórias, muito explorada por Ecléa Bosi (1987), é adequada aos objetivos que buscamos, de modo que a opção de unir essas memórias aos seus devidos contextos políticos, históricos e sociais é uma maneira de buscar outras versões sobre os eventos que enfatizaremos.

Iniciamos, então, o tratamento dos dados coletados a partir do perfil e da carreira dos professores entrevistados.

PROFESSORA REGINA (Iniciou a carreira em 1983 e já está em processo de aposentadoria – 31 anos de magistério)

A professora Regina, que hoje é de fala fácil e com posições muito claras e decididas, afirmou ter sido uma pessoa muito tímida. Tal fato afastou qualquer ímpeto que a levasse à docência, pelo menos num primeiro instante. No entanto, surge na vida de Regina a professora Laura, lembrada com carinho: “Eu a tenho como referência minha, porque ela era uma pessoa polivalente, uma pessoa que educou a cidade inteira na casa dela e nos moldes... né, com os recursos que ela tinha, nos moldes lá da década de 60” (REGINA, 2014). Quando Regina destaca “os moldes da década de 60”, ela se refere a uma educação bem tradicional, baseada no disciplinamento dos alunos, nas chamadas orais que muitas vezes envolviam castigos físicos e num caráter extremamente excludente de avaliação, a serviço da classificação e separação entre quem aprendeu e quem não aprendeu. Eram outros tempos e os saberes da ideologia pedagógica

estavam preocupados com outros objetivos, sendo a recepção deles uma dimensão que envolvia elementos ainda mais diversos. Contudo, além dessa referência à educação da década de 1960, Regina destacou, como principal legado deixado pela sua antiga professora Laura, o gosto pela leitura e pela língua portuguesa como fatores importantes na opção pelo curso de Letras e pela carreira docente.

Saindo do interior do Maranhão em direção à capital do estado e, logo em seguida, às grandes metrópoles brasileiras, Regina é um caso representativo do fenômeno da migração brasileira, que deslocou muitas pessoas de um estado para outro na esperança de conseguir mais oportunidades, maneiras melhores de se viver, incluindo, nesse sentido, as oportunidades de formação. Essa experiência de migração foi lembrada e expressa em vários momentos da entrevista dessa professora, servindo de comparação, analogia e ênfase para certas dinâmicas escolares memorizadas. O professor migrante possui essa singularidade à medida que “traz consigo a identidade forjada pelo processo de socialização de seu lugar de origem” e a contrapõe com a cultura das pessoas do lugar em que se instalou (NOBRE, 2009, p. 125). Essa possibilidade de balizamento foi observada e considerada durante a entrevista, pois ela possui uma potencialidade ilustrativa muito importante, permitindo maior expressão por parte do entrevistado. Algumas dessas contraposições ficam claras em várias passagens da entrevista que serão tratadas no decorrer dessa análise.

A migração trouxe dificuldades comuns a vários nordestinos que tentaram a mesma sorte. “O primeiro choque cultural, assim, que eu tive aqui, foi o preconceito em relação à naturalidade. E quando eu cheguei aqui, eu tive um choque cultural por conta do tratamento dado ao idioma, né, à língua falada” (REGINA, 2014). Uma estudante de Letras e, posteriormente, uma professora de língua portuguesa deparando-se com conflitos de variações linguísticas e de valorização do idioma em suas múltiplas formas certamente construiu experiências iniciais valiosas, que merecem ser observadas na sua complexidade. Tais experiências podem ter afetado a sua forma de conceber o trabalho docente e, consequentemente, a forma de construção e apropriação dos saberes docentes utilizados até o presente momento.

Vale a pena dedicar atenção a essa dinâmica particular da professora Regina, já que, ao analisar suas memórias, percebe-se a questão das variações linguísticas e da valorização da língua portuguesa explicitamente como uma potencialidade para a sua prática docente. Estas parecem ser as preocupações estruturantes do seu papel como docente, já que logo na sequência do momento em que a professora, durante a entrevista, afirmava ter uma paixão pela língua portuguesa, que vem desde a sua infância, muito incentivada pela sua professora Laura, ela

relembrou imediatamente da desvalorização que essa mesma língua sofria e sofre nos lugares para onde Regina migrou, que ela mesma denominou como “cidade grande”. Lembrando dessa diferença no trato da língua, Regina também revelou outras dificuldades como o preconceito regional, que a deixa em comum situação com a maioria dos nordestinos, mas com uma vantagem, já que ela conseguia perceber as contradições dos habitantes da “cidade grande” como afirmou: “[...] o atraso que aqui, apesar de ser um estado desenvolvido, estava em relação ao meu estado, na fala, né. Aqui, a importância que eles dão ao idioma é praticamente... jogar na lixeira, né” (REGINA, 2014).

Regina, mesmo sendo migrante e sofrendo dos mesmos preconceitos que qualquer um sofreria longe de sua terra natal, conseguia se fortalecer a partir do pensamento crítico e da sua percepção apurada diante de contradições. Como a língua portuguesa lhe era algo caro, perceber o mau trato que os *estabelecidos* (ELIAS; SCOTSON, 2000) davam ao idioma era algo que a valorizava e a destacava diante de um território hostil. Essa desnaturalização do trato do idioma também pode ter sido uma motivação importante na carreira dessa professora, uma vez que ela conhecia uma realidade diferente da que enfrentava diariamente e sabia que havia possibilidades de se ensinar diferentes sentidos para utilizar a língua portuguesa. “A expectativa em relação à língua é um sonho, né [risos]. Em relação a ensinar, é um sonho que a gente tem” (*Idem*).

A expectativa em ensinar o valor do nosso idioma aos alunos fez a professora persistir no magistério, apesar dos altos e baixos da sua carreira, que relataremos a seguir. Esse sentido que ela dá à docência também pode explicar o trabalho com salas de reforço, já que essa é uma atividade que há tempos a professora coordena em sua escola na tentativa de despertar o gosto pela língua portuguesa principalmente em alunos com graves problemas nessa disciplina.

Aliás, as dificuldades parecem ser interpretadas por essa professora como obstáculos a atravessar, já que elas estão presentes em todo o percurso que ela nos relatou. Vários desses desafios estiveram presentes no seu processo de formação, já que o primeiro se apresentou quando teve que migrar em busca de uma formação melhor. Apesar de ter tido um ensino médio contínuo, Regina afirmou ter sentido dificuldades no início da faculdade. Sentiu falta de conteúdos mais amplos e mais “pesados”, que poderiam ser trabalhados não fosse as precariedades decorrentes da “falta de professores, atrasos na reforma da escola e outras coisas do dia a dia” (*Ibidem*).

Fez sua graduação em Letras no Rio de Janeiro, em uma instituição localizada em um bairro importante da Zona Sul. Já havia se relacionado com cidades maiores como São Luiz do Maranhão, mas com certeza o Rio de Janeiro trouxe experiências mais intensas com as grandes

metrópoles.

Início da carreira

Depois de migrar para São Paulo, Regina começou a lecionar em uma escola, conforme ela mesma classifica, de “linha bem tradicional”, preocupada em disciplinar os alunos, em cobrar conteúdos literais no ensino das matérias e em avaliar de modo classificatório, punindo alunos que apresentavam desempenho classificado como “insuficiente” ou “insatisfatório”. Como substituiu uma professora com saberes tradicionais, bem alinhados à concepção pedagógica da escola, sentiu dificuldades em se enquadrar: “O meu primeiro enfrentamento em sala de aula foi numa escola tradicional, boa, por sinal, peguei aula de uma professora muito boa. Então, ela era... tinha aquela rigidez ainda nos padrões antigos, nos moldes antigos” (REGINA, 2014).

Os dois anos em que Regina trabalhou nessa escola refletiram muito a turbulência em que o país vivia no cenário político. O início do processo de redemocratização na década de 1980 gerou o declínio do regime de exceção, trouxe mudanças como a reconfiguração de instituições, a promulgação de uma nova Constituição em 1988, a ocorrência de eleições diretas, entre tantas outras, principalmente no quadro social. A população sofria uma grande crise econômica com um índice de desemprego elevado, que também elevou a desigualdade social e a criminalidade nos grandes centros urbanos. As escolas que atendiam às populações periféricas também começaram a receber o impacto desse contexto que, muitas vezes, se expressava por meio da violência escolar. As propostas de democratização dos sistemas de ensino entravam em contraste com o cerceamento de direitos que a população pobre sofria (PATTO, 1999).

A coisa foi piorando – isso foi em 84, minha primeira docência – a coisa, quando chegou em 86, eu me deparei com a realidade nua e crua, cruel. Eu diria que essa escola estaria na vanguarda da violência que nós estamos enfrentando. [...] A visão de educação para os alunos se perdeu completamente nessa escola. (REGINA, 2014)

A escola pública, por estar na linha de frente, no sentido de ser um equipamento estatal muito presente em bairros carentes de qualquer outro equipamento, muitas vezes, segundo a professora, não era capaz de lidar com esse momento de transformações: “Essa escola fechou por falta de segurança. Aconteceram tentativas de morte na frente da escola. É uma escola na

Zona Sul, [...] ficava em um lugar bem ermo” (REGINA, 2014). A Zona Sul de São Paulo, como se pode perceber pelos mapas de vulnerabilidades sociais do SEADE (Anexos I e II), é a região da cidade com maior território vulnerável, apesar de não ter uma população tão grande sob essas manchas como possui a Zona Leste. Como já tivemos oportunidade de discutir, escolas em regiões vulneráveis estão muito expostas a elementos externos, elementos que muitas vezes atrapalham a sua função fim (CHARLOT, 2001), sendo que um professor em início de carreira, que vai até o segundo ou terceiro ano de exercício, em meio às suas primeiras explorações, ao se deparar com tal situação, pode acabar não conseguindo sobreviver ao que podemos chamar de “choque do real, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional” (HUBERMAN, 1992, p. 39). Percebe-se que esse choque foi disposto na fala da professora Regina logo após uma explicação sobre o início de sua carreira, quando substituiu uma professora que ela mesma classificou como “muito boa”. Tal destaque em conjunto com os demais conteúdos contextuais abordados acima nos permite inferir que três fatores básicos contribuíram para esse “choque do real”: o contexto de transição da política brasileira, a violência que tomou a escola e a substituição de uma professora já adaptada à escola por uma professora nova. Substituições nem sempre são fáceis, ainda mais quando ela ocorre entre uma professora já há muito estabilizada por uma professora que ainda está a explorar sua fase inicial.

A fase inicial da professora Regina, ao sofrer tal choque, começou a ganhar uma característica muito observada durante as fases iniciais, que Huberman (1992) denomina de “frustração” (p. 39), que ocorre quando os professores, ao tentarem sobreviver à sua fase inicial, se deparam “com um caderno de encargos ingratos e inadequados” (HUBERMAN, 1992, p. 39), que afetam sua motivação para a profissão e para a continuidade da carreira. A violência escolar que Regina presenciou surtiu esse efeito.

Essa violência refletia e estava instalada em sala de aula. Todo mundo saía em comboio, ninguém delatava ninguém [...]. Por exemplo: um menino dava um pontapé na porta, o que era normal; você saía, não tinha ninguém, não via ninguém, ninguém viu. O código de medo já estava instalado. Aí eu dei uma pausa nessa época, fui trabalhar no setor privado e depois retomei em 91, que já foi aqui. (REGINA, 2014)

A professora sofreu um processo comum à primeira fase da carreira docente, a experimentação (HUBERMAN, 1992). Entrou em processo de estranhamento e não conseguiu sobreviver à realidade escolar que experimentou. Na rede pública estadual de São Paulo, essa é uma situação cada vez mais frequente, já que é muito comum haver rotatividade dentro do

corpo docente (envolvendo professores temporários) e exonerações nos primeiros anos de exercício (para professores concursados) (SANTOS, 2012; SANTOS, 2009). O “aqui” utilizado pela professora ao final da citação refere-se à escola do extremo da Zona Leste, onde trabalha há 23 anos. Essa menção diz muito, uma vez que, na cadência dada por ela mesma a sua fala, houve uma ênfase a um período difícil, de muitos desencontros e frustrações, mas após essa tempestade difícil de se enfrentar, que a fez até se afastar da sua profissão, houve uma nova oportunidade, porém em um momento de calma, que se apresentou como um desfecho dentro da sua descrição.

Regina não conseguiu alcançar a fase da estabilização (HUBERMAN, 1992) durante a década de 1980, mas ainda sentia vontade de lecionar, já que revelou em diversos momentos da entrevista que ensinar o valor e as possibilidades da língua portuguesa é o que mais gosta de fazer. Voltou a lecionar quatro anos mais tarde, em um outro momento, em uma outra escola. O contexto agora era diferente, o Brasil já tinha iniciado o processo de democratização e as escolas buscavam se adaptar a outra perspectiva, que fugia da abordagem tradicional. A escola nova de Regina tinha sido inaugurada havia pouco tempo, já que o próprio bairro tinha sido expandido recentemente a partir de programas para construção de conjuntos habitacionais voltados a trabalhadores de baixa renda. O contexto de muitas novidades, dentro de uma escola relativamente nova, certamente ofereceu mais possibilidades de desenvolver trabalhos mais adequados ao perfil da professora, já que ela agora fazia parte de uma “vanguarda”. Os conflitos entre a perspectiva de educação tradicional e a nova configuração escolar que surgia poderiam ser atenuados, já que era possível agir tanto sobre um, quanto sobre o outro. As falas de Regina em nenhum momento expuseram tal possibilidade na escola anterior.

Retomada da carreira e fase da estabilização

Durante vários trechos da entrevista, a professora esboçou uma dicotomia entre concepções educacionais que, para ela, parecia algo muito claro. Diante disso, interessados em entender os saberes da ideologia pedagógica (TARDIF, 2014) adotados pela professora, tendemos a analisar essa classificação. Há uma passagem na entrevista em que a professora, quando interrogada sobre as diferenças e semelhanças entre sua formação docente, ocorrida na década de 1970, e as licenciaturas atuais, tivemos a seguinte resposta:

Então, lá no Maranhão eu tive isso, por sinal muito, excelente, aula excelente, ainda que nos moldes tradicionais. Mas nem nos tradicionais, nem nos

modernos nós tivemos... e acho que hoje não tem curso de letras, talvez nem pedagogia que obrigue o professor ir para a sala de aula enfrentar o osso.

Na passagem, a professora faz clara crítica à falta de atividades práticas na formação docente, mas ela também faz uma distinção entre um molde “tradicional” e um molde “moderno”. Em um trecho já citado acima, Regina indica que sua querida professora Laura, que lhe ensinou o gosto pela leitura, lá no Maranhão, já ensinava nos “moldes tradicionais”. Para Regina, o “molde tradicional” se assemelha muito ao que José Sérgio Fonseca de Carvalho (1977) compreende como práticas de ensino voltadas ao erro e ao fracasso escolar, ou seja, ações que buscam a mera memorização de informações ou, nos casos mais exemplares dos “moldes tradicionais”, ações voltadas à transmissão de um conteúdo qualquer. As práticas de avaliação nesses “moldes” costumam também ser excludentes e classificatórias, separando alunos bons memorizadores dos outros. Contudo, Regina indica que sua formação docente, apesar de carregar muito da tradição, por ter ocorrido em uma faculdade católica, que incluía aulas de teologia em sua grade curricular, também trouxe elementos de uma pedagogia nos “moldes modernos”:

[...] nós fizemos um trabalho muito grande que foi com a literatura, e nós apresentamos seminário. Nós fizemos muitos trabalhos, agora eu vejo que o seguinte: direcionado para a área de educação foi metodologia do ensino, né? Psicologia, nós tínhamos também filosofia, que eu achei importantíssimo para nossa formação. (REGINA, 2014)

Apesar de todo o tom confessional e tecnicista que algumas indicações da fala de Regina sugerem sobre sua formação docente, ela atribui como “moderno” o fato de ter discutido Psicologia e Filosofia nas suas aulas de licenciatura. O importante dessa menção é a convergência que esse conteúdo apresenta com os resultados levantados no capítulo anterior sobre os saberes da ideologia pedagógica exigidos de professores em determinados períodos temporais na rede pública estadual paulista. Áreas do conhecimento que carregam teor mais reflexivo, que é uma prerrogativa da formação e seleção docente na década de 1990, são classificadas com o grupo dos “moldes modernos”.

Uma vez que as características da concepção dos “moldes tradicionais” se voltam em à centralização no ensino, na disciplina, no trabalho com conteúdos e na reprovação dos alunos que não aprendem, percebe-se também que essa dicotomia se assemelha muito à distinção clássica dentro da Filosofia da Educação, que opõe Educação Tradicional à Educação Renovada, ou ao Movimento da Escola Nova. Nesse sentido, podemos inferir que estar nos

“moldes modernos” seria colocar o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, diferentemente de destacar o professor como centro desse processo, conforme indicam os “moldes tradicionais”. Esse giro copernicano só é possível de acontecer após muita reflexão por parte do professor, que deve se servir de áreas do conhecimento voltadas a esse fim como é o caso da Psicologia e da Filosofia da Educação.

No entanto, o discurso da professora não assume posições dentro da sua própria dicotomia, já que ela compreende a eficácia e utilização contextual de cada uma das vertentes. Ao mesmo tempo em que ela elogia sua professora Laura, do Maranhão, a professora que substituiu em sua primeira escola e a formação docente tradicional que teve, também defende o direito do aluno ao aprendizado e à permanência na escola, que só podem acontecer a partir da mudança de práticas docentes. Esse conteúdo fica claro no trecho abaixo, quando a professora é questionada sobre a política de Progressão Continuada:

Eu, eu, eu... o seguinte, eu acho que isso é um direito, isso não dificultou de jeito nenhum, é, muito pelo contrário, eu acho que isso foi uma abertura para a formação, certo? E a formação, ela não pode tá restrita a um grupo, a uma elite. Claro, senão que tipo de sociedade nós somos? Essas dificuldades que a gente enfrenta, na escola. Faz parte desse processo de aprendizagem, né? Porque os modelos, eles não tão prontos, eles vão se adequando às necessidades da sociedade e a nossa sociedade, ela tem que mudar. Ó, nós estamos entrando num quadro de violência muito grande e nós estamos sendo reféns. No bairro, já não tá mais... restrita a uma classe, ela tá se expandindo, tá chegando ao alto padrão, né? E aí você observa que as coisas estão piorando em relação a sua segurança, por conta dessa violência, e essa violência, eu acredito, ela tem que ser resolvida. Isso não pode, a escola, nem a família, nem a sociedade pode aceitar o que tá aí. Nós temos que encontrar, quem tem que mudar? Todos nós, e a escola é ainda o palco dessas mudanças. Se alguém acha, ainda não viu isso, a escola ela ainda existe.

Dessa forma, percebemos que a fase de estabilização da professora remete para uma característica que Huberman (1992) observa como “libertação”, pois “as pessoas afirmam-se perante os colegas com mais experiência e, sobretudo, perante às autoridades. Nesse sentido, estabilizar significa acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas” (p. 40), ou seja, o professor compõe um estilo próprio, já que começa a sentir uma competência pedagógica crescente, já que o foco passa a ser muito mais o objetivo pedagógico do que a própria conduta como profissional. Essa situação de conforto foi forjada em meio a muitas experimentações e busca por fundamentações, uma vez que é a sobrevivência quem dita o ritmo e o tom do repertório de saberes adotados. É por causa dessa construção tática de saberes que não é possível identificar a concepção da professora Regina dentro de um ou outro lado da sua própria

dicotomia, uma vez que ela utiliza todos esses lados na sua prática cotidiana, embora essa dicotomia seja mais discursiva que prática como explica Nóvoa (1999), por isso, a importância em se compreender suas referências e trajetórias pessoais, mas sem perder de vista as tensões contextuais que influenciaram na construção do seu repertório de saberes.

Processo de democratização do ensino

Ao rememorar sua trajetória docente, Regina fez muitas menções sobre as transformações que presenciou na escola pública. Um ponto que lhe pareceu muito caro foi a questão do fornecimento de materiais para oferecer melhores condições de trabalho tanto para professores quanto para alunos. Como seus saberes e práticas docentes se mostraram muito condicionados às condições materiais e legais de sobrevivência dentro da instituição escolar, a reflexão sobre o gasto público com materiais escolares não foi descartada:

Regina: Eu lembro que o investimento na década de 90, aí, mais na época do governo Fernando Henrique, começou assim: material para a escola.

Entrevistador: Antes não tinha isso, né?

Regina: Antes não existia isso, não existia. Se tinha, não era tão claro como é agora. Existia merenda escolar, a questão de uniforme, essas coisas. Já foi mais pra cá, mas essa política aí ajudou a educação básica, investimento maciço mais voltado pra esse aluno, depois para o ensino médio, que São Paulo saiu na frente, colocando livro para o Ensino Médio. (REGINA, 2014)

Os materiais escolares trouxeram outras condições de trabalho, sendo que Regina mudou muitas das suas práticas como poderemos ver no capítulo seguinte. Alguns objetivos didáticos puderam ser otimizados, já que não era mais preciso gastar tempo copiando conteúdos do quadro negro nem buscando cópias de textos para os alunos. Contudo, o trabalho de complementar o material didático e de corrigir eventuais erros ou informações tendenciosas que os materiais didáticos possam conter ainda era uma tarefa do professor, conforme pudemos observar nas falas da professora.

Outra mudança muito destacada das memórias da professora, quando questionada sobre as transformações de suas práticas durante sua carreira, foi a política de ciclos no ensino fundamental. Após se lembrar dos investimentos em materiais didáticos, Regina, logo em seguida, destacou esse evento:

Mudou o ciclo, eu tenho algumas, eu tenho dúvidas, tenho assim algumas, como se diz... considerações a fazer: no caso do Estado, eu acho que... que o Estado, em termos de política, essas mudanças todas, chega um, mexe num

negócio, chega outro, mexe em outro negócio. (REGINA, 2014)

Essa citação, que por causa da transcrição literal do discurso oral tende a se apresentar de forma confusa, traz um dado significativo, que é o impacto em cadeia que uma mudança na política educacional gera no cotidiano escolar. O ciclo, que está dentro dessas “mudanças todas”, vem acompanhado de impactos múltiplos, ou seja, “mexe num negócio, chega outro, mexe em outro negócio”. A prática, junto com os saberes que a antecedem, não escapa dessas mudanças e é afetada, já que condicioná-la é algo que faz parte das reformas educacionais (HARGREAVES, 2003). Uma política que parece pertencer somente à esfera legal e que, para um olhar desatento ou imediato, pode ser resolvido apenas com adequações em instrumentos de avaliação acaba tocando firmemente em vários âmbitos do ofício docente, tanto que outras mudanças e políticas surgem para formar uma rede de dispositivos para controlar as ações feitas dentro da sala de aula. Ainda sobre essa mudança, a professora faz um balanço, indicando

[...] que as coisas pioraram [...] porque, quando eu te falo de distorção, é o seguinte: o ciclo, na sua proposta, ele é muito bonito, agora, na prática, nós temos que corrigir, você não pode mandar pra frente um aluno... que nem hoje, eu tava corrigindo uma prova de redação. Aluno que não sabe nem escrever o nome, como que você vai mandar esse aluno para frente? (REGINA, 2014)

O balanço negativo atribuído pela professora à política de ciclos se refere justamente aos limites que a prática docente possui diante das determinações, uma vez que a diretriz de trabalho é lançada, mas não são dadas condições estruturais para exercê-la. “É. Então a escola ainda, ela tem dificuldade pra lidar com esse tipo de coisa. E nós, professores, nós nos vemos assim, emparedados, porque aí se tem, a escola não está tendo autonomia também pra corrigir isso [...]” (REGINA, 2014). Após essa fala, Regina, procurando ilustrar as dificuldades no que ela chama de “autonomia da escola”, refere-se a uma atividade que lhe é muito cara, já que atua em uma “sala de reforço”¹⁰. O atendimento feito nesse ambiente é voltado a alunos com disponibilidade de vir à escola no turno contrário, somente em casos quando o colegiado percebe essa necessidade. Regina relatou problemas em atrair alunos para essa atividade e mencionou alternativas para solucionar isso: “porque quando eu proponho, por exemplo,

¹⁰ A LDB de 1996 previa aulas de reforço nas escolas, mas foi o regime de progressão continuada implementado pela SEE/SP que levantou a necessidade de se promoverem atividades de reforço escolar, já que o artigo 3 da Deliberação nº 9/1997, que justamente implementou esse regime, levantava a necessidade dessas atividades. Atualmente, com a Resolução nº 15/05, as atividades de reforço e recuperação paralela ficaram reservadas apenas para os ciclos I (3 aulas semanais) e no ciclo II (2 aulas semanais), não mais no turno contrário às aulas regulares, ficando sempre ao final do período. Por isso, as salas de reforço hoje não são mais necessárias como antes, mas ainda existem em muitas escolas como a de Regina.

proponho um reforço no mesmo horário que o aluno tá, é pra privilegiar, é, priorizar a presença dele, porque, por exemplo, hum..., você marca um horário de seis horas, pra ele vir pro reforço, ele não vem” (REGINA, 2014).

Na falta de tempo para reunir-se com os pais do aluno ou de ir até a residência deste conversar sobre o seu desempenho escolar, Regina não vê formas eficazes de fazer a “sala de reforço” funcionar plenamente. Dessa forma, algumas atividades de reforço são aplicadas quando os alunos estão no seu período escolar regular, ocorrendo em detrimento das aulas de Educação Física ou de Educação Artística, por exemplo. Sendo assim, a atividade de reforço acaba recebendo um caráter punitivo por parte do aluno, uma vez que ele é privado de atividades costumeiramente mais lúdicas e feitas ao ar livre, quando convocado para a “sala de reforço”. Nessa ação, percebemos claramente o conflito que Regina trava entre o dualismo dos moldes “tradicionais” e “modernos”, uma vez que a atividade de reforço assume caráter dúbio dentro das noções que a própria professora construiu. Essa atividade pode ser vista como uma aliada à política de ciclos, com caráter democrático, voltado à aprendizagem significativa, que fornece um tempo maior à aprendizagem do aluno com dificuldades específicas. Paulatinamente, essa atividade também pode ser vista como algo tradicional, centrado na valorização do ensino e na punição dos alunos classificados como “atrasados”, ainda mais quando esses alunos, privados de atividades lúdicas, são submetidos a séries de exercícios de fixação, mecanizados e condicionados por saberes docentes vindos de uma tradição tecnicista.

Assim, diante dessa dualidade de saberes da ideologia pedagógica, logo quando falou de ciclos, a professora também falou do implemento da coordenação pedagógica na rede estadual, já que esse agente passou a ganhar importância gradual durante os anos de 1990. A escola pensada como organização, muito em consonância com o domínio empresarial que ocorreu na área educacional nesse contexto, necessita de trabalho em equipe, trabalho esse que precisa ser liderado, monitorado e avaliado (NÓVOA, 1995a). O coordenador pedagógico se apresenta como um agente necessário nesse contexto, um agente que fará a mediação entre os interesses do Estado e os interesses docentes, atuando, inclusive, no alinhamento de saberes ideológicos necessários para que uma reforma seja bem-sucedida. Como há grande rotatividade nas escolas estaduais de São Paulo e como os professores podem atender a vários perfis, já que foram recrutados em diferentes momentos políticos e de gestões estatais, é preciso um alinhamento frequente. A professora Regina, que só pôde assumir um cargo efetivo na escola em que trabalhava nove anos depois do seu ingresso, indicou a estabilidade do corpo docente como um ponto positivo diante das condições de trabalho e do funcionamento geral da escola. Essa estabilidade, aliada à ação da coordenadora pedagógica, pode ter causado um “conforto”

(HUBERMAN, 1992) maior sobre a fase de estabilização da professora, uma vez que a sintonia no trabalho em equipe e a segurança alcançada na condução de suas práticas passa a ser algo mais viável.

Regina: Que nem aqui, nessa escola, o concurso público que veio ajudar a deixar um quadro estável na escola dos professores.

Entrevistador: Não tinha concurso público? Como que funcionava isso?

Regina: Não, não tinha, os concursos públicos. Os concursos públicos, é, que eu lembro, foi no Fleury, que aí não deu acesso a quase ninguém. E aí depois foi em 98, com posse em 2000, que foi no caso de quando eu entrei, né? Mas hoje nós temos mais oferta de concurso para os professores. (REGINA, 2014)

Quando analisamos o concurso de 1998, que Regina prestou para conseguir a vaga de professora efetiva, o tom da prova de “Conhecimentos Gerais de Educação”, onde foi possível perceber os saberes da ideologia pedagógica testados, era voltado à reflexão sobre o trabalho docente, que deveria atender ao processo de democratização da escola, atendendo a um público que antes era muito exposto ao fracasso escolar. A aprendizagem agora era algo complexo, que deveria envolver um entendimento da condição do aluno e não mais se ater somente às técnicas de ensino. Regina, que foi formada dentro dos “moldes tradicionais”, mas também com reflexões da Psicologia e da Filosofia em sua formação, foi submetida a questões focalizadas em um perfil docente nos “moldes modernos” e foi aprovada. Tal situação também corrobora com a dualidade de seus saberes da ideologia pedagógica.

Quanto aos saberes que envolvem o processo avaliativo, muito testados também no concurso de 1998, Regina expôs o seguinte:

Não, aí é que eu te falo, a avaliação em si, ela visa corrigir esse percurso para que a gente retome... a aquisição do conhecimento, vamos dizer assim. Por exemplo, o cara tirou nota vermelha, então ele tá ruim, que não consegue fazer nem o nome dele – esse aluno lá, do oitavo ano. O que que a escola tem que fazer? Reprovar? Dar uma prova para provar que ele não tem condições de tá no outro ano? Não, isso não é o papel da escola, isso não é o papel da escola, o papel da escola é corrigir isso antes, e isso não aconteceu, que o ciclo veio a favorecer e discutir. (REGINA, 2014)

Relacionado a sua prática na “sala de reforço”, a professora Regina compreende o caráter excludente da reprovação, o que mostra alinhamento também com o perfil desejado do Estado. Contudo, percebe-se novamente a dualidade dos “moldes” quando analisamos a continuidade dessa mesma fala transcrita abaixo:

O que foi que ele, lá na outra série, vai ter amadurecimento para adquirir

conhecimento, para acompanhar tanto o ciclo que ele já tá defasado, o ano que ele já tá defasado com o que ele ainda vai fazer? Isso não existe. Isso não existe. Tanto que a política mudou agora. Como? Os alunos têm que tá alfabetizado até que ano? 4ª série é o máximo. Com oito anos, um aluno, como os que tão no ensino médio, um aluno não tá alfabetizado? Isso não existe em nenhum lugar do mundo. (REGINA, 2014)

Esse trecho sintetiza muito bem as preocupações e o perfil docente que buscamos traçar sobre a professora Regina. A valorização que ela aplica à língua portuguesa, algo muito relacionado com a sua história de vida, somada à sua sobrevivência amparada em uma dualidade de saberes da ideologia pedagógica, leva-a a concordar com as políticas voltadas à inclusão de alunos antes excluídos da aprendizagem, mas não a faz concordar com uma aprovação que não incluía, no mínimo, certo domínio da língua escrita. Regina, apesar de ter atravessado contextos diversos, enfrentado uma fase de exploração nada adequada, ter abandonado temporariamente a profissão e ter se estabilizado profissionalmente em circunstâncias sociais diversas das quais se formou, conseguiu sobreviver ao tempo, criticando as injustiças de tempos idos, mas também criticando as falhas das políticas dos “moldes modernos”. Mesmo com toda essa história particular, com uma trajetória única, não podemos entender o perfil de Regina como algo isolado. O seu contexto, condições e imposições ideológicas de atuação profissional foram comuns a outros professores e isso certamente condicionou vários outros profissionais. É justamente esse perfil que nos interessa para perceber a construção tática de saberes docentes.

PROFESSORA PENÉLOPE (Iniciou a carreira em 1985 e aguarda os próximos dois anos para entrar com um pedido de aposentadoria - 29 anos de magistério, na data da entrevista)

Penélope é uma professora tranquila, conhecida por seus colegas pelo temperamento calmo e meigo. A escolha de seu nome fictício foi quase que coletiva, já que quando o entrevistador anunciou essa necessidade de escolha para ser usado na entrevista e na pesquisa, alguns de seus colegas, que estavam próximos dessa conversa, imediatamente anunciaram o nome “Penélope”, que ela adotou no mesmo momento. Posteriormente, em conversa com um desses colegas que fizeram o anúncio, o entrevistador buscou o porquê de tal nome, tendo como resposta uma inspiração na personagem “Penélope Charmosa”, do desenho animado “Corrida Maluca”, devido à semelhança entre a personagem e a professora. Ambas são caracterizadas pelos professores da escola como vaidosas, meigas e “menininhas”, com fortes representações femininas, o que parece ser visto como qualidades entre os profissionais daquela escola, já que

isso a fazia conversar com todos e agradar muitos.

A escola em que Penélope atua desde o ano de 1986 é periférica, nos limites da Zona Leste, que atende alunos do ensino fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. São alunos em sua grande maioria carentes e expostos a muitas vulnerabilidades sociais. Como outros professores, ela percorreu outras escolas antes de assumir um cargo efetivo na escola atual, mas eram sempre escolas de periferia. Trabalhar nessas regiões da cidade nunca foi um problema para Penélope, já que nasceu e se criou em um bairro periférico, com uma família humilde, vinda do interior do estado.

Entrevistador: Quantas irmãs tem?

Penélope: Somos em cinco mulheres, eu sou a mais nova, então, é... eu ainda peguei a época melhor, né? Mas, as minhas irmãs, por exemplo, vieram a estudar muito depois, praticamente junto comigo, eu tinha uma irmã que estudava comigo, que enquanto eu fazia o ensino fundamental, ela fazia também. Só que ela já era maior de idade, entendeu? Por não ter tido condição. Foi na época que o ensino começou a abrir, é? Pra todos.

Entrevistador: A popularizar, mais gente ter acesso?

Penélope: Isso, então, eu pequena tava na idade certa, elas não, então elas voltaram a estudar, elas fizeram supletivo e tal, então pensar em uma universidade pública, imagina, nem sabia como funcionava.

Entrevistador: Vocês viviam na periferia e não tinha faculdade próxima?

Penélope: Não. Foi quando abriu uma faculdade na região, na época que eu comecei a estudar, aí a gente foi, ingressou nessa faculdade, mas ela era muito ruim, era como um segundo grau melhorado. (PENÉLOPE, 2014)

Esse trecho citado da transcrição da entrevista é propositalmente extenso, pois marca o encadeamento que a professora fez para rememorar sua formação básica e profissional. Foi a partir de uma pergunta a respeito das suas origens, da sua família, que surgiu a necessidade de se falar sobre o processo de escolarização que sofreu. Logo depois de rememorar a origem da sua família, vinda do interior à procura de melhores condições de vida, lembrou das suas irmãs, que representavam um número de filhos adequado para a maioria das famílias da sua infância, mas que ainda assim era um indicativo da sua configuração socioeconômica, que se afastava do que ela mesma chamou de “famílias abastadas”. Em meados de 1960 e 1970, os filhos das famílias pobres de São Paulo, que já era uma cidade com atividade industrial consolidada, não tinham a escolarização como uma prioridade, já que era preciso contribuir com a renda familiar trabalhando. Assim, Penélope afirmou que suas irmãs mais velhas foram trabalhar muito cedo, aumentando a renda familiar no momento em que ela, a caçula da família, nasceu. Com uma situação mais estável, com maior estabilidade econômica, sua família pôde conceder-lhe o direito de estudar e fazer uma faculdade, algo que suas irmãs não puderam sequer colocar em

seus sonhos.

Apoiada pela família, estudou em escola pública durante a sua Educação Básica, mas percebia diferenças entre as esferas que administravam os sistemas.

Eu já entrei nesse esquema, de avaliação feita por conceito, e sem contar que naquela época, a escola estadual naquela época era uma diferença grande da de hoje, né? Eu me lembro que eu iniciei, eu iniciei o meu estudo numa escola municipal que tinha próxima da minha casa, só que o que acontece, lá, eu ia pra escola e voltava, porque não tinha professor, eu ia e voltava, então a minha mãe tava aguardando a minha vaga na escola estadual, porque naquele momento a escola estadual tinha um peso muito grande, a escola estadual era boa, a municipal não era. (PENÉLOPE, 2014)

Assim como muitos professores, Penélope rememorou a escola pública que frequentou com saudosismo, trazendo a diferença na qualidade de ensino e na relação que os professores tinham com os alunos. Contudo, quando questionada sobre a imagem que tinha dos professores, fez algumas ponderações para desmitificar algumas deduções que se possa fazer sobre a escola que frequentou:

Bom, a época em que eu estudei, foi na época de 70, eu fiz meu ensino fundamental, né? Então naquela época a gente já tinha uma visão do professor, mas não tão austero como antigamente, mas ele ainda era um personagem assim central na sala de aula, era aquela figura que, é..., tava sempre presente, sempre assim, a quem a gente sempre se reportava. Já não era assim uma sala de aula como a gente vê, de mais tempo de antes, décadas anteriores. Lá já era 1976.

Entrevistador: Não era aquele personagem parecendo um juiz, uma coisa assim?

Penélope: Não, já não era, já não era... eu tenho assim boas lembranças dos meus professores no ensino fundamental, todos. Já vi pessoas mais abertas e algumas exceções, mas a grande maioria já era assim uma... um professor, não daquele detentor do saber, que ficava assim, sobre as pessoas, que se sobrepunha muito a figura... eram pessoas mais próximas dos alunos, já num, já não vejo assim como, é, uma coisa tão segmentada. (PENÉLOPE, 2014)

A impressão que tem sobre seus antigos professores não se afasta muito do que ela compreende como adequado para o exercício docente atual. Essa situação contradiz em parte suas indicações sobre os avanços na formação docente como veremos a seguir. De qualquer forma, percebe-se o esforço da família de Penélope em fazê-la receber uma educação de qualidade e como isso impactou na sua relação com os estudos e com a escola. O fato de rememorar de forma positiva sua escolarização nos leva a compreender como essa fase foi importante na sua formação pessoal e como se dedicou a isso, já que havia muito envolvido, principalmente no que diz respeito ao investimento de sua família. A oportunidade recebida não

foi desperdiçada, pelo contrário. Foi apreciada e valorizada.

Morando longe dos grandes centros, Penélope ingressou em uma faculdade próxima ao seu bairro, que ela classificou como “não muito boa”. Tal como a professora Regina, também foi influenciada por uma professora da sua Educação Básica: “Porque ela começou a elogiar os meus textos, então aí eu fui pra... eu fui pra área de Letras por conta disso” (PENÉLOPE, 2014). Contudo, como destacou em vários momentos da entrevista, não considera que teve uma boa formação:

Entrevistador: Perfeito. Falar da formação. Lembra como foi a sua licenciatura? Porque o curso de Letras tem um... não sei como era na época, mas no começo você estuda mais coisas relacionadas a Letras e depois vai estudar um pouco de licenciatura ou era mais licenciatura?

Penélope: Então, no tempo que eu fiz faculdade era um curso de três anos, tinha ainda licenciatura curta, que era um ano e meio, licenciatura plena, que era três anos, né? E assim, eu... eu considero hoje, né? Vamo brinca que a minha licenciatura foi meio que um segundo grau melhorado, foi uma coisa assim bem... uma faculdade que tava iniciando. As condições da gente procurar boas faculdades... não se falava assim em escola pública, em USP... nem tinha noção do que era isso, de que a gente podia pleitear alguma coisa nesse sentido, entendeu? Principalmente porque... porque eu vivia na periferia da periferia, sem muitas condições, né? A família com uma condição socioeconômica... com dificuldade, muitos filhos e eu era a mais nova ainda, então, imagina como foi com as minhas irmãs mais velhas. (PENÉLOPE, 2014)

Fica claro o quanto a condição socioeconômica da professora interferiu nas possibilidades de formação que teve, principalmente no que diz respeito à sua configuração familiar e à moradia que dispunha na época. Por outro lado, essa situação a fez continuar lecionando em escolas de periferia, já que há fortes indícios de que a diferença social e cultural entre professores e alunos carentes, somada a outros fatores ligados à estrutura da instituição que atende alunos nessa condição, pode ser um fator de potencialização dos conflitos escolares (CHARLOT, 2001; TREVISOL, 2001). Esses conflitos, quando se tornam frequentes na fase inicial da carreira de um professor, podem resultar no abandono da profissão, a exemplo do que ocorreu com Regina. Temos aqui uma hipótese relevante para compreender porque alguns professores não seguem o percurso comum na rotatividade de vagas da rede estadual paulista, ou seja, o trajeto que os fazem começar em escolas da periferia e, assim que conseguem adquirir vantagens para escolher aulas e escolas, vão a caminho das escolas centrais (SANTOS, 2012). Tanto Regina quanto Penélope iniciaram em escolas periféricas, mas escolheram continuar nelas, quando poderiam participar de processos de remoção ou realocação de vagas dentro da rede de ensino. Essa identificação com a escola pode estar relacionada com o conhecimento

que esses professores já possuem sobre a cultura e as formas de se viver em regiões carentes da cidade, visto que alguém alheio a esse ambiente poderá ter uma adaptação mais dificultada.

Questionada sobre a qualidade da formação inicial que recebeu, Penélope fez muitas comparações com o que está sendo ensinado nas licenciaturas atuais. As diferenças apontadas por ela refletem também a dicotomia entre uma formação docente voltada para as técnicas e os métodos pedagógicos e uma formação voltada para a análise e reflexão da realidade.

Penélope: Principais diferenças: hoje já incluíram no... principalmente na língua portuguesa, eles já percebem na... a gente já percebe na formação desses novos professores uma visão muito mais abrangente, menos focada assim em conteúdo, como foi a minha, mais focada em conteúdo, uma análise assim mais do discurso, ao invés de só ficar assim na parte da gramática. A minha era mais voltada assim pra gramática mesmo, e hoje a gente já vê a língua, assim, como uma forma mais abrangente,

Entrevistador: Pra valorizar o texto no geral?

Penélope: Isso, acho que há um enfoque maior pra questões pedagógicas, antes era muito mais específico ao curso. Outra questão: a questão da inclusão. Hoje as universidades, elas já levam a questão das crianças com deficiência, já trabalham um pouco disso, na minha época não tinha nada disso, então eu acho que mudou sim. (PENÉLOPE, 2014)

No discurso da professora, há uma valorização da formação docente atual em detrimento da formação docente antiga, justamente a que recebeu. A questão da educação inclusiva, que na entrevista lhe pareceu cara, foi lembrada na sequência das críticas que fazia à redução do ensino da língua portuguesa à prática das regras gramaticais, internalizadas nos alunos com listas de exercícios de fixação. Questionada sobre em que momento da sua carreira obteve essa percepção, tivemos como resposta um tempo recente, “porque a inclusão é algo muito recente. Propriamente dito, né? Dessa maneira, a presença das crianças com deficiência aqui [na escola onde estávamos], porque antes o que se tinha era um ou outro caso, porque na verdade elas não tavam na escola, então como elas não estavam na escola, as demandas não se formavam” (PENÉLOPE, 2014). O tema da educação inclusiva foi tratado em outros momentos da entrevista, relacionando-se muito à formação continuada a que a professora teve acesso após seu ingresso como efetiva. Penélope nos relatou estar há 13 anos no cargo como efetiva, o que corresponde exatamente ao mesmo tempo em que Regina, ou seja, seu ingresso como efetiva ocorreu em 2001. Sendo assim, as duas prestaram o mesmo concurso em 1998. Contudo, o tema da educação inclusiva não foi muito enfatizado na prova aplicada nessa ocasião, visto que os saberes voltados à reflexão na atividade docente começavam a ser gradualmente exigidos pela rede estadual, mas ainda não eram fundamentados, tampouco eram divididos em subtemas. Esse tom foi dado ao concurso de 2005 que, como vimos anteriormente, apresentou muitas questões

sobre a política de progressão continuada e, conseqüentemente, sobre práticas docentes voltadas à inclusão de novos atores na escola. É importante observar o entendimento que a professora apresenta sobre esse tema, algo bem sintonizado com as novas políticas, fruto de um desenvolvimento profissional continuado, tendo em vista o seu nível de atualização, já que garantiu não ter estudado esses temas na sua graduação:

Entrevistador: Por que será que elas [as crianças com deficiência] não tavam na escola?

Penélope: Por quê? Porque essa discussão, ela é muito recente, né? Às vezes, elas estão todas aí, mas na prática isso não se efetiva muito bem, né? Mas o que acaba acontecendo é isso, elas não tavam na escola e não tavam nem na sociedade muito, se você for ver. Elas tavam realmente trancadas em casa, nos quartos lá, porque nem os próprios pais não, não saíam muito com elas, quase não iam pra rua, quanto mais pra escola. Então não era uma realidade da sala de aula, principalmente, não era. Mas a gente tinha aqueles casos que não tinham laudo, como tem até hoje, né? De crianças com hiperatividade, crianças com déficit de atenção, crianças com, com outras questões que influenciam também na aprendizagem, mas que não são deficientes. (PENÉLOPE, 2014)

Esse momento que vai de sua formação até o seu ingresso na carreira docente nos indica a singularidade da professora, que apesar de ter recebido uma formação inicial, hoje julgada por ela como inadequada ou “fraca”, usou da formação continuada para atender ao perfil desejado pelo seu empregador. Contudo, percebe que formação e prática docente não são necessariamente o mesmo sentido, já que observou em seus professores antigos, prováveis de terem recebido uma formação docente também não tão boa, ações que poderiam atender a demandas atuais. É nessa complexidade dinâmica das práticas que temos um tom de análise para a trajetória profissional de Penélope.

Início da carreira

A gente tinha assim crianças, eu trabalhei, no início de carreira eu trabalhei em comunidades bem, bem difíceis, né? Toda vez que você começa, começa em escolas distantes, muito precárias, para depois ir encontrando seu lugar.

C: Se pega aula lá longe?

P: É, em lugares bem difíceis, e tinha crianças assim muito carentes, tinha alguns que extrapolavam. A... a... eu me lembro de uma professora que tinha uma menina na sala, nessa época eu era eventual, então toda vez que eu tinha que ingressar naquela sala como eventual, todo mundo ficava [os eventuais se recusavam a trabalhar nessas aulas], não queria trabalhar naquela sala, que tinha uma... uma classe muito difícil de lidar. E tinha uma dessas professoras que era um absurdo, ela entrava, a menina, é..., não ficava parada no lugar.

Então eu me lembro de uma cena, a menina saiu correndo da sala de aula e a professora saindo correndo atrás dela e era aquelas escolas baixinhas assim [térreas, com um único andar], e eu via pela sala, pois eu tava do lado, que a menina passava, a professora passava [risos]. (PENÉLOPE, 2014)

Questionada sobre o início de sua carreira, Penélope indicou um começo comum a vários professores da rede estadual paulista: o trabalho como professor eventual. Visando agir sobre o problema das frequentes faltas de professores, a SEE/SP resolveu criar uma categoria profissional passível de receber atribuições imediatas. Assim, o professor eventual geralmente é uma pessoa que fica na sala dos professores da escola à espera da falta de um professor efetivo ou em função-atividade¹¹. Nessa situação, em que muitos desses profissionais entendem que o importante é “pegar aulas” para que haja pagamento ao final do mês (se não há faltas, não há trabalho nem pagamento), a sobrevivência muitas vezes fala mais alto que a formação e preparação para aulas, sendo comum professores formados em Letras substituírem professores de Matemática ou de Educação Física, havendo a oportunidade e o consentimento dos gestores escolares.

Os vínculos empregatícios precários são comuns nas escolas estaduais de São Paulo (SANTOS, 2012) e mais frequentes nas fases iniciais da carreira docente. Penélope foi uma professora eventual e, enquanto fazia suas primeiras explorações, deparava-se com situações que expressavam as dificuldades que a escola enfrentava na década de 1990. Penélope nos deixa claro que havia novos atores dentro da escola, mas os professores eram os mesmos (teoricamente), pois tinham formação semelhante à oferecida em tempos idos. O caso relatado da professora que, ao não saber lidar com uma aluna inquieta, acaba perdendo o controle da situação e sai dando voltas na escola aponta esse despreparo que a professora denuncia, alegando a sua permanência ainda nos dias de hoje.

Entrevistador: Correndo atrás da...

Penélope: Correndo, um atrás do outro, aquela coisa assim, fora de controle, né? E, e, não fica muito longe se você pensar... que eu tava pensando: na semana passada, nós recebemos aqui na escola uma criança com autismo, e daqui a pouco a gente tava fazendo a mesma coisa, por não saber lidar, ainda não sabemos lidar.

Entrevistador: Tentando controlar a situação do jeito que aparece de imediato, que apareceu na hora?

¹¹ A categoria profissional denominada de Ocupação Função-Atividade (OFA) foi criada em 1974, pela Lei Estadual nº 500, para suprir a falta de professores efetivos na rede. Ela é uma atribuição temporária de aulas, que ocorre pelas Diretorias de Ensino, com processo formalizado. É mais precária que a categoria efetiva, pois o vínculo trabalhista é frágil, sem os mesmos benefícios do cargo efetivo, mas é menos precária que o cargo eventual, já que permite a possibilidade de um trabalho contínuo com uma turma.

Penélope: É, é, isso. Porque o autista, se ele se sente acuado, é a pior coisa, né? Mas a pessoa precisa saber o que fazer, né? Então é carência mesmo de informação. A gente parece, na educação, que a gente tem sempre que fazer tudo, não é assim, forma primeiro, depois a coisa acontece, né? (PENÉLOPE, 2014)

Nesse ponto, temos uma menção à sobrecarga do trabalho docente, uma vez que o perfil de profissional desejado pelas reformas estatais muda, mas pouco é oferecido a ele para que se efetive uma adequação, ficando muito a cargo do próprio professor a busca pela formação continuada (HARGREAVES, 2003). Essa é uma situação de impotência que aflige vários professores, não só os em fase inicial de carreira, mas a todos que ainda estão buscando a fase de estabilização e uma conduta de trabalho própria. Quando Penélope traz alguns problemas como a formação docente falha, é perceptível o foco dado ao plano coletivo e não só ao individual. Ela não aborda somente problemas que observou na sua carreira, mas busca sempre situações comuns, que envolviam mais professores. Por ter um senso de coletividade apurado, como teremos oportunidade de observar mais adiante, sua angústia não se restringe às suas experiências pessoais, mas também ao que observa dentro da escola: “A gente tem que correr atrás. É tudo desse jeito, então isso angustia muito. O professor, eu sinto as pessoas muito angustiadas, de ter que lidar com as situações sem ter recebido informação, sem terem tido, assim, um preparo pra aquilo, né? E você vai tendo que se virar” (PENÉLOPE, 2014).

Suas experiências iniciais desvelaram a necessidade por entender o que acontecia na escola. Quais saberes eram necessários para lidar com situações não abordadas na formação inicial? Penélope, que já possuía um ímpeto em aproveitar oportunidades, usou de vários programas oferecidos pela SEE/SP para compreender o que acontecia em sua escola, mas foi no investimento pessoal que conseguiu melhores resultados. Aprendeu muito em equipe, assim como fazia questão de retornar seus conhecimentos à equipe, durante as reuniões pedagógicas e as horas destinadas ao trabalho pedagógico coletivo. Esse senso de coletividade e trabalho em equipe, típico das propostas características das chamadas escolas-organização (NÓVOA, 1995a), ou seja, de um modo de se pensar e ordenar a escola evocado em vários lugares do mundo desde a década de 1990, foi aprimorado durante a sua fase inicial e se tornou parte do seu perfil profissional. É preciso ressaltar que não houve uma transposição simples e direta entre a proposta da escola-organização e a história da Penélope, mas essa relação nos permite entender que suas escolhas valorizam algo que é próprio dos saberes da ideologia pedagógica vigente. A escola-organização (NÓVOA, 1995a) é uma expressão da ideologia pedagógica. Muitos colegas da sua escola atual a conhecem pela habilidade em se relacionar com os vários grupos e núcleos que dividem o colegiado, assim como pela capacidade de articular projetos e

atividades que demandam equipes. Foi com essa personalidade que Penélope começou a se estabilizar na carreira docente, após conseguir um cargo efetivo em uma escola da Zona Leste de São Paulo.

Fase de estabilização – trabalho em equipe

Para a professora Penélope, trabalhar em equipe é algo próprio do fazer docente, tal como as questões do concurso. O perfil docente que ela construiu em sua fase de estabilização, conforme percebemos acima, envolveu o amparo de seus colegas e a troca de experiências, tanto em momentos específicos para esse fim, como as horas de trabalho coletivo, quanto em momentos informais, que ocorrem espontaneamente (como nos momentos do café na sala dos professores) ou motivados pela necessidade de uma situação urgente. Durante a entrevista, houve comparações com as práticas do começo da sua carreira com o cenário diferente que presencia agora. Em um desses momentos, surgiram questões sobre a indisciplina discente que, segundo ela, não alterou suas formas de ocorrer ao longo da sua carreira. No entanto, algumas formas de lidar com ela sofreram alterações, muito por causa da necessidade de se trabalhar em equipe que surgiu nas escolas.

Olha, eu não vejo grandes, grandes mudanças não. É sempre assim, a questão disciplinar ela sempre ficou muito relegada ao professor. Eu acho que hoje a gente tenta pensar em mais ações conjuntas pra equipe da escola resolver essas questões, antes eu acho que ficava mais ainda na mão do professor. Quer dizer, parece que é assim, você tem um problema, o problema é meu. Mas o aluno é da escola, o aluno não é meu, né? Mas tinha mais isso, comparando com a minha realidade hoje aqui, enquanto essa escola e as escolas que eu percebi enquanto docente. Mas eu sinto isso, que assim, problema disciplinar ninguém quer se envolver com isso aí. (PENÉLOPE, 2014)

A professora enfatiza que sua escola trabalha de uma forma diferente. Apesar de ser localizada em uma região com alta vulnerabilidade social, o que poderia levar a uma escola marcada por conflitos e inúmeras situações de “sofrimento social”, no sentido sugerido por Pierre Bourdieu (2000), com muita rotatividade de professores e gestores, a escola de Penélope possui um bom número de professores efetivos e uma equipe muito coesa, que já trabalha há certo tempo junta. A escola é considerada boa entre a comunidade, sendo que os alunos parecem gostar do seu ambiente, espaço físico e funcionários. Isso ficou evidente durante as visitas que o entrevistador fez à escola a fim de contatar os professores entrevistados e conhecer um pouco a sua dinâmica de funcionamento. Durante vários períodos do dia, era possível encontrar alunos

que usavam o espaço da escola mesmo não tendo aulas. Alguns iam no contraturno das suas aulas jogar tênis de mesa, vôlei, futebol ou mesmo conversar com alguns funcionários. O clima da instituição, durante a maior parte do tempo, pareceu harmonioso e calmo, mesmo nos momentos de maior movimentação.

Entretanto, antes da entrevista com a professora Penélope, alguns professores relataram um conflito mais grave ocorrido entre alunos. Durante uma aula que envolvia atividades em grupo, uma criança arremessou um estojo no rosto de outra criança, causando certa agitação na sala de aula. A vítima teve os seus óculos quebrados, o que já anunciava certa tensão, já que nesses casos os pais costumam intervir e pedir providências da escola quanto aos prejuízos envolvidos.

O menino que teve o óculos quebrado não conseguiu ver, é, quem jogou. A gente não pode chegar naquele que a gente acha que jogou e dizer pra ele: “você jogou”! Então você fica mais na questão de atuar na conscientização de que isso não deve ser feito, de que isso é perigoso, que ele poderia ter atingido o olho do menino, né? E isso vai ter mais repercussão pra frente, então, o que que o professor fez, o professor vivenciou essa situação lá na sala de aula, imediatamente ele fez o que, ele chamou alguém da direção.

Entrevistador: Chamou o respaldo?

Penélope: Pra poder ajudá-lo a resolver. Eu acho que nesse sentido, se fosse numa outra época não sei se ele ia ter... na época que eu tava lá, como professora, no início da minha carreira, não tinha... tinha até um pouco de receio, dependendo da direção que você tem na escola, de chamar o diretor. Depende de se ele é uma pessoa, assim, que tá disposta a trabalhar em equipe, né? (PENÉLOPE, 2014)

Os gestores da escola aparecem como assistentes nessa lógica, já que eles amparam o professor em um momento urgente, que envolverá um conflito externo à sala de aula. O trabalho em equipe, segundo a concepção de Penélope, consiste na divisão de funções e reunião de esforços, ou seja, o professor tem a sua frente de trabalho, restrita à sala de aula, mas os alunos são responsabilidade da escola, sendo que qualquer situação mais complicada, que possa trazer repercussão fora da sala de aula, deve ser respaldado pelos gestores. Caso o professor confunda as funções e exija dos gestores o trabalho que, teoricamente, deve ser dele, pode incorrer em perda de autoridade diante de seus alunos, como podemos perceber segundo a explicação da professora:

Entrevistador: E não tinha aquilo de mandar o aluno pra diretoria, de tirar da sala?

Penélope: Ah, eu acho que isso sempre teve, eu nunca tive essa prática, porque eu sempre imaginei assim: se eu não der conta daquilo, no momento que eu peço pra outra pessoa resolver pra mim, eu tô perdendo a minha autoridade

perante aquele grupo, né? Aí eu perco realmente, é a mesma coisa que eu tô dizendo assim pro aluno: “olha, eu não tenho como resolver”. A não ser um caso que seja muito específico, né? Como o que aconteceu hoje, que realmente vai trazer danos. A mãe do menino do óculos vai querer saber, vai vir reivindicar a questão do prejuízo dela. São coisas que extrapolam um pouco. Mas outras questões, que são questões de gestão de sala de aula, eu sempre procurei resolver ali, porque eu imaginava que a primeira coisa é a visão que o meu aluno tem de mim. Se eu mando toda hora outro resolver: “ah, não fez a lição”! Eu pego, chamo o diretor porque ele não fez a lição. Ah... eu boto ele pra fora porque ele se desentendeu com o colega. Toda vez que eu faço isso significa que eu tô falando pra ele assim: “ó, eu não posso resolver isso não, então eu te mando pra quem pode resolver”. Então eu tiro a minha autoridade ali. (PENÉLOPE, 2014)

O trabalho em equipe, apesar de ser valorizado, precisa ter limites para que não haja fuga de responsabilidades e abandono do seu compromisso com o aluno. O caso do aluno com os óculos quebrados ilustrou muito do controle e da segurança que a professora Penélope adquiriu durante a sua carreira. A certeza de que pode contar com a sua equipe em uma situação extrema a faz ter mais confiança nos improvisos necessários para lidar com ela. Esse mesmo amadurecimento a fez perceber que, apesar do trabalho em equipe ser muito confortável, deve haver certa ponderação ao requisitá-lo, uma vez que se corre o risco de ser omissa ou displicente. Essa atenção aos detalhes nos permite entender a criatividade e a expertise da professora, que consegue agir em uma linha tênue entre o permitido e o inadequado, mesmo que os dois pareçam se misturar em vários momentos. É nesse sentido, percebendo também o contraste que há sobre a prática e o que está instituído, que ela analisa algumas políticas educacionais influentes sobre a prática docente. Questionada sobre as prováveis mudanças na cultura de avaliação observadas ao longo da sua carreira, Penélope reflete sobre a avaliação ainda usada com punição, mesmo percebendo as políticas construídas para atenuar esse uso.

Com certeza, ainda tem, ainda tem... e, a gente agora, nesse momento, nós támo vivendo o retorno disso, da instituição disso, porque houve assim, uma abertura grande da questão da progressão continuada, né? Aí todo mundo acabou aprovando, não pode reter, aquela coisa toda. Na minha opinião, tanto faz ser seriação ou ser ciclo, se você não tiver critérios, se você não tiver na tua cabeça que aprendizagem é uma continuidade, que não adianta nada você fragmentar em um ano. “Ah, não consegui aprender isso daqui, tá reprovado, né”? Ou então: “você conseguiu, você tá promovido”! Não adianta nada você fazer isso se você não entender que a aprendizagem, ela é um progressivo, né? A política dos ciclos não foi bem entendida até hoje.

Entrevistador: Mas como que a professora vê isso? Porque voltando naquilo que a professora estava falando, de uma escola voltada pra aprender e não pra reprovar, né? Se a gente tá voltando, um pouco naquela cultura, você vê um retrocesso?

Penélope: É, vai ter um. É o que eu disse pra você, é uma via de mão dupla, o

que que a gente vai... vai... vai conseguir com isso, de certa forma, se você não tem aquilo instituído, ninguém segue, né? Você tem menos possibilidades, se bem que estar instituído não é uma garantia, a gente fala que se fosse isso, as leis seriam respeitadas e elas nem sempre são. (PENÉLOPE, 2014)

A reflexão da professora toca em pontos referente às últimas políticas da SEE/SP, que reduziram os intervalos entre os ciclos do ensino fundamental, para que houvesse mais retenções alinhadas aos objetivos especificados para cada ciclo. O ciclo inicial, por exemplo, deve ser superado quando a criança estiver alfabetizada. Caso contrário, ela deverá receber maior amparo e mais tempo para alcançar essa competência. Percebemos que a perspectiva educacional da professora é democrática e se volta em alguns momentos à crítica do que ela compreende ser um retrocesso, ou seja, um retorno às políticas anteriores, que permitiam a retenção de alunos, com rigidez sobre o tempo que eles devem ter para aprender determinadas coisas. Contudo, ela concorda que a dimensão legal é diferente da prática, já que as leis nem sempre são respeitadas. Ela percebe que a escola ainda não consegue ser democrática, apesar de haver legislação suficiente para tal. A responsabilidade sobre a prática docente também é possível de se perceber no trecho abaixo:

Então, é uma coisa que a gente tem pensado aqui na escola, implantar – eu acho assim, nem tanto ao céu, nem tanto ao mar – a gente precisa estabelecer um contato com esses alunos e tentar penetrar no mundo deles, e ouvir mais eles. Eu acho que nessa conturbação toda que tá a educação, essa desvalorização do, da educação e do profissional, todos, os profissionais hoje entram em sala de aula armados, porque eles tem, assim... poucas coisas pra lidar, poucas armas pra lidar contra aquela questão que a gente percebe das crianças. Eles [alunos] vêm desmotivados, você passa uma atividade, ninguém faz. Você precisa que ele reveja aquilo em casa, ele não faz as atividades que você pediu. Aí você chama a família. A família, você percebe que a família não tem norte para a própria vida, como é que vai orientar e dar importância pra aquilo lá que você dá importância? Parece que é só você que dá importância, então é uma dificuldade isso. Então, o que eu acho que a gente precisa, a gente precisa proporcionar na escola maiores momentos de ouvi-los. A gente ouve pouco, eu acho, então só fica assim, fica naquela coisa do... o menino não faz, eu tenho o meu conhecimento, não consigo trabalhar porque eles não querem, e o negócio chega num impasse ali. E parece que professor e alunos são adversários o tempo inteiro, eles ficam naquele embate.

Entrevistador: Não tem uma relação mais estreita, mais positiva?

Penélope: Mais estreita, às vezes... ó, alguns profissionais conseguem, né? Uma prática bem interessante pra isso são as rodas de conversa, as assembleias de classe, que a gente vem há um tempo aqui tentando implantar, que é um momento pra você parar e avaliar, você ouvir seu aluno, seu aluno ouvir você. A gente percebe que quando... quando algum professor tem algum debate em sala de aula, quando a gente traz todo mundo pra conversar, você consegue achar um caminho.

Entrevistador: Fecha aqueles contratos que você tava falando, né?

Penélope: Então, eu acho que essa é uma prática que a gente tem que inserir

nas aulas de forma geral, né? De uma forma mais ampla. (PENÉLOPE, 2014)

Essa citação da entrevista nos apresenta muito das experimentações típicas da fase da serenidade, quando os professores estão mais espontâneos e tolerantes em sala de aula, passando pela “reconciliação entre o *eu* ideal e o *eu* real” (HUBERMAN, 1992, p. 44, grifos do autor). Essa inteligência em lidar com o instituído e o que precisa ser feito demanda muitos saberes da experiência, um repertório construído durante uma carreira. Esse repertório, junto com o uso de mecanismos a seu favor, como é o caso do trabalho em equipe, possibilita que o professor, apesar de já estar próximo da aposentadoria, seja capaz de pensar em novos investimentos, já que consegue prever a maioria das situações passíveis de ocorrer em sala de aula (HUBERMAN, 1992).

A segurança e o entendimento do que é preciso ser feito em relação ao que pode ser feito é uma das características mais relevantes de Penélope. Essa característica também pôde ser observada na forma com que Regina valoriza e utiliza os “moldes tradicionais e modernos”. A ambivalência das práticas, que oscila na dicotomia entre o instituído e o praticado; a formação atual e a formação antiga; o perfil de professor moderno e tradicional representam contrastes percebidos nas falas das professoras. No entanto, esse contraste se apresentou mais atenuado no discurso da professora Regina, que valorizou muito a sua formação, mesmo que ela estivesse nos “moldes tradicionais”. A análise da entrevista de Penélope nos permite perceber o quão crítico é o seu posicionamento em relação à educação tradicional, aquela que coloca o ensino ao centro da função escolar. Uma formação docente voltada à técnica, às regras de escrita e leitura ou ao ensino pode ser classificada por Penélope como um “ensino secundário melhorado”. Regina, que destacou um intenso trabalho de Literatura, Filosofia e Psicologia em sua formação, não desvalorizou tanto os saberes da ideologia pedagógica de cunho mais tradicional que recebeu. Essas diferenças no discurso das professoras podem nos trazer indicativos para compreensão das subjetividades das duas, principalmente na adoção de saberes da formação profissional.

Entretanto, é no jogo de luz e sombras que percebemos as preocupações e intenções docentes das duas. Por que Regina não abordou a questão da inclusão de modo mais incisivo? Por que Penélope não criticou as políticas de progressão continuada, lembrando dos alunos que chegam ao ensino médio sem saberem ler? Por que uma lançou classificações sobre as ações docentes, como “tradicional e moderna”, ao passo que a outra expressou uma imagem dos professores tradicionais não rotulada, visto que ela divide a formação e a relação com os alunos? Para Penélope, a formação poderia ser austera, mas a relação entre atores não. Isso a contrasta

da professora Regina, que indicava diferença clara entre os “moldes tradicionais e modernos”, que envolviam tanto a formação quanto a prática docente. Enfim, temos diferenças importantes entre os dois perfis das professoras, mas temos pontos em comum, principalmente no que diz respeito ao uso criativo dos saberes considerados adequados e dos considerados ultrapassados.

PROFESSOR PAULO (Iniciou em 1980, mas fez estágios desde 1978 – 34 anos de carreira)

Os dois homens entrevistados foram mais resistentes. Primeiro porque não tinham horários para agendamento nem disposição física quando havia um intervalo. Segundo por que não falaram muito, exigindo do entrevistador um número maior de perguntas para complementar as respostas curtas e muitas vezes monossilábicas. Por causa disso, muitas informações pessoais foram ocultadas. Pouco se soube a respeito das suas origens e das suas famílias. Em comparação a Peixoto, pseudônimo de um dos professores entrevistados, Paulo se mostrou ainda mais reservado, sendo o entrevistado que menos trouxe elementos da sua história pessoal às suas memórias profissionais. O que pudemos coletar de conversas anteriores e posteriores à entrevista, assim como de algumas falas da própria entrevista, é que apesar de ter origem humilde, com parte de sua criação em uma cidade satélite da Grande São Paulo, essa não foi uma condição preponderante em sua formação pessoal. Nasceu em uma família que valorizava os professores e os estudos, estimulando alguns dos seus irmãos a estes, mas não tivemos registro se seus irmãos chegaram à faculdade. Paulo relatou que via os professores como pessoas que tinham muito conhecimento, que precisavam ser respeitados, visão que, segundo ele, era muito comum na sua infância.

Seus primeiros estudos aconteceram em uma escola particular, o que também indica uma condição socioeconômica mais confortável, apesar de não se enquadrar na categoria de “famílias abastadas” de Penélope. Contudo, por encaminhamento da própria família, mudou para uma escola estadual, já que, segundo ele, era mais “puxado” o ensino: “Só tinha uma diferença, assim: tinha, de uma escola, que acontecia naquela época, era, é, da escola municipal, da escola estadual e da escola particular, isso era uma coisa bem notória, é..., a gente brigava pra estudar na escola do Estado, brigava pra isso” (PAULO, 2014).

Apesar de toda a valorização aos estudos e aos professores, o professor desde muito jovem sentiu a necessidade de trabalhar para conseguir mais autonomia financeira, o que poderia levá-lo também a comprar sua própria casa e prover sua vida. Assim, quando questionado sobre quando começou a pensar na possibilidade de ser professor, ele disse que

nunca quis ser professor.

Entrevistador: Por que nunca quis ser professor?

Paulo: Eu trabalhava num, é... com outras coisas, né, eu trabalhava, conto isso? Eu trabalhava na Manchete, né, uma empresa jornalística, na época. Eu saí de lá porque eu precisava estudar, né?

Entrevistador: Queria fazer uma faculdade? Queria estudar?

Paulo: É, e terminar também o ensino médio, porque não dava tempo. Eu trabalhava de madrugada, mas lá eu ganhava dinheiro, eu ganhava muito bem. Aí eu saí, as coisas não eram mais a mesma coisa. (PAULO, 2014)

Já no seu ensino médio, ele arrumou um bom emprego e começou a ganhar um salário razoável. Garantindo sua subsistência, ele ajudava a família também. Contudo, sentia vontade de fazer uma faculdade, mas não era nada relacionado à docência. Conhecendo a dinâmica das empresas, percebeu que poderia galgar degraus superiores se conseguisse mais formação. “Eu percebia que, na firma, pra você ter outros... porque você vai subindo, eu entrei como boy lá e acabei saindo como gerente, né? Então você tinha que apresentar alguma coisa, e eu falei, bom, eu vou terminar” (PAULO, 2014). Essa “alguma coisa” a que se refere é o diploma do ensino médio, que ele não estava conseguindo apresentar, já que ficava muito tempo no trabalho: “[...] não tinha como ficar lá, porque eu não... o meu tipo de trabalho não era feito de dia, eu entrava de madrugada e ia até... Por exemplo: eu entrava três horas da manhã e saía três horas da tarde” (PAULO, 2014). Essa rotina de muito trabalho era pesada para Paulo, que se sentia também pressionado a dar continuidade aos seus estudos.

A questão de Paulo com a docência é muito comum a vários professores em atividade. Muitos ingressam nessa carreira ao acaso, por oportunidade, principalmente os professores que Huberman (1992) destaca como “secundários”, ou seja, os professores com especializações diferentes das pedagógicas, que poderiam optar por outras profissões, mas que de alguma forma “passam a ser professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros” (p. 40). Como escolher significa também renunciar, Paulo fez nesse momento da vida sua primeira renúncia: abandonou um emprego com um bom salário para fazer uma faculdade. Quando questionado sobre essa escolha, respondeu o seguinte: “É, porque eu achei que... eu achei que aquilo ia ser diferente pra mim e no final não foi bem isso, né? Mas eu não queria ser professor, eu queria ser dentista” (PAULO, 2014). Posteriormente, mencionou ter prestado vestibular para odontologia, mas abandonou o curso porque não conseguiu pagar as mensalidades nem frequentar o curso, que era em tempo integral.

Arrependido dessa investida, o jovem Paulo, ao terminar seu ensino médio, tentou novamente voltar à Manchete, empresa do seu primeiro emprego, mas não teve sucesso. Assim,

por ser sua segunda opção, foi cursar Matemática, visto que sempre teve facilidade nessa área do conhecimento. Por já ter alguma experiência com gerência de empresas, conseguiu um emprego num banco para atender novamente a sua necessidade de trabalhar. O trabalho como corretor em banco começou a exigir muitas horas do dia, o que, somado às horas dedicadas à faculdade, tornava sua rotina cansativa. Foi por indicação de colegas de turma que conheceu a docência. Foi atraído, pois percebeu que essa era uma atividade cumprida com menos horas de atividades em local de trabalho, além de lhe render algum dinheiro que, em comparação com o que o banco lhe pagava, era mais lucrativa.

Entrevistador: Aí as coisas foram acontecendo e você virou professor?

Paulo: É. Foi aí que eu comecei, por exemplo: eu trabalhava numa empresa, eu trabalhava num banco, no setor de seguros, por causa da minha área mesmo, e comecei a dar aula, antes de tá formado. Naquela época, se ganhava um pouco melhor do que se ganha agora, aí eu percebi que eu ganhava mais do que no meu trabalho,

Entrevistador: Como corretor?

Paulo: É. Aí eu peguei, parei e fiquei só dando aula. E aquilo foi levando e depois eu não consegui voltar. (PAULO, 2014)

Percebe-se o quanto Paulo resistiu à docência, sendo que o seu discurso em toda entrevista traz esse tom de descontentamento com as suas escolhas. Foi possível coletar conteúdos como “pensei que ia ser bom para mim, no final não foi bem isso” ou “foi levando e no depois não consegui voltar” (PAULO, 2014), que expressam sempre uma tentativa de voltar atrás por causa de um arrependimento. Ao mesmo tempo em que valorizava os estudos no seu discurso, sabendo que aquilo poderia ser importante, expressou um desejo de trabalhar com outras áreas, com empresas do setor privado, que talvez não trouxessem tantos ganhos (naquela época), mas que exigiam diferentes competências dele.

Essas diferentes competências, mais ligadas à técnica, puderam ser valorizadas quando o professor falou um pouco da sua formação, que foi muito mais voltada para a Matemática, com poucas matérias de licenciatura. Ele chegou a afirmar que nunca gostou muito dos conteúdos relacionados à educação, pois entende ser o estágio e a prática em sala de aula, junto com suas duas especializações, que resolveram suas dificuldades iniciais: “Eu acho que meu curso, eu acho que... eu acho que meu curso foi bom, tá. Eu acho que, era pesado, eu acho que foi bom meu curso. Agora, pelos colegas que eu pergunto, ele é mais *light*, agora” (PAULO, 2014). Diferentemente da professora Penélope, ele compara a sua graduação com as atuais de modo a valorizá-la, indicando que recebeu uma melhor formação do que os professores mais novos.

Início da carreira

Podemos afirmar que o período de estágio marca o final da formação inicial e o começo da carreira docente de Paulo. Ele conta sua experiência como professor desde o estágio, pois foi lá que ele passou a observar, construir e aplicar seus primeiros saberes relacionados a esse ofício.

Porque quando eu tava estudando, tinha os estágios, né? Eu acho que os estágios me ajudou muito, completamente diferente de um, de uma faculdade, né? O que que um professor passa você entende quando você tá com a mão na massa mesmo. Que é quando eu fui fazer os estágios, é... eu tinha facilidade de me comunicar com eles e da matéria que era a minha, né? Eu conseguia, os professores deixavam a gente fazer aquilo e foi muito bom. Isso ajudou, depois que eu comecei a dar aula, você vai criando seu próprio caminho, né? Porque ninguém ensina você a fazer aquilo. Você vê o outro, você... não sei se você faz melhor, né, mas você segue um caminho, uma diretriz. (PAULO, 2014)

Nas suas primeiras explorações, o professor começou a observar os outros colegas e começou a adaptar algumas maneiras de fazer. Ele destaca a comunicação com os professores como uma aliada nesse processo de construir sua própria diretriz, que podemos entender como o perfil profissional que Huberman (1992) destaca. Suas primeiras escolas, tanto de estágio quanto de exercício profissional e pós-formatura, foram escolas da rede estadual. Começou a dar aulas em lugares afastados, na periferia da cidade, tal como Regina e Penélope fizeram, fato comum a vários professores:

É... eu comecei no Estado, eu moro em Guarulhos, né? Bem, lugar bem periférico, é longe, quase não tinha condução. Eu... é... as caronas me ajudaram muito, porque não tinha como chegar no lugar. Eu não tinha carro e fiquei um bom tempo lá. Depois eu trabalhava no Estado, depois eu comecei a trabalhar na prefeitura, na prefeitura foi melhor, entendeu? (PAULO, 2014)

Algo também comum ao início da carreira dos professores, que o próprio entrevistado mencionou, é pegar aulas em muitas escolas para compor uma renda mais digna. Por morar em uma cidade vizinha, esse deslocamento era difícil para Paulo, que contava com seus colegas para cumprir suas jornadas. “Tem a questão da locomoção, desde aquela época, né, você tem que trabalhar pra você ter uma situação financeira legal, você tem que trabalhar em mais de um lugar, você não conseguia ficar só num lugar” (PAULO, 2014). A exploração de Paulo ocorreu no estágio e em várias escolas, pois era preciso trabalhar. Nos anos finais da sua escola, já com

algum tempo de experiência, foi ganhando pontuação para atribuição de aulas e, com um pouco de sorte, conseguiu chegar a escolas mais centrais, dentro da Zona Leste. Em um desses momentos, conseguiu aulas em uma escola considerada por ele mesmo como “muito boa”. Lá ele pôde encaminhar o término das suas explorações e rumar para a sua estabilização, iniciando também uma fase, dentre tantos descontentamentos rememorados, de sentir prazer e se emancipar com relação ao ensino (HUBERMAN, 1992).

Bem, eu dei aula no colégio. O colégio era muito parecido com a faculdade, por causa do nível dele. Era muito parecido com aquilo que eu fazia... Engraçado, eu fui dar aula numa escola que os professores de lá davam aula pra mim na faculdade, entendeu?

Entrevistador: então eles viraram colegas seus?

Paulo: É! Eu estranhei, porque eu cheguei num lugar, eu não sabia que eles trabalhavam ali, né? E eles davam aula pra gente na faculdade, era um nível alto. Até a conversa com eles era um outro nível, né, mas eu me dei bem. Só era complicado assim, porque eu era muito jovem e eu tava dando aula pra jovem, né. Esse interagir com eles era... mas era legal, eu me enturmava muito bem. (PAULO, 2014)

Apesar de jovem, esse professor estava bem amparado pela equipe de colégio e aproveitou o momento para aprender a lecionar. Com certeza, esse foi um momento em que se apropriou de vários saberes experienciais¹² compondo o seu próprio repertório. Contudo, apesar de estar ao lado de vários professores com carreira consolidada, Paulo ainda era um ingressante. Trabalhar em mais de duas escolas era algo muito complicado para quem morava em outra cidade, sendo que começou a procurar outras opções que viabilizassem o seu deslocamento. A opção de ingressar na rede municipal, após sua formatura, foi muito por causa disso, já que relatou um deterioramento do salário do professor na rede estadual em comparação com a municipal. Questionado pela mudança do seu salário durante sua carreira, Paulo respondeu:

Entrevistador: Conseguiram manter na classe média?

Paulo: Sim, sim, boa. Aí depois foi deteriorando, né? Porque também, a valorização também, né, foi caindo.

Entrevistador: Quando começou, professor? Consegue pensar, assim, que época começou a desvalorizar, essa coisa de o professor ter um poder aquisitivo maior que foi caindo?

Paulo: Eu acho que de 70, 70 não, depois de 80.

Entrevistador: Depois de 80 começou a cair?

Paulo: É, a coisa começou. Que foi quando eu comecei a dar aula que eu comecei a perceber isso, que antes não trabalhava nisso, entendeu?

¹² Os saberes experienciais de Tardif (2014) já foram definidos e abordados na introdução desta pesquisa, mas vale retomar. Esse tipo de saber docente é preocupado com a prática de ensino, diferindo-se dos tipos de saberes preocupados com os princípios e a ideologia educacional, o currículo e os conteúdos das áreas específicas. São conhecimentos produzidos para e pela experiência docente, compartilhados e aprendidos no cotidiano escolar.

Durante sua fase de exploração, houve a constatação de que a situação do trabalho docente estava mudando. Se antes era possível ganhar mais que um corretor de seguros em bancos, agora “já não era bem assim”, como Paulo costumava dizer durante a entrevista. O que havia lhe atraído para a profissão, mudava de forma, justo no momento em que começou a se sentir mais à vontade com o ofício.

Fase de estabilização e cargo efetivo

Nesse colégio considerado bom pelo entrevistado, foi dado muito destaque ao material que escola possuía. Não havia problema com material didático e material escolar, os alunos tinham muito suporte e o professor se sentia confortável em exigir esse ponto da escola. Isso era um ponto importante para Paulo, que lecionava desenho geométrico na época. Foi frisado por ele ainda que até hoje não presenciou tal suporte de nenhuma escola. Contudo, mesmo com toda essa estrutura, ao longo do tempo em que atuou nela, percebeu o deterioramento da educação como um todo, usando como exemplo a Associação de Pais e Mestres (APM) desse colégio. Muitos colégios mantêm essa associação para apoiar ações da escola, já que ela tem boa parte do seu financiamento feito pela comunidade escolar. Uma dessas ações que Paulo relatou eram aulas particulares de reforço:

Era uma escola de Estado até bem central, [nome da escola, situada no bairro da Penha, que foi ocultado na transcrição], foi muito bom lá e, assim: eu acho que eu sofri tanto efeito nessa escola, não só eu... tava caindo, eu percebi isso que a escola tava caindo. E... a APM da escola era muito forte. Eu ganhava por fora, eu ganhava por fora ali, eu dava as minhas aulas pelo Estado e... a APM me pagava por fora, pra eu dar uma aula de reforço pra eles,

Entrevistador: Mas aí extraescola?

Paulo: Extraescola! (PAULO, 2014)

Com pouco tempo, as aulas particulares foram acabando e o professor foi obrigado a buscar alternativas, já que somente lecionando pelo estado não era possível compor um salário suficiente para as suas despesas. Foi nesse momento que ingressou na rede municipal, pegando aulas esporádicas. Nesse período em que ficou em algumas escolas da rede estadual e municipal, decidiu buscar um cargo de efetivo, prestando alguns concursos, quando estes eram oferecidos. Prestou a edição de 1990 e foi aprovado, assumindo o cargo em 1992. A prova desse concurso, como já vimos no capítulo anterior, foi a primeira que trazia um número considerável

de questões reflexivas e que exigiu saberes da formação profissional vindos de várias ciências da educação (GOMES, 1998). No entanto, não testou a prática docente reflexiva, utilizando análise de casos e situações cotidianas para testar concepções educacionais dos professores como foi feito em provas mais recentes. As questões do concurso de 1990 tinham cunho mais teórico. Essa prova esteve permeada pelo perfil redemocratizador que o Estado brasileiro exigia no contexto. O professor deveria estar mais preparado pedagogicamente para isso, visto que houve um grande número de questões referentes a esses conteúdos em relação às questões específicas de cada área das licenciaturas. Paulo atendeu ao perfil desejado nesse momento pela rede pública estadual, sendo que esse perfil diz muito sobre o que foi apresentado nas entrevistas.

A análise nos fez perceber que Paulo valoriza muito os conteúdos específicos da Matemática, o que é coerente com os seus gostos pessoais e pelas experiências profissionais que teve. O destaque que dá à prática em detrimento da teoria, principalmente quando se trata das teorias educacionais, aliado ao papel que atribui às experiências de estágio e à observação dos professores experientes em sua formação docente, induz-nos a entender que, apesar de conhecedor das questões educacionais, sua prática docente tem cunho mais técnico e pragmático. O concurso de 1990, apesar de trazer questões referentes às várias ciências educacionais, não trouxe questões práticas como fizeram os concursos de 1998 e 2005. Não era preciso saber praticar a reflexão sobre o trabalho docente, era preciso apenas conhecer seus princípios e máximas, para não dizer slogans (SCHEFFLER, 1974), ou seja, conceitos utilizados de forma descontextualizada e reducionista. Os dados coletados nessa entrevista, à medida que divergem do perfil das professoras Regina e Penélope, convergem com o perfil desejado no ano de 1990.

Passar nesse concurso e assumir um cargo efetivo fez Paulo conhecer algo que ainda não havia visto. Apesar de sempre ter trabalhado em escolas periféricas, nunca havia sido preciso lecionar em escolas demasiadamente afastadas. Quando foi convocado para assumir o cargo, houve essa necessidade e Paulo virou professor na escola mais precária em que já atuou: “é, aí eu vejo agora, a realidade né. E, assim, depois eu fui dar aula na periferia, com crianças carentes, trabalhava-se com o que se tinha, né”? (PAULO, 2014). Não havia material nas escolas periféricas, o que contrastava com o que ele presenciou no colégio da Penha. O professor passou dificuldades nessa fase, sofrendo um momento de “pôr-se em questão” (HUBERMAN, 1992, p. 42), já que questionou a si mesmo por vários momentos se essa era realmente a profissão que lhe trazia felicidade. Com um bom repertório de saberes docentes, que lhe faziam agir frente às condições adversas, usou do improviso para solucionar seus

problemas, usando materiais que estavam à disposição. Quando questionado sobre as formas que utilizava para lidar com a falta de material, o professor respondeu o seguinte:

Passava muita coisa na lousa, é... a gente fazia muito cartaz, eu não me lembro. Eu sei que era, era difícil, mas a gente conseguia, dava resultado o que a gente fazia, e trocava muita ideia com os outros colegas também. O que que eles faziam, como se adaptavam, que tinha... Era o que se tinha, né? (PAULO, 2014)

A nova realidade escolar que enfrentou foi desgastante e colocava outros tons à fase de “pôr-se em questão” que o professor vinha atravessando. Por meio dessas realidades escolares e tempos diferentes, o professor procurou resistir à sua vontade em mudar de área profissional, mas não aguentou por muito tempo. Após alguns anos de exercício como funcionário efetivo, conseguiu aproveitar uma licença concedida pelo estado de São Paulo aos seus servidores e foi à Austrália com autorização (visto de imigração) para trabalho. O ano que passou nesse país foi muito enriquecedor para a formação pessoal de Paulo, pois além de conhecer uma nova cultura, pessoas e cidades, dedicou-se a trabalhos técnicos na área da construção civil, afastando-se um pouco da rotina em sala de aula e dos trabalhos mais reflexivos. Reviver a época em que era um funcionário dinâmico, que “colocava a mão na massa”, como ele próprio afirmou, foi compreendido por um período sabático. Paulo não considera o trabalho docente como algo transformador, que opera sobre a realidade, visto que suas ações não resultam em algo plausível, verificável. Construir paredes e fazer acabamentos em imóveis, para ele, era um ofício mais realizador, que apresentava resultados concretos, à vista de qualquer pessoa.

No entanto, a viagem à Austrália não se configurou em um abandono profissional. Paulo decidiu voltar ao Brasil e terminar o que vinha fazendo. Ele decidiu que se aposentaria na função, pois já havia dedicado muito tempo a ela e perderia todas as contribuições dadas tanto à previdência estatal quanto à escola e aos alunos. Decidido em terminar sua carreira em meio a duras escolhas e renúncias, Paulo fez “um balanço da vida profissional” (HUBERMAN, 1992, p. 43) e acabou decidindo seguir com a conduta docente construída durante suas experiências. Conhecendo os saberes docentes que o estado exigia, mas valorizando saberes docentes mais tradicionais, Paulo teve segurança o suficiente para bancar uma postura mais técnica em sala de aula, onde o professor é um profissional com a função de ensinar e aplicar exercícios de fixação, já que, segundo ele, sua disciplina (Matemática) requer esse tipo de procedimento para que a aprendizagem aconteça. Pode-se entender que o professor Paulo, após voltar da Austrália e estabelecer um perfil próprio, ingressou na fase da “serenidade e distanciamento afetivo”, pois se tornou um professor semelhante ao grupo observado por Huberman (1992), que são “menos

sensíveis, ou menos vulneráveis, à avaliação dos outros, quer se trate do diretor, dos colegas ou dos alunos” (p. 44). Estando certo de seus fundamentos educacionais e da sua capacidade de ensinar, mostrou um período em que expressou menos afeto e mais tolerância pelos alunos, chegando inclusive a estranhar a surpresa que professores novos e estagiários apresentam quando atuam pela primeira vez nas escolas.

O nome fictício usado por esse entrevistado remete muito a essa personalidade, já que ele, de uma forma bem engraçada e descontraída, costuma chamar todos os seus alunos de “Paulinho”. Ele chamou até o entrevistador de “Paulinho”, sendo que esse não era o seu nome. Todos são “Paulinhos” para ele, já que alega ter muita dificuldade para guardar nomes, principalmente de alunos. O nome “Paulo” foi o primeiro que veio à sua cabeça quando foi levantada a necessidade de um nome fictício para as entrevistas. Seu distanciamento afetivo e compromisso com a sua área, principalmente em relação à parte técnica da Matemática, o faz ver com estranheza algumas mudanças na educação. Paulo reflete sobre a avaliação, que não pode mais acontecer como antes, quando provas periódicas eram aplicadas; notas eram lançadas sobre essas provas; tarefas em casa e em sala de aula poderiam ser cobradas, já que poderiam valer nota; e a participação nas aulas também poderia ser medida, levando em conta vários elementos na composição da avaliação:

Mudou muita coisa, né? Porque agora, é... a avaliação não é, é... é um todo, é... você precisa, é... a participação quase não tem agora, coisa que tinha antes.

Entrevistador: Antes se avaliava mais a participação?

Paulo: É, agora quase não tem isso, né? E o fazer, quase não se faz, é mais o estar em sala de aula. É mais você dar uma atividade, aquela atividade ser corrigida, é... não se pergunta muita coisa, isso que eu acho complicado, não se pergunta.

Entrevistado: Não tem mais questão?

Paulo: Não. Um ou outro que pergunta, ou um ou outro se interessa pelo assunto. Eu falo de matemática, porque a matemática não mudou, matemática não muda, é uma matéria exata, né? Por exemplo, dois mais dois ainda é quatro, não mudou pra cinco, e, matemática não é só isso. É um leque de situações que mudou agora. (PAULO, 2014)

Paulo expressa um saudosismo com relação à época em que ingressou na carreira e em que ele próprio foi aluno de escola pública. Suas comparações são sempre feitas nesses “extremos” que, para ele, são bem antagônicos. Suas queixas se voltam muito ao comportamento dos alunos e das famílias que, diferentemente da dele, não valorizam mais a educação. Em nenhum momento há contextualização dessas realidades comparadas, o que nos indica diferenças entre suas reflexões e as reflexões de Regina e Penélope, que traziam muito mais o contexto sócio-histórico da escola, da Educação, dos alunos e de suas famílias. Por mais

que pareça simplista e muito imediatista, essas diferenças nos levam a buscar relações entre esses perfis de reflexão e o processo de recrutamento ao qual foram submetidos. É evidente que a construção de um perfil docente é algo complexo, que talvez esteja mais relacionado a elementos subjetivos de suas histórias pessoais do que a elementos objetivos como os concursos a que se submeteram. Contudo, esses concursos também são elementos da sua história, possuem certa força dentro das diretrizes profissionais que os professores seguem, além de representarem marcos consistentes na história de suas carreiras. Tanto Regina, quanto Penélope (mais a primeira que a segunda) apresentaram certo saudosismo com relação às épocas escolares passadas, mas nenhuma das duas relembrou tanto momentos antigos bons em contraste com tantos momentos recentes negativos. Um desses pontos se debruçou também na idade com que os alunos de agora ingressam na escola, já que com a regulamentação do ensino fundamental de nove anos (Lei nº 11.274/06), existem alunos mais novos nas suas salas de aula, causando estranhamento ao professor. Essa foi uma mudança que as outras professoras entrevistadas não relataram. Não sabemos se tal fato trata-se somente de algo comum, um simples esquecimento. Contudo, pontos que realmente afligem o cotidiano dos professores, como podemos observar nas entrevistas anteriores, são rememorados com facilidade em comparação com os pontos que menos os afligem.

É, eles vem prá brincar, né. Então, mudar esse conceito, eu acho que eles estão chegando muito novos, tá, e não tem essa responsabilidade. E eu acho que não é a escola que vai passar isso, ela pode cobrar sim, mas alguma coisa tem que ser feita na casa dele. E também assim, dele sair desse nono ano e ele ter perspectiva, porque dá a impressão que ele não têm. Eles não percebem, você comenta isso, você pergunta, às vezes, não sei o que vou fazer além disso. (PAULO, 2014)

Alunos novos, que, segundo Paulo, possuem necessidades diferentes dos alunos em anos finais do ensino fundamental, são observados com apreensão pelo professor, que não sabe muito bem o que fazer em relação a isso. Já com o gravador desligado, Paulo confessou que tem dificuldade para trabalhar de forma lúdica. Não consegue ensinar Matemática com ludicidade, o que torna as aulas com alunos do 5º e 6º ano muito difíceis. Perceba que ele reconhece a importância da ludicidade no ensino, assim como conhece as demais perspectivas e saberes docentes voltados à inclusão de novos atores na escola, mas não consegue praticar esse discurso, tem dificuldades em levá-lo para a prática. Se Regina é capaz de trabalhar nos dois “moldes” e Penélope também o faz, apesar de preferir um “molde mais moderno”, Paulo conhece os

caminhos para os dois, mas não consegue deixar de usar o “molde tradicional”. Ele é tão apegado à questão técnica, que trouxe uma valorização do uso da tecnologia em sala de aula ao final da entrevista. Para ele, essa inovação ajuda muitos alunos a aprender, à medida que eles podem fazer exercícios no computador, de formas mais atrativas, diferentemente das listas feitas à mão nos cadernos (PAULO, 2014). Além disso, eles podem ver de forma mais concreta algumas assuntos que são abstratos na matemática como as figuras geométricas em terceira dimensão, difíceis de serem entendidas na lousa, que tem somente duas dimensões.

PROFESSOR PEIXOTO (Iniciou a carreira em 2000 e estava em busca de uma vaga como professor efetivo. No ano seguinte a essa entrevista, desistiu da carreira docente – 14 anos de magistério no momento da entrevista)

Filho de pais nordestinos, migrantes do Pernambuco, Peixoto foi criado na periferia de São Paulo, em uma das regiões mais violentas e com os maiores índices de vulnerabilidade social na década de 1980, quando ainda era um adolescente. Como os outros três entrevistados, sua família valorizava a escola e os professores, sendo que isso influenciou a imagem que ele tinha sobre essa profissão: “O que eu achava de ser professor? Ah, eu respeitava professor, a minha mãe dizia que era como um 2º pai, né, cara? Era uma coisa diferente do que é hoje, eu gostava. Era uma pessoa que passava informações que eu não tinha e eu valorizava isso na época” (PEIXOTO, 2014). Frequentado escolas precárias, com infraestrutura ruim e falta de materiais, ele rememorou momentos da sua escolarização primária que oscilavam entre bons e maus.

Ah, meus professores eram excelentes professores, tinha uma professora que eu me lembro na 4ª série, que ela me chamava inclusive de garoto prodígio, [palavrão]! Eu gostava, sempre gostei de estudar e era uma professora de português baixinha, brava, só que na época eu estudava, qualquer coisa que você fazia, você levava puxão de orelha, reguada do professor. Uma vez eu estava conversando com um amigo, ela chegou com a régua e puf! Mas mesmo assim eu não tinha raiva dela, porque era tipo um lance de mãe e filho, era um castigo que eu não via como coisa errada.

Entrevistador: Mas você era bom aluno ou indisciplinado, como você era?

Peixoto: Eu tive várias fases, eu fui um bom aluno e teve uma época que desisti de estudar, saí da escola na verdade, na época que eu era adolescente, não sei o que aconteceu, a professora me xingou, eu joguei uma cadeira na professora, cara! A diretora disse assim: “ou você paga a porta, que graças a deus não pegou na professora ou você vai ser expulso”. Eu falei assim: “então tá bom, vou ser expulso!” Desisti de estudar, a minha mãe me trocou de uma escola que eu gostava para ir numa que eu não queria, saí fora. (PEIXOTO, 2014)

Com um histórico traumático de escolarização, Peixoto compôs a estatística de fracasso escolar dentro do final da década de 1980 e ainda mais relacionado ao conflito entre professores e alunos que geralmente alcança pontos extremos por várias assimetrias, incluindo os interesses educacionais de professores e alunos (CHARLOT, 2001). Passando por três escolas em sua Educação Básica, lembra que a violência era um problema no seu bairro.

Entrevistador: Você lembra mais ou menos como era a estrutura da tua escola? Se era escola boa? De centro, periferia, como era?

Peixoto: Periférica, só estudei nessas, porque eu morava na periferia, Jardim Ângela, fundão e me lembro que a última escola era muito perigosa, isso já na década de 90. Tinha uma gangue chamada gangue dos ninjas, os caras... é... tinha toque de recolher e uma vez eu lembro que a escola tinha uma boa estrutura, os professores eram bem preparados, mas a violência era muito grande. Uma vez nós saímos um pouco mais cedo, teve um tiroteio, eu achei que tinha levado um tiro, cheguei em casa, no suor, quando fui ver, só tinha levado um tombo, era difícil essa parte. Era a questão do medo, cara. (PEIXOTO, 2014)

O Jardim Ângela já foi um dos bairros mais violentos do município, ficando famoso nas décadas de 1980 e 90 por causa dos seus índices de homicídio doloso. Certamente, conviver com esse grau de violência não é relevante para o desenvolvimento da aprendizagem de um adolescente de família pobre. Esse quadro é muito propício ao fracasso escolar, já que muitos jovens pobres largam a escola para trabalhar quando se encontram nessa situação: “Desisti da escola nessa época, quando fui procurar um emprego, não consegui emprego porque não tinha ensino fundamental, fiz supletivo da 5ª série até o ensino médio” (PEIXOTO, 2014).

Seu afastamento da escola durou quase dois anos e foi justamente a necessidade de possuir um diploma do ensino fundamental que o fez retornar à escola, fazendo um curso supletivo. Após conseguir o diploma, começou a trabalhar, mas não abandonou os estudos. Sua rotina começava a ficar intensa, já que conciliava as duas atividades com pouca idade e maturidade para se organizar.

Comentando sobre essa época, Peixoto disse o seguinte: “Comecei a trabalhar muito cedo, eu só entrava na 2ª aula quando eu fazia supletivo, porque eu chegava... era muito trânsito na Zona Sul, M'Boi Mirim era um inferno, [palavrão]! Era difícil, mas depois que voltei a estudar, falei: ‘agora vou até o fim, né’?” (PEIXOTO, 2014). Tomando gosto por estudar e já com certa autonomia, Peixoto começou a pensar em cursar uma faculdade, mas não pensou em cursar nenhuma licenciatura. Queria cursar Direito.

Então, surgiu a ideia assim: eu não tinha grana para fazer uma outra faculdade, a real foi essa. Eu queria fazer Direito. Tem um professor que foi muito marcante na minha vida, que o nome dele é Antônio, cara, o cara foi um pai.

Entrevistador: Professor de quê?

Peixoto: De língua portuguesa. E por isso que eu fiz Letras, ele que me influenciou na verdade e tanto é que quando voltei a estudar, encontrei ele na rua: “meu, você tem que voltar a estudar e tal”. Foi onde eu voltei, quando eu terminei o ensino médio, falei: “vou fazer direito”, ele falou: “meu, não vai fazer direito, você não vai conseguir pagar”. Eu fui pesquisando realmente na época era muito caro, eu ganhava muito mal e comecei a pesquisar, ele falou: “faz Letras”, só que eu falava muito na gíria, falei: “mas como eu vou fazer Letras se não sei falar o português, cara”? (PEIXOTO, 2014)

Peixoto, influenciado por um professor de Língua Portuguesa com quem teve aulas no ensino médio, renunciou à vontade de fazer uma graduação em Direito para virar professor, mesmo que a contragosto. Era a única possibilidade que tinha para fazer faculdade, pois não podia contar com sua família para bancar os custos. Deveria utilizar o seu salário para isso. O curso de Letras apareceu como uma opção viável, devido ao seu custo mais baixo em comparação a outros cursos. A profissão docente, hoje, de uma forma geral, está atraindo pessoas de condições sociais mais desfavorecidas (LOUZANO et. al., 2010), sendo que o discurso de Peixoto nos aponta que tal fato pode ocorrer pelos custos da formação inicial e dos baixos salários pagos à categoria, uma vez que classes mais favorecidas recusam salários baixos, fazendo outras opções. Entretanto, devido à imagem que tinha dos professores, via um distanciamento cultural grande entre a sua variação linguística e a variação usada pelos professores.

Eu acho que piorou na verdade, porque hoje, quem faz licenciatura é realmente quem parece que não tem opção. Eu fiz porque não tinha dinheiro para fazer outra coisa, mas eu me dei bem porque me dediquei. Mas hoje, eu entendo: olha, não tenho nada para fazer, vou fazer licenciatura. Eu acho que é a última opção, ninguém vai fazer a licenciatura pela profissão em si, né? Poucos, não digo ninguém, poucos.

Entrevistador: Você acha que é uma questão de necessidade mesmo? O cidadão pobre, que necessita mesmo, ele vai e faz a licenciatura?

Peixoto: É, faz licenciatura porque é um meio de entrar no mercado de trabalho, né? Porque mudou muito o perfil do professor no decorrer dos anos, tanto é que boa parte dos meus amigos que fizeram Letras – e pior que eu era um dos mais pobres na época, porque [palavrão], eu pagava mês sim, mês não a faculdade – poucos dão aula. Eu sou um dos poucos. Os pobres dão aula.

Caio: Mas eles estão fazendo o quê, mais ou menos?

Peixoto: Ah, um é analista de sistema, outro trabalha em banco, trabalham com outras coisas. Agora os mais pobres é que foram dar aula, que é o meu

caso. (PEIXOTO, 2014)

Percebe-se pelos trechos transcritos da entrevista que o entrevistado levou sua faculdade com muita dificuldade, não conseguindo pagá-la corretamente, já que ganhava pouco na época. Ele percebe que a sua situação foi comum a outros colegas de origem humilde como ele, mas que atualmente esse quadro ficou mais comum ainda. Entre os seus colegas de trabalho, muitos que optaram pela docência o fizeram por falta de outra oportunidade, principalmente considerando os custos mais elevados dessas outras oportunidades. O quadro socioeconômico condicionou sua escolha de carreira e, segundo sua concepção, condicionou outros professores também. Ele acabou se acostumando com a opção e até gostando da atividade, mas muitos de seus colegas de trabalho não. Foi possível perceber algumas menções em sua entrevista sobre colegas desmotivados e que não apresentam compromisso com a profissão.

Apesar das dificuldades em levar a graduação e das escolhas forçadas que teve de fazer, Peixoto reconhece que sua formação foi boa, já que o levou à reflexão sobre questões relacionadas à Linguística e à Educação, mas não o preparou para a prática docente. Ele criticou, em vários momentos da entrevista, a distância entre a teoria e a prática, assim como vários dos entrevistados, atribuindo essa distância à academia e à realidade das regiões mais pobres da cidade:

A academia, em si, eu acho que está distante um pouco da realidade. Da realidade que você encontra dentro de uma sala de aula. De repente para os caras serem mestres, doutores, não ter essa aproximação com o que é o aluno, principalmente da periferia, que foi onde eu trabalhei ou do ensino fundamental e médio. É muito teórica a coisa, não tem prática lá. (PEIXOTO, 2014)

Para fundamentar sua crítica, Peixoto indicou que a análise sintática que se aprende na faculdade não pode ser ensinada em sala de aula. Ele ainda trouxe um exemplo bem direcionado a isso, trazendo mais detalhes:

Sim, por exemplo, análise sintática, você quando vai estudar análise sintática na universidade, você usa mais dentro do campo linguístico e tal, e você não usa linguística, por exemplo, dentro de uma sala de aula, a linguística aplicada. Quando eu ia fazer análise sintática, a professora montava árvores e análises muito complexas, isso eu não uso na minha sala. (PEIXOTO, 2014)

A mediação entre o conteúdo aprendido na faculdade e o ensinado em sala de aula fica a cargo do docente, e Peixoto vê isso como um problema uma vez que não teve discussões a

respeito de como fazer essa mediação, percebendo falhas na sua licenciatura. Apesar de reconhecer sua formação como boa, ele percebe um problema generalizado na formação docente, já que ela é muito teórica. Alegou só ter aprendido a dar aula na prática, quando já estava em sala de aula. Contudo, no decorrer da entrevista, percebemos que isso não poderia ter acontecido de outra forma, já que o entrevistado iniciou suas primeiras experiências logo no primeiro ano de faculdade, o que é um fato incomum dentro das entrevistas analisadas nessa pesquisa. “Foi quando eu pensei: “pô, vou fazer Letras”. Mas eu não sabia, eu caí de gaiato no navio e dei sorte porque comecei a gostar do que eu estava fazendo, comecei a dar aula a partir do 1º ano de faculdade” (PEIXOTO, 2014). Sem nenhuma experiência, com pouca idade e formação, o professor iniciou sua carreira e passou por momentos difíceis, mas, como todo garoto pobre, ciente de que não teria muitas oportunidades na vida, superou algumas dificuldades e, com vontade de se estabilizar em um bom emprego, conseguiu firmar-se na carreira como veremos adiante.

Início da carreira

Ah, eu, no início, eu tinha 19 para 20 anos, tudo era muito novo e eu achava que eu ia mudar o mundo, então fui com todo o gás. Esse 1º ano de faculdade eu agarrei, no 1º ano de faculdade dar aula, cara, putz, me jogaram numa sala, eu falei, mas como eu sou um cara...

Entrevistador: Você nem fez estágio, nada?

Peixoto: Nada, já fui para a prática, porque na época faltava professor. Como faltava professor, saí do 1º ano, tinha que ter seis meses, acho que tinha que ter um ano na verdade, mas como tinha um déficit de professor, já comecei, entrei na sala e eram salas populosas e os alunos, mesmo eu sendo jovem, me respeitavam, não sei se eu impunha respeito, mas eles me respeitavam, era legal, eu curti o meu início na Educação. (PEIXOTO, 2014)

Agarrando a oportunidade de trabalho, Peixoto iniciou sua carreira de forma muito rápida por causa da falta de professores que a rede pública estadual enfrenta há anos. Devido às suas condições de ingresso, podemos afirmar que Peixoto passou por uma fase intensa de sobrevivência (HUBERMAN, 1992), na qual teve de usar conhecimentos que acabava de aprender na faculdade, viabilizados por saberes docentes que aprendeu por meio da observação dos professores com os quais teve contato durante sua formação básica e início de graduação, mais os colegas de trabalho que lhe ajudavam quando podiam. Como os outros entrevistados, conseguiu aulas em escolas periféricas, com estrutura ruim, para depois, com mais experiência, começar a pegar aulas em escolas mais centrais, em regiões mais nobres da cidade. “Na verdade, como eu era um professor substituto nesses primeiros anos, eu estudava muito para dar a aula,

eu preparava muito a aula porque acho que eu não tinha preparo para estar numa sala de aula. Eu estava tampando buraco, mas depois que eu me formei, acho que a coisa mudou” (PEIXOTO, 2014). Seu despreparo e desconhecimento do papel do professor em uma sala exigiu muito esforço no seu ingresso, já que, apesar de estar muito animado com a oportunidade e conseguir o respeito dos alunos, ainda não possuía saberes consolidados, estava em uma situação de insegurança, de desconforto. Quando questionado sobre seu temperamento em sala de aula, no início de sua carreira, ouvimos o seguinte:

Ah não, eu era meio malucão, gritava, batia na mesa, berrava. Uma vez eu lembro que fui numa 5ª série [6º ano] e os caras não me ouviam, eu subi na mesa e bati no peito que nem um gorila. Eles olharam: “esse cara é maluco”. Eles pararam na hora e conseguiram me dar atenção, mas eu era meio louco, agora estou mais sensato [risos]. (PEIXOTO, 2014)

Essas situações de experiência ocorreram em escolas do extremo sul de São Paulo, em escolas precárias de periferia e até em escolas rurais que, segundo relato de Peixoto, incluíam sapos e ratos atrapalhando as aulas. Em 2004, entrou em um projeto chamado Trilha das Letras na sua Diretoria de Ensino: “eu entrei no projeto em 2004, depois de formado, que era Trilha das Letras, me lembro muito bem que era ensinar a língua portuguesa através da informática. Isso foi uma experiência muito boa para mim” (PEIXOTO, 2014). Esse projeto o fez se afastar um pouco das escolas comuns de periferia, onde não havia materiais e estrutura adequada, para começar a atuar em escolas com boa estrutura, visto que equipamentos de informática eram vitais para o sucesso desse projeto.

O projeto que Peixoto menciona, o Trilha de Letras, realmente foi implantado pela SEE/SP no ano de 2004. Com uma proposta voltada ao propósito de melhorar o ensino e promover a inclusão social (PIORINO, 2006), ele se aproxima muito da concepção de educação que o estado de São Paulo adotou nos concursos dos anos 2000, que observamos na discussão sobre os perfis desejados para ingressantes efetivos. Os esforços para informatizar a rede pública estadual vinham desde 1995, quando

[...] a Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo (PRODESP) cria soluções de um Governo Eletrônico e este implanta os primeiros computadores na administração pública no Estado de São Paulo, desenvolvendo para a Secretaria de Educação o Sistema de Informações Gerenciais. E as escolas recebem, então, computadores para a administração escolar. (PIORINO, 2006, p. 84)

Após esse evento, já em 1996, foi implantado o Programa Escola de Cara Nova na Era

da Informação, que tinha por objetivo promover a informatização pedagógica, fazendo um trabalho integrado entre a sala de aula e o laboratório de informática. O uso do autor Leônidas Dertouzos (fundador da WWW), único autor destacado na prova do concurso de 1998, vem nesse contexto de informatização da rede. Entre tentativas e projetos com esse fim, o projeto Trilha de Letras se destaca como mais um, mas teve foco em grandes metas como a erradicação do analfabetismo e a melhoria da competência de escrita e leitura entre os alunos. Peixoto participou na verdade da primeira experimentação do projeto, que funcionou como um piloto, já que, ao final de 2004, houve um parecer favorável às primeiras experiências e o projeto foi agrupado ao um maior chamado Letramento (PIORINO, 2006).

Atuando certo tempo nesse projeto, o entrevistado conseguiu boas experiências e pouco a pouco foi montando o seu próprio repertório de saberes docentes, já que teve também a oportunidade de concluir a sua graduação enquanto exercia o ofício. Mesmo este não sendo a condição ideal aos olhos do Estado, já que este entende que é preciso se formar antes de exercer a docência, Peixoto compreende que apreendeu a ser professor nessa dinâmica. Essa fase foi tão importante para ele, que considerou os anos posteriores à sua formatura como o seu “auge”, pois já iniciava um período de estabilização de forma prazerosa, não se preocupando com variações nas políticas educacionais e debatendo com os professores mais velhos que lançavam críticas à profissão e às políticas estaduais:

Entrevistador: Você lembra nesse ingresso, nesse começo de carreira, ter estranhado alguma política educacional? Ter se deparado com ela?

Peixoto: Ah, eu acho que não, eu estava no auge, tudo para mim era perfeito.

Entrevistador: Mas quando você via os professores mais velhos reclamando de alguma coisa, como que você entendia aquilo?

Peixoto: Eu criticava, falava: “se está ruim, por que que escolhi essa profissão”? Se está ruim, meu... para mim estava perfeito, eu achava que os caras reclamavam de barriga cheia na verdade, porque professor reclama muito, mas você não vê o professor, principalmente na atualidade, andando a pé. Professor mora bem. Aí diz que é porque é bem casado, eu não sei, cara. O que é mal ganhar ou ganhar bem, é claro que para ter um nível superior e passar pelo que nós passamos, ganhamos mal, mas perante o mercado dá para se manter, né?

A docência foi uma oportunidade de ascensão social, era a oportunidade de se tornar classe média. Nessa época, com pouca idade, Peixoto já conseguia se estabilizar, conseguir aulas mais facilmente, fazer entrevistas em escolas particulares, com muita chance de conseguir trabalhos com remuneração melhor. Para um jovem de periferia, com poucas oportunidades, esse era um cenário importante. Foi com essa empolgação e repertório de experiências docentes, permeado por saberes docentes mais técnicos e pragmáticos, que o entrevistado começou a

caminhar para a fase de estabilização, compreendendo o outro lado dessa profissão.

Fase de estabilização – saindo do auge

Como já afirmado anteriormente, Peixoto é muito grato à oportunidade de ter ingressado em sala de aula antes de se formar, pois isso, além de lhe fornecer vantagens para escolher aulas em escolas melhores, também o fez estar à frente de muitos recém-formados em seleções para lecionar em escolas particulares. “Ah, na verdade, acho que a experiência de ter iniciado antes de me formar me deu uma [palavrão] experiência. Então, quando me formei, já entrei em colégio particular, já estava com outro nível, porque já passei por aquele processo de experiência” (PEIXOTO, 2014). Contudo, mesmo com alguma vantagem, ainda não tinha a mesma pontuação que professores antigos, o que trazia algum sofrimento durante as convocações, feitas pelas Diretorias de Ensino, para atribuições de aula. Quando interrogado sobre as dificuldades do seu início de carreira, ele fez algumas pausas, mas rememorou:

Ah não, as atribuições de aula no estado, porque eu era contratado, era humilhante, ficar das 7 da manhã até meia noite. Não há atribuição, é sub-humano, os caras tratavam professor como um nada.

Entrevistador: Se sentia mal na atribuição?

Peixoto: Nossa! Aí sim, tinha dia que... o pior que você ficava, não pegava aula, você saía até chorando, era punk. Aí você me fez lembrar bem, era uma época [palavrão, qualificando a época ruim]. Caraca velho, como agora eu pego fácil! (PEIXOTO, 2014)

Os momentos ruins não se restringiam somente à atribuição. Lembrando da época em que começou a se estabilizar e conseguir aulas em locais diferentes, Peixoto ainda percebia problemas com a oferta de materiais necessários para as aulas. À medida que ia para bairros mais intermediários como o Morumbi, esse problema ia se atenuando, não passando mais a ser um problema: “Ah não, existe bastante diferença, escola mais afastada, menos recurso. Quando eu comecei a entrar numas escolas mais centrais, perto da Giovanni Gronchi [avenida do Morumbi], da João Dias ali, eu senti uma diferença, senti que tinha mais recursos” (PEIXOTO, 2014).

Nesse momento, trazendo muitas comparações entre escolas de bairros nobres, de periferia, particulares e públicas, o professor nos indica como foi construindo uma história própria de trabalho. Com característica bem humorada, ele usou isso ao seu favor para atrair os alunos e tornar as aulas mais dinâmicas.

Ah, teve, no início, eu acho que eu preparava mais aula, porque não tinha a confiança que tenho hoje, tenho um preparo muito maior, porque as coisas ficam na cabeça, então você fica mais... e minhas aulas, em comparação dos anos anteriores, no início para hoje, eu acho que melhoraram mais porque eu tive mais experiência, eu consigo brincar em sala de aula, eu consigo fazer atividades lúdicas com a minha disciplina, que antigamente eu não tinha essa dimensão. (PEIXOTO, 2014)

Apesar de não ter enfatizado em nenhum momento uma formação mais voltada ao perfil de professor democrático que o Estado exige atualmente dos seus professores, Peixoto ressalta a necessidade e a importância da ludicidade na aprendizagem, já que ela torna a aula mais atraente, mais significativa e mais dinâmica. Atribui esse saber docente a características pessoais e, principalmente, ao fato de começar a se sentir à vontade com a prática docente, algo que era muito difícil de acontecer no início de sua carreira. Crê que esse saber não pode ser passado na formação docente, pois ele vem somente com a prática. Conversando ainda sobre as atividades lúdicas, houve a seguinte discussão:

Entrevistador: No começo você não conseguia usar, porque o lúdico é uma coisa que exige muito do professor hoje, né?

Peixoto: Sim.

Entrevistador: Você conseguia usar do lúdico antes ou você conseguiu só com o tempo, só com a prática?

Peixoto: Ah, só com a prática, falava-se muito das aulas de Didática na faculdade, sobre o lúdico, mas na hora que eu cheguei eu nem sabia aplicar o lúdico.

Entrevistador: Você teve alguma formação para trabalhar com isso ou não?

Peixoto: Não, não tive formação, tem coisa que você cria.

Entrevistador: Mas isso você criou só ou em conversa com outros professores?

Peixoto: Ah não, vou criando sozinho, acho que eu fui pegando algumas coisas, poxa, piada, coisas do dia a dia... e fui aprimorando nas aulas. Foi mais ou menos isso. (PEIXOTO, 2014)

A discussão sobre os saberes lúdicos deixou clara a dicotomia que o professor faz entre teoria e prática. Segundo sua reflexão, é possível construir saberes a partir das próprias experiências docentes e da própria necessidade imediata. Não é preciso formação para construir saberes, é preciso apenas praticar a docência e refletir minimamente sobre sua prática. As características pessoais são pontos centrais na construção desses saberes também. Esse foi um ponto bastante abordado na entrevista, até que Peixoto, quando questionado sobre sua formação continuada e sobre a necessidade de tomar autores para refletir sobre sua prática e demais situações cotidianas, respondeu que nunca faz uso das teorias educacionais, reafirmando o caráter pragmático da sua prática docente:

Não, nunca, até a gente brinca: “quando o Piaget não funciona, manda o Pinochet”. Mas eu nunca segui Piaget e nada, porque é muito teórico. A sala de aula, o calor humano supera essas teorias.

Entrevistador: Você já teve contato com essas teorias assim? Já ouviu? Ouviu mais onde? Como foi isso?

Peixoto: Eu li nas aulas de Didática, obrigado e tal. Mas eu... um que eu gosto muito é o Paulo Freire, tem um livro que eu li que acho muito bacana, que eu achei algumas ideias bacanas, mas tem coisas que já vem naturalmente. Ele cita algumas coisas, mas é natural isso daí, nunca peguei uma teoria: “olha, vou aplicar isso em sala de aula”. Nunca. (PEIXOTO, 2014)

Usando a máxima “porque a teoria é uma coisa, a prática é outra” (PEIXOTO, 2014), entende a teoria somente no seu valor instrumental, ou seja, ela deve ser algo aplicável. Em nenhum momento mencionou que a teoria poderia ser algo usado para explicar, compreender e planejar algumas práticas e situações educacionais, assim como sugere a SEE/SP, por meio dos perfis docentes exigidos em seus concursos. Talvez esse descompasso entre a sua perspectiva sobre a teoria e reflexão sobre a prática docente e o que o estado de São Paulo exige dos professores seja um dos motivos para explicar porque, apesar de já ter prestado alguns concursos da SEE/SP, incluindo os que ocorreram em 2005, 2007 e 2010, Peixoto ainda não tenha conseguido ingressar como professor efetivo, já que a pontuação que alcança nas provas não é suficiente para uma boa colocação no ranking de aprovados.

Outro traço relevante do perfil docente do entrevistado é o seu conservadorismo em comparação ao que os outros entrevistados apresentaram. Regina e Paulo apresentaram algumas críticas à sociedade atual dessa forma, mas nenhum dos dois professores foram enfáticos como Peixoto.

Ah, quando eu comecei em 2000, havia disciplina, mas ainda havia um respeito, hoje há uma indisciplina e não há respeito. A figura do professor deixou de ser aquela figura que eu tinha com relação aos meus professores e hoje como os alunos me veem. Isso é muito triste, isso é desanimador, eu, praticamente não tenho mais prazer em fazer o que eu faço, e olha que eu adorava, né? Tanto é que eu quero mudar um pouco de vida e eu me acho um bom professor, mas a galera não está merecendo esse bom professor mais, por conta dessa falta de respeito. A sociedade está meio conturbada, as inversões de valores. O cara não respeita o pai, como ele vai respeitar um outro adulto fora de casa? Fica complicado.

Entrevistador: Quando você fala assim, sociedade, você pensa sociedade mais sobre as expressões que o aluno te traz ou o empregador também se inclui nisso?

Peixoto: Ah, total, geral. Tanto que o aluno traz da sua casa e como o próprio empregador, quando você trabalha no estado, o Estado parece que não vive a realidade, é muita burocracia e pouca coisa que funciona na verdade. Infelizmente são tantos parâmetros, ECA [Estatuto da Criança e do Adolescente] defendendo o aluno, o adolescente e vejo que nada defende o professor em sala de aula. Hoje eu vejo que o professor pode apanhar, que não

acontece nada, agora se o professor agredir um aluno, ele vai responder vários processos. Então você virou refém de um monte de meninos e meninas que vêm cheio de problemas de casa para escola e acabam, sei lá, descontando essa energia negativa na sala de aula, o que faz com que a turma renda até um pouco menos.

Conforme pôde-se perceber das outras entrevistas, foi comum aos professores indicar que no início da sua carreira os alunos eram melhores, mais participativos, disciplinados e com menos dificuldades envolvendo a aprendizagem. O que destaca a entrevista de Peixoto em relação às outras entrevistas é o contexto das suas percepções, já que os professores com maior tempo de carreira indicam os anos 2000 como um período em que os alunos começaram a mudar, ao passo que ele indica que ainda era possível sentir prazer em ensinar os alunos nesse período, mas que agora isso não é mais possível. Suas generalizações e menções aos dispositivos legais, como o ECA e algumas políticas educacionais, expressam um grande descontentamento com o ideal de educação democrática adotado pela rede pública estadual, ao ponto de fazê-lo entrar na fase de “pôr-se em questão” (HUBERMAN, 1992), que ocorre após a estabilização, indicando forte risco de abandono profissional, tal qual aconteceu com Regina e Paulo. Entre os motivos que ele alega para cogitar um possível abandono da carreira estão a desvalorização que os alunos e os empregadores de hoje têm em relação à docência. Salários baixos, desrespeito em sala de aula, ameaças e não compreensão das propostas pedagógicas por parte de pais e gestores escolares são expressões dessa desvalorização generalizada. Quando interrogado sobre política educacionais, o professor logo mencionou o regime de Progressão Continuada, fazendo críticas sobre a forma de implemento, mas não à ideia. Para ele, não se pode deixar um aluno “passar de ano” sem saber um determinado conteúdo, já que o planejamento de ensino é linear e encadeado, ou seja, é preciso saber algo primeiro para depois aprender outras matérias. “Não é uma continuação, é uma regressão, eu estou empurrando esse aluno com a barriga na verdade, se não adquiriu conhecimento, o cara não sabe morfologia, como ele vai aprender sintaxe? Não dá, né?” (PEIXOTO, 2014). Ele alega ainda que esse regime retirou sua autonomia, já que ele criou uma cultura de aprovação, dando margem para aprovações feitas pelo Conselho Escolar, o que retira a razão da avaliação existir. “É, a avaliação não tem significado nenhum, porque eu reprovo o meu aluno, ele vai para o Conselho, é aprovado pelo Conselho, aí eu pergunto: para que a avaliação? Para que documento? Muitos professores nem dão a avaliação” (PEIXOTO, 2014).

Percebermos que a falta de compreensão de Peixoto sobre a proposta educacional da rede, aliada à sua história de vida e a uma postura conservadora diante da realidade dos alunos, dos dispositivos legais, o fez construir saberes docentes, em sua maioria, voltados à prática da

concepção tradicional de ensino, ou seja, na qual o professor está no centro do processo de aprendizagem. Nessa concepção, em que o aluno não aprende por méritos próprios e não porque o professor não compreende suas subjetividades, a avaliação só tem razão de existir se puder reter alunos classificados com desempenho insatisfatório. Uma avaliação pautada na perspectiva formativa, que ajuda o aluno a identificar suas falhas e a superá-las, não é relevante para essa concepção. No discurso de Peixoto, é possível também perceber a linearidade do ensino, com conteúdos relacionados sequencialmente, em dependência uns com os outros de tal forma que não é possível apresentar uma abordagem complexa e rizomática, ou seja, direta, com uma linearidade definida, que não permite fazer desvios, retornos e ligações. É preciso seguir uma sequência para que a aprendizagem aconteça.

As críticas do professor expressam um descontentamento com a profissão, trazendo relações com aspectos da vida cotidiana. Como também trabalhava em escolas particulares, afirmou aplicar avaliações periódicas nesses momentos, mas apenas mensalmente, compondo notas para aprovar e reprovar alunos. Ele afirmou que procura ser o mesmo professor nas duas escolas (particular e estadual), mas que esbarra nas dificuldades de interpretação dos alunos mais carentes, que dificulta a aplicação de avaliações mais difíceis. Ele percebe a relação entre toda essa realidade com a sua função como educador, o que o leva ao desencantamento sobre sua profissão:

Porque eu que estou lá com o meu aluno, eu que estou ministrando a aula e ele foi reprovado na minha disciplina. Aí todo mundo vota, porque vivemos numa democracia, o cara não alcançou, mas aí é Progressão Continuada, vamos empurrando. É melhor que ele vai embora logo, é como se eu me livrasse do problema, infelizmente é aí que isso me frustra, porque eu faço parte desse ciclo e isso me desanima muito nessa área, na boa. (PEIXOTO, 2014)

Com mudança no tom da voz, sem os risos e piadas que em alguns momentos se fizeram presentes durante a entrevista, o professor explica alguns dos motivos pelos quais pensa em abandonar a carreira, voltando-se sempre a dispositivos legais e políticas de proteção às crianças e aos adolescentes:

Ah sim, influenciaram sim e na verdade vai desanimando. O professor, eu mesmo quero dar um tempo na carreira, quero respirar novos ares, sei lá, acho que o próprio aluno não valoriza o professor. A minha frustração maior não é nem só com o cara que está me empregando, com o Governo ou com o dono da escola, é o cara que eu estou lá querendo me doar, passar conhecimento, ser um mediador e ele não me valoriza. Se ele não me valoriza, como que quem está lá em cima vai me valorizar? Então é muito frustrante essa parte aí,

então acho que realmente atrapalha essas políticas de proteção, superproteção da criança e do adolescente. (PEIXOTO, 2014)

Na época da entrevista, Peixoto ainda não sabia o que fazer com sua vida, para onde iria. Após fazer cursinhos preparatórios para o concurso que ocorreu em 2013, aguardava uma provável chamada, já que tinha ficado com uma colocação razoável. Contudo, sua indecisão sobre continuar ou não era frequente, variando dia após dia como ele bem enfatizou. No final de 2015, tomou uma decisão e acabou por desistir da docência, viajando para a Austrália em busca de qualquer emprego por lá. Afirmou não ter medo dos desafios, já que sempre enfrentou muitas dificuldades na vida. Seus últimos anos de carreira foram relatados com tristeza, algo que não era perceptível três meses antes da entrevista, quando começamos contato para agendamento das primeiras conversas. Peixoto estava mais animado no começo de 2014. Seu senso de humor estava mais aflorado, tanto que escolheu o nome fictício de “Coruja”, o que causou risos aos presentes na sala dos professores. “Peixoto” foi o nome que escolheu na véspera da entrevista, sendo a mudança feita a seu próprio pedido. Esse nome parece refletir uma postura mais séria, mais voltada ao seu atual momento, em que piadas e risadas estridentes ficaram mais raras. Talvez, da mesma forma que os outros professores, Peixoto retorne à docência após esse tempo de afastamento, já que Paulo fez um percurso muito parecido no mesmo momento de “pôr-se em questão”. Contudo, o fato de já estar concursado foi um ponto importante para o regresso de Paulo, fato que não corresponde à situação atual de Peixoto.

Sintetizando as trajetórias

Após a análise das entrevistas dos professores selecionados para participar dessa pesquisa, é possível concordar com a afirmação de Huberman (1992) de que os homens têm tendência em não acreditar nas reformas em prol da melhoria educacional. Isso pode acontecer mais pelo fato de quererem terminar suas carreiras tranquilos do que pelo fato de estarem em desacordo com as novas políticas (p. 46). Tanto Paulo quanto Peixoto reagiram de forma mais incisiva e radical às mudanças políticas e sociais que afetaram a sua “tranquilidade”. Quando chegou o momento de “pôr-se em questão” em suas carreiras, os homens podem apresentar menos apego a ela e renunciar-lhe mais facilmente que as mulheres. Regina chegou também a “dar um tempo” dessa atividade, mas alegou ser por causa de experiências pontuais em um contexto específico, diferentemente do que Paulo e Peixoto rememoram das suas experiências.

Também devemos concordar com Huberman (1992) quando destaca que os jovens professores são os mais conservadores, enquanto os professores mais velhos se mostram mais entendedores e tolerantes às mudanças, principalmente quando elas envolvem o contexto social e político do país. Relacionar essas reações e esses discursos frente às mudanças com a discussão feita sobre os perfis docentes exigidos pelo Estado nos fez entender a tensão sobre a construção de saberes docentes, visto que há situações de sobrevivência envolvidas nessa construção, vital para a estabilização do profissional na sua atividade. As condições de trabalho, que auxiliam muito o professor a “se sentir à vontade em sala de aula” e a sentir prazer com o ofício, estão diretamente relacionadas à adoção de saberes da ideologia pedagógica conforme a perspectiva estatal. Um professor que tenha adotado saberes em desajuste com os princípios educacionais do seu empregador, por mais que ainda possa oferecer seus serviços em casos de emergência, está em situação mais desconfortável que um professor ajustado, já que este tem mais chance de se efetivar e se estabilizar, além de enfrentar menos momentos de descontentamento em sua carreira. Diante desse entendimento, podemos inferir que quanto maior o alinhamento entre os saberes do professor ao perfil exigido pelo empregador, menos descontentamento pessoal e menos risco de abandono profissional haverá. O abandono profissional, aqui, não precisa ser entendido em seu sentido estrito, ou seja, como um abandono de cargo, mas pode também ser entendido como o desinvestimento na carreira e o descompromisso com a aprendizagem qualitativa dos seus alunos. Esse abandono também se relaciona com a construção de saberes, uma vez que a falta de compreensão sobre as mudanças contextuais, ocasionadas, entre vários fatores, também pelo desinvestimento na carreira, deixa o professor à mercê do seu repertório descontextualizado de saberes, o que pode levá-lo a dificuldades em lidar com algumas situações. Nesse sentido, temos o professor Paulo, que tem dificuldades em trabalhar com alunos menores, ou o professor Peixoto, que não consegue refletir teoricamente sobre o quadro educacional das suas escolas.

Outro ponto importante que se pode refletir com base na análise das subjetividades dos professores entrevistados é a dinâmica criativa e inventiva dos saberes que levam às práticas. Observando os concursos, é possível perceber uma perspectiva explícita de saberes da ideologia pedagógica, que pode trazer variações, mas nos deixa um entendimento relevante sobre o perfil de professor desejado pelo contexto político. Contudo, os saberes docentes que os levam à prática são menos rígidos, menos claros e multifacetadas em relação à adoção de uma ideologia pedagógica ou de outra. Não que isso demonstre um desentendimento ou uma incompreensão sobre essas ideologias, pelo contrário: essa criatividade demonstra um bom entendimento que leva o professor a usar essas ideologias conforme as suas necessidades de sobrevivência,

apresentando várias perspectivas em um mesmo saber.

Nesse sentido, temos a professora Regina, que era flexível frente aos usos que se pode fazer com relação aos “moldes modernos e tradicionais”, já que eles possuem o seu valor. A professora Penélope, apesar de trazer mais saberes alinhados ao perfil democrático que a SEE/SP exige, envolvendo o trabalho em equipe em suas práticas, faz clara divisão entre formação, que pode até ser voltada ao ensino tradicional, e postura inclusiva dos professores, que não necessariamente requer uma formação voltada à educação democrática. Paulo, que compreende as exigências inclusivas da educação e reconhece a necessidade de conhecer saberes da ideologia pedagógica voltados a essa perspectiva, alegou ter dificuldades em se adotá-los, afirmando que não incorpora a ludicidade no seu repertório de saberes, recheado, por sua vez, de técnica e instrumentalizações da matemática. Por fim, temos Peixoto, que faz crítica incisiva às propostas inclusivas, recusando-se a incorporar saberes da ideologia pedagógica vigente, adotando, em sua maioria, saberes práticos tradicionais, que não atendendo ao perfil desejado nos recrutamentos periódicos que a rede de ensino faz. No entanto, houve relato de saberes docentes voltados à ludicidade, algo que ilustra a complexidade do seu repertório.

Com base nesse quadro de complexidades, iremos à análise de alguns saberes propriamente ditos para perceber como conseguem se construir e serem aplicados diante dessa realidade complexa, que envolve tensões, imposições de saberes e sobrevivências cotidianas.

3. SABERES EXPERIENCIAIS EM DEBATE

O objetivo desse capítulo está voltado à compreensão dos processos de construção de saberes experienciais, visto que somente esse tipo de saber está exposto aos interesses docentes, pois os entendemos como conhecimentos produzidos para e pela experiência, compartilhados e aprendidos dentro do cotidiano escolar, em uma construção constante condicionada por imposições e estruturas externas, mas que também carregam subjetividades, baseadas em interesses individuais. A ideia é discorrer sobre a tensão entre a estrutura objetiva que submete os saberes experienciais, formada basicamente pela influência dos saberes da ideologia pedagógica, das políticas educacionais, das relações sociais de cada instituição e das circunstâncias cotidianas descritas pelos professores. Outros tipos de saberes, como os disciplinares e os curriculares, que também influenciam na construção de saberes experienciais, devem ser observados caso a caso, já que dependem da cultura e tradição de cada área do conhecimento (como as Letras, Matemática e Filosofia, para os casos dos entrevistados) e do planejamento curricular das escolas. Contudo, como o foco dessa pesquisa é mais voltado às transformações sociais e políticas do período que vai de 1980 a 2010, os saberes da ideologia pedagógica indicam influências mais relevantes e que se sobrepõem à construção dos saberes experienciais, assim como demonstraremos na sequência. Os saberes experienciais são os únicos da tipologia de Tardif (2014) que podem ser construídos e reconstruídos para e pelos professores. Os demais não podem, sendo impostos e exigidos por especialistas, acadêmicos e autoridades. Por isso, os tomamos como objeto, já que estamos preocupados com os discursos sobre as práticas docentes, tendo em vista as suas modificações em um período específico.

A subjetividade manifestada no cotidiano é também elemento importante para nossa análise. Dessa forma, a discussão desse capítulo remeterá frequentemente às discussões do Capítulo 2 sobre a compreensão do perfil docente e do percurso de carreira de cada entrevistado. As semelhanças e diferenças entre cada trajetória nos levam à compreensão de saberes construídos em meio a situações específicas, construções subjetivas de saberes experienciais, mas que não perdem a dimensão contextual, relacionada a uma conjuntura marcada por transformações políticas.

A relação das forças, expressa nas tensões entre o subjetivo e o objetivo, explicita o conflito em torno do uso de saberes docentes, já que

De um lado, temos um mundo cada vez mais pós-industrial e pós-moderno, caracterizado pela mudança acelerada, a compressão intensa do tempo e do

espaço, a diversidade cultural, a complexidade tecnológica, a insegurança nacional e a incerteza científica. Do outro lado, está um sistema escolar moderno e monolítico, que continua a perseguir propósitos profundamente anacrônicos por intermédio de estruturas opacas e inflexíveis. (HARGREAVES, 1998, p. 4)

São os confrontos do mundo pós-moderno que nos fazem observar a escola em suas múltiplas dimensões (VIÑAO FRAGO, 1998), diferenciando a imposição das leis e das políticas em relação à concretização das práticas escolares que, muitas vezes, tomam caminhos inesperados, avessos à previsão dos legisladores e das autoridades educacionais. Assim, além de observar a dinâmica contextual, destacamos os posicionamentos de cada professor, já que contribuem diretamente para o entendimento das suas escolhas e construção de saberes. A professora Penélope, por exemplo, é mais alinhada às políticas vigentes, defendendo o trabalho em equipe, mas dedicando boa parte do sucesso no uso de saberes docentes às características pessoais dos professores e não às suas formações profissionais. Já Paulo é resistente a algumas concepções educacionais, não apenas pela época em que foi formado e começou a exercer a docência, quando imperava a educação tradicional, mas porque realmente acredita na meritocracia que a educação pode proporcionar aos alunos. Peixoto, professor mais novo, destaca-se como o mais conservador, mas não consegue ser plenamente crítico às políticas educacionais, pois percebe a sua preocupação de fundo, voltada ao aluno carente, tal como ele foi. Suas críticas são mais direcionadas à sociedade e à forma como ela desvaloriza o trabalho do professor. Regina converge muito com as ideias de Peixoto, com a diferença de estar mais preocupada com a compreensão distorcida que alguns alunos possuem sobre a cidadania e os seus direitos.

Enfim, temos posicionamentos diversos, que nos permitem questionar alguns estereótipos. Na linha desse questionamento, temos que, por exemplo, ter o cuidado de observar melhor professores que estão há muito tempo em exercício, que são postos à prova, inclusive por quem defende as perspectivas educacionais atuais, dizendo que estes são defasados e precisam urgentemente de formação continuada ou, com um termo mais cruel, de reciclagem. Professores assim podem ser muito poderosos, lembrando a professora Pam, observada por Noblit (1995), que podia parecer antiquada a muitos, mas que exercia enorme influência positiva sobre seus alunos, fazendo um ótimo trabalho e cuidando de todos da sua comunidade escolar.

Os professores com longo tempo de carreira podem não ser pessoas atrasadas e retrógradas em relação ao pensamento educacional vigente, tido como novo e mais adequado à nossa época. Eles são pessoas que atuam em escolas vivas, a partir de saberes orientados a

interesses existentes e muito presentes nas escolas, já que estão em uso por atores em interação com o universo escolar. Esses saberes orientam suas práticas, que são adaptadas de acordo com as circunstâncias em que se encontram.

Durante a sistematização de dados, foi possível perceber alguns padrões de resposta, destacando algumas convergências e divergências. Os professores, ao rememorarem suas carreiras, falavam sobre os desafios enfrentados em escolas precárias, sem materiais, cujas aulas dependiam somente da lousa e do giz, levando-os a serem criativos para lecionar. As entrevistas também revelaram muitas dificuldades com a indisciplina dos alunos, sendo que os professores, levantando memórias, eram enfáticos em detalhar formas de lidar com alguns conflitos, resgatando eventos recentes em comparação com eventos ocorridos há muito tempo. Esse processo de seletividade da memória, tão cara à análise de estudos que a tomam como fonte (THOMPSON, 1992), foi explorado para organizar a discussão e a análise dos dados a respeito dos saberes experienciais, sendo que algumas divisões foram feitas para melhor percebermos seus processos de construção diante das dimensões objetivas e subjetivas. Dentre os muitos saberes experienciais relatados e percebidos nas entrevistas, como já demos pistas nas passagens acima, dois que abrangem grandes objetivos pedagógicos específicos foram mais mencionados e puderam receber um tratamento mais adequado, tendo em vista a sua frequência de menção em todas as entrevistas e a riqueza de detalhes rememorados: Saberes para Expor Conteúdos e Saberes Coercitivos. Esses saberes são voltados a objetivos claros, que os ajudam a definir suas denominações, mas na verdade essas denominações representam conjuntos de saberes, tendo em vista que alguns deles são formulados e reformulados no decorrer dos anos. Contudo, apesar do vínculo claro a um objetivo específico, os saberes construídos trazem outros tons, voltando-se a objetivos secundários e atrelados ao seu principal. Um saber coercitivo, por exemplo, pode também estar relacionado à exposição de um conteúdo. Veremos mais à frente que a construção de um saber relacionado à exposição de conteúdos utilizando a lousa pode também ser utilizado para controlar a disciplina na sala dela. Enfim, durante a análise, foi possível perceber que um processo de construção de um saber voltado a um objetivo específico pode trazer à luz outros saberes experienciais diferentes, tendo em vista a sua complexidade. Assim, dentro da discussão dos saberes selecionados, foi possível destacar alguns saberes avaliativos e outros voltados ao tempo de aprendizagem, porém de modo mais indireto e relacional, o que demonstra a complexidade dos usos dos saberes em relação aos seus objetivos, pois é muito difícil criar tipologias para enquadrá-los quanto ao seu uso.

Os dois saberes compreendidos em seus processos de transformação sofreram o mesmo tratamento de dados, visto que aplicamos a mesma metodologia sobre eles. Embora as

discussões tomaram diferentes tons, visto que cada um dialoga com pesquisas específicas, atendendo também a variados contextos, alguns entrevistados, por exemplo, ativeram-se mais a rememorar alguns saberes em detrimento de outros, sendo isso o suficiente para as discussões se diferenciarem. No entanto, o percurso utilizado nas duas discussões que esses saberes proporcionaram buscou cumprir as seguintes etapas:

- Apresentação da definição do saber, bem como das demais definições necessárias ao seu entendimento, junto com uma breve revisão literária a respeito do objetivo que o saber invoca, podendo discutir também sua origem/gênese dentro da história da educação. O objetivo dessa primeira etapa é introduzir o leitor sobre o entendimento dos temas e das discussões que cercam esse saber específico;
- Compreensão e discussão desse saber a partir da tipologia de Tardif (2014), entendendo seu uso no cotidiano como um *habitus*, já que essa é uma abordagem possível e frequentemente utilizada nas pesquisas sobre saberes docentes (NUNES, 2001). A ideia é testar o mecanismo adotado por essas pesquisas e indicar a necessidade de adaptação, com o objetivo de usar dessa compreensão para avançar à hipótese das construções táticas, contemplando plenamente o objetivo da pesquisa;
- Discussão sobre a construção tática dos saberes, observando suas mudanças no espaço/tempo, considerando a tensão entre, de um lado, a estrutura objetiva formada pelos saberes da ideologia pedagógica, a adoção de *habitus* e as políticas educacionais; de outro lado, as subjetividades e situações cotidianas próprias dos professores entrevistados, permeada por elementos subjetivos que também condicionam a constituição desses saberes, em seus contextos de adoção e uso, de acordo com os perfis profissionais de cada carreira docente discutida no Capítulo 2.

Ao final de cada discussão sobre os saberes experienciais, faremos uma síntese, retomando os principais pontos da discussão e refletindo sobre o seu caráter sociopolítico, que pode aparecer como expressão de uma tensão entre sujeitos e ações estatais, que não necessariamente atende aos interesses políticos, ou como parte de um mecanismo conjuntural, que atende a um propósito estatal.

3.1. Saberes para expor conteúdos

Existe uma gama de instrumentos e técnicas que permite ao professor o trabalho em sala de aula usando conteúdos. Alguns desses instrumentos podem ser voltados à leitura, ao estímulo da escrita, à resolução de problemas, ao treino com exercícios de fixação, enfim, a uma série de atividades pedagógicas que, para serem bem-sucedidas, necessita apresentar conteúdos visuais para certo número de alunos, tendo em vista a simultaneidade do ofício docente em sala de aula. O uso de instrumentos está relacionado a uma técnica, pois qualquer instrumento, para resultar em um trabalho, de fato, não pode ser utilizado o seu intermédio. Dada a confusão comum nas escolas, onde instrumento, técnica, método e metodologia são muitas vezes tratados como sinônimos (ANASTASIOU; ALVES, 2009), vale diferenciar alguns conceitos nesse início de discussão. O termo “técnica” é “relativo à arte. Refere-se à arte material ou ao conjunto de processos de uma arte, maneira, jeito ou habilidade especial de executar ou fazer algo” (ANASTASIOU; ALVES, 2009, p. 76). É por meio da técnica que o artesão modifica a natureza, age sobre a realidade. Nada mais apropriado se entendermos a docência como a “arte de ensinar”, uma arte que “se faz presente apenas quando as técnicas de base do trabalho são assimiladas e dominadas” (TARDIF, 2014, p. 121). A técnica é o que conecta o corpo humano ao instrumento, de modo que ele seja sua extensão, tal como a lança foi a extensão dos primeiros humanos, frente à ausência de garras e dentes para combater outros animais. Todo trabalho necessita de instrumentos e de técnicas, sendo algumas específicas. Quando os profissionais dominam as técnicas específicas do seu ofício, tornam-se peritos, o que lhe permite mais segurança e autonomia frente à sua ação. “Um professor perito é semelhante a um músico ou a um ator que improvisa: ele cria coisas novas a partir de rotinas e de maneiras de proceder já estabelecidas” (TARDIF, 2014, p. 121).

As técnicas de ensino são e devem ser frequentemente usadas na sala de aula, visto que o trabalho docente exige também o uso de instrumentos como livros, lousa, computadores, diários, cadernos etc. Embora seu valor frente à formação docente tenha sido criticado na década de 1980, a partir dos movimentos que denunciaram o tecnicismo na educação (ANASTASIOU; ALVES, 2009; TARDIF, 2014), a importância da sua discussão se faz presente, sendo possível encontrar um bom número de publicações a respeito delas, algumas apresentando repertórios de técnicas a fim de ajudar professores a criarem suas próprias práticas.

Para pensar sobre as características da técnica, dos instrumentos e da sua relação com os saberes da prática, podemos pensar analogicamente. Um marceneiro, diante da necessidade de fixar um prego em uma tábua, pode usar vários instrumentos como um simples martelo, uma pistola disparadora de pregos, uma marreta ou até uma pedra. Enfim, existem instrumentos mais ou menos adequados a esse objetivo, mas cada um deles exige uma técnica diferente. Não se pode golpear um prego com um martelo utilizando a mesma técnica que se usaria na utilização de uma pedra, já que se deve pegar o martelo pelo cabo e não pela parte mais pesada. Conhecer ou não uma técnica é, inclusive, um ponto definidor na escolha do instrumento mais adequado para o trabalho, já que se o marceneiro não estiver seguro sobre a melhor técnica para se usar um martelo, ele pode optar por usar uma pedra. Essa reflexão ponderada entre o objetivo a que se quer chegar e o instrumento mais adequado ao seu cumprimento certamente é um saber aprendido na formação inicial profissional, pois essa é a etapa comprometida com a construção de um repertório básico de competências para o ofício.

É nesse sentido que observamos a interação dos saberes experienciais voltados à exposição de conteúdos. Muitos desses saberes foram construídos em meio à tensão entre as necessidades cotidianas e a ideologia pedagógica exigida pelo Estado que, por sua vez, podem ser ensinadas pelas instituições aos professores em formação. É claro que a analogia do marceneiro não considera saberes próprios da profissão docente como os saberes curriculares (que só ocorreriam se a marcenaria tivesse inserida no contexto escolar ou se estivesse ligada a normas e condutas profissionais específicas, exigindo algumas técnicas no ofício) e os saberes disciplinares, além de diversas outras diferenças em relação ao produto do trabalho que, para o marceneiro, é previsível e com resultado concreto, visto que o prego não possui subjetividade e apresenta resultados rápidos (estando fixo à tábua). Contudo, essa analogia é ilustrativa e nos traz o entendimento de como as técnicas pedagógicas se relacionam com os saberes profissionais, pois essa relação é central na discussão dessas passagens. Tardif (2014) fez uma abordagem parecida, comparando o trabalho docente com o trabalho industrial e indicando também o tom ilustrativo dessas comparações.

O professor, tal como um artesão, ao munir-se de técnicas, pode usar várias delas, num encadeamento sistemático, fazendo uso de um método, ou seja, de uma série de procedimentos, instrumentos e técnicas para cumprir um objetivo específico. Assim como um marceneiro, depois de fixar um prego numa tábua, pode lixá-la, colá-la e pregá-la a outras tábuas, a fim de construir um armário, um professor pode copiar exercícios na lousa, acompanhar seus alunos enquanto resolvem os exercícios, para depois corrigi-los oralmente, junto com a turma, a fim de ensiná-los, por exemplo, operações de subtração matemática. Um método pode ser composto

por várias técnicas e instrumentos, mas as escolhas e o entendimento sobre os métodos não são imparciais.

Quer queira, quer não, todo professor, ao escolher ou privilegiar determinados procedimentos para atingir seus objetivos em relação aos alunos, assume uma pedagogia, ou seja, uma teoria de ensino-aprendizagem. Assim como não existe trabalho sem técnica, também não existe processo de ensino-aprendizagem sem pedagogia, embora se manifeste com frequência uma pedagogia sem reflexão pedagógica. (TARDIF, 2014, p. 119)

Daqui decorre a importância dos saberes da ideologia pedagógica para a ação docente. Por mais que a escolha dos métodos e das técnicas de ensino pareça despreocupada com a ideologia pedagógica, não se pode afirmar que ela seja imparcial e neutra, já que o “professor não é um trabalhador que se contenta em aplicar meios e que se comporta como um agente de uma organização: ele é sujeito de seu próprio trabalho e ator de sua pedagogia, pois é ele quem a modela, que lhe dá corpo e sentido no contato com os alunos” (TARDIF, 2014, p. 149). Geralmente, a ação educacional que elege a técnica como o centro do trabalho docente, atribuindo a isso objetividade e neutralidade no processo pedagógico, também atende a uma ideologia pedagógica com visão de mundo e de natureza humana específica. Essa ação é do tipo “instrumental”, baseada na obra de autores como Skinner, Watson e Gagné, concebendo que a “educação é uma tecnologia”, a partir de um “saber técnico-científico axiologicamente neutro” (TARDIF, 2014, p. 170). Esse tipo é muito próximo do tecnicismo brasileiro que observamos na composição de perfil docente desejado pelos concursos da década de 1980. Decorrente de políticas voltadas à formação e ao recrutamento de professores não reflexivos, essa ideologia pedagógica observa o uso da técnica e do método de ensino como um fim em si mesmo distante das discussões metodológicas. Contudo, compreender esse tipo de ação educacional não esgota o entendimento sobre a ação e o saber docente, visto que eles são plurais e influenciados diretamente pela complexidade das interações humanas.

Os professores utilizam, em suas atividades cotidianas, conhecimentos práticos provenientes do mundo vivido, dos saberes do senso comum, das competências sociais. Suas técnicas não se apoiam nas ciências ditas positivas, mas sobretudo nos saberes cotidianos, em conhecimentos comuns, sociais, baseados na linguagem natural. (TARDIF, 2014, p. 136)

É na construção do que Tardif (2014) chama de “discernimento” (p. 180) que os professores conseguem fazer escolhas mais acertadas sobre técnicas e saberes para improvisar

e lidar com o caráter imprevisível do seu trabalho. Esse “discernimento” só é conquistado com a prática, com o processo de construção e reconstrução de saberes, a partir das tensões e contradições cotidianas entre as necessidades de sobrevivência e as normas institucionais, culturais e profissionais, muitas vezes expressas pela exigência de saberes não construídos pelos próprios professores, como é o caso dos saberes da ideologia pedagógica.

Uma forma de observar as transformações nesses saberes experienciais é observar as práticas ou as ações tratadas acima, já que são a concretização dessas construções cotidianas. Quando um professor, em meio a várias práticas do interior da sala de aula, se volta para a lousa (que pode ser um quadro negro ou branco) e começa a utilizar uma técnica de ensino, escrevendo com giz e mostrando suas costas para a sua turma, temos ali uma série de informações com valor simbólico. Esse conjunto de ações que, por causa das circunstâncias de tempo e espaço, acaba por culminar em sentidos ou em um tipo de código, pode ser rapidamente interpretado pelos alunos. Muitas vezes, não é preciso que o professor diga algo antes de iniciar esses movimentos corporais, pois a maioria dos alunos já está habituada a responder imediatamente a eles, fazendo outros movimentos em resposta. Geralmente, os alunos respondem a esses códigos pegando seus cadernos, canetas, lápis e pondo-se a copiar o que o professor escrever no quadro. Alguns alunos novos ou menos habituados a esse universo simbólico, muitas vezes, perguntam: “É para copiar?”; “Precisa copiar, professor?”. Respostas a essas perguntas vêm na sequência de modo imediato. Às vezes, as respostas não vêm do professor, mas sim de outros educandos, mais habituados a esses símbolos. Dependendo da situação, a interpretação desses códigos é tão óbvia que essas respostas surgem com certa impaciência de quem as profere.

Percebe-se que as ações descritas acima, baseadas numa técnica, apesar de ser parte de um pequeno pedaço de universo simbólico escolar descrito, já que envolve uma validação prática de sinais usados por sujeitos específicos, passíveis de serem interpretados por antropólogos, trazem também estímulos, respostas e condicionamentos como reação à ação docente, dado o caráter estruturante de normas, regras e estímulos intrínsecos ao uso das técnicas. O pluralismo e a complexidade dos saberes imperativos dessa prática em questão, tanto nas ações que envolvem apenas movimentos e expressões corporais quanto nas ações verbais, que trazem algo mais definido sobre ela, indicam que o uso de instrumentos para expor conteúdos, como os livros, os cartazes e a lousa (ou quadro negro), é algo já há muito tempo integrante do universo escolar, sendo objeto de ações e saberes educacionais de diversas ordens e tipologias. O uso da lousa, por exemplo, sofreu um processo de naturalização, indicando também que há certo condicionamento nessa dinâmica, pois alunos e professores efetuam

movimentos de ação e reação com uma lógica quase que inquestionável. Contudo, o seu uso não se reduz a isso, já que também deve expressar subjetividades e simbolismos que, por si só, são dinâmicos e ressignificados cotidianamente. O uso da lousa para expor conteúdos é tão singular à escola que não há desconforto algum em afirmar que ela parece ser comum a várias regiões do mundo. Contudo, cabe entender como alguns sujeitos escolares utilizam esses instrumentos e técnicas a partir dos seus imperativos, ou seja, dos saberes que antecedem e são reconstruídos com a prática, principalmente diante dos novos tempos, da crescente oferta de livros didáticos, de apostilas, de mídias e equipamentos de informática.

A ideia de observar os saberes experienciais envolvidos na exposição de conteúdos resultou da própria análise das entrevistas, já que os professores, quando interrogados sobre as principais mudanças nas suas práticas, indicaram a oferta de materiais e o uso do quadro negro ou lousa. Por isso, a maioria dos saberes voltados à exposição de conteúdos aos alunos restringiu-se, na maior parte dos dados coletados, ao uso da lousa. Realmente é fácil perceber a representatividade desses instrumentos no que entendemos como a “forma escolar”, ou seja, saberes escritos, práticas duráveis e o exercício de poder possibilitados pela “emersão da escola como um lugar específico e separado de outras práticas sociais” (FARIA FILHO; VIDAL, 2004, p. 153). Qualquer criança a brincar de escola com seus colegas terá que conseguir improvisar uma lousa. Contudo, essa tecnologia nem sempre esteve presente na educação. No ensino mútuo, o quadro negro não era um aparato central, já que cada aluno tinha a sua própria ardósia, sendo esta um instrumento mais importante no processo (BASTOS, 2005). Foi na adoção e consolidação do ensino simultâneo feitas pelo Estado brasileiro que esse instrumento toma posição central na sala de aula.

É no final do século XIX que o uso do quadro-negro instala-se nas escolas e que começa a ocupar um espaço central na sala de aula, período em que paulatinamente consolidam-se os sistemas públicos de instrução elementar e, paralelamente, crescem as exigências de um mínimo de mobiliário e material escolar. (BASTOS, 2005, p. 136)

Era preciso ofertar conteúdos a muitos alunos simultaneamente, mas os livros eram caros. A necessidade de oferecer e acessar conteúdos em confronto com a falta de acesso a equipamentos que facilitassem essa posse levou estudantes, professores e demais atores escolares a criarem saberes para lidar com essas condições e atender às expectativas sociais que os condicionavam. A necessidade de pesquisa, revisão e estudos dos conteúdos relacionada a uma possibilidade de flexibilidade nos espaços e tempos destinados a isso, da mesma forma que levou alunos e professores a utilizarem o quadro negro, levou também a outras práticas

como, por exemplo, uma muito particular, classificada como sebentas. Por ser um exemplo muito análogo ao uso do quadro negro, vale nos determos ao seu mecanismo de construção e de uso dos sujeitos que o consumiram.

Forjadas nas universidades portuguesas, tendo registros de ocorrência na primeira metade do século XIX, as sebentas se destacaram na Universidade de Coimbra, que tem o curso de Direito como principal graduação oferecida dada a sua tradição. Os alunos tinham pouco acesso aos materiais e livros impressos, sendo impossível a posse desses materiais por eles. Era preciso utilizar anotações que faziam da exposição dos professores sobre as matérias. Algumas sebentas praticamente transcreviam o discurso do professor, pois isso seria justamente o conteúdo avaliado durante o curso.

Por acomodarem-se à sebenta – supunha o texto – os estudantes afastavam-se do conhecimento impresso nos livros. Fixava-se, talvez, em texto o argumento de autoridade do professor; em seu roteiro de aula... O aprendizado pela sebenta firmaria, contudo, para os contemporâneos, a referência e o referente para compreensão do estilo da educação portuguesa naquela época: uma educação do e para o conteúdo do compêndio; educação antes voltada para formar mentes e corações dóceis do que para atender ao cartesiano espírito de crítica e de dúvida metódica. (BOTO, 2006, p. 69-70)

A utilização das sebentas surgiu a partir do confronto entre necessidades, condições e ideologias. Os alunos precisavam ser bem avaliados para sobreviverem no curso de Direito. A avaliação era totalmente pautada na interpretação que o professor fazia das leis, já que tinha essa autoridade e legitimidade social. Não bastava apenas ter a Carta e estudá-la: era preciso saber interpretá-la de acordo com o que o professor julgava ser o adequado, em consonância com a perspectiva educacional, social e jurídica da época, voltada à ausência de críticas às instituições, à lei e às autoridades. Assim, a “disciplina da sebenta – mais do que um método de estudo – era uma preparação para que se acatasse, de pronto, os termos do texto, as palavras do Lente e – a seguir – a própria legislação civil” (BOTO, 2006, p. 69). Essa fonte de conteúdos, que permitia a flexibilização do tempo de estudo por parte dos estudantes, fazendo-os até mesmo decorar o discurso de seus mestres, tinha também um papel conjuntural dentro da sociedade portuguesa, à medida que docilizava os alunos, futuros advogados e homens de lei, fazendo-os aceitar de modo acético a interpretação dos professores e, consequentemente, a Carta Magna portuguesa. Uma simples prática escolar pôde, durante muito tempo, contribuir para a manutenção da ordem social, já que os seus bacharéis e futuros magistrados foram, desde cedo, impedidos de criticar a lei.

O exemplo das sebentas nos indica como os saberes docentes, que levam à prática em

sala de aula, possuem relação com ideologias vigentes, desejadas pelo Estado, pela sociedade e pelos próprios professores. É claro que muitos professores deveriam discordar e criticar as sebatas, percebendo o problema do dogmatismo jurídico na Era das Repúblicas, fundamentada nos ideais iluministas das revoluções burguesas. Contudo, era preciso sobreviver a essa estrutura ideológica e alguns desses professores certamente o fizeram. As boas contribuições de Boto (2006) não se atentaram para as resistências e variações nas formas de usar as sebatas que alunos e professores de Coimbra fizeram uso, visto que há muitos itens a observar, como um elemento de uma cultura escolar específica de uma instituição (mas que mais tarde se disseminou para outras) que possuía função política e conjuntural na sociedade portuguesa dos oitocentos. Contudo, é relevante refletir e pensar em questões sobre o tema, visto que elas também nos ajudam a pensar o nosso objeto a ser discutido nessa passagem. As sebatas ainda hoje são usadas pelos alunos portugueses, carregando esse nome. Contudo, tendo em vista as modificações que a sociedade portuguesa sofreu nos últimos duzentos anos, teriam as sebatas a mesma função conjuntural que tiveram? Trazendo esse tom de questionamento para o nosso saber investigado: teriam os saberes referentes ao uso da lousa também uma função conjuntural em nossa sociedade? Teria essa função se modificado no período que vai de 1980 a 2010?

Saberes para expor conteúdos como habitus

Temos que os saberes da experiência, assim como os outros tipos de saberes, são temporais, ou seja, variam de acordo com o tempo (TARDIF, 2014). Contudo, se refletirmos acerca da temporalidade histórica, perceberemos que o tempo não é algo único e linear, já que seus efeitos não ocorrem da mesma maneira em todos os espaços e contextos. É preciso também considerar a relatividade do tempo, estritamente relacionada à espacialidade. Sendo assim, a construção dos saberes docentes deve ser observada em sua condicionalidade às intempéries cotidianas, como a disponibilidade de novos instrumentos, que não atendem só a períodos temporais como, por exemplo, ao período anterior ou posterior à vigência de uma lei, mas também da sua espacialidade, já que o impacto de uma lei pode ser diferente em escolas de periferia e em escolas centrais. Dessa forma, por mais que se busque o impacto conjuntural do uso de um saber docente sobre determinado período temporal, é preciso considerar onde esse saber foi aplicado e a partir de quais elementos (objetivos e subjetivos) ele foi viabilizado, para que possamos inferir a sua relevância como expressão de tensões político-sociais ou como elemento de impacto e função social, seja para seguir ou resistir ao projeto de nação Estatal. Após explicitação das possibilidades e ímpetus que motivam essa análise, em suma, buscamos,

nessa passagem, observar se os saberes experienciais preocupados com a utilização de lousa, quadro negro ou outro instrumento pedagógico, que oferte conteúdos visuais simultaneamente para vários alunos, são usados da mesma forma e com base nos mesmos imperativos, saberes e condicionantes cotidianos de tempos idos.

O quadro negro, como um instrumento específico do ensino simultâneo, possibilitou aos professores da escola moderna aplicar as

[...] primeiras lições de leitura e de escrita. O quadro-negro para o professor e a lousa para o aluno eram meios pelos quais seria conhecido o alfabeto e seriam desenhadas as letras. Além disso, era um excelente meio de ensinar em pouco tempo os alunos a ler e escrever. Um auxiliar indispensável para a lição oral, um suporte de escrita – um ritual diário de escrita para fixar discursos e práticas pedagógicas. (BASTOS, 2005, p. 136)

Fixar discursos e práticas pedagógicas era algo necessário a uma instituição comprometida com os ideais republicanos, voltados à criação de uma nação coesa, orgânica e com pressupostos científicos, conforme dita a doutrina positivista sobre o lema “Ordem e Progresso” (GERMANO, 2008; FREYRE, 2004). O professor, como um sacerdote da República, precisava colaborar para o progresso, levantando a importância do conhecimento científico entre os seus alunos, além das leis, regras e normas da civilização, tão aclamada e buscada na virada do século XIX para o XX. “A partir de então, passa a figurar como dogma da escola moderna a seguinte máxima: ‘o melhor professor é aquele que mais usa o giz’” (BASTOS, 2005, p. 136).

No decorrer do século XX, os alunos passaram, gradualmente, a usar cadernos e lápis em vez de lousas individuais e giz. O quadro, que antes era negro, passou a ser branco, azul celeste, marrom e verde azeitonado, sendo a última cor a mais indicada, tendo em vista as “exigências da higiene moderna” e as “palavras dos oftalmologistas” (BASTOS, 2005, p. 137). Atualmente, com os livros didáticos, dispositivos digitais, projetores de dados e outros aparatos tecnológicos, conforme destacamos, é preciso pensar na construção de saberes em temporalidades. Nem todos os alunos, mesmo em tempos recentes, tinham acesso a materiais típicos dos novos tempos, o que permite resistências ou pelo menos resquícios de saberes baseados no uso de instrumentos mais antigos. “Naquele tempo, a gente não tinha material escolar como a gente tem hoje. Tinha que copiar tudo da lousa e isso aí atrasa demais. Nem mimeógrafo nós tínhamos. O negócio era tão deficiente... E nós entramos num colégio moderno, novinho em folha, hein”! (REGINA, 2014). Esse relato da professora Regina nos traz indícios para pensar sobre a existência e construção desses saberes experienciais, por mais

antigos que pareçam. Segundo essa informação, a única forma de oferecer conteúdos aos alunos seria copiando-os em alguns lugares à vista de todos, para que fosse possível tê-los a mão, num caderno, pedra, papel ou documento próprio. A partir do momento em que o aluno possui o conteúdo a sua mão, ele pode consultá-lo quando sentir necessidade, além de aumentar as possibilidades de práticas de ensino do professor sobre aquele conteúdo. O uso da lousa se apresenta a partir de saberes baseados na sobrevivência docente, frente a algumas circunstâncias adversas com as quais o professor se depara nas aulas. O Estado, ou o empregador, exige que o professor ensine seus alunos, mas não há livros, fotocópias, apostilas, mimeógrafos e outros aparatos que possibilitariam a todos terem a sua posse. O professor poderia apenas fazer ditados, debates ou aulas expositivas, mas isso limitaria suas práticas de ensino, já que, com a posse dos conteúdos, o aluno pode pesquisar, lembrar o que foi trabalhado e estudar em diversos momentos da aula e, inclusive, em sua casa. A fala do Professor Paulo é exemplar dos modos de como hoje a lousa é necessária diante da falta de outros recursos:

Entrevistador: Esses alunos [da periferia] tinham livros didáticos?

Paulo: Não.

Entrevistador: Como o professor fazia para passar conteúdo?

Paulo: Era a lousa, né. Na lousa. A gente fazia muito cartaz de situações, né. [...] Eu sei que era difícil, mas a gente conseguia, dava resultado o que a gente fazia. E trocava muita ideia com os outros colegas também, né, o que eles faziam para se adaptar pra aquilo. É o que se tinha na época, né. (PAULO, 2014)

É nesse jogo entre permanências e rupturas que a escola vive entre mudanças de práticas e representações, mas também se reveste de tradições das quais a lousa é exemplar. Algumas dessas tradições e condições cotidianas são mais objetivas e são sentidas por outros professores, o que permite a troca entre eles para construir saberes experienciais. Assim, temos indícios de que alguns dos saberes experienciais acionados para utilização da lousa foram construídos coletivamente e transmitidos entre pares, numa lógica muito semelhante ao que Tardif (2014) identifica, já que sugerem reprodução e adoção de *habitus* por meio da socialização entre agentes dentro de uma estrutura. Pensando que os saberes são construídos e reconstruídos diante da e para a prática, observando as entrevistas, o principal motivo de acionamento desses saberes realmente parece ser a ausência de materiais para exposição de conteúdos.

Assim, os quatro entrevistados (Paulo, Peixoto, Penélope e Regina) foram unânimes em afirmar que as escolas periféricas, onde atuaram no início de suas carreiras, tinham problemas com falta de materiais, o que exigia maior utilização da lousa. Isso toma até mais força quando

se resgata os motivos históricos que tornam o uso da lousa uma tradição dentro da escola, podendo esta ser observada dentro do tipo tradicional de ação educacional, que toma a concepção weberiana de “poder tradicional”, sendo o seu papel típico da educação o de “agir de acordo com um modelo de comportamento preestabelecido por uma tradição” (TARDIF, 2014, p. 169). O argumento que percebe os saberes da experiência como *habitus*, diante da tradição, ganha legitimidade à medida que a estrutura do *campo* educacional é composta por capitais sociais relacionados à tradição, ou seja, os professores ao centro do *campo* possuem *habitus* há muito já consolidados, sendo essas disposições capazes de diferenciar os competentes e os incompetentes. Se o bom professor é aquele que mais uso o giz, será que toda essa tradição é reproduzida fielmente? Será que o uso do giz é sempre o mesmo, sendo reproduzido apenas para acúmulo de capital social, sem qualquer mediação subjetiva, apesar das diferenças nas carreiras e uso de saberes que cada professor possui?

A subjetividade dos saberes para expor conteúdos

A condição cotidiana relacionada à falta de materiais pedagógicos aliada à tradição produz *habitus* que aparentam certa objetividade nos saberes docentes, indicando a reprodução de disposições e práticas, já que a interiorização desses *habitus* traz vantagens do agente diante do grupo, o que serve como motivos para a adoção e o uso desses saberes. Contudo, há outros motivos, outros fatores que levam à construção de saberes, alguns até mais ligados a aspectos subjetivos dos professores e dos seus contextos de atuação. Dialogando com outros estudos (CARBONARI; SILVA, 2001; BASTOS, 2005; CORRÊA, 2000; ANASTASIOU; ALVES, 2009), foi possível perceber que alguns professores atribuem valores diferentes ao uso da lousa, indicando alguns outros saberes a partir de objetivos da sua ação educativa. Alguns relatos coletados destacam objetivos que legitimam o uso desses saberes como desenvolver a motricidade nos alunos (principalmente a coordenação motora fina), transmitir um conteúdo complementar ao material didático e preencher o tempo em aulas curtas ou improvisadas (CARBONARI; SILVA, 2001).

O saber experiencial expresso na prática de se passar textos na lousa pode também ser observado na sua *tática*, uma vez que atende tanto à reprodução de um *habitus*, necessário a quem quer se dispor como um bom professor (visto que a adoção desse *habitus* faz o agente alcançar posições mais privilegiadas dentro do *campo*), quanto a uma saída criativa para “dar aula” e solucionar situações urgentes cotidianas. Contudo, os seus usos variam de acordo com as estratégias que a provoca. Peixoto, por exemplo, ao se deparar com as suas primeiras turmas,

ainda quando estava cursando sua graduação, costumava, em dias quentes (quando, segundo ele, os alunos ficam mais agitados), passar textos na lousa, acompanhado de exercícios de interpretação textual. Isso era necessário, visto que não havia livros e materiais nas primeiras escolas onde conseguiu aulas atribuídas, mas tal ação tinha outro efeito. No entanto, Peixoto afirmou usar esse saber em escolas que também tinham materiais para agir sobre situações específicas do seu cotidiano. Esse saber, segundo ele, só pode ser aprendido ao final do seu primeiro ano de docência, sendo que aprendeu em sua prática mesmo: quanto maior a agitação da turma, maior o texto a ser passado na lousa e maior a quantidade de exercícios de fixação. Assim, a partir do discurso de Peixoto e dos outros professores, é possível perceber que os saberes voltados ao uso da lousa atendiam a várias tensões cotidianas. Os objetivos de construir e adotar esses saberes podem ser enumerados da seguinte forma: 1) para a aprendizagem dos alunos, pois utilizar a lousa é uma técnica de ensino legítima, com experiência coletiva acumulada e que pode certamente resultar em boas práticas de ensino; 2) aproximar-se dos bons professores, que passavam bastante conteúdo na lousa, adotando e reproduzindo um *habitus*; 3) manter a sala disciplinada, uma vez que todos se voltavam à cópia dos conteúdos; e 4) conquistar o reconhecimento dos pais, dos alunos e dos gestores da escola, que avaliavam o seu trabalho pela quantidade de páginas escrita nos cadernos discentes. “Os pais cobravam caderno cheio, achavam que assim o filho estava aprendendo. Lousa cheia também passava respeito, né? Ainda mais pra mim que tava começando” (PEIXOTO, 2014).

Os quatro objetivos que condicionam o uso desse saber docente são bem relacionados, divergindo parcialmente, o que os caracteriza de forma mais definitiva. Podemos, por exemplo, indicar que o primeiro objetivo declarado, relativo à aprendizagem dos alunos, está muito relacionado à incorporação de um *habitus* docente (referente ao segundo objetivo), já que a aprendizagem é a sua principal função. Nesse sentido, o quarto objetivo também converge com o segundo à medida que incorporar um *habitus* garante reconhecimento de um agente dentro do *campo*, o que é percebido por outros agentes dentro ou fora desse *campo*. Por mais que os pais e alunos não façam parte do *campo* educacional, convivem rotineiramente com as relações e agentes dele, entendendo quem está ao centro e à sua margem. Contudo, incorporar o saber de expor conteúdos na lousa para ser reconhecido e legitimado dentro de um *campo* não é apenas uma prática em si, que se encerra nela mesma. Ela possui outros objetivos e usos, que a faz se distanciar da mera aquisição de uma disposição dentro de um grupo social. Ser reconhecido por pais, alunos, gestores e colegas professores é algo muito importante para tomar voz, legitimidade e destaque dentro do *campo* educacional, mas o saber analisado aqui não está voltado somente a esse fim. Ele serve também para agir sobre as intempéries do cotidiano e

para sobreviver à estrutura que condiciona a vida em sala de aula no papel de docente. Esse saber tem uma função também imediata, carregada da subjetividade de quem o usa e das circunstâncias que a exige.

A função disciplinadora que o saber docente relacionado ao uso da lousa possui também foi brevemente citado nas entrevistas de Paulo. Referindo-se aos exercícios de cálculo que, segundo ele, são necessários à aprendizagem matemática, o uso da lousa e a cópia no caderno vinham acompanhadas de um visto, uma espécie de validação indicando que o conteúdo exposto na lousa havia sido copiado pelo aluno. Essa prática, segundo Paulo, vem da necessidade de garantir a participação de alguns alunos, já que acabavam não copiando e não fazendo os exercícios, trazendo prejuízo à proposta da aula.

A lousa surge como um instrumento a serviço dos saberes docentes, relaciona uma técnica de ensino a uma técnica disciplinar, ou seja, esse saber docente demonstra pluralidade de tipologias das ações educativas e de ideologias pedagógicas, uma vez que declara vários usos, tanto voltados à aprendizagem, quanto à docilização dos alunos. Tal saber parece ser utilizado com frequência por professores, já que mantém alunos ocupados, quietos e obedientes à ordem do professor, além de atender aos pais, aos gestores e aos alunos desejosos por cadernos cheios. François Dubet (1997) nos atentou às vantagens comumente destacadas de se manter alunos ocupados, principalmente os com menor idade, que parecem dispor de mais energia. Segundo ele, é essencial manter uma sala atarefada, fazendo exercícios, resoluções, leituras e outras atividades, pois assim se conquista uma ordem mínima para ser ouvido e para organizar o espaço e a proposta. A lousa, como um dispositivo que controla as ações dos alunos, já que está em frente aos alunos e lhes dá várias ordens de conduta, ação e reação (BASTOS, 2005), torna-se uma aliada na organização da aula e na busca por uma ocupação discente contínua. O professor Paulo, em sua entrevista, sugeriu essa prática também como forma de controlar os alunos, deixando-os ocupados com exercícios de matemática. O visto, que é a validação de que o aluno realmente copiou em seu caderno aquele conteúdo, é um reforço a essa prática, já que quem não o possui, perde pontos de participação. Quando interrogado sobre o que fazia no começo de sua carreira para disciplinar alunos, Paulo afirmou o seguinte:

Só chamava pai, é, em situações de... de ele não querer fazer nada, mas também ele não... não sabia... é, ele não dizia pra gente porque daquilo. E depois a gente ia ver, era problema familiar mesmo, de não, não ter tempo de alguém tá cuidando dele, né? Que ele sozinho, ele não conseguia fazer aquilo, mas normal... não era o que acontece agora. Agora... passa exercício, eles não fazem, passa atividade... se não vistar, não valer alguma coisa, fica difícil... e

mesmo vistando, eles não fazem. É difícil... é... é... são muito sem interesse.
(PAULO, 2014)

Essa trama de dispositivos nos mostra como um saber experiencial pode receber diversos usos e se transformar em *táticas* de sobrevivência dos professores em meio à estrutura escolar. Dentro de vários saberes da ideologia pedagógica existentes no cotidiano que destacam o protagonismo do professor na conservação e no implemento da ordem na sala de aula, temos, como exemplo, a regra do silêncio (BARBOSA; BORBA, 2011), que se faz explícita ou implícita em cada instituição de acordo com a sua cultura própria. Essa regra, em algumas instituições, sugere aos vários atores escolares a existência de maior eficiência docente nos profissionais que conseguem manter a turma em silêncio por maior tempo durante suas aulas, já que o barulho é facilmente associado à bagunça e à desordem, sendo que esta, por sua vez, pode desvirtuar o professor dos seus objetivos pedagógicos, prejudicar o seu planejamento e a aprendizagem dos alunos (BARBOSA; BORBA, 2011). O barulho, assim, é entendido, em grande parte das escolas, como um obstáculo à otimização do tempo e à produtividade como um desperdício de atividade discente. Por mais que existam apontamentos de dentro e fora da escola que ponham em dúvida a eficiência do silêncio em sala de aula e critiquem principalmente o teor antidemocrático da imposição do silêncio, o professor que consegue manter a sua sala menos ruidosa é visto como um bom profissional ou, pelo menos, como o professor que “dá conta da sala” (PENÉLOPE, 2014). Esse conteúdo foi percebido em vários momentos das entrevistas de todos os professores, embora muitos deles, como Regina e Penélope, critiquem a imposição do silêncio. Peixoto e Paulo não destacaram nada em seus discursos que criticassem a “regra do silêncio” e associaram, em alguns momentos, o fato de serem bons professores com o fato de suas salas serem mais silenciosas, dedicando grande parte do tempo à escuta da voz docente. Nesse sentido, a entrevista de Paulo deixou clara a relação entre o uso da lousa e da exposição de exercícios de fixação para o cumprimento dessa regra. Podemos assim inferir que o saber dedicado ao uso da lousa pode também ser usado com certa eficiência para sobreviver à regra oficiosa de algumas instituições escolares, o que o caracteriza os seus mecanismos de adoção profissional não só como um constructo de *habitus*, mas também como uma operação *tática*.

As práticas de exposição de conteúdos a partir do uso da lousa garantem, na maioria das vezes, que os alunos produzam em silêncio durante o período da aula. Quando a ordem para copiar algo da lousa vem junto com a promessa de visto e, conseqüentemente, validação de participação (que pode inclusive ser utilizada na avaliação), os alunos não costumam perder

tempo com conversas paralelas, já que, na maioria das vezes, os professores, propositalmente, podem expor muito conteúdo na lousa, de modo que só os alunos mais disciplinados consigam obter o visto de participação com a cópia completa dos conteúdos e a consequente realização da tarefa anunciada. O professor Paulo, durante a sua entrevista, mencionou que, como os alunos chegam à escola mais novos do que antes, por causa do implemento do ensino fundamental de nove anos, não possuem tempo para brincar e serem crianças de fato, transferindo essa necessidade de brincar e de “gastar energia” durante as aulas (PAULO, 2014). Essa energia é canalizada para os exercícios que o professor propõe durante a aula, saciando a necessidade de atividade demandada pelos alunos, sendo a cópia e a aplicação de exercícios instrumentos que lhe ajudam a manter a ordem em sala de aula, pois o silêncio é mais frequente durante a execução das tarefas, assim como a disciplina corporal que a cópia exige (ficar sentado na cadeira, em posição correta, para poder copiar e fazer os exercícios propostos).

Segundo Carbonari e Silva (2001), alguns professores entrevistados, quando questionados sobre o uso que fazem da lousa, geralmente o justificam com argumentos baseados na pedagogia. No nosso caso, podemos interpretar “pedagogia” como sendo os saberes da ideologia pedagógica vigente (exigida pelo Estado), uma vez que os professores afirmam que o exercício da cópia desenvolve a escrita, a leitura, a psicomotricidade, a linguagem (de um modo geral), a atenção e a disciplina, tornando-se uma atividade indispensável para turmas mais inquietas. No entanto, percebe-se que a cópia da lousa é tão constante no cotidiano escolar dos casos relatados por Carbonari e Silva (2001), assim como nas escolas em que os nossos entrevistados atuaram, que se confunde com certa frequência a utilização da lousa com o conceito de aula, como se não houvesse outras práticas que resultassem no aprimoramento das habilidades de escrita, leitura, psicomotricidade etc. “Se você faz uma aula... uma com barulho, é... com as cadeiras em círculo ou... sei lá, o que que acontece: os alunos gostam, mas não acham que aquilo é aula. Se você faz isso sempre, não passa conteúdo e... os alunos acham que você não dá aula e os pais reclamam” (REGINA, 2014). Em algumas realidades escolares, principalmente quando o professor está em início de carreira, sendo posto à prova por vários atores, o período da aula deve necessariamente envolver a prática de copiar algo da lousa. A incorporação desse *habitus*, que também pode ser compreendido no mecanismo de criação *tática*, é fundamental para a sobrevivência do professor, pois caso o professor resista a essa imposição e não consiga impor seu estilo e saberes a partir de outros fundamentos e usos, pode-se, inclusive, duvidar da sua existência. Alguns pais, assim como gestores, chegam a questionar se o professor está lecionando pelo volume de conteúdos escritos nos cadernos.

Nesse sentido, temos uma evidência de como fatores externos à escola influenciam no uso cotidiano dos saberes docentes. A prática da cópia consolida-se como uma prática legítima e tradicional, extravasando os muros da escola. A avaliação lançada aos professores usando a quantidade de conteúdos lançados na lousa como índice é um ponto subjetivo a ser ponderado na constituição dos saberes experienciais voltados à exposição de conteúdos. Se for preciso apresentar cadernos cheios à comunidade escolar, o professor construirá saberes voltados a esse objetivo, pois disso depende a sua sobrevivência profissional. Atritos com pais, alunos, gestores e outros atores da comunidade escolar podem causar um desinvestimento na carreira docente, estando esse professor na fase de exploração ou na fase de estabilização. É certo que críticas voltadas a professores em fase de exploração¹³ são muito mais difíceis de serem superadas em comparação com um professor de perfil estabilizado, à vontade com o seu repertório de saberes e com o uso que faz deles. Entretanto, críticas possuem um quase sempre um tom desconstruidor que pode ser confundido com uma invasão à autonomia profissional. A professora Regina (2014) lembrou que, em um evento na sua escola, um pai reclamou ao diretor a ausência de conteúdos no caderno de seu filho. Segundo o pai, seus professores antigos aplicavam muita cópia, o que o fez ter boa escrita e leitura hoje. O pai confiava nessa falha o fato de seu filho não ter uma caligrafia adequada. Depois de inúmeras argumentações e contra-argumentações, o diretor da escola teve de lhe dizer que aula não é cópia de um modo bem incisivo. Alunos gostam tanto dessa prática e já a legitimaram como uma forma de produzir algo em aula que, quando um professor busca nova alternativa, esse profissional se “esbarra nas dificuldades apresentadas pelos próprios educandos em aceitar um novo tipo de postura, já que têm incorporado um outro comportamento” (CARBONARI; SILVA, 2001, p. 112). É muito mais fácil aceitar o que já está acontecendo do que questionar uma ordem e passar a exigir algo diferente (FREIRE, 1986), sendo que esse motivo faz algumas comunidades escolares consolidar essa prática e legitimá-la como algo positivo e essencial na escola.

Vale destacar outra possibilidade de entendimento sobre os saberes experienciais de que estamos tratando, porque temos, nessa situação específica, relacionada ao uso de um saber e a concepções educacionais de uma comunidade escolar, a configuração da prática de copiar conteúdos na lousa como um fragmento de cultura escolar (CORRÊA, 2000) à medida que ela faz parte de um conjunto maior de normas e práticas constatado e consolidado nas escolas que

¹³ Segundo Huberman (1992), a fase de exploração, como foi abordado anteriormente, é o primeiro estágio da carreira docente, em que ainda se está em processo de decisão sobre a profissão que se seguirá por um longo período. É nessa fase que a insegurança dentro da sala de aula é mais presente, mas também é possível aprender os primeiros saberes que comporão o repertório do professor estabilizado.

os professores entrevistados atuam e atuaram. Por envolver muitos atores escolares com diferentes objetivos e subjetividades, a cópia da lousa pode ser entendida como uma prática para transmitir conhecimentos e incorporar comportamentos escolares e é utilizada pelos atores escolares para indicar o que é e o que não é próprio da escola, evidenciando esse conjunto de normas e modos de agir. Embora cientes de que as culturas escolares são múltiplas (VIÑAO-FRAGO, 1998) e que tal sentido possa não ser constatado em outras comunidades escolares, visto que esse sentido varia de acordo com as singularidades dos sujeitos que o utiliza, percebemos semelhanças e padrões comuns que nos permitem inferir possibilidades de constatação desse fragmento cultural em outras instituições de ensino.

Como parte de uma cultura escolar, os saberes envolvidos no uso da lousa são parte de um conjunto de regras, que condiciona a atuação docente, mas também são permeados por subjetividade, construída na relação com outros sujeitos de posições e funções escolares variadas. Essa trama de relações subjetivas dentro de estruturas e normas objetivas pode criar sentidos, símbolos e saberes únicos, expressões de um contexto único também. Perceber essa trama de subjetividades e interpretá-la como um texto, ou seja, entender os saberes nos seus sentidos contextuais, possíveis de serem compreendidos apenas no cotidiano, pode ser o objetivo de pesquisas comprometidas com um tipo de estudo educacional passível de ser nomeado como “antropologia da educação”, haja vista o caráter subjetivo dos sentidos buscados, que deverão ser observados e analisados *in loco*, com criteriosa coleta de dados, para posterior tradução à comunidade científica, interessada nas formas de se relacionar com as normas escolares.

Esses saberes construídos em meio às transformações contextuais indicam que os professores buscam adaptar, resistir e lidar com os efeitos externos que interagem com o seu trabalho cotidiano. No entanto, fazem-no de forma criativa e não passiva, submissa a regras sociais ou coletivas construídas por seus grupos. Alguns professores, devido ao seu perfil construído ao longo de uma carreira, utilizam a lousa quando não podem usar livros. Outros, mesmo possuindo livros, preferem utilizar a lousa, tanto em situações críticas na sala de aula, passando exercícios e cópias para manter o controle a partir da sobrecarga de atividades sobre os alunos, quanto para conseguir respeito da comunidade escolar, desejosa de cadernos cheios de conteúdos. Percebe-se que as políticas voltadas à qualidade educacional, que visam oferecer materiais didáticos para otimizar as práticas de ensino, não se efetivam plenamente diante de saberes construídos para agradar às comunidades escolares. Garantir a sobrevivência docente diante de exigências cotidianas e mais imediatas ao professor acaba sendo um fator mais preponderante para a construção de saberes. A organização do trabalho cotidiano ocorre a partir

principalmente da criatividade dos professores, tencionada pelas transformações políticas e pelas emergências cotidianas. Os saberes construídos para expor conteúdos nos dão mostras disso.

A transformação/construção dos saberes para expor conteúdos

A partir dessa reflexão sobre as tensões que influenciam na criação e no uso de saberes para expor conteúdos, seguimos discutindo as transformações nesses saberes que pudemos observar no confronto dos dados coletados das entrevistas com os documentos que analisamos e discutimos no Capítulo 1. De uma forma geral, pudemos observar que os professores entrevistados, quando analisamos seus discursos a respeito das possíveis transformações sobre as suas práticas, divergiram em alguns pontos. A professora Penélope, por exemplo, afirmou não perceber muitas mudanças nas práticas docentes através dos tempos, mesmo com a variedade de aparatos tecnológicos presentes na vida dos alunos e até na sala de aula:

E você tá fazendo outras. Ela [a criança dos novos tempos] tá lá na internet, ela tá lá com o smartphone, ela tá com jogos, com o Facebook, com tudo isso e a gente tá lá na sala de aula ainda com o giz, e com a lousa, e com o gogó.

Entrevistador: O mesmo jeito, a mesma sala, a mesma configuração?

Penélope: Mesma configuração.

Entrevistador: Isso não mudou muito?

Penélope: Não mudou, tem uma pessoa que trabalhou aqui há 40 anos atrás, estudou aqui há 40 anos atrás, 30 anos atrás, e fala que inclusive o mobiliário é o mesmo. Pra você ter ideia, né? De como isso não... não evolui, a gente até brinca com ela, se você procurar seu nome riscado na cadeira é capaz que você vai achar [risadas]. (PENÉLOPE, 2014)

Essa ideia das permanências que Penélope percebe é muito coerente com o seu perfil docente, sua história de carreira e da forma com que mobiliza os seus saberes da ideologia pedagógica, já que sua perspectiva sobre os saberes relacionados à relação professor-aluno e a prática docente de fato é apartada das mudanças na formação docente, embora ela perceba que houve mudanças significativas nesse âmbito como discutimos no Capítulo 2. Para ela, a ação efetiva do professor depende do seu perfil pessoal e não do contexto ou da formação que recebeu. Isso explica, por exemplo, como seus professores eram dialógicos e próximos aos alunos, mesmo que o contexto não favorecesse essa prática. Segundo o discurso de Penélope, as mudanças se concentram mais na organização da escola, que tem no trabalho em equipe um grande diferencial em relação ao trabalho executado antigamente. O suporte que o professor possui hoje é um ponto importante e merecedor de ressalva, já que há frequentes trocas de

saberes entre a equipe. Isso fica evidente quando tratou da questão disciplinar:

Olha, eu não vejo grandes, grandes mudanças não. É sempre assim, a questão disciplinar, ela sempre ficou muito relegada ao professor. Eu acho que hoje a gente tenta pensar em mais ações conjuntas pra equipe da escola resolver essas questões, antes eu acho que ficava mais ainda na mão do professor. Quer dizer, parece que é assim, você tem um problema, o problema é meu. Mas o aluno é da escola, o aluno não é meu, né? Mas tinha mais isso, comparando com a minha realidade hoje aqui, enquanto essa escola e as escolas que eu percebi enquanto docente. Mas eu sinto isso, que assim, problema disciplinar ninguém quer se envolver com isso aí. (PENÉLOPE, 2014)

A preocupação dessa professora, mais voltada às relações pessoais e menos às técnicas e aos instrumentos pedagógicos, reflete também muito da forma como utiliza seus saberes docentes. A sua visão criativa e complexa das concepções pedagógicas possibilita que ela perceba tons democráticos em professores tradicionais, assim como tradição em professores democráticos, por isso, a sua acusação de permanência, que se reflete inclusive na forma como percebe o mobiliário e a configuração da sala de aula. A transformação não está nas ideologias pedagógicas, no mobiliário, na estrutura física ou nas práticas docentes em si. Penélope aponta que a transformação está na forma de se visualizar o trabalho escolar, que antes era fragmentado, solitário, com núcleos de diálogo restritos a poucos atores, expresso sempre no afeto entre professores e alunos. Hoje, a professora percebe que, sem o diálogo amplo e generalizado, a escola não funciona tão bem. É preciso que haja conversar entre a equipe escolar, e dela com a comunidade escolar, com os alunos, com os outros funcionários da escola e com quem mais a fim de colaborar para a aprendizagem.

O professor entra armado em sala de aula. [...] Eles [os alunos] vêm desmotivados, você passa uma atividade e ninguém faz, você precisa que ele reveja aquele caso e ele não faz as atividades que você pediu. Aí você chama a família e você percebe que a família também não tem um norte para a própria vida. Como é que ela vai orientar e dar importância para aquilo que você dá importância. [...] A gente precisa proporcionar na escola melhores momentos de ouvi-los [alunos], a gente ouve pouco, eu acho. (PENÉLOPE, 2014)

Fica claro, nessa passagem, o valor que a professora dá às relações pessoais no espaço escolar por intermédio do diálogo irrestrito. Como alternativa para poder ouvir os alunos, a professora sugeriu as rodas de conversa e as assembleias de classe, situações impensadas em formatos escolares tradicionais. Para Penélope, a lousa é tão usada como foi antigamente, sendo que isso acontece por inúmeras razões, sempre ligadas, com certa centralidade, à necessidade de expor conteúdos aos alunos. Esse tom que percebe muitas permanências no formato escolar,

nos últimos 30 anos, não foi tão enfatizado por Paulo e nos permite afirmar que houve divergência nesse sentido entre o discurso dos dois professores, como veremos a seguir. Contudo, Paulo confirma as permanências visualizadas por Penélope, quando no início da sua carreira, por volta do final da década de 1970, explicou-nos que somente escolas centrais tinham materiais didáticos e demais aparatos para otimizar o tempo da aula e as práticas docentes. No entanto, mesmo assim, ele fazia uso da lousa nas aulas de desenho geométrico:

Eles [alunos] tinham material. É... a única diferença que existia, assim, é que eu fazia eles mexer com o meu material também, eu dava aula de desenho pra eles na época e eles mexiam com aquele material. Eu falava: “olha, não vamos fazer só aqui [só no material didático]”, eles mexiam, eu fazia na lousa e dava a ideia. E com a conversa, eles conseguiam construir. Eu achava fantástico, eles faziam na lousa, não tinham habilidade com o meu material, começavam adquirir, né... e eles começavam a fazer na lousa, aquilo... não só no papel, mas eles tinham material, não faltava isso. Era uma escola de Estado até bem central. (PAULO, 2014)

A ausência de materiais é um ponto de necessidade que aciona os saberes voltados à exposição de conteúdos na lousa, mas Paulo, apesar de ter materiais didáticos à disposição, preferia também utilizar a lousa, complementando os materiais. Esse processo, segundo o entrevistado, até ajudou na adaptação dos alunos ao material didático. Embora tenha se sentido muito à vontade com o uso desses saberes no início da sua carreira, Paulo percebeu que esta não era uma realidade homogênea nas escolas de São Paulo, já que a complementação de materiais didáticos usando a lousa não era um saber experiencial passível de ser usado em qualquer contexto. As escolas de periferia não tinham materiais e toda a apresentação de conteúdos ficava a cargo da utilização da lousa, o que dificultou muito as suas aulas e demandou adaptações nos seus saberes experienciais, já quase consolidados no seu repertório:

Entrevistador: Sem materiais, como o professor fazia pra passar conteúdo?

Paulo: Era lousa né?

Entrevistador: Na lousa mesmo... eles anotavam no caderno?

P: Na lousa. É, a gente fazia muito cartaz, eu não me lembro. Eu sei que era, era difícil, mas a gente conseguia, dava resultado o que a gente fazia, e trocava muita ideia com os outros colegas também, o que que eles faziam, como se adaptavam. O que tinha. Era o que se tinha, né? (PAULO, 2014)

Mesmo com a adaptação nos seus saberes que a inserção em um novo contexto provocou, Paulo conseguiu lecionar. Do seu ponto de vista, os alunos da década de 1980 eram bons, esforçados e disciplinados, diferentes dos alunos que ele encontra hoje nas escolas. Para ele, essas mudanças vieram principalmente por causa da ampliação do ensino fundamental para nove anos, que fez crianças mais novas entrarem na escola. Agora, a partir do discurso de Paulo,

podemos entender que a ludicidade é exigida dos saberes docentes, visto que é preciso incluir alunos mais imaturos, não adaptados às normas escolares. O saber lúdico, que pode também ser entendido como um saber respectivo a uma ideologia pedagógica democrática, é um saber que condiciona os saberes experienciais e, conseqüentemente, os saberes da prática. Para algumas turmas mais imaturas, somente passar conteúdos na lousa, a fim de que os alunos executem exercícios, e copiar a lousa pode acabar não sendo uma atividade muito lúdica, o que provoca conflitos em sala de aula, já que os alunos não obedecem à atividade proposta. Sobre essa mudança na disciplina e na imaturidade dos alunos, Paulo afirmou o seguinte:

É, mudou. Às vezes você faz papel de pai, de mãe, né? Você tem que ser severo com eles, é..., tem que ser severo. Eu vejo assim, que fica complicado, eles são muito agressivos com eles, comigo não, com eles. Eles são muito agressivos, é... brincam muito, parece que eles vem pra escola pra brincar, perdeu-se o interesse. Pra se passar o conteúdo você rebola, porque não é fácil não, e não tá se prendendo tanto a atenção. Eu acho que devido a muita informação, e não tendo assim cobrança mesmo, dos pais, né? Tá solto, tá solto. (PAULO, 2014)

Passar conteúdos na lousa não é uma atividade estritamente lúdica na visão de Paulo e isso é um agravante para ensinar os alunos de hoje. Essa posição se diverge da compreensão de Penélope, que mesmo percebendo a necessidade de diálogo entre os atores escolares – como Paulo destaca sobre os pais dos alunos imaturos –, percebe as mesmas práticas de ensino que eram aplicadas 30 anos atrás. Sobre a relação entre os saberes para expor conteúdos, o uso da lousa e dos materiais didáticos, Regina também percebe mudanças fundamentais, principalmente quando materiais passaram a ser disponibilizados aos alunos. Foi somente na década de 1990 o início da distribuição desses materiais em escolas da periferia, o que gerou novas possibilidades de trabalho, interferindo no uso de saberes voltados à exposição de conteúdos.

Eu lembro que o investimento na década de 90 foi... o governo começou a investir na Educação Básica, até porque a lei previa isso. Mais precisamente no governo do Fernando Henrique, começou a vir material para escola.
Entrevistador: Antes não vinha isso? Não tinha isso?
Regina: Eu não percebia. Se tinha, não era tão claro como é agora. Os livros, merenda escolar... a questão de uniforme já foi mais pra cá. Essa política aí ajudou a Educação Básica. Houve um investimento mais maciço voltado para esse aluno e depois para o ensino médio, que São Paulo saiu na frente, colocando livro para o ensino médio. (REGINA, 2014)

Para usar livros em escolas que atendem alunos de baixa renda, seria necessário que o

governo arcasse com as despesas. Caso contrário, somente o professor ou um grupo reduzido de alunos teriam acesso aos livros, o que levaria novamente à necessidade de se passar conteúdos na lousa, o que faria saberes experienciais permanecerem e serem reproduzidos por professores ao longo dos anos. A possibilidade de usar livros didáticos em todas as escolas, como podemos observar através das memórias dos professores, com carreira construída em escolas variadas, é relativamente recente, já que se direciona justamente ao período que focalizamos nesse trabalho.

No Brasil, a relação entre o Estado e o mercado de livros didáticos é, atualmente, mediada pelo Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), criado em 1985, pelo qual o governo compra os livros solicitados pelos professores para serem distribuídos a todos os alunos das escolas públicas. É esse Programa o responsável pelas cifras astronômicas. A partir de 1996, instituiu-se a avaliação prévia, pela qual os livros didáticos inscritos no Programa passaram a ser examinados por especialistas. Somente os livros que obtivessem o parecer favorável poderiam ser escolhidos pelos professores. (MUNAKATA, 2012, p. 12)

No entanto, com a necessidade de adoção do livro didático, a partir de várias justificativas político-pedagógicas, que iam desde a democratização do acesso aos conteúdos mínimos necessários à formação cidadã, até a escassez de professores, que obrigava a sociedade a aceitar a proliferação de cursos rápidos de preparação com uma formação limitada (OTA, 2009), esse material passou a ser um instrumento para os interesses estatais e empresariais, à medida que também se visualizou nele uma oportunidade de ganho em larga escala no seguimento editorial. “Provavelmente, nenhum material escolar sofreu tanto as influências das leis de mercado quanto esse. Fundamentalmente porque as políticas do livro escolar mantiveram conectados os interesses estatais aos privados” (CORRÊA, 2000, p. 22). Tendo em vista o contexto sociopolítico do período de 30 anos que analisamos nesta pesquisa, essa dinâmica é muito convergente com a discussão, visto que a globalização e a abertura de mercados influenciaram fortemente as políticas educacionais, os saberes da ideologia pedagógica e, conseqüentemente, o uso dos saberes da experiência. Nessa mistura de interesses coletivos e educacionais com os interesses empresariais, a aliança entre mercado editorial e a política educacional aparecia como um caminho à qualidade educacional, tendo em vista que era fundamental fornecer materiais didáticos a alunos de escolas com ímpetos democráticos. Entretanto, ao longo do tempo, essa aliança passou a ser questionada por quem não via essa mistura com bons olhos (MUNAKATA, 2012). Uma gama de livros foi impressa e destinada às escolas. Como o conflito faz parte das reformas educacionais e de qualquer mudança imposta

que venha para a escola (HARGREAVES, 1998), vários professores, pesquisadores e especialistas do meio acadêmico fizeram críticas ao investimento que o Estado fazia sobre o livro didático, acompanhado do estímulo governamental ao uso desse material nas práticas de ensino.

As críticas voltadas ao livro didático lançavam argumentos sobre os limites que a seleção de conteúdos apresentada pelos livros oferece ao trabalho docente, visto que havia a possibilidade de algumas instituições e até sistemas de ensino exigirem a obediência docente aos escritos desses materiais. O ofício do ensino, que já era muito controlado em várias instâncias, desde a formação docente (como vimos nas diretrizes curriculares nacionais para licenciaturas), passando pelo seu recrutamento (concursos públicos e alinhamento de saberes vinculados a um perfil desejado) e pelo controle em sala de aula, por meio de dispositivos criados por políticas educacionais, passa a ter mais uma possibilidade de controle, dessa vez, voltada ao currículo que o professor, teoricamente, teria liberdade em escolher como e por quais conteúdos abordar em sua sala de aula. O controle do que é feito em sala de aula passou a ser muito desejado pelas políticas educacionais da década de 1990, que agora incluíam metas, avaliações e índices sintonizados à lógica internacional, comprometida com um ideal democrático. Para oferecer uma educação qualitativa, nas definições do comércio global, é relevante que o professor exponha aos seus alunos conteúdos mínimos que o material didático traz, mesmo que para isso ele tenha que seguir à risca esse currículo padrão imposto. O não atendimento às particularidades de cada turma e de cada comunidade escolar passou a ser um problema menor do que o não atendimento a um currículo mínimo cobrado em parâmetros internacionais como a avaliação do PISA, por exemplo.

“Se os professores ou os alunos exercessem o poder de produzir conhecimento em classe, estariam então reafirmando seu poder de refazer a sociedade” (FREIRE, 1986, p. 21). Essa visão crítica de Paulo Freire (1986), muito presente entre especialistas da educação e professores em exercício, como o próprio Peixoto declarou em entrevista¹⁴, fundamentou denúncias à imposição de um currículo mínimo, que limitava o saber docente voltado à exposição de conteúdos, pois, logicamente, este depende também de uma seleção adequada de abordagens, textos e perspectivas sobre um conteúdo, algo que o uso acético do material didático não permite. Vários especialistas observaram também um processo de automatização

¹⁴ Peixoto, quando questionado sobre o uso que fazia das teorias educacionais, disse que conheceu algumas na sua licenciatura, mas não se baseava em nenhuma delas. A única que ele fez menção são baseadas em ideias de Paulo Freire, autor que ele tinha lido e não esquecido mais. Não lembrava o título do livro, mas pressupomos ser “A Pedagogia do Oprimido”, livro muito trabalhado em licenciaturas.

dos alunos com o uso desses materiais. Em alguns casos, professores pediam que os alunos praticassem a cópia de conteúdos do livro didático em um processo com pouca mediação (SANTOS; SOUZA, 2005), deixando o aluno à mercê da cópia simples e da reprodução mecânica de textos. O professor, antes acostumando a selecionar os conteúdos e as abordagens mais adequadas aos objetivos da sua aula, via-se agora obrigado a seguir um ordenamento de conteúdos que não havia planejado, o que desmotivava e alienava o seu trabalho, no sentido do não reconhecimento de si no produto do ofício. Essa prática substituiu, em muitas ocasiões, a lousa pelo livro cheio de textos (SANTOS; SOUZA, 2005) com pouca construção de sentidos e mediação docente, visto que seus saberes docentes estavam, nesse momento, voltados a um repertório mais simples de técnicas e instrumentos pedagógicos.

Nesse sentido, a oferta de material didático que ocorreu na maioria das escolas durante os anos 2000 (SANTOS; SOUZA, 2005), além de procurar resolver o problema do tempo de aula perdido na cópia de conteúdos, também exerce uma função de dispositivo de controle (FOUCAULT, 2004) à medida que objetiva a padronização das aulas em busca de um padrão de qualidade na oferta do serviço, controlando o espaço da sala de aula, especialmente no que tange à padronização do currículo trabalhado. O espaço para a mediação docente fica reduzido às propostas e aos conteúdos que os livros trazem para fazer valer o investimento estatal dispensado. Para o Estado, não fará sentido algum despender de um gasto alto com livros didáticos se estes não são bem aproveitados pelos professores. Essa relação forçada entre as práticas de ensino e o livro didático acabou engessando o trabalho docente à medida que suas propostas de organização das práticas condicionaram a maioria das ações em sala de aula (OTA, 2009) e, conseqüentemente, a construção de saberes experienciais voltados à exposição de conteúdos.

No âmbito dessa discussão sobre a imposição de materiais didáticos e as conseqüentes novas construções de saberes experienciais, Paulo nos traz um exemplo que assinala o engessamento do trabalho docente após a facilidade de acesso aos livros didáticos. Falando sobre a avaliação da participação dos alunos nas atividades pedagógicas, destacou a mudança na dinâmica da aula quando há material didático para se trabalhar: “E o material que se tem também, né, o que vem pra nós. Muita coisa que o aluno não precisa copiar, já vem pronta, né. Acho que isso que faz também com que ele não faça atividade em casa, porque ele vem na sala e não precisa copiar nada, já tá pronto. Aí ele faz e você corrige” (PAULO, 2014). Podemos observar como essa mudança otimizou o tempo, já que os exercícios que eram passados para se fazer em casa podem agora ser feitos em sala, o que já favoreceria uma correção imediata e tomada de dúvidas na sala de aula, além de uma maior oportunidade de mediação e de

aprendizagem significativa. Contudo, é possível também perceber como a oferta de livros didáticos fragmenta a função antes atribuída à lousa, que exigia uma seleção de exercícios e de abordagens por parte do professor. Agora não é preciso mais pesquisar e criar exercícios para os alunos fazerem em sala, o que possibilitava refletir sobre os exercícios mais adequados à turma, às suas dúvidas e deficiências ou às características das comunidades em que vivem. Os exercícios já estão postos no livro, sendo que a não aplicação destes pode significar à gestão, à comunidade e ao Estado um desperdício de verba pública. Temos aqui uma ambivalência, que tenciona a construção de saberes experienciais: segundos os apontamentos posteriores do professor, essa mudança é um ganho, pois o conteúdo é mais bem aproveitado e recebe um desfecho adequado, em contrapartida, não atende às subjetividades presentes na relação entre o professor, a aula e a sua turma. O professor Paulo, nesse trecho da entrevista, também levanta uma questão bem subjetiva a sua prática em sala de aula, já que esse rápido desfecho do processo de exposição de conteúdos não leva à prática de cálculos fora da sala de aula, ou seja, como não é preciso mais copiar exercícios, os alunos já partem para a resolução deles, não levando tarefa para casa. Isso é visto como um prejuízo para uma matéria que o próprio professor julga ser prática, instrumental e dependente desse empenho. A avaliação sobre os exercícios dados em sala de aula é deficitária, pois, segundo o professor Paulo, o aprendizado da matemática exige prática fora da sala para fixar mecanismos e lógicas de cálculo. A isso, o professor atrelou o baixo desempenho dos seus alunos nas provas que aplica, já que não há prática sistemática de cálculos por parte dos alunos.

As políticas de oferta de materiais didáticos, como políticas voltadas à qualidade de ensino, são ambivalentes como pudemos perceber nas discussões acima: ao mesmo tempo em que facilitam o trabalho docente, engessam algumas práticas, já que impedem o acionamento de alguns saberes. Essa ambivalência se tornou mais aguda quando a rede pública estadual resolveu potencializar o uso do material didático nas escolas a partir da proposta São Paulo Faz Escola (SPFe), anunciada em 2008. Os argumentos usados para justificar esse anúncio atendem a dois principais pontos: 1) demandas expostas pela Declaração Mundial sobre a Educação de Todos, lavrada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, com a participação da UNESCO, OCDE e do Banco Mundial, que indica a eficiência dos materiais didáticos nos sistemas de ensino de países desenvolvidos, onde os materiais tornam-se um currículo praticado e efetivo, sob um baixo custo e alta incidência de qualidade educacional; 2) o acúmulo de resultados ruins da avaliação do SARESP, que denunciavam uma situação crítica em 2005, destacando, principalmente, uma piora no rendimento dos alunos ingressantes no 8º ano, ou seja, no ano final do ensino fundamental (MALDONADO, 2013). A constatação, por meio de índices

avaliativos, de que o ensino fundamental oferecido pela rede estadual estava contribuindo para a piora da aprendizagem dos alunos, pois as avaliações dos egressos eram piores em relação ao que os ingressantes apresentavam, levou ao apostilamento do ensino oferecido sob a justificativa do “aproveitamento máximo” (MALDONADO, 2013, p. 27), alinhado à lógica empresarial, voltada à qualidade e à eficiência dos sistemas de ensino.

No que se refere aos docentes, a reforma propõe uma nova relação com o conhecimento e com a metodologia de ensino, que deve ser supervisionada pela coordenação pedagógica. O primeiro elemento da reforma é a proposta curricular, uma seleção de conteúdos das doze disciplinas básicas que foi produzida e distribuída na forma de jornais para todas as séries do ensino fundamental Ciclo II e Médio. Esta proposta pretende a adequação da prática docente por meio de um caderno específico que veicula orientações de práticas de sala de aula para os professores (MALDONADO, 2013. P. 31).

O caderno dos professores apresenta várias situações, apontamentos e orientações didáticas, da mesma forma que faziam os manuais didáticos, citados no Capítulo 1, a partir dos estudos de Silva (2005). Buscando promover a formação em serviço, a proposta dá preferência à técnica em detrimento da reflexão, indicando procedimentos, métodos e formas de abordagem, muito semelhantes às prerrogativas dos saberes da ideologia pedagógica vigentes no início da década de 1980. Os jornais aplicados primeiramente, que foram depois substituídos por “cadernos dos alunos”, são muito semelhantes a apostilas, comuns em escolas particulares, que costumam reduzir o trabalho docente ao ofício de um técnico, que somente segue um manual aceticamente, sem qualquer autonomia para trazer elementos complementares, singulares e próprios, visto a obrigação de terminar as apostilas embutida nesse processo.

Os saberes experienciais criados para lidar com essas apostilas variam muito de professor a professor como podemos perceber. Paulo havia indicado o uso desses materiais em sua aula, abandonando um pouco a lousa e as tarefas de casa. Peixoto, em algumas partes da entrevista, referiu-se às apostilas de modo bem indireto, o que nos deixa o entendimento de que essa é uma questão tranquila a ele, que usa materiais didáticos sem dificuldades, assim como o faz com as novas tecnologias de comunicação e informação (TIC). Não podemos inferir que Peixoto faça um uso acrítico das apostilas, mas elas, apesar de mencionadas em sua entrevista, não foram destacados com elementos condicionantes do seu trabalho, por não apresentarem conflito evidente. No entanto, temos dados relevantes nesse sentido nas respostas da professora Regina. Apesar do esforço do governo em aplicar propostas de apostilamento, obrigando o professor a usar saberes controlados e padronizados, cabendo ao professor somente a aplicação desses saberes configurados, essa professora alegou um grave problema que a faz retornar à

lousa e aos seus saberes mais antigos: os alunos não trazem seus cadernos todos os dias. Há dias em que somente uma parte minoritária da turma traz o material. Como a aula não pode ser cancelada por isso, Regina recorre ao seu repertório de saberes experienciais e faz uso da lousa.

O Brasil é um país onde se mais gasta com material didático, principalmente livro didático. Você sabe qual o destino do livro didático? O aluno diz que não traz porque é muito pesado. Eu tenho um número de livros que eu uso, um kit de livros pra se eu quiser, por exemplo, usar a missa do galo do Machado de Assis, é... eu não posso passar três semanas escrevendo na lousa que eu não sou doida, né?

Entrevistador: Não dá!

Regina: Pois é! Ou eu dou o meu próprio material, ou tenho a disponibilização desses livros que eu separei, mas se depender dos livros, dos livros melhores que o país tem são oferecidos e eles não trazem pra aula. “Não, não recebi não, pra que que eu vou trazer livro?” Pra que que eu vou trazer livro!? (REGINA, 2014)

Por mais que se sensibilize o aluno e as famílias para o uso do material didático, em muitas escolas, esse é um obstáculo que também leva à construção de saberes experienciais. O imprevisto diante dos eventos inesperados do cotidiano é condição *sine qua non* para a sobrevivência na profissão. Se pensarmos que o ingresso na carreira, como pudemos observar, ocorre na maioria das vezes em escolas periféricas, com péssimas condições de transporte e outros serviços públicos, o peso do material pode ser um fator complicador para a utilização de cadernos de alunos, sendo que o professor deve usar outros instrumentos para provocar a aprendizagem.

Com os exemplos acima, percebemos que os saberes para expor conteúdos sofreram, para além das permanências, expressas nos usos da lousa e da cópia, modificações e transformações desde 1980. Ao longo da carreira dos professores mais velhos entrevistados, percebe-se que esse tipo de saber passou de algo extremamente necessário, tendo em vista a ausência de livros e materiais didáticos, para um rotulado de tradicionalista, dadas as modificações nos saberes da ideologia pedagógica e das demandas governamentais. Os saberes que levam à exposição de conteúdos na lousa, permeado de objetivos diferentes, indo da aprendizagem ao controle da ordem, permanecem vivos nas salas de aula, mas com limitações e tons diferentes, pois as condições do trabalho docente não são mais as mesmas com os processos de profissionalização docente da década de 1990 (NÓVOA, 1995a), assim como os próprios professores, os alunos e a comunidade escolar.

Os professores trouxeram ainda transformações desses saberes com relação às novas tecnologias. Peixoto, por já ter atuado em um projeto voltado à relação entre informática e

alfabetização, denominado Trilha das Letras, fez coro juntos com os professores mais velhos, indicando o valor do uso das tecnologias para expor conteúdos, tendo em vista a ludicidade que elas proporcionam, assim como a atração que os alunos novos, muito mais agitados que os outros, sentem por computadores. A respeito das facilidades e possibilidades que a informática apresenta, Paulo indicou que

Agora você tem a sala de informática, você pode ir à sala de informática mostrar... por exemplo, se você fala de alguma coisa de geometria, você tem a rotação do sólido, você vê a coisa acontecendo ali. [...] Você vê no que a coisa é empregada, você fala sobre isso. [...] Sempre trago alguma coisa que eu vejo sobre, não é só aquilo [material disponível para a aula] que é aplicado. (PAULO, 2014)

Percebemos que a tecnologia é agregada aos saberes, mas que atua como mais um subsídio, um aparato que enriquece a aula. Não ficar restrito a um tipo de material, instrumento, técnica ou abordagem permite que os professores utilizem seu repertório de saberes. O contrário pode até garantir resultados, já que dar liberdade aos professores não parece ser uma estratégia muito bem avaliada pelas autoridades governamentais. Regina também percebe a tecnologia como uma aliada, afirmando que não se pode mais “ficar na idade da pedra” (REGINA, 2014). Todavia, da mesma forma com que fez em relação aos livros didáticos, destaca a displicência dos alunos como um desafio a ser superado:

Mas a tecnologia que eles têm hoje... eles jogam no lixo e ainda dizem que filho de pobre não tem sorte. O grande salto da nossa época, da minha época, é que eles têm tudo na mão, e nós não tínhamos. [...] Queria pesquisar alguma coisa, tinha uma biblioteca. Com uma fichinha, você ia lá pegar um livro, se tivesse aquele livro, excelente! Se não... (REGINA, 2014)

A facilidade na obtenção da informação é vista como uma vantagem que os alunos de hoje têm, mas por outro lado, ela percebe que essa vantagem não é aproveitada. É em cima desse jogo de vantagens e consciências que Regina expressou um saber experiencial muito criativo para expor conteúdos, mas que também pode trazer os alunos a outras atividades. Ela percebeu que muitos dos seus alunos, principalmente os que estão no Ciclo II do ensino fundamental (do 6º ao 9º ano) utilizam muitas redes sociais.

Nesse outro trabalho aqui eu já achei que eles demonstraram preocupação para fazer, mas, o fazer não é mais essa coisa de antigamente, eles querem fazer para aparecerem, não é? Para eles aparecerem assim, é... em eventos culturais você percebe que ainda é tímida a participação, mas eles se destacam muito bem

Entrevistador: Mas por que eles vão bem?

Regina: Porque eles querem aparecer, pra tirar foto, fazer vídeo, eles vão aparecer.

Entrevistador: Essa que é a diferença? Quando a atividade envolve isso, eles vêm mais?

Regina: É, porque, agora você... eles estão estimulados pela questão também do glamour, da ostentação, né? Quando nós fizemos lá o desfile, é... a abertura da copa, cada um veio caracterizado. Nossa, isso foi muito bom demais, é... no estudo, né? Dos países, as minhas alunas, quando chegou na hora do... da apresentação, elas ficaram, assim, preocupadas: “professora, e agora? Como nós vamos apresentar”? Então, assim, essa demonstração de interesse pelo conteúdo, que as coisas mudaram. Então eu não vou pegar mais um papel, tirar da internet, empurrar para o professor, dizer que eu fiz. Agora não, não pode ser mais assim, eles têm que, que apresentar, eles têm que... que falar.

Entrevistador: Produzir alguma coisa...

Regina: Produzir algo, um produto final daquele trabalho, que não é mais, é... em papel, essas coisas, não vale mais, eles tão fazendo outra coisa.

Entrevistador: Ah é? O aluno se interessa mais quando ele produz algo para os outros, com a internet?

Regina: Exatamente! O do outro... ainda tem aqueles... claro que tem ao longo desse... do desenvolvimento do trabalho, aqueles alunos até bom, que a gente tava falando do 3º ano: “Olha, fulano é um excelente aluno, mas no projeto da Copa ele não fez nada”. Mas ele é leitor, ele é um menino participativo, ele é crítico, ele é um... estudioso, e na copa ele não fez mais nada. E há outros que aproveitam esse momento que é para, demonstrar que se eles não forem o tempo todo alunos que não faziam nada. (REGINA, 2014)

Utilizando a exposição tão promovida e comum às redes sociais, os professores da escola de Regina criaram eventos relacionados à Copa do Mundo de Futebol, que ocorreu no Brasil em 2014, promovendo pesquisas, estudos e outras atividades sobre os países participantes desse torneio. Pela ligação com o cotidiano e pelo fato de as atividades envolverem exposições na escola e na comunidade escolar, muitos alunos se engajaram em participar e fazer pesquisas para expor conteúdos e *performances*. As fotos e os vídeos feitos durante as atividades foram postados em redes sociais, o que foi muito bem avaliado pelos alunos. Apesar de os alunos mais acostumados às atividades comuns de sala de aula não participarem ativamente da proposta, a professora Regina fez boa avaliação da aplicação desse saber, embora tenha ressalvas e críticas relacionadas ao exibicionismo dos alunos e à cultura da periferia que ela denominou como “ostentação”¹⁵. Apesar de esse saber ser produto de elementos singulares e subjetivos de um contexto escolar muito específico, é possível que ele

¹⁵ Essa cultura, até 2015, esteve muito presente nas periferias de São Paulo por causa do movimento musical *funk ostentação*, em que cantores de funk produziam letras sobre consumo exagerado, que envolvia o uso de carros, joias, roupas e alimentos caros. Pode-se relacionar esse movimento com a ascensão que a classe média baixa e a classe pobre brasileira sofreram durante os anos 2000, com a ampliação do seu padrão de consumo e de melhora do salário médio, além das políticas sociais. Com a crise econômica e o aumento da desigualdade social e do desemprego em 2015, esse movimento não se faz mais tão presente nas periferias, perdendo espaço para outros movimentos musicais.

seja usado por outros professores de outras escolas estaduais. Contudo, temos a evidência de mais uma variação decorrente da transformação nos saberes experienciais, o que nos leva a comprovar, em parte, a hipótese para adaptação do mecanismo de análise da tipologia de Tardif (2014).

O saber, antes (e ainda hoje, dada a temporalidade das suas construções) condicionado pelo uso do quadro negro e, posteriormente, da lousa, passou por tempos de transformação política, que exigiram maior qualidade e atitudes democráticas no ensino a partir de aulas mais atraentes, lúdicas e sintonizadas com aparatos tecnológicos. Essas exigências dos novos tempos, sempre acompanhadas de mudanças nos saberes da ideologia pedagógica, exigiram, em um primeiro momento, que os professores expusessem conteúdos de livros e materiais didáticos. Apesar de alguns professores relatarem uma melhora nas suas aulas com esses recursos, houve um processo de adaptação e adequação de saberes experienciais, pois a imposição de materiais e apostilas até hoje é criticada por educadores que se viram obrigados a garantir que o investimento feito nesses materiais fosse aproveitado, perdendo autonomia diante das suas aulas. Essas adaptações subjetivas tomaram outras proporções quando a rede pública estadual implantou a proposta São Paulo Faz Escola (SPFe)¹⁶, levando ao apostilamento dos cursos oferecidos nas escolas básicas. Com a inserção de novas tecnologias nas escolas e na sociedade, os saberes para expor conteúdos se modificam, lançando também alternativas que utilizam as redes sociais, atraindo o interesse e a participação dos alunos, que são bem diferentes dos que assistiram às aulas de Paulo, Regina e Penélope em meados de 1980. Não que essas mudanças signifiquem o final do uso dos livros, mas como Chartier (2002) indica, elas geram mudanças significativas na atenção e na cognição dos leitores, principalmente quando nos deparamos com as possibilidades do *hipertexto*, da rapidez e da quantidade de informações e da variedade/confiabilidade das fontes. As tecnologias mudaram as formas de lidar com a escrita e leitura e foi preciso que os saberes docentes se adaptassem a isso.

Diante de tantas modificações temporais, espaciais, subjetivas e contextuais, os saberes para expor conteúdos podem ser observados como *habitus*, reproduzidos/transmitidos de professor para professor, conquistados a partir do acúmulo de capital social, destacando disposições dentro de um campo educacional, que oprime a todos, mas que também nos permite perceber as práticas em meio a um jogo de poder. No entanto, esses saberes são muito

¹⁶ Criada em 2007, essa proposta de reestruturação visou implantar um currículo único nas escolas da rede pública estadual com o objetivo de melhor organizar a educação do estado. São oferecidos cadernos dos alunos e cadernos dos professores para cada componente curricular com “conteúdos, habilidades e competências organizados por série e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação, bem como sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas” (SÃO PAULO, 2008, p. 9).

subjetivos, pois vimos que dependem das relações entre vários atores escolares, assim como as transformações que eles e a sua própria escola sofreram. Pensá-los como *habitus* permite percebê-los na sua reprodução e adoção por professores, ansiosos por se estabilizar (HUBERMAN, 1992) profissionalmente, mas não nos permite perceber como foram modificados e por que o foram, já que se pressupõe o uso dos saberes dentro das dinâmicas de sobrevivência criativas às estruturas escolares. Sabemos que “a inovação eletrônica facilita uma prática histórica do cotidiano da sala de aula – a cópia do quadro –, mas não substitui o quadro em si” (BASTOS, 2005, p. 135), contudo, ela modifica a forma de pensar, planejar e trabalhar com conteúdos, visto que a própria facilitação da prática exige isso. Vimos como essa facilitação transformou os saberes de Paulo, que antes aplicava lições de casa, mas agora consegue fazer as correções em sala. A subjetividade condiciona muito a construção de saberes e ela deve ser levada em consideração quando se observa seus objetivos, concepções e usos práticos.

Muitos autores com forte representatividade no cenário da teoria educacional brasileira e com capacidade de guiar o pensamento educacional, como Paulo Freire (1986), José Carlos Libâneo (2008), Selma Garrido Pimenta (2008) e Dermeval Saviani (2008), apresentaram em suas obras várias críticas a práticas docentes que envolvem a cópia de conteúdos quando estas podem levar à automatização dos alunos, relacionando tais práticas a um passado obscuro do nosso sistema educacional, quando os ideais democráticos não eram levados a sério. O próprio texto de Carbonari e Silva (2001), que usamos em nossas reflexões, à medida que tem como foco uma prática de ensino já há muito consolidada entre os docentes, apresenta-se como um exemplo das influências exercidas sobre o pensamento educacional do período que estamos analisando. Temos ainda o fato de tal situação contradizer os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, que são baseados no pensamento educacional vigente e alinhado aos ideais democráticos. Esses documentos, por atenderem às leis municipais, estaduais e federais, devem estar coerentes com princípios democráticos, o que cria um condicionamento às demais ações feitas dentro das escolas. Tais documentos, por causa da hegemonia desse pensamento, postulam que a atitude docente se incline à formação crítica e reflexiva do aluno, criando um conflito ideológico quando boa parte da comunidade atendida não observa o uso excessivo da cópia escolar e os professores buscam atender a essa expectativa dos pais e demais responsáveis pelos alunos. O uso do livro didático, vindo para melhorar as práticas comprometidas com a lousa, como já dito anteriormente, pode simplesmente substituir o quadro negro, visto que alguns professores levam seus alunos a reproduzirem seus textos no caderno, mecanicamente, sob diversas justificativas, aparentemente pedagógicas. Conforme Bastos (2005), isso também

pode acontecer com qualquer aparato tecnológico, pois seu uso depende também de saberes da ideologia pedagógica, que agem como princípios para construção e prática de outros saberes.

Baseados nesses apontamentos, pode-se refletir sobre os impactos do uso desses saberes em um quadro conjuntural, analisando possíveis prejuízos quando observarmos um distanciamento entre esses saberes e o que está postulado nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e também no projeto educacional democrático que temos como nação. Se todas as ações educacionais tomadas pelas políticas públicas atuais são voltadas aos ideais democráticos, visando a oferta de uma educação de qualidade para todos, utilizar saberes voltados à cópia mecânica de conteúdos é uma contradição. A partir dessa visão, entende-se que essa condição é preocupante se pensarmos na aplicação desses saberes desde a Educação Infantil, construindo representações sobre o que é uma aula, um professor ou uma atividade de ensino, alcançado crianças muito novas, com famílias que também estão construindo e reconstruindo suas expectativas sobre a escola.

Além dos clássicos exercícios de cópia, observamos que, em 2008 e 2009, em comparação com anos anteriores, aumentou o número de atividades ainda mais mecânicas, como aquelas em que o contorno pontilhado de uma letra ou de um número é oferecido à criança para que ela apenas passe o lápis por cima. Esses exercícios têm sido iniciados nos grupos de crianças de 3 anos. (CORRÊA, 2010, p. 105)

O uso dessa prática pode resultar no reducionismo sobre a atividade docente relatado pelos entrevistados, quando famílias e alunos avaliam a atividade do professor a partir do preenchimento de cadernos, livros e apostilas. Tal preenchimento não é criticado ou questionado por muitos dos sujeitos envolvidos na comunidade escolar, sendo que, muitas vezes, induz críticas às alternativas que alguns professores buscam a essa prática.

Uma das consequências dessas práticas pode ser o aluno copista, que é um conceito comum nas escolas. Esse termo remete ao aluno que possui o caderno bem preenchido, consegue escrever, ter boa caligrafia e até decodificar grafias, mas não consegue elaborar frases ou parágrafos sozinhos, sendo também incapaz de interpretar textos, exercícios ou propostas organizadas (TEMPLE, 2007). O professor Paulo e a professora Regina chegaram a mencionar a grande dificuldade que sentem com alunos carentes de aulas de reforço por causa de dificuldades com conhecimentos básicos, que envolvem a leitura e a compreensão das operações básicas. Contudo, comentaram que há certa dificuldade em atrair alunos para o reforço, já que eles ocorrem no contraturno das aulas e os alunos não retornavam à escola.

Esse encadeamento de ideias nos leva a entender esse saber docente como um

instrumento de forças maiores, comprometidos com a submissão da massa de trabalhadores, que devem ser alienados pela cópia e pela falta de criticidade na sua escolaridade. Poderíamos pensar que esses saberes têm essa função conjuntural, à medida que podem formar alunos copistas, pouco críticos e acostumados a seguir ordens e regras, à maneira dos advogados de Coimbra, que Boto (2006) observou por meio das sebatas. Contudo, as transformações nesses saberes e a variação que Regina apresentou, relacionada às redes sociais e à necessidade de os alunos apresentarem um produto final factível, faz-nos inferir que é justamente essa capacidade criativa que leva esses saberes a serem reinventados cotidianamente em uma multiplicidade de usos, o fator impeditivo de controle total da prática docente. Não é possível controlar os saberes docentes em sua totalidade, pois eles atendem a muitas subjetividades e circunstâncias cotidianas. Atribuir a esse saber experiencial uma função conjuntural específica, relacionado a um interesse político-econômico, seria desprezar toda a riqueza das suas invenções, diversidades e subjetividades intrínsecas. Isso não seria respeitoso aos professores e às comunidades escolares que lhe fazem uso e lhe constroem cotidianamente.

3.2. Saberes Coercitivos

Conforme exemplo do saber discutido acima, utilizaremos a mesma abordagem para analisar transformações em outro tipo de saber experiencial docente. Devido também à sua relevância dentro do discurso dos professores, que detalhavam formas e indicavam diferentes “maneiras de fazer” (CERTEAU, 2007) detalhadas, observamos importância em tratar dos saberes experienciais criados taticamente para disciplinar alunos, avançando, inclusive, em discussões dos saberes trabalhados acima, expressos no uso da cópia da lousa como um dispositivo para acalmar e controlar os alunos. Há também boa relação entre esse tema e as transformações decorrentes das mudanças políticas dentro do período recortado nessa pesquisa, visto que o aspecto disciplinar foi afetado diretamente no que diz respeito à relação entre o professor e os alunos, bem como nas relações desses dois atores com a instituição escolar em si. Esses efeitos diretos podem ser percebidos em algumas mudanças nos saberes da ideologia pedagógica, que acompanharam o processo de redemocratização do Estado brasileiro, com marco desde a conquista pela anistia dos presos e exilados políticos em 1979, até o final do regime de exceção com as eleições diretas. Alguns desses saberes questionaram a posição hierárquica do professor perante os alunos, que já vinha sendo objetivo de crítica desde o Movimento da Escola Nova, mas precisou de alterações imediatas na década de 1990, já que a escola pretendia ser, de uma vez por todas, democrática em todos os seus âmbitos, principalmente dentro da sala de aula, onde seria obrigada a atender alunos vindo de um público historicamente excluído do universo educacional (CHARLOT, 2001). Um estudo que pretende conhecer e refletir sobre as várias formas de ensinar e aprender, que foram transformadas nos últimos trinta anos, deve também observar os saberes voltados à coerção discente, com o objetivo de disciplinar alunos, que são muito usados nos cotidianos escolares pelos professores.

Para perceber saberes docentes, é preciso se atentar ao discurso sobre as práticas. Professores, quando falam sobre suas maneiras de lecionar e ensinar os alunos, acabam indicando como fazem para atuar, as práticas que mais utilizam e o porquê desses usos. Como não observamos as práticas acontecendo, o que demandaria observações participantes *in loco* (o que é inviável para esse estudo, já que seria preciso 30 anos de observação de práticas), coletamos informações dos discursos sobre a prática, que nada mais são do que a expressão de saberes docentes. Quando nos voltamos aos saberes que levam a práticas disciplinadoras, buscamos também oferecer contribuições às pesquisas sobre a disciplina, já que o número de produções sobre esse tema é pouco expressivo se comparado com total de produções de todos

os temas da educação (SZENCZUK, 2004). Contudo, há um “alargamento das fronteiras de abordagem da temática” (AQUINO, 2011, p. 459) nas publicações recentes, o que possibilita a visualização de trabalhos que descrevem mecanismos de controle que agem sobre crianças e adolescentes, sejam essas práticas criadas por pais para disciplinar seus filhos (DONOSO; RICAS, 2012), por agentes institucionais, sobre jovens infratores (CELLA; CAMARGO, 2012), ou por funcionárias de berçários (VITTA; EMMEL, 2004). Os trabalhos citados acima avaliam as práticas em voga e atentam para o fato de que, de um modo geral, estamos em um período de transição que, após transformações de ordem legal, força a população a “abandonar a antiga noção de punição, disciplina e repressão” (DONOSO; RICAS, 2012) e assumir o paradigma estatal, sendo necessária a conscientização e a formação contínua dos envolvidos para aceleração desse processo (VITTA; EMMEL, 2004). Esse quadro demonstra que as tensões entre práticas profissionais e estruturas estatais estão em debate, mas são abordadas em trabalhos voltados a uma perspectiva que posiciona seus usuários como agentes e não de sujeito nos espaços investigados, já que suas especificidades não transcendem a adoção de um discurso, muitas vezes, externo às circunstâncias em que se encontra, o que converge com o apontado pelas revisões bibliográficas referenciadas acima.

Entre as tecnologias das quais os professores fazem uso para compor saberes experienciais está o que pode se chamar de “coerção” (TARDIF, 2014, p. 137). Ela consiste nos comportamentos punitivos, que podem ser reais ou simbólicos, usados pelos professores em interação com seus alunos.

Esses comportamentos são estabelecidos ao mesmo tempo pela instituição escolar, que lhes atribui limites variáveis de acordo com a época e o contexto, e pelos professores, que os improvisam em plena ação, como sinais pragmáticos reguladores da ação realizada no momento: olhar ameaçador, trejeitos, insultos, ironia, apontar com o dedo etc. (TARDIF, 2014, p. 138)

Os exemplos indicados acima representam técnicas relacionadas a saberes docentes, ou seja, a partir de um saber experiencial, que julga o momento certo para a utilização da mais adequada, tendo em vista os objetivos da ação docente (condicionados por saberes da ideologia pedagógica), e aciona determinadas técnicas para que se trabalhe em sala de aula. Como percebemos acima, é possível compreender a coerção em uma perspectiva pós-estruturalista, sendo que “não existe, no entanto, educação sem constrangimento, sem coerção simbólica” (TARDIF, 2014, p. 138). Essa abordagem muito corrobora as indicações de que as ações dentro da escola estão em estado constante de opressão, restando aos atores escolares, mais vistos como agentes, submeterem-se a essa estrutura, seja incorporando *habitus* (BOURDIEU, 2008),

tanto discentes quanto docentes, ou incorporando o *cuidado de si* (FOUCAULT, 2004), situação de interiorização das normas e regras institucionais, decorrente da rede de dispositivos de controle voltados ao adestramento corporal. Os saberes docentes voltados à coerção, quando analisado a partir de um mecanismo sociológico que o visualiza como um *habitus*, converge em muito com essa lógica pós-estruturalista, com preocupação mais voltada à forma de como os agentes são submetidos a uma estrutura opressora que pouco muda, já que as práticas e disposições vão se reproduzindo pela ação dos próprios oprimidos. Assim, os professores oprimidos praticam as mesmas ações em muitos anos, já que a reprodução de práticas é muito mais fácil de ocorrer do que sua transformação. Contudo, será que as práticas de coerção não se transformaram em 30 anos dentro de algumas escolas da rede pública estadual paulista?

Para perceber se há ou não modificações nas formas de usar a coerção, é preciso recorrer a mais pesquisas preocupadas com o tema. Contudo, estas não se aplicam à técnica em si, pois não utilizam o termo “coerção”, tal como faz Tardif (2014). As pesquisas sobre esse tema aplicam-se à verificação do objetivo da “coerção” docente, já que se usa mais o termo disciplina, indisciplina e mecanismos de disciplinamento. Dessa forma, percebe-se que o conceito de disciplina, pela sua complexidade, é mais um dos conceitos básicos de ensino que foi empobrecido tanto no “chão da escola”, quanto em muitas pesquisas acadêmicas (GUIMARÃES, 1982), sendo isso devido à sua polissemia (ESTRELA, 1992) e à variação de concepções que o moldam de acordo com as perspectivas político-pedagógicas (CHAMLIAN, 2001). É muito comum entrar nas escolas e perceber que tudo pode ser (in)disciplina, assim como pode não ser também. Disciplina muitas vezes é o fato de um aluno estar com sono durante uma aula, mas também pode se expressar em uma agressão verbal, de cunho violento contra outros atores escolares. O uso desse conceito, dada sua polissemia, pode apresentar divergências, gerar desmobilização e representar conflitos entre atores escolares, principalmente entre professores e gestores, que podem possuir definições diferentes para configurar o que é e o que não é (in)disciplina. A concepção que embasa essa ação educativa não é absoluta dentro das escolas, sendo ela também um componente de disputa no sistema de organização político da instituição. Aliás, essa falta de padrão conceitual é levada à sala de aula, pois segundo Estrela (1992), muito das relações conflituais na sala de aula decorre da assimetria na relação pedagógica, “em que o poder e a normatividade se manifestam, sobretudo, no lugar predominante” (p. 72) ocupado pelo professor, tal como indica a abordagem pós-estruturalista que analisamos por Tardif (2014). As práticas disciplinadoras ou voltadas à coerção dos alunos, que derivam dessas concepções assimétricas, podem, então, agravar a situação da (in)disciplina à medida que dependem exclusivamente da aceitação passiva do aluno no processo de ensino-

aprendizagem.

“Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 2004, p. 118) visam à autorregulação ou à autodisciplina, que se inicia por meio de práticas heterônomas nos primeiros anos de vida e evolui “à medida que o desenvolvimento cognitivo e socioafectivo da criança permite a passagem de heteronomia para a autonomia” (ESTRELA, 1992, p. 27). Com isso exposto,

[...] entenderemos disciplina [objetivo da coerção] num de seus sentidos usuais – ‘observância de método, regras ou preceitos’, reconhecendo tais métodos, regras e preceitos como decorrentes de uma estrutura objetiva [...], disciplinar-se é aceitar as exigências que o objeto nos impõe e que se manifestam à nossa consciência como normas. (GUIMARÃES, 1982, p. 34)

O papel do professor, nesse sentido, é possibilitar ao aluno que se desenvolva e aprenda a se autorregular. Contudo, muitos professores acabam usando a coerção para outros fins não comprometidos com a criação da autonomia dos alunos, muitas vezes colaborando para o contrário disso, já que a coerção pode levar à desmotivação do aluno, em um processo de “exclusão, estigmatização, isolamento, seleção, transferência etc.” (TARDIF, 2014, p. 138), em um processo institucional que colabora para o fracasso escolar, tão denunciado pelas pesquisas brasileiras da década de 1980.

Segundo Aquino (2011), foi justamente em meio às transformações aqui assinalada e visíveis no caso brasileiro desde a década de 1980 que “a temática da disciplina/indisciplina escolar conquistou o estatuto de tema específico de pesquisa” (p. 458). Uma das últimas revisões bibliográficas sobre o tema foi a publicada em 2011 por Julio Groppa Aquino, após longo e detalhado estudo dos discursos sobre a disciplina/indisciplina presentes em documentos publicados no período de 1979 até 2009. Na primeira parte do seu texto, intitulada “Da normatividade do cotidiano escolar”, que expõe uma maioria de trabalhos caracterizados como prático-prescritivos, produzidos com o objetivo de ditar condutas e reproduzir práticas coercitivas apuradas em contextos específicos. Tal proliferação de pesquisas sobre disciplina ilustra um movimento multiplicador, que “parece não apenas reiterar, mas também fazer consagrar uma demanda acirrada de disciplinamento das vidas escolares” (AQUINO, 2011, p. 460), valendo destacar que o autor contesta esse movimento. Por meio dessa leitura, temos uma evidência de como as pesquisas sobre disciplina escolar, desde sua origem e proliferação, adotaram, em sua maioria, uma perspectiva pós-estruturalista, muito pautada em conceitos foucaultianos e bourdianos, observando nos cotidianos escolares práticas docentes sobre a

suposta indisciplina dos alunos, o que faz, nesse sentido, o texto de Aquino convergir com outras revisões bibliográficas mais antigas (SILVA, 1998; SZENCZUK, 2004). Oscilando entre teores críticos, prescritivos e denunciativos, esses trabalhos percebem o movimento histórico das ações disciplinadoras, mas veem os usuários como agentes que incorporam discursos e os reproduzem em suas práticas. Esses discursos podem ser diferentes do oficial, mas não apresentam as subjetividades de cada ator envolvido.

Saberes coercitivos como habitus

A instituição escolar e o espaço da aula, possuidor de certa autonomia em relação à primeira, funciona a partir de regras e de uma estrutura que condiciona seus agentes, razão para sua existência. Essas regras demandam tempo de aprendizagem, pois não são inatas a esses agentes. O ato de ficar sentado enquanto se escuta uma proposta de atividade não é algo automatizado nos alunos. A disciplina é construída processualmente, na socialização inerente à instituição escolar, cabendo ao professor ser o facilitador dessa construção, entendida também principalmente pela concepção sociológica que observa as práticas cotidianas como expressões de *habitus*, como um adestramento corporal. “Alunos precisam de aulas de bons modos”, já indicava a professora Regina nas entrevistas.

Eu preciso de um corpo todo ativo pra mudar essa realidade, eu tento fazer a minha aula, porém nem sempre encontro ressonância, nem dentro da própria sala de aula, porque um aluno que não consegue ler um texto, não consegue te ouvir, que arma que você vai dar pra ele? Que tipo de, de, de, conhecimento ele vai adquirir? Que ele não tem essa educação no momento, que é preciso você dar aula de etiqueta pra ele, dar aula de bons modos, porque isso ele não pode ter. (REGINA, 2014)

De acordo com as necessidades históricas da escola, é preciso ensinar a criança a ser aluno, ou seja, institucionalizar a criança (ESTRELA, 1992; FOUCAULT, 2004), seja por meio da heteronomia ou pela construção de uma autonomia. Para isso, os professores fazem uso de seus saberes, já que a indisciplina é algo que desmotiva os professores, a ponto de fazê-los abandonar a profissão.

Ah, quando eu comecei em 2002 e tal, havia disciplina, mas ainda havia um respeito, hoje há uma indisciplina e não há respeito. A figura do professor deixou de ser aquela figura que eu tinha com relação aos meus professores e hoje como os alunos me veem. Isso é muito triste, isso é desanimador, eu,

praticamente não tenho mais prazer em fazer o que eu faço, e olha que eu adorava, né? (PEIXOTO, 2014)

O argumento de Peixoto, voltado à piora gradual dos alunos, convergiu com o apresentado pelos outros professores. A ideia de que os alunos do início da carreira docente foram melhores daqueles que temos agora nas escolas é consensual entre os professores, independente do seu tempo de carreira ou da sua fase. Mesmo Peixoto, que é o professor mais novo e com menos experiência, alegou que, nos anos 2000, os alunos ainda eram bons, fato já contestado pela fala de Regina e Paulo, cuja avaliação positiva se volta aos anos de 1980, quando ainda era possível ensinar com prazer. Penélope foi a única professora a indicar a permanência dos mesmos conflitos, mas também concordou com a alteração ocorrida em relação à imagem do professor diante dos alunos.

A desvalorização progressiva, que parece sempre tendendo a piorar, aliada à também dita progressiva indisciplina dos alunos, resulta em condições piores de trabalho e em mais esforço demandado do profissional, que tem cada vez mais dificuldades em incorporar *habitus* adequados para lidar com as novas condições. A ideia de estar só nessa “cruzada contra a indisciplina” esteve presente em diversos momentos das entrevistas, sempre fundamentada em comparações entre alunos de ontem com os de hoje.

Entrevistador: Você conseguia resolver na conversa?

Paulo: Sim, sim.

Entrevistador: Não precisava chegar ao extremo de chamar pai... chegava a chamar pai, essas coisas?

Paulo: Não. Só chamava pai, é... em situações de, de ele não querer fazer [fazer exercícios e atividades]. Mas também ele não, não sabia... é... ele não dizia pra gente porque daquilo, e depois a gente ia ver que era problema familiar mesmo, de não... não ter tempo de alguém tá cuidando dele, né. Que ele sozinho, ele não conseguia fazer aquilo, mas normal... não era o que acontece agora.

Entrevistador: E agora? Como que tem que lidar com isso? Mudou o jeito de lidar com a indisciplina?

Paulo: É, mudou. Às vezes você faz papel de pai, de mãe, né. Você tem que ser severo com eles, é..., tem que ser severo. Eu vejo assim, que fica complicado, eles são muito agressivos... com eles, comigo não, com eles. Eles são muito agressivos, é... brincam muito, parece que eles vem pra escola pra brincar. Perdeu-se o interesse, pra se passar o conteúdo você rebola, porque não é fácil não. E não tá se prendendo tanto a atenção, eu acho que devido a muita informação, e não tendo assim cobrança mesmo, dos pais, né. Tá solto, tá solto.

Entrevistador: Os pais, eles não tão ajudando?

Paulo: Não tão. Eles não tão tendo assim essa preocupação com o futuro do filho, né. Então é uma coisa... é um ou outro, que você percebe quando o pai tá em cima do aluno, que ele fica... que ele exige aquilo, mesmo quando você faz uma reunião não vem todos, né? Mas daqueles, que se desponsa, os pais se

preocupam mais, os outros não, só pergunta coisas assim, bobas. E às vezes você não tem o que dizer, a escola não é assim mesmo, entendeu? Porque não dá resposta, né. (PAULO, 2014)

Os pais, que na visão dos professores, são também responsáveis pela disciplina dos alunos, acabam não correspondendo à expectativa dos professores, ansiosos por reforço para o processo de disciplinamento. O que se percebe é que essa função fica muito a cargo do professor, como a professora Penélope falou, “ninguém se envolve com a disciplina”, pois no final é só o “professor e sua sala de aula” (PENÉLOPE, 2014). Segundo os entrevistados, a comunidade escolar cobra uma postura do professor diante dessa situação e exige que ele “dê conta do serviço”. Os professores que se destacam no uso dos saberes coercitivos são reconhecidos como bons professores, ao passo que outros professores, quando não conseguem dominar as salas e não correspondem ao que se espera dele, distanciam-se dos primeiros.

A partir das entrevistas dos professores, podem-se analisar os saberes coercitivos também como *habitus*, já que essa definição é necessária para indicar como a nossa hipótese de análise pode contribuir para o debate dos saberes docentes. Com a análise sobre o discurso dos professores, percebe-se indícios de volumes de capitais sociais na adoção desse saber como uma disposição prática. O professor, como um bom agente que tem seu *habitus* incorporado, deve ser ponderado, pois não pode ser agressivo com seus alunos. Ele deve atuar em um limite entre os saberes coercitivos toleráveis e os não toleráveis. Esse critério de tolerância é indicado principalmente pelos saberes da ideologia pedagógica, porque são eles os princípios orientadores para ação educacional. A ideologia pedagógica vigente, de cunho mais democrático, não permite, por exemplo, o uso da palmatória para coagir os alunos. Isso demonstra o seu caráter temporal e relacional com os saberes experienciais. “Se existe educação sem coerção física, sem constrangimento material direto sobre o aluno, não existe, no entanto, educação sem constrangimento, sem coerção simbólica” (TARDIF, 2014, p. 138). A fala de Peixoto é eloquente sobre esse aspecto, principalmente porque ele avaliava, no momento em que rememorou alguns episódios, alguns das suas disposições práticas de início de carreira, algo que a internalização de *habitus* que possui hoje não o permite mais fazer tão facilmente:

É, porque não dá para ficar entrando nessa, porque aí você cai em descrédito, se ficar dando muita chance, e tem dado certo, porque se eu os respeito, eles também vão me respeitar. A gente combina. Antigamente era muito histérico, gritava, parecia um louco, hoje em dia não grito, eu consigo levar numa boa, no papo. (PEIXOTO, 2014)

Se o professor expressar descontrole, utilizando o grito, um tapa na mesa, uma reguada

na lousa etc., não terá o respeito dos outros professores, tampouco da comunidade escolar. Isso reflete um mecanismo relevante de distinção social, à medida em que o professor não acostumado a esse *habitus* docente tende a acumular menos capital social – na forma de respeito ou reconhecimento entre os agentes, tratados como bens simbólicos por Bourdieu (2008) – e ficando à margem do campo, posição que não lhe permite agir sobre as regras que constituem o próprio campo. Um professor que sabe disciplinar, ou seja, que possui saberes coercitivos e sabe usá-los adequadamente, mesmo quando atua com as turmas mais indisciplinadas da escola, deve agir sempre de forma ponderada, seguro de suas técnicas e dosagens instrumentais, não gritando a qualquer momento, somente em casos muito raros, sem apresentar alterações na sua forma de atuar e de expressar calma, segurança ou controle sobre si. Um professor mais próximos do centro do campo educacional¹⁷ e possuidor das disposições para a prática coercitiva é considerado um bom professor, distinto de professores ingressantes e ainda não possuidores de saberes experienciais, sem posição de destaque dentro do campo.

Assim como qualquer *habitus*, esses saberes só podem ser incorporados na socialização com os agentes escolares. Não há como compreendê-los sem estar exposto ao “mercado de bens simbólicos” (BOURDIEU, 2008) que a comunidade escolar construiu, pois é lá que haverá uma troca de bens simbólicos e o possível acúmulo de capital social. É claro que alguns professores podem ser considerados “herdeiros” (BOURDIEU, 2008), ou seja, ingressarem no campo já com algum capital social acumulado, principalmente quando já estagiaram na escola, já foram alunos egressos ou conheceram algum professor bem posicionado no campo em outro momento de sua carreira. Contudo, a fase de exploração sempre é permeada por tentativas de ser aceito no grupo social e de alcançar uma posição mais privilegiada dentro do campo a partir da adoção de *habitus*. Dessa forma, é possível perceber uma reprodução de práticas há muito inventadas e ainda presentes nas escolas de hoje, “tais como o desprezo, a reticência ou a recusa de considerar determinados alunos como sendo capazes de aprender, a vontade de excluir outros alunos considerados como nocivos, a resignação ou a negligência, voluntária ou não, diante de determinados alunos ‘lentos’, o racismo e etc.” (TARDIF, 2014, p, 138). Esse jogo simbólico fez Peixoto, por exemplo, se classificar como um “professor legal”, estando mais à vontade em sala de aula, recebendo o apoio da comunidade escolar:

Cara, esse tempo de experiência me fez ser um professor legal e conseguir ter o controle da sala. Só que é muito estressante em alguns momentos, então é

¹⁷ Essa noção gráfica que nos permite entender o *campo* (BOURDIEU, 2008) como um espaço com diferenças de valorização social entre o centro (miolo de um círculo) e a periferia (margem do círculo) é interessante para compreender como os volumes de capitais criam disposições mais ou menos vantajosas dentro da estrutura social.

assim, o aluno quer assistir aula, no início do ano, eu entro em acordos com eles: “Então é assim, vocês vão escolher o professor que vocês querem, um carrasco, um cara legal, o que vocês querem”? E daí eles preferem um professor legal, então a gente entra num acordo e quando não tem jeito, eles conhecem o carrasco, quando conhece o carrasco, eles preferem o professor legal. É isso, é acordo [risos]. (PEIXOTO, 2014)

A dosagem entre o “professor legal” e o “professor carrasco” é uma demonstração da criatividade e inteligência que Peixoto possui sobre os saberes coercitivos. Com o controle desses *habitus*, ele se sente à vontade para lecionar e enfrentar as imprevisões do cotidiano de uma sala de aula. O caso apresentado por Peixoto, assim como as necessidades relatadas pelos demais entrevistados, dão-nos forte evidência de que os saberes coercitivos são realmente parte de uma estrutura estruturante (BOURDIEU, 2008), podendo ser expressos pelo conceito de *habitus*. Contudo, esses saberes não são só adotados da socialização entre professores com o objetivo de alcançar posições de destaque. Eles também são utilizados no cotidiano para sobrevivência profissional, o que o deixa à mercê das circunstâncias cotidianas e das subjetividades dos atores envolvidos.

Sabemos que esses *habitus* só têm razão se existirem e de serem usados como práticas no cotidiano. Como o cotidiano é dinâmico e palco de vários atores, com diversas subjetividades relacionadas e construídas rotineiramente, será que esses *habitus* são usados sempre da mesma forma? Será que o cotidiano e as subjetividades não os modifica em sua própria reprodução e processo de interiorização dos agentes? Avançando nessa discussão, transformaremos os atores escolares de agentes em sujeitos para pensar as subjetividades cotidianas intrínsecas aos saberes docentes.

Efeitos do cotidiano sobre os saberes coercitivos

Por mais que se use o repertório de saberes coercitivos para distinguir professores bons e ruins, há outros usos mais subjetivos e imediatos que trazem mais complexidade à prática docente. Para percebê-los, é relevante primeiro voltar a atenção para as percepções de cada professor entrevistado, de modo a levar algumas subjetividades acerca do tema.

Penélope, coerente com a sua desvinculação entre formação e prática, principalmente quando essa prática envolve a interação entre atores escolares, disse que as práticas disciplinadoras usadas por professores pouco mudaram, já que a disciplina discente é um assunto de “ninguém”, ou seja, não é assumido por nenhum ator escolar, o que o deixa sempre a cargo do professor, como já expusemos acima. Contudo, a novidade da atualidade é que é

possível, em algumas escolas, especificamente na escola onde Penélope atua, pensar em ações conjuntas, para não deixar o professor tão solitário nessa função. A indisciplina é uma questão séria e, como vimos, pode fazer alguns professores se desmotivarem e desistirem da profissão, sendo de extrema importância a ação dos gestores sobre a questão. O evento de conflito que Penélope rememorou durante a entrevista, quando um menino, alvejado por um estojó, teve os seus óculos quebrados, é um exemplo de uma ação conjunta de vários atores em prol de uma situação de indisciplina. Segundo a perspectiva de Penélope (2014), podemos inferir que não se pode desautorizar o professor em sala de aula, mas quando a situação envolve outros atores, compondo parte da comunidade escolar, é preciso que haja uma ação conjunta entre professor e equipe gestora. Esse saber coercitivo, que exige a coesão de uma equipe, é demasiadamente particular a um contexto escolar, visto que depende de inúmeros interesses, desde o professor até alguns gestores-chave na instituição. Os saberes voltados à coerção discente, apesar de serem partilhados e reproduzidos na instituição, atendem a um novo requisito ligado ao paradigma empresarial que domina a Educação atualmente. A noção de “Escola-Organização” (NÓVOA, 1995a), muito cobrada pelos saberes da ideologia pedagógica vigentes, entende o trabalho em equipe como necessário para o funcionamento qualitativo da escola. As coerções, como tecnologia, podem até serem as mesmas, mas não são utilizadas da mesma forma, visto que dependem de uma coesão de conjunto, de uma equipe mobilizada. Essa é uma subjetividade que não pode ser descartada, já que se difere, como Penélope bem nos afirmou, do que se fazia nos tempos antigos.

Paulo, com percepções marcadas pela piora progressiva dos alunos, da formação docente e do compromisso da comunidade escolar, entende que hoje mais saberes coercitivos são exigidos dos professores, já que os alunos estão mais agitados.

Bem diferente de agora, porque eles eram mais acessíveis, eles... criança, é... por mais que fosse assim, não sei se chamar de indisciplinado. Às vezes era de querer ter coisa que um tinha... o outro não tinha... sabe, aquelas brigas bobas assim entre eles, mas isso a gente conseguia conversar, não tinha esses atritos que tem agora. (PAULO, 2014)

Para o professor, as crianças de antigamente eram mais crianças, mais inocentes e menos agressivas, pois suas brigas eram simples, com resolução fácil. Hoje as crianças são mais agressivas, com muita informação, exigindo que o professor seja atrativo, para que se esqueçam das suas agressividades e vidas complicadas.

A denúncia de que os alunos de hoje são diferentes dos de ontem aparece de modo claro nos discursos dos professores Peixoto e Regina, uma vez que os dois se mostraram muito

queixosos às políticas de proteção às crianças e aos adolescentes. Segundo eles, os professores foram obrigados a serem mais permissivos e até negligentes com a indisciplina discente, uma vez que não podem praticar “ações efetivas” contra esse problema. Regina alega que os alunos estão muito confortáveis com os seus direitos, mas não os conhecem. Achrom que estão acima da lei e não podem ser punidos, não respeitando a autoridade docente. Como vimos anteriormente, o desrespeito à autoridade docente foi um ponto destacado por Peixoto, que a isso relaciona desânimo com a sua profissão.

As relações entre alunos, professores e leis serão abordadas mais à frente, pois indicam impactos relevantes na construção e mobilização de saberes coercitivos. Contudo, elas nos demonstram que os alunos mudaram, muito em decorrência das mudanças que a nossa sociedade sofreu. A questão do direito e do reconhecimento das crianças e dos adolescentes como sujeitos fez alguns saberes coercitivos tornarem-se inaceitáveis em uma ação pedagógica democrática. Esse princípio, muito relacionado aos saberes da ideologia pedagógica exigidos pelo Estado, limita a ação docente e determina a toda comunidade escolar o que é impróprio ao ofício. Essa mudança temporal nos saberes é subjetiva, uma vez que depende da aceitação das comunidades escolares. Contudo, podemos inferir que os saberes da ideologia pedagógica voltados à educação democrática condicionaram muitos saberes coercitivos e várias escolas da rede pública estadual, uma vez que ações fora desse escopo podem ser denunciadas ou reprovadas por atores escolares. A essa discussão, dedicaremos mais linhas ao tratar das transformações nos saberes docentes, que não dependem somente de subjetividades dos atores escolares, mas também de adequações às tensões políticas.

Um fator importante que também remete às subjetividades dos saberes coercitivos são as condições de trabalho docente. Esse ponto, muito destacado nas entrevistas de Penélope e Regina, trazem à luz a complexidade da indisciplina discente. A intensificação do trabalho docente (HARGREAVES, 2003), relacionada a uma sobrecarga de trabalho, não permite que os professores analisem adequadamente as situações de indisciplina para mobilizar saberes de modo mais eficaz, o que gera mais conflitos: “O problema da indisciplina, né? A indisciplina é um problema que é um pouco mais profundo, ele é muito complexo, né, porque você precisa ver o que que tá gerando isso, e às vezes, naquele momento de conflito, você não tem tempo pra parar, pra refletir” (PENÉLOPE, 2014). Pela complexidade do conflito e da própria indisciplina que, como o professor Paulo relatou, muitas vezes acontece em decorrência de problemas pessoais ou familiares do aluno, o que é normal, é necessário que o professor tenha um tempo para refletir, utilizar seu repertório de saberes e agir de modo assertivo. Diante de condições de trabalho deficitárias, não há como apresentar um desempenho sempre correto,

ponderado e controlado, de acordo com as regras e os regulamentos do *campo educacional*. Os professores não conseguem fazer uso adequado dos seus *habitus*, estando cada vez mais à mercê da sobrevivência e da sua inventividade cotidiana. Regina, questionada sobre o descontrole que ela rememorou de alguns colegas expostos a conflitos derivados da indisciplina discente, relatou:

Por que será que acontece? Eu já falei por quê. Ela [colega professora] está sozinha, ela tem... olha ali, na maioria das vezes, ela manda... manda... tem que fazer tudo ali, ao tempo e à hora. Você já pensou a professora pegar 35 cadernos, dar atenção a 35 alunos todo dia? Esse aluno vai pra casa, volta... nós tivemos alunos que nem sequer tomavam banho. Aí tem que chamar a mãe, ela disse assim: “Ou eu cuido do lixo” – que ela vive do lixo, catadora de lixo – “ou eu cuido do meu filho”. E aí você vai pegar e vai dar banho nessa criança? Então nós temos esse tipo de realidade aí, e... agora, eles tão dizendo assim: “ah, dois professores por sala de aula”. Na prática isso não existe, o ideal seria. Tem colégio aí, faz tempo, eu vi uma reportagem do Colégio Bandeirantes tem um professor pra acompanhar o aluno, tem outro professor para acompanhar o aluno no desenvolvimento das tarefas em tempo real, né? Como que você tá com um aluno do ensino médio que não sabe nem escrever o nome dele? Não sabe fazer uma frase? E aí? Esse aluno ele vem pra detonar aqui. (REGINA, 2014)

Na fala de Regina, temos evidente a relação entre a indisciplina e as deficiências de aprendizagem dos alunos, mais um fator dentro da sua complexidade. Os professores entrevistados percebem essa complexidade, mas indicam sua impotência em enfrentá-la. Por mais que se esteja preparado, que se tenha um bom repertório de saberes coercitivos, se não há tempo para avaliar as situações em meio a tantas demandas cotidianas, não há como garantir uma constante de práticas eficientes, o que certamente pode pôr em xeque a posição do professor dentro do *campo educacional*. Em muitos momentos, essa posição parece ser secundarizada por causa da sobrevivência pura e simples a uma estrutura complexa, dinâmica e com elementos imprevisíveis. No caso de Peixoto, por exemplo, o fato de ter conquistado uma boa posição dentro do *campo educacional*, com a adoção de *habitus* que conferem a ele o status de “professor legal”, não foi suficiente para sua sobrevivência dentro da profissão. As subjetividades dos saberes docentes são tantas que, quando relacionadas às circunstâncias cotidianas, formam uma teia de complexidade que não pode ser traduzida por disposições em uma estrutura de volumes de capitais. É preciso observar o uso desses saberes e suas relações com os demais elementos cotidianos que compõem o trabalho docente.

A última construção criativa que percebemos nas entrevistas foi coletada das memórias de Penélope, sempre vinculadas às ações coletivas realizadas na sua escola. Questionada sobre

a permanência de alguns saberes coercitivos, como as ameaças e as retiradas da sala de aula que alguns professores fazem com alunos indisciplinados, ela destacou um saber importante, viável apenas se mobilizado com toda equipe pedagógica, visto que envolve outros professores, além de projetos externos à escola:

Então isso sempre existiu e vai continuar existindo, só que hoje a gente já vê isso, eles tão caminhando pra voltar a enxergar isso não como uma coisa politicamente incorreta, né? Porque houve uma época que tudo, o professor não podia fazer nada, não, não pode porque, é, tá influenciando na aprendizagem, não sei o que, não sei que lá, hoje isso não existe, a gente já tá entendendo que essas, esses atrelamentos aí, eles são necessários. A gente adota uma política aqui assim, da criança que não tem um bom rendimento, um bom aproveitamento, que não tem um bom foco nos estudos, muitas vezes a gente cobra dela, na onde? Na educação física. Ela vai participar, por exemplo, ela tem que representar a escola, ela é boa numa modalidade, ela tem que representar a escola fora, agora, se ela não tem o comportamento adequado dentro da escola, na sala de aula, se ela não consegue se conter ali, você vai arriscar levar ela num âmbito maior? Que ela vai tá fora da sala de aula? e então, essa conscientização por meio de uma via que é o que eles mais gostam, da educação física, pelo esporte, é uma via legal pra gente tá

Entrevistador: Relacionou as coisas...

Penélope: Relacionar, e não é uma punição isso. Ele tem que entender, ele tem que ter uma boa conduta pra conseguir isso, é disso que você gosta? Então, vamos chamar isso de uma negociação, ele faz uma negociação comigo, um contrato, pra que você tenha isso daí, e tem uma coisa, considerar a participação do aluno, pra nota, não é uma coisa errada, hoje a gente enxerga como uma coisa boa, você tá mostrando a sua participação, a nota não é apenas pelas avaliações escritas, a todo momento você tá sendo avaliado, seus conteúdos atitudinais, seus conteúdos procedimentais, né? Toda a abrangência que tem aí o processo de aprendizagem. (PENÉLOPE, 2014)

A escola de Penélope coloca seus alunos para participarem de campeonatos de esportes variados. Alguns alunos indisciplinados são bons esportistas, sendo que a equipe se mobiliza para agir sobre o seu ponto fraco. Se o aluno não vai bem em sala de aula, não poderá fazer o que mais gosta, que é participar de eventos esportivos. A lógica da professora Penélope é a mesma que Regina relatou, pois é preciso ensinar bons modos aos alunos. Um aluno indisciplinado não pode representar a escola, sendo que ele ficará privado disso até que prove seu ajustamento às regras em sala de aula. Esse é um saber coercitivo construído diante do impedimento de outras condutas como retirar alunos da sala, chamar familiares para questionar sua conduta etc. Enfim, temos um saber muito subjetivo, que só funciona em contextos específicos, visto que depende do aval de vários atores escolares, inclusive os pais, que poderiam questionar a eficácia dessa ação, que pode muitas vezes privar do aluno o único ponto positivo dentro da sua relação com a instituição escolar.

Assim, percebemos nesses saberes coercitivos o grau de subjetividades que os compõem, porque eles atuam em situações específicas que, muitas vezes, podem estar restritas à realidade dos sujeitos que os utilizam. Alguns deles necessitam de trabalho em equipe, seguindo os imperativos da “Escola-Organização” (NÓVOA, 1995a); alguns deles denunciam as mudanças nos alunos, que passaram a exigir direitos em vários âmbitos sociais, limitando ações punitivas dos professores; outros saberes são limitados por condições de trabalho, derivadas dos novos tempos, em que é preciso oferecer educação a todos, o que intensifica a atividade docente e dificulta a mobilização de saberes coercitivos adequados; e, por fim, temos o uso criativo de novas formas de punição, que mobiliza vários atores escolares, legitimando práticas que, em outros contextos, poderiam ser questionadas. Essas subjetividades demonstram como os saberes são usados também para a sobrevivência dos professores, exigindo deles criatividade subjetiva frente aos acontecimentos cotidianos.

Saberes coercitivos em transformação

Tivemos a presença de várias tecnologias de coerção utilizadas nas relações de ensino-aprendizagem por meio de saberes docentes, que passaram desde o suplício (castigos físicos) até a violência simbólica (TARDIF, 2014). Como já indicado na introdução, tivemos a palmatória, citada nas obras de Machado de Assis, para reprimir alunos com dificuldades na sua aprendizagem, e na falta desta, tínhamos a vara ou a régua, que persistiu durante muito tempo em algumas escolas. Outros castigos físicos eram permitidos ainda no século XIX aqui no Brasil, pois “apesar de estar no tempo de recuo e fim dos suplícios, castigar o corpo ainda integrava a gramática da punição” (GONDRA, 2004, p. 469). Os chamados “espíritos indóceis” eram reféns de máximas como a do provérbio jesuíta: “com o sangue, a letra entra”. O castigo físico assume, nesse sentido, um caráter necessário e ganha uma legitimidade inquestionável, uma vez que é usado para um fim grandioso (a educação e a libertação do espírito selvagem), estando a culpa pelo seu uso na própria vítima.

O tempo modificou os saberes coercitivos, tanto os relacionados ao suplício do corpo, com os impactos das tecnologias de racionalização do controle e adestramento da alma (FOUCAULT, 2004), assim como demais formas de coerção que mais criavam traumas do que contribuíam para a aprendizagem. O provérbio jesuíta começou a causar desconforto quando proferido, marcando necessidades de um contexto que demandou ajustes em muitos saberes docentes. A coerção, ainda que simbólica, é inerente à educação (TARDIF, 2014), sendo expressada na forma de ameaças, indiferenças, comentários racistas e até ações mais efetivas

como as expulsões da sala de aula, encaminhamentos de alunos à sala dos gestores, mudanças de lugares em sala de aula, aplicações de tarefas extras etc. Esses saberes experienciais que são mais ou menos adaptados aos novos tempos, marcados pela garantia dos direitos humanos das crianças e dos adolescentes, apresentam permanências e rupturas em relação ao que já foi praticado nas antigas relações de ensino. Verificar os processos de construção de modificação dos saberes docentes nos permite entender como esses processos ocorrem, entendendo seu mecanismo de uso, para refletir sobre as possibilidades de discussões a respeito dos saberes docentes na formação docente. Foi com esse imperativo que buscamos compreender como os saberes coercitivos foram construídos em um período de 30 anos.

A partir da necessidade de ser cada vez mais severo com os alunos (PAULO, 2014), sob a justificativa de ensinar-lhes bons modos (REGINA, 2014) numa condição em que os professores sentem-se, na maioria das vezes, sozinhos, já que ninguém na escola se interessa em agir sobre a questão disciplinar (PENÉLOPE, 2014), foi possível coletar alguns discursos a respeito da construção de saberes quando não é mais possível agir de modo a ferir direitos constitucionais conquistados pelas crianças e pelos adolescentes. Sobre o implemento da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que estabeleceram várias condutas de abordagem de profissionais envolvidos com a educação desses sujeitos de direito, Peixoto pôde falar um pouco da interferência desses dispositivos na sua prática:

Ah sim, influenciaram sim e na verdade vai desanimando. O professor, eu mesmo quero dar um tempo na carreira, quero respirar novos ares, sei lá, acho que o próprio aluno não valoriza o professor. A minha frustração maior não é nem só com o cara que está me empregando, com o Governo ou com o dono da escola, é o cara que eu estou lá querendo me doar, passar conhecimento, ser um mediador e ele não me valoriza. Se ele não me valoriza, como que quem está lá em cima vai me valorizar? Então é muito frustrante essa parte aí, então acho que realmente atrapalha essas políticas de proteção, superproteção da criança e do adolescente. (PEIXOTO, 2014)

O interessante na fala de Peixoto é que seu ingresso na docência ocorreu em 2002, quando todas essas “políticas de superproteção da criança e do adolescente”, valorizadas pelos empregadores, já estavam minimamente consolidadas. Na sua menção, fica clara a comparação do quadro atual com a sua escolarização, momento que, segundo ele, o professor era respeitado porque podia fazer-se respeitar. Tanto a escola quanto a sociedade entendiam a coerção como algo legítimo frente aos “espíritos indóceis”, algo que não acontece mais, já que um professor não pode, por exemplo, gritar mais com um aluno ou ser mais incisivo no ato de “chamar a

atenção”, pois os atores escolares podem considerar que ele perdeu sua razão (PEIXOTO, 2014).

A entrevista de Regina ocorreu após um dia normal de aula, com conflitos rotineiros e situações exigentes de saberes coercitivos. Durante sua entrevista, ela pôde rememorar um desses acontecimentos que havia ocorrido pela manhã. Um aluno se envolveu em um conflito com outros alunos durante uma aula sua, mas em decorrência de um desentendimento simples, em um jogo, na aula de Educação Física. O acerto de contas na aula da professora Regina resultou em agressões verbais entre três meninos. O conflito foi mediado pela professora, por meio do diálogo com os dois principais envolvidos, com o objetivo de acalmar os ânimos. Após um breve período de paz momentânea, houve mais um episódio desse conflito, mas dessa vez com agressões mais graves, incluindo agressão física e violência, resultando na interrupção da aula e da atividade desenvolvida pela professora. Devido à exposição do conflito e interferência na dinâmica da aula, a professora foi obrigada a deixar a turma sozinha desenvolvendo a atividade proposta para sair da sala com os três meninos a fim de conversar e resolver o conflito de uma vez por todas, longe dos olhares dos outros alunos. O menino mais nervoso e em estado agressivo, que inclusive iniciou o primeiro ataque contra os outros três, discutiu com a professora, não aceitando sua mediação. Segundo ela, ele respondia suas argumentações a respeito da gravidade da violência que havia cometido, da interrupção da aula e do desrespeito em relação aos demais colegas.

E ele é só... ele é só razão, só tem razão. Ele diz: “eu tenho direito e eu sou menor, eu posso fazer o que eu quiser. Se eu matar alguém aqui, se eu matar alguém, eu não vou ser punido, eu fujo com minha família, e ninguém vai... eu posso matar quem eu quiser”. Eu disse: “menino, você tá, tá enganado, a vida não é essa realidade, você não tem só direitos, você tem deveres”. Isso não é, não é correto, quando você olha pra legislação, é... muitas pessoas que tão equivocadas, porque acham que um menor, ele não pode ser punido. Ele não está imune à lei. (REGINA, 2014)

A partir do momento em que Regina, diante de uma situação tensa do seu cotidiano, imprevista por ter sido iniciada fora da sua sala de aula, recorre ao diálogo para mediar o conflito, percebe-se uma mobilização de saberes coercitivos, já que, por causa de um imperativo simbólico, não é possível permitir que alunos se agriam dentro da sala de aula. O diálogo é visto como a solução para o problema. Contudo, há posições e argumentos contrastantes, uma vez que os conceitos em torno da cidadania são diferentes entre os alunos e a professora. Os primeiros entendem seus direitos como permissões, autorizações sociais para uma liberdade ilimitada, liberdade inclusive para ferir o direito alheio. A professora, argumentando contra esse

conceito, indica o conceito de dever como algo relacional ao direito, já que, para garantir o direito de todos, é preciso cumprir deveres. Essa divergência de conceitos, percebida e confirmada também pelas falas de Peixoto, é um ponto crítico da argumentação dos professores, pois, segundo eles, os alunos agora se percebem como cidadãos possuidores de direitos, mas sem saber o que isso quer dizer realmente. Mesmo o professor Peixoto indica não ter definições claras sobre isso, já que só apontou o lado negativo da consolidação dos direitos das crianças e dos adolescentes.

Atualmente, o papel da escola se volta para a construção cidadã dos alunos, pelo menos teoricamente, já que esse é o pressuposto das últimas propostas e planos governamentais para os sistemas de ensino (OLIVEIRA, 2007; MUNHOZ, 2003; NASCIMENTO, 2009). No entanto, percebe-se que os saberes docentes ainda não estão bem consolidados e fundamentados para esse fim, visto que muitos desses professores compuseram seus fundamentos e saberes da ideologia pedagógica em formações iniciais ainda não comprometidas com as demandas do contexto atual. Assim, os professores compõem saberes coercitivos de forma precária, sem o devido embasamento, sendo questionados por seus alunos, que também não possuem plena consciência de sua condição cidadã. Temos, assim, a configuração de um ciclo vicioso, já que o professor, inseguro do seu papel como consolidador de uma cidadania, não consegue construir conceitos sólidos nos seus alunos, e, por sua vez, esses alunos utilizam essa falta de solidez compondo argumentos contra os próprios saberes coercitivos dos quais os professores fazem uso. Esse evento nos traz uma situação cotidiana crítica que ilustra a tensão entre as produções de saberes e as mudanças nas lógicas sociais, que exigem do professor compromissos não habituais, em certo ponto até avessos à tradição da qual estava acostumado, sem dar-lhe o devido suporte ou tempo para acomodar seus saberes.

Eu travo em momentos. Paro a aula e estabeleço o momento... eu falei isso pra ele: “olha, é uma visão distorcida da realidade”. Só resta conversar, fazer a política da... da diplomacia, né? Ainda é isso que me possibilita dar aula.

Entrevistador: Funciona?

Regina: Funciona. Funciona a duras penas, porque tem momento que vem uns sacolejos que botam você abaixo do chão, quando não te ameaça e te detona, detona, acaba com você, te chama de ignorante. Tem aluninho desse tamanho que bate de frente com você pior do que um promotor público, eu digo para eles que eles vão ser promotores públicos, porque eles conhecem tanto da lei que eles têm argumento pra tudo, pra defender o que é errado, não o que é certo. (REGINA, 2014)

O diálogo com os alunos, de forma a ceder aos interesses discentes mais do que impor

e exigir o cumprimento das regras docentes, acaba se tornando um dos saberes centrais para a coerção, que questiona a posição de central que os saberes da ideologia pedagógica tradicional atribuem ao professor na sala de aula. O uso desses saberes, muito mais subjetivos e voltados à sobrevivência cotidiana, pode, inclusive, ir contra a concepção de que os saberes coercitivos seriam *habitus* docentes, uma vez que a “diplomacia” da qual a professora Regina se refere pode mudar a avaliação da comunidade escolar sobre a forma com que um profissional “dá conta de uma turma”. O diálogo com os alunos pode levar a momentos em que a turma fique sozinha em sala de aula, pode levar ao barulho demasiado durante algumas discussões e debates, pode levar à discussão mais acalorada que um professor pode ocasionar quando confronta seus argumentos com os dos seus alunos. Enfim, temos alguns pontos de atenção que podem pôr em xeque a atuação de um professor em sala de aula, dependendo dos saberes da ideologia pedagógica adotados por quem os avalia.

Fica evidente, a partir da observação das mudanças políticas e das falas dos professores, que essas transformações democráticas impactaram o cotidiano escolar e suas práticas, mas não foi isso, pois há um movimento conjuntural. Os saberes da ideologia pedagógica foram reformulados também e adaptados à nova lógica, indicando uma ruptura com relação às regras do campo educacional. Não era mais admitido que um professor ferisse o direito do aluno assistir às aulas, o que não permitia mais a ação de expulsar alguém da sala ou levá-lo, em meio a uma aula, ao encontro com os gestores, pedindo medidas mais severas e institucionais. Os problemas deveriam ser resolvidos dentro da sala de aula, para que a autoridade não fosse questionada (PENÉLOPE, 2014) ou, em um momento posterior, que não comprometesse o processo de aprendizagem. Contudo, a coerção ainda era necessária, pois é inerente ao ensino (TARDIF, 2014), não podendo estar restrita a expressões, ameaças, gestos e ações mais amenas, menos visíveis à avaliação do que é adequado à lógica democrática. Eram necessários saberes coercitivos significativos, utilizáveis em momentos críticos, que não poderiam ficar somente restritos ao diálogo, pois é preciso mais saberes em um repertório que pretende lidar com as várias ocasiões inesperadas do cotidiano.

Além da “diplomacia” relatada pela professora Regina, podemos avançar a discussão para entender o saber coercitivo relatado pelo professor Peixoto, quando se refere ao acordo que faz no início dos trabalhos letivos com as suas turmas, indicado que traz sempre, no início do ano, um acordo a ser firmado com seus alunos, quando eles podem escolher entre um professor “legal” ou um professor “carrasco” (PEIXOTO, 2014).

Como sabe fazer uso de aulas expositivas bem-humoradas, com piadas e com certa ludicidade, já que também possui conhecimentos relacionados ao uso das TIC, o professor

Peixoto consegue definir extremos em sua atuação com os alunos. Ele criou uma dosagem entre o “professor legal” e o “professor carrasco” em uma demonstração criativa sobre o uso de *habitus* docentes. Quando a sala coopera, ele usa de abordagens lúdicas, sendo gentil e brincalhão com os alunos, caracterizando o “professor legal”. Quando a sala não é disciplinada e não colabora para o cumprimento das regras que ele estabelece, ele usa de seus saberes coercitivos e aciona o “professor carrasco”, ou seja, ri pouco, dialoga minimamente com seus alunos, não demonstra gentileza, não é lúdico, passa atividades mecânicas e que demandam muito trabalho dos alunos, dando indícios também de aplicar avaliações mais difíceis em relação do que comumente aplica. Os saberes para expor conteúdos se relacionam com os saberes mobilizados nesse esquema de coerção, já que a ludicidade desaparece e os alunos executam mais cópias da lousa. Por meio desse saber experiencial, é possível perceber como várias formas de se disciplinar estão muito atreladas a outros saberes, incluindo os saberes para expor conteúdos e para avaliar. Foi possível também perceber isso com a prática de copiar conteúdos da lousa, como vimos anteriormente, em especial quando está atrelada aos vistos no caderno praticados pelo professor Paulo. Em pesquisas recentes, como a de Christiane Barbosa e Mari Borba (2011), é possível perceber que tal relação persiste em várias realidades.

Segundo as entrevistadas, quando há desorganização e muita conversa paralela, a dificuldade de manter a ordem se instaura no ambiente escolar e assim se faz necessário usar métodos de punição, a exemplo da nota. A nota é um artefato que o educador tem ao seu alcance e pode ser usada para punir aqueles que estão fora do ideal escolar, tentando estabelecer com esse método a organização e um bom andamento da aula. (BARBOSA; BORBA, 2011, p. 92)

A avaliação utilizada como instrumento de coerção já foi objeto de vários pesquisadores e ainda é praticada nas escolas (PERRENOUD, 1999), apesar de ser questionada pelos saberes da ideologia pedagógica vigente, como pudemos perceber nos concursos públicos. Diante do regime de Progressão Continuada e dos imperativos por uma avaliação mais formativa e menos punitiva, em muitas situações, como relatou a professora Penélope, os alunos chegam a debochar de professores que os ameaçam com a reprovação em situações de indisciplina, pois muitos deles já haviam percebido que essas reprovações não poderiam acontecer e não aconteciam na maioria dos casos.

Na minha opinião: tanto faz ser seriação, ser ciclos... se você não tiver critérios na tua cabeça de que a aprendizagem é uma continuidade. Não adianta nada você fragmentar um ano... ‘ah, o aluno não conseguiu aprender até aqui e está reprovado’. [...] A política dos ciclos não foi bem entendida até hoje, que ele

[aluno] tem três anos, tem um tempo maior para ele conseguir alcançar esses objetivos. E outra pior ainda: às vezes a reprovação ser inserida como uma punição.

- Acho que no início da sua carreira isso era uma coisa muito comum, né?

- Ainda continua... ainda continua. (PENÉLOPE, 2014)

Percebe-se que os saberes coercitivos que utilizam a avaliação como instrumento ainda permanecem dentro da escola, resistindo até mesmo ao impacto das políticas educacionais voltadas ao seu combate. Nessa dinâmica de permanências e rupturas, temos a transformação de algumas práticas que, em certo ponto, foram obrigadas a se adaptar às novas condições. Contudo, o “professor carrasco” faz uso de vários saberes coercitivos, alguns até que não são bem avaliados pela comunidade escolar, o que faz o professor perder posições de destaque no campo educacional, mas o faz sobreviver a algumas situações em sala de aula. Essa ambivalência entre perder posições de reconhecimento, mas conseguir lidar com as diferentes turmas no cotidiano está muito presente no discurso de Peixoto. Ao mesmo tempo em que ele alega não ter o respeito dos seus empregadores e de alguns alunos, alega ser um bom professor e gostar de dar aula. Talvez essa ambivalência, que observamos na análise, tenha alcançado um grau extremo e colaborado para o seu abandono de cargo.

O último saber coercitivo percebido na análise das entrevistas é voltado à promoção de assembleias e rodas de conversa tanto em sala de aula quanto fora dela. Esse saber, mencionado pela professora Penélope, só é possível de acontecer em instituições mobilizadas para tal, com comunidade escolar voltada ao entendimento dessa proposta, pois em situação contrária, há o risco de a atividade ser mal interpretada e ser confundida com algo alheio às atividades pedagógicas, com objetivo diferente dos voltados à aprendizagem. Quando interrogada sobre as práticas disciplinadoras dos professores, Penélope levantou a importância de se ouvir o aluno e estreitar as relações entre atores escolares, coerente com várias passagens de sua entrevista:

Mais estreita, às vezes, ó, alguns profissionais conseguem, né? Uma prática bem interessante pra isso são as rodas de conversa, as assembleias de classe, que a gente vem há um tempo aqui tentando implantar, que é um momento pra você parar e avaliar, você ouvir seu aluno, seu aluno ouvir você, a gente percebe que quando, quando algum professor tem algum debate em sala de aula, quando a gente traz todo mundo pra conversar, você consegue achar um caminho. (PENÉLOPE, 2014)

Sintonizada com os saberes da ideologia pedagógica voltadas à consolidação da democracia na escola, Penélope indica mais uma forma de viabilizar o levantamento dos interesses de diversos atores escolares, proporcionando um momento de diálogo mais

horizontal, quando todos têm tempo para se expressar e se posicionar sobre vários aspectos do seu cotidiano, incluindo os problemas enfrentados em sala de aula. A ideia da “roda” é justamente provocar essa horizontalidade para todos poderem se olhar, diferentemente da sala de aula, quadrada, com fileiras, de forma que os olhares estejam voltados só ao professor. No entanto, o verbo “implantando” que Penélope usa indica a recenticidade da ação e a dificuldade em validá-la na equipe e na comunidade escolar, já que o tempo destinado a essa prática deve ser bem justificado, já que poderia ser usado para outras atividades com objetivos mais claros e com aceitação já confirmada.

Seguindo a perspectiva de Penélope, sobre as ações coletivas em prol do disciplinamento dos alunos, percebe-se que o ponto central se volta sempre à separação entre o que pertence à responsabilidade do professor e o que pertence à instituição, como no caso singular do conflito entre dois meninos e os óculos quebrados. Os saberes coercitivos, para garantir uma melhor sobrevivência docente em tempos de “Escola-Organização” (NÓVOA, 1995a), devem estar voltados para ação coletiva, balizando se essa ação deve considerar uma intervenção direta do professor, para que ele não perca sua autoridade, e onde cabe uma intervenção conjunta da equipe pedagógica, para que os alunos presentes não tenham o seu direito à educação ferido por algum tempo.

Os professores, em vários momentos da sua história como categoria profissional, mas principalmente no período de investigação selecionado por essa pesquisa, passaram a ser questionados por suas práticas fora de sintonia com a nova perspectiva educacional vigente, sendo muito comum receberem a culpa pela maioria dos problemas que as estatísticas mostravam. Essa categoria profissional foi aprendendo a lidar com os novos limites que os seus saberes receberam, até um ponto em que várias adaptações foram feitas e passaram a ser melhor aceitas e justificadas, como podemos observar no discurso da professora Penélope sobre algumas relações estabelecidas entre práticas de ensino e de disciplinamento.

Nós estamos caminhando para voltar a enxergar isso não como uma coisa politicamente incorreta, né, porque houve uma época que o professor não podia fazer nada. “Não, não pode porque está influenciando na aprendizagem... não sei o que, não sei o que lá”... Hoje, a gente já tá entendendo que esses atrelamentos aí são necessários. (PENÉLOPE, 2014)

Os saberes coercitivos, embora reconstruídos em meio às transformações dos novos tempos, passam por um dilema pós-moderno, em que os professores identificam nos “modelos de tomada de decisão mais colaboradores a criação de problemas às normas de isolamento nas quais se tem baseado o trabalho dos professores, criando igualmente problemas para muitos

líderes de escola” (HARGREAVES, 1998, p. 11). Assim, a colaboração (HARGREAVES, 1998) toma espaço e faz professores cada vez mais criarem saberes em conjunto, que só funcionam com o aval da equipe e da comunidade escolar. Isso também traz a esperança de planificação e integração de ações, exigindo que a escola funcione com uma equipe articulada e coesa. O professor, dessa forma, recebe um ímpeto diferente ao mobilizar saberes coercitivos, que não podem se limitar à “diplomacia” (REGINA, 2014) e ao acordo entre “professor carrasco e professor legal” (PEIXOTO, 2014), mas que também devem incluir saberes docentes coletivos, como as assembleias e rodas de conversa.

À medida que a luta argumentativa travada entre professores e alunos começa a não surtir mais resultado efetivo, destaca-se a necessidade de ações mais coletivas para que fique claro o alinhamento entre o trabalho do professor e o trabalho da escola. A coerção simbólica, como atividade inerente à escola, deve explicitar a sua razão institucional de existir para que tenha sentido entre os atores escolares. Se ela for somente parte do argumento docente para conseguir sobreviver às aulas, ela não se sustentará e poderá deixar de existir, assim como a disciplina, tão necessária para a aprendizagem, e a autonomia, tão necessária para qualquer população que deseje se emancipar.

Os saberes coercitivos são, então, entendidos na sua construção tática, pois se relacionam muito com as situações de sobrevivência às transformações políticas e com as subjetividades dos atores escolares. Pode ser atividade muito dificultosa discutir, ensinar ou compreender saberes coercitivos fora de seus contextos de uso e longe dos seus percursos históricos. Se for preciso incluir o ensino de saberes experienciais na formação docente, por meio da reflexão e participação ativa nos processos de estágio, é preciso trazer os professores construtores desses saberes para esse processo de formação, pois eles, melhor do que ninguém, poderão nos ajudar a chegar à compreensão plena dos contextos que provocaram a construção de cada saber. Sem essa noção de contexto, o uso dos saberes pode ser incorreto, descontextualizado e sem sentido, o que é um desserviço aos futuros professores, ansiosos por construir rapidamente um repertório de saberes e uma fase estável em suas carreiras. Nada é mais assustador do que a sensação de não saber o que se está fazendo diante de uma sala de aula ou de ter certeza sobre a tomada incorreta de uma ação desastrosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores refletem vários aspectos sociais, mas de forma muito subjetiva, já que estão imersos nos cotidianos das suas escolas e condicionados pelas suas histórias de carreira, que constroem perfis únicos. Contudo, é possível perceber que os seus saberes dizem respeito ao momento atual da sociedade brasileira, principalmente quando buscamos a ideologias e perspectivas políticas que fundamentam esses saberes. A sociedade brasileira, mesmo depois de 30 anos de redemocratização, ainda apresenta alguns dos seus setores clamando por menos igualdade e menos direitos a alguns grupos sociais, pedindo medidas conservadoras sobre a educação, como o retorno das reprovações e do autoritarismo docente na sala de aula, como pudemos observar nas falas de Paulo e Peixoto, principalmente. Isso indica que ainda temos um longo caminho a percorrer se quisermos estar mais longe do nosso passado colonial e mais próximos das populações autônomas. A leitura durkheimiana da educação, que indica a escola apenas como um reflexo da sociedade, parece se despontar como inquestionável muitas vezes, não fossem as perspectivas educacionais atuais que voltam o olhar para a criatividade e o poder dos sujeitos comuns, como um fósforo aceso na escuridão, nos permitindo observar possibilidades de mudança em contextos que parecem voltados somente à reprodução de antigas práticas. Pode-se até pensar que se os educadores não se convencem da consolidação da democracia brasileira e não conseguem se organizar quanto a isso, mas não se pode afirmar que suas práticas são as mesmas de 1980. Há muita transformação na escola, mesmo que ela não pareça tão representativa.

Pudemos evidenciar essa transformação quando indicamos mudanças nos saberes de alguns atores escolares, os professores. Essas mudanças são condicionadas por fatores externos à escola como a conjuntura política e os interesses educacionais de quem assume o poder (perspectiva democrática concretizadas em políticas educacionais, como o regime de progressão continuada, por exemplo), mas também sofrem impactos de situações singulares do cotidiano, assim como da subjetividade que cada professor construiu ao longo de sua carreira. Os saberes da ideologia pedagógica, expressos nas diretrizes curriculares nacionais e nas provas dos concursos destinados ao provimento de professores efetivos nas escolas estaduais refletem essas mudanças e nos levam a entender como as ações dos sujeitos estão submetidas às pressões cotidianas, balizadas em movimentos dinâmicos entre o externo e o interno, entre o objetivo e o subjetivo, entre a estrutura e a sobrevivência. A transformação dos saberes da ideologia pedagógica, que abandonaram uma perspectiva tradicional e tecnicista para assumir um tom

mais democrático e reflexivo, a partir de uma combinação com as mudanças nas políticas educacionais, atingiu os saberes experienciais dentro do cotidiano docente. Professores formados com base em saberes tradicionais, voltados às técnicas de ensino e à valorização dos instrumentos, tiveram que, pouco a pouco, adaptar-se a saberes voltados à exposição de conteúdos. Saberes experienciais voltados ao uso da lousa, por exemplo, precisaram ser questionados com a maior oferta de material didático. Não era mais preciso copiar tudo da lousa – apesar de isso ser apreciado por algumas comunidades escolares –, os livros didáticos precisavam ser usados e novos saberes foram construídos, alguns inclusive utilizando as redes sociais como aliada. A (in)disciplina discente, grande preocupação de muitos professores, não podia mais ser objeto de saberes antes usados com frequência como as expulsões de sala de aula, os gritos ou os castigos. Agora é preciso usar o diálogo e as técnicas mais democráticas como as rodas de conversa, assembleias e acordos, balizando um ímpeto pela tradição com a exigência da estrutura democrática. Essa série de ações, reações e influências, que ora ocorrem das políticas para os saberes praticados, mas que também acontecem em sentido reverso, traz-nos uma dinâmica de vetores em via de mão dupla importante, que questiona a passividade do trabalho docente frente às políticas educacionais, questiona a efetividade e o poder das medidas governamentais sobre a sala de aula, mas também questiona a ideia de que a sala de aula é território único e exclusivo do professor. Os saberes e as práticas docentes são construídos a partir de tensões que precisam ser compreendidas para que estas sejam analisadas.

Observar saberes em construção nos possibilitou refletir sobre a hipótese sobre a construção *tática* de saberes experienciais docentes. Não podemos afirmar plenamente que confirmamos a hipótese da construção *tática* dos saberes docentes, já que essa é uma aposta metodológica que demanda mais pesquisa e maior tempo de amadurecimento, uma vez que outras realidades não foram testadas e que a categoria *habitus* já está há muito consolidada nas discussões desse tema. Contudo, se apesar de todo o esforço empreendido não conseguimos confirmar essa hipótese para compreensão dos saberes, pelo menos desvelamos novas possibilidades de avançar na discussão metodológica que, como Cecília Borges (2001) aponta, dado o estabelecimento recente da categoria, ainda há confronto com muitos desafios, principalmente no que diz respeito à sua adequação às discussões educacionais atuais, quando as práticas criadas pelos sujeitos possuem grande importância. Pensar os professores usuários de saberes docentes como sujeitos criativos e com importância à frente da construção do seu próprio repertório nos permite questionar a concepção pós-estruturalista, que compreende esses professores como agentes condicionados a uma estrutura estruturante (BOURDIEU, 2008), que apenas lhe permitem reproduzir disposições diante das disputas no *campo educacional*. Tal

avanço é essencial para a valorização da profissão e para o estabelecimento dos saberes da prática dentro dos programas de formação docente. Compreender a riqueza das construções dos professores, mesmo que eles não tenham o mesmo volume de *capital social e cultural* que os especialistas e as autoridades, situados ao centro do *campo educacional*, pode ser um importante passo para essa valorização, já que os estudos atuais (NUNES, 2001; BORGES, 2001) que observam saberes experienciais como *habitus* parecem não provocar discussões incisivas para a urgência dessa valorização. Atualmente, apesar de crítica a essa estrutura opressora de professores, a perspectiva bourdiana nos leva à compreensão de que há certo determinismo na construção dos saberes, já que estes são construídos pelos agentes situados ao centro do *campo* e acatado pelos agentes à sua margem, desejosos em obter mais capital social e cultural, incorporando-se de *habitus* específicos, sem modificá-los, para gozar de certa ascensão dentro do *campo*. Essa metodologia de análise não permite que os *habitus* sejam percebidos em sua criação e em sua complexidade, uma vez que não são ressignificados de acordo com a subjetividade de quem os adota. Esse determinismo revela uma hierarquia rígida que com certeza poderá ser repensada com uma possível virada metodológica na discussão sobre os saberes docentes.

Há distância entre os saberes experienciais e os saberes da ideologia pedagógica, mas há proximidades também, complementando o apontamento A que Tardif (2014) fez a respeito dos "objetos-condições dos saberes experienciais". Esse apontamento se refere “à distância crítica entre os saberes experienciais e saberes adquiridos na formação”, que são expressos pelos docentes como um choque “da ‘dura realidade’ das turmas e das salas de aula” (p. 51) nos primeiros anos da carreira. Alguns professores rejeitam a sua formação inicial, outros reavaliam sua formação e procuram cursos complementares. Outros ainda entendem esse choque como natural e redimem as universidades desse problema. Enfim, há um distanciamento claro no discurso de Tardif (2014) entre saberes experienciais e saberes da ideologia pedagógica que questionamos nesta pesquisa. Os saberes da ideologia pedagógica também condicionam os saberes experienciais, pois ditam quem será ou não professor efetivo, visto que isso faz grande diferença na carreira docente, indicando, por exemplo, se o professor se aposentará nessa função ou não e quais os saberes que um professor temporário, desejoso por um cargo efetivo, deve possuir para alcançar um patamar profissional melhor. Percebemos que assumir um cargo efetivo, para os professores estaduais paulistas, é um marco em suas carreiras, destacando, por exemplo, o início de uma fase diferente em seus percursos como foi o caso de Penélope, Regina e Paulo. Eles marcam uma fase de estabilização na qual o professor se sente muito seguro em relação ao seu repertório de saberes, já que ser aprovado em um concurso é a chancela oficial

que a rede de ensino dá ao professor, indicando que ele está dentro (ou muito próximo) do perfil desejado pela política educacional vigente.

O entendimento sobre as construções táticas dos saberes experienciais contribui para as discussões acadêmicas que objetivam a qualidade da educação pública uma vez que ele comprova o valor e a complexidade das produções cotidianas docentes, levantando a sua importância para a formação profissional inicial e para a valorização imediata do estatuto profissional dessa categoria. Analisando as carreiras dos professores entrevistados e suas respectivas construções de saberes, percebe-se o quão importante é para a docência a rápida construção de um repertório de saberes experienciais. Diante desse apontamento, seria muito importante que professores em formação dominassem as tipologias de saberes docentes, bem como suas formas de identificação, reflexão e análise dentro do cotidiano escolar para poderem criar suas próprias formas de produzir saberes nos seus contextos específicos. O saber contextualizado é muito mais eficiente e complexo, não permitindo a aplicação vazia de técnicas e estratégias pedagógicas. Esse processo exige reflexão constante sobre a prática que, nas graduações, pode ocorrer dentro dos processos de estágio, que devem levar saberes percebidos e contextualizados para as discussões em sala de aula, assim como da participação intensa de professores das escolas públicas na formação docente.

Compreender o cotidiano escolar como um laboratório, que permite a observação da utilização de saberes e a sua validação dentro dos seus próprios contextos de uso, valoriza o processo de estágio com um trabalho de campo e não apenas como uma simples experimentação profissional protocolar. O estágio deve, acima de tudo, ser um momento para observação e coleta de saberes experienciais, que serão trabalhados, analisados e criticados por professores em formação, dialogando com professores universitários em um processo dialógico com fim na construção de repertórios docentes. As possibilidades de testar saberes em momentos de regência de aulas, ou seja, quando há a oportunidade de o formando praticar a docência, só contribuirão para a validação dos repertórios em construção. É claro que esse processo não garante a consolidação de um repertório próprio e do início de uma fase de estabilização por parte do futuro professor, visto que isso ocorre mais facilmente nos primeiros anos de formação ou em uma tão sonhada residência pedagógica, mas ele já adianta alguns momentos da fase de exploração e evita que alunos carentes, de escolas periféricas – acostumadas a receber professores sem experiência, como pudemos constatar – sejam utilizados como cobaias nos primeiros experimentos exploratórios de professores recém-formados. Há possibilidades também de trazer professores com vasta experiência para relatar seus saberes e de analisá-los juntos com os graduandos nas aulas de didática e práticas de ensino, o que pode ser um processo

enriquecedor para a composição de repertórios. Enfim, são muitas as possibilidades de participação e valorização dos saberes docentes, pois podemos perceber os professores como produtores dos seus próprios conhecimentos. Ninguém melhor do que o próprio produtor do conhecimento para atestar, avaliar, validar e emitir pareceres sobre o repertório e a ação de outros professores.

Pode-se dizer resumidamente que as justificativas dos estudantes para afastá-los da docência estão associadas às seguintes ideias: 1. O professor é mal remunerado; 2. As condições de trabalho do professor são ruins; 3. O ensinar e o enfrentamento das situações com os alunos estão cada vez mais difíceis; 4. A profissão de professor não tem reconhecimento social. (TARTUCE et al. 2010, p. 474)

Há possibilidade do reconhecimento social, indicado como um fator para o abandono profissional docente, assim como os saberes voltados ao enfrentamento dos alunos no cotidiano, ser melhorado com a participação ativa de professores experientes nas discussões sobre saberes docentes. À medida que um professor já estabilizado, conhecedor dos problemas escolares, é alguém com algo a ser ensinado a futuros professores, com sua experiência sendo valorizada e utilizada para construção de novos repertórios, pode haver uma ressignificação da imagem docente, já tão desgastada pela desvalorização salarial e das condições de trabalho (LOUZANO et al., 2010; TARTUCE et al., 2010).

O estágio, que precisa da supervisão de professores experientes, tem papel fundamental na formação docente, assim como os demais diálogos entre professores em diferentes fases de carreira. É esse diálogo que permite a construção rápida de um repertório de saberes, posto à prova, em um processo de construção e reconstrução contínuo e validação com pares. Fato é que não podemos deixar nossas crianças e jovens servirem de cobaias a professores que ainda não possuem saberes experienciais consolidados. Quanto mais as instituições de formação docente anteciparem a construção desse repertório, mais oportunidades os professores terão de executar bons trabalhos e de permanecerem na profissão, embora a experiência de Peixoto nos aponte que só a segurança com a prática não basta para motivar professores a uma carreira longa.

Como o cotidiano é peça central para a boa mobilização de saberes docentes, sendo que suas dificuldades incidem diretamente nas construções e reconstruções de saberes, é imprescindível que haja políticas voltadas à melhoria de condições de trabalho, incluindo políticas de valorização salarial. Isso, além de oferecer mais tempo, tranquilidade e motivação para professores mobilizarem saberes em prol da qualidade educacional, pode também atrair

melhores profissionais à rede pública (LOUZANO et. al. 2010) e possibilitar mais investimento pessoal em formação continuada para que haja atualização constante de práticas. O cotidiano é o local do inesperado, e as políticas públicas, de acordo com Maquiavel (2010), devem estar a serviço da virtude de controlar esse inesperado e não comprometida na criação de mais inesperados. A falta de diálogo no implemento de algumas políticas faz professores criarem saberes de forma muito imediata, sem tempo para uma reflexão mais adequada, à mercê do imprevisto simples. Isso complica a prática educativa e leva à desmotivação do profissional. Quanto mais o Estado dialogar com a categoria e colaborar para que o cotidiano esteja a favor da docência, melhor será a mobilização de saberes docentes.

Retomando a discussão a respeito dos saberes em uso nas escolas, principalmente por força da tradição, o que nos faz pensar em sua reprodução na forma de *habitus*, podemos ainda continuar essa reflexão final nas suas possíveis relações com um conceito muito fértil e já trabalhado na introdução: as culturas escolares (VIÑAO FRAGO, 1998). Se nos voltarmos para as transições que a escola sofreu durante os 30 anos que recortamos, é possível hoje tomar uma indicação de que “o argumento comum é que as escolas devem ser locais onde as crianças aprendam os valores democráticos” (NOBLIT, 1995, p. 123). Dessa forma, uma sala de aula ideal seria a que todos estivessem em situação de paridade, onde não há espaço para professores poderosos, que se tornam o centro da escola e a referência da comunidade escolar, conforme Noblit (1995) entendia antes de começar sua pesquisa etnográfica, já que, depois de conhecer Pam, teve que rever essa posição. Assim, podemos afirmar que nem sempre essa escola teve esse propósito, e muitos saberes, como podemos ver, atendem a propósitos diferentes.

As culturas escolares não são engessadas, incapazes de se transformar, submissas à força da tradição e da resistência dos seus usuários. Também não são algo meramente histórico, que evolui acompanhando as perspectivas políticas e, no específico para esse caso, os saberes da ideologia pedagógica e demandas sociais para a Educação. As culturas escolares são dinâmicas, que podem ou não serem reinventadas, apropriadas ou destruídas, pois elas são frutos dos sentidos que os seus usuários lhe atribuem. De acordo com os resultados que percebemos na análise dos saberes experienciais, esses sentidos são construídos conforme os interesses do momento, sendo que estão relacionados principalmente à sobrevivência dos sujeitos em meio às estruturas de quem os pretende controlar.

Nesse sentido, os saberes docentes, por mais atuais que sejam, muitas vezes se consolidam e podem ser entendidos como culturas escolares. Uma cultura escolar não pode ser entendida como um elemento de longa data, que já está consolidada e é reproduzida por quem adentra no universo simbólico da escola. Novas culturas escolares estão sendo construídas

agora e outras tantas estão sendo utilizadas de infinitas formas. Os usos que os sujeitos escolares podem fazer da sua cultura são imprevistos e, em sua maioria, inéditos. Por esse motivo, temos que concordar com o conceito de culturas escolares de Viñao Frago (1998), já que as possibilidades são muitas e as semelhanças podem ser mínimas para um olhar atento, principalmente se esse olhar estiver voltado ao uso e não para a forma e o conteúdo dos saberes.

As culturas escolares não devem ser algo apenas a ser catalogado, registrado, resgatado ou protegido para que esteja disponível ao conhecimento da posteridade como um artigo de museu. Quem deve decidir sobre sua preservação ou modificação são os sujeitos que a utilizam, pois eles, conforme seus interesses práticos, têm o direito de as modificar e adaptar em seus cotidianos. É assim com os saberes experienciais, que são construídos e reconstruídos conforme as necessidades dos atores. Se eles não tiverem mais razão de existir, sumirão. O papel do pesquisador das culturas escolares e dos investigadores de saberes docentes é semelhante ao dos Antropólogos e Sociólogos, que buscam intermediar o diálogo entre essa cultura específica com a sociedade, com o meio acadêmico e com demais interessados. A ideia de interpretação cultural, de Clifford Geertz (2008), parece muito adequada para esse caso, já que ela permite uma descrição densa da cultura, tornando este um discurso público (GEERTZ, 2008). As culturas escolares são produtos do conhecimento humano, que podem servir para produzir conhecimentos novos. São experiências já praticadas que podem indicar pistas, caminhos e colaborar no processo de evolução do trabalho docente. Por isso, essas culturas e saberes devem ser respeitados pelas políticas públicas e consideradas a cada proposta de reforma, em um movimento voltado ao diálogo.

Segundo a discussão desta pesquisa, é possível inferir, então, a respeito da necessidade de componentes curriculares que discutam os saberes experienciais em seus contextos e em sua articulação com as culturas escolares, de modo que a formação docente ofereça, a seus futuros professores, a capacidade de interpretar os saberes dentro do cotidiano escolar e refletir sobre eles, construindo e reconstruindo o seu próprio repertório. Os saberes experienciais, quando avaliados em seu contexto de uso e por meio de uma concepção de cultura escolar, abrem um leque de oportunidades de trabalho com os alunos, oportunidades essas que não seriam dispostas apenas por sua simples descrição e exposição como se fosse possível catalogá-los. O levantamento dos usos das práticas de ensino certamente consolidaria a necessidade de troca dos saberes docentes (TARDIF, 2014), bem como o registro das memórias de docentes com ampla experiência ou já aposentados, uma vez que o conhecimento dos usos e dos contextos de origem desses usos das práticas de ensino estimulam a criatividade docente e apontam caminhos para a criação de novos usos.

Em suma, pretendemos endossar um processo que almeja mais pesquisas educacionais comprometidas com o levantamento das práticas de ensino em uso nas escolas atuais, compreendendo-as a partir desse processo de análise, que as observa como *tática* e como cultura escolar, objetivando a partilha dessas reflexões nas formações docentes, promovendo estudos de caso que tragam a práxis docente na sua forma mais pura e direta. Entender a relação entre os saberes e as práticas de ensino como elementos da cultura escolar, e essa última como um constructo das disputas entre estratégias e táticas, leva-nos a repensar o que é ser um docente reflexivo, por exemplo, já que essa ideia se apresenta hoje como um paradigma quase inquestionável, relacionada a competências, habilidades e atitudes necessárias a um ofício específico, sem levar em consideração as condições, os cotidianos e os contextos políticos que envolvem o trabalho, além das histórias de carreira de cada profissional. Será que o professor reflexivo é aquele que avalia o seu trabalho e busca sempre melhorá-lo com base nos parâmetros de qualidade educacional pregados nas paredes das escolas? Será que refletir sobre sua prática é apenas buscar a excelência? As histórias individuais e os contextos políticos, que condicionam as formas de trabalhar, não devem ser consideradas nessas reflexões? A ideia de professor reflexivo precisa também incluir a crítica à lógica empresarial que hoje rege a Educação Pública e explicitar que o docente é um sujeito em meio a um jogo de poderes, mas não uma peça, realocada e usada por interesses externos. Docentes são também jogadores. É claro que são jogadores com muitas vantagens, com sorte em demasia ou cartas na manga, mas possuem suas margens de atuação e certa mobilidade para, pelo menos, sobreviverem às rodadas da partida. É preciso desenvolver habilidades, que só virão com um conhecimento apurado das regras desse jogo e com um bom repertório de jogadas táticas. A partir desse repertório, será possível criar jogadas novas e, quiçá, atingir até objetivos maiores.

Dado o teor das recentes políticas educacionais, como a proposta curricular SPFe, a impressão que se tem é que ocorre extrema responsabilização dos professores e da sua formação docente pela série ruim de resultados obtidos nas avaliações e índices externos, que todos os professores, independentemente de seu tempo de carreira, repertório de saberes ou formação, devem se submeter a saberes instituídos e desejados pela SEE/SP, mas não possuem estrutura, tempo, recursos e condições para tal (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2010; LOUZANO et al., 2010). As regras do jogo não estão nada favoráveis e os resultados ruins estão sendo atribuídos ao papel dos professores nesse tabuleiro. Seria relevante observar essas regras e repensá-las.

Pontuamos a construção tática dos saberes experienciais e a verificação dessa construção criativa feita pelos próprios professores como as maiores contribuições desta tese para o conjunto das reflexões voltadas à formação e profissionalização docente.

DOCUMENTOS PARA ANÁLISE

REGINA. *Entrevista I*. [abr. 2014] Entrevistador: Caio Augusto Carvalho Alves. São Paulo, 2014. 2 arquivos mp3. (134 min.).

PENÉLOPE. *Entrevista II*. [mai. 2014] Entrevistador: Caio Augusto Carvalho Alves. São Paulo, 2014. 1 arquivo mp3. (112 min.).

PAULO. *Entrevista III*. [mai. 2014] Entrevistador: Caio Augusto Carvalho Alves. São Paulo, 2014. 1 arquivo mp3. (87 min.).

PEIXOTO. *Entrevista IV*. [jul. 2014] Entrevistador: Caio Augusto Carvalho Alves. São Paulo, 2014. 1 arquivo mp3. (99 min.).

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da, et al. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 819-842, out. 2006.

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007.

ALVES, C. A. C. Táticas docentes frente aos efeitos do SARESP. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência). Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2011.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. *Processos de ensinagem na universidade*: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2009.

AQUINO, J. G. Da normatividade do cotidiano escolar- problematizando o discurso sobre indisciplina discente. *Cadernos de Pesquisa*. v. 41, n. 143, 2011.

_____. *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

_____. *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.

ARCAS, P. *Implicações da progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências*. 2009, f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ASSUNÇÃO, M. M. S. *Magistério primário e cotidiano escolar*. Campinas: Autores Associados, 1996.

AZANHA, J. M. P. *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo: EdUSP, 1992.

_____. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino público paulista. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 335-344, maio/ago. 2004.

BARBOSA, C.; BORBA, M. Silêncio dentro da sala de Aula. *FACED*, Salvador, n. 20, p. 83-98, jul./dez. 2011.

BARRETO, E. S. de S. Políticas de currículo e avaliação de políticas docentes. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 147, p. 738-753, set./dez. 2012.

BARRETO, E.; MITRULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 108, p. 27-48, 1999.

BASTOS, M. H. C. Do quadro-negro à lousa digital: a história de um dispositivo escolar. *Cadernos de História da Educação*, n. 4, jan./dez. 2005.

BAUER, A. *Usos dos resultados do SARESP: o papel da avaliação nas políticas de formação*

docente. 2006. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BEISIEGEL, C. R. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. *Revista da Associação Nacional de Educação*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 41-56, 1981.

BÉGAUDEAU, F. *Entre os muros da escola*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BOSI, E. *Memória e sociedade* - lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

BORGES, C. M. F. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação e Sociedade*. Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas: Cedes, n. 74, XXII, p. 27-42, 2001.

BOTO, C. A cultura escolar portuguesa pelo traçado literário do século XIX. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 20, p. 51-80, set. 2006. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>.

BOURDIEU, P. *Razões práticas - sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 2008.

_____. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

CANÁRIO, R. O professor entre a reforma e a inovação. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. da (Orgs.). *Formação do educador: organização da escola e do trabalho pedagógico*. São Paulo: Unesp, 1999.

CARBONARI, R. e; SILVA A. C. da. Cópia e leitura oral: estratégias para ensinar? In: CHIAPPINI, L. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 2001.

CAROSI, M.. *O Bom professor deve...: o discurso dos concursos públicos para professores e professoras da educação básica*. 2009. f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

CARVALHO, J. S. F. de. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano*. v. 2. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 2007.

CHAMLIAN, H. C. A disciplina: uma questão crucial na didática. In: CASTRO, Amélia D.; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). *Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 2001.

CHARLOT, B. (Org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre, Artmed, 2001.

CHARTIER, R. *Os desafios da escrita*. São Paulo: Unesp, 2002.

CORREA, B. C. Educação infantil e ensino fundamental: desafios e desencontros na implantação de uma nova política. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 37, n. 1, abr. 2011.

CORRÊA, R.. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. *Cadernos Cedes*, XX, n. 11, 52, nov. 2000.

CRUZ, G. B. da. Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42 n. 145 p. 298-329, jan./abr. 2012.

DONOSO, M. T. V.; RICAS, J. Perspectiva dos pais sobre educação e castigo físico. *Rev. Saúde*

Pública de São Paulo, v. 43, n. 1, fev. 2009.

DUBET, F. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5, p. 222-231, maio/ago. 1997.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ESTRELA, M. T. *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora, 1992.

FARIA FILHO, L. M. de; VIDAL, D. G. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004.

FERNANDES, D. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Ed. Unesp, 2009.

FERNANDES, C.; FRANCO, C. Séries ou ciclos: o que acontece quando os professores escolhem? In: FRANCO, C. (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Arted, 2001.

FERNANDES, A. A organização do ensino na rede pública estadual paulista: análise a partir da teoria crítica da sociedade. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.* 2015, v. 96, n. 242, p. 162-179.

FERREIRA, M. P.; DINI, N. P.; FERREIRA, S. P. Espaços e dimensões da pobreza nos municípios do estado de São Paulo - Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS). *São Paulo em Perspectiva*, v. 20, n. 1, p. 5-17. São Paulo, jan./mar. 2006.

FORMOSINHO, J.; SARMENTO, M. J. A dimensão sócio-organizacional da escola comunidade educativa. In: FORMOSINHO, J. et al. *Comunidades educativas: novos desafios*

à educação básica. Braga: Minho, 1999.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2004.

FRANCO, C. (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Arted, 2001.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREYRE, G. *Ordem e progresso*. Rio de Janeiro: Global, 2004.

GARCIA, R. L. (Org.). *Revisitando a pré-escola*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. (Org.). *Alfabetização dos alunos das classes populares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GATTI, B. A. *Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber, 2005.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia – pesquisas contemporânea sobre o saber docente*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LCT, 2008.

GERMANO, J. W. Ordem e progresso: o discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 32, n. 18, p. 79-112, maio/ago. 2008.

GIMÉNO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

GOLDENSTEIN, M. S. *A exclusão da escola de 1º grau: a perspectiva dos excluídos*. São Paulo: FCC, 1986.

GOMES, L. R. *Políticas de seleção de professores: estudo sobre os concursos públicos para provimento de cargo de professor I da rede estadual paulista na década de 80*. 1998. Dissertação

(Mestrado) – PUC, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1998.

GONDRA, J. G. Concursos e provas de professores como estratégias de profissionalização docente na Corte Imperial. In: SEMINÁRIO DE FONTES PARA A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO SÉCULO XIX, 2., 1998. *Anais...* São Paulo: USP; Centro de Memória, 1998.

_____. *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na corte imperial*. Rio de Janeiro: UERJ, 2004.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-78.

GUIMARÃES, C. E. A disciplina no processo de ensino-aprendizagem. *Didática*, São Paulo, n. 18, 33-39, 1982.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2004.

HARGREAVES, A. *Os professores em tempo de mudança*. Alfragide: McGraw, 2003.

HOUSSAYE, J. *Triangle pédagogique: théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Bern: Peter Lang, 1988.

HILSDORF, M. L. S. Mestra Benedita ensina primeiras letras em São Paulo (1828-1858). In: SEMINÁRIO DOCÊNCIA, MEMÓRIA E GÊNERO, GEDOMGE-FEUSP, 1997. São Paulo: Plêiade, 1997.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992, p. 31-61.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*,

Campinas: SBHE, n. 1, p. 9-43, jan./jul. 2001.

KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A.; MORGADO, R. de F. C.; TOYOFUKI, K. Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental. *Educ. Pesqui.* v. 37, n. 1, p. 191-210, 2011.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, A.; SCHRIEVER, J. (Orgs.). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educa, 2000.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2008.

LOUZANO, P. et al. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.

MAQUIAVEL, N. *O príncipe e escritos políticos*. São Paulo: Folha de São Paulo, 2010.

MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, C. (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Arted, 2001.

MALDONADO, L. R. S. *Reformas educacionais na perspectiva de docentes: o Programa São Paulo Faz Escola*. 2013. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MUNHOZ, A. *Diferença ou deficiência? Reflexões que problematizam a função normalizadora/normatizadora da instituição escolar*. 2003. XX f. Dissertação (Mestrado) – UFRGS, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível

MUNAKATA, K. O livro didático como mercadoria. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 3, dez. 2012.

NASCIMENTO, L. R. *Práticas escolares em tempos de turbulência: um olhar para os modos de produção de subjetividade em uma escola pública*. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – PUC, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.

NOBLIT, G. Poder e desvelo na sala de aula. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, FEUSP, v. 21, n. 2, p. 119-137, jul./dez. 1995.

NOBRE, E. C. *Histórias de vida de professores migrantes: culturas e contextos de Mato Grosso do Sul*. 2009. Dissertação (Mestrado) – UFMS, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2009.

NÓVOA, António. *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Dom Quixote, 1995a.

_____. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995b.

_____. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NOVAES, L. C. Impactos da política educacional paulista na prática docente e na organização do trabalho pedagógico nas escolas estaduais paulistas na perspectiva dos professores. *Jornal de Políticas Educacionais*, n. 5, p. 13-26, jan./jun. 2009.

NUNES, C.; CARVALHO, M. M. C. Historiografia da educação e fontes. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 15., 1992. *Anais...* Caxambu, 1992.

OLIVEIRA, R. P. de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise história. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 661-690, 2007.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAÚJO, G. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, p. 5-23, maio/ago. 2010.

OTA, I. A. S. O livro didático de língua portuguesa no Brasil. *Educ. rev.*, Curitiba, n. 35, 2009.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREIRA, I. B. Avaliação do desempenho docente e conflitos profissionais: ensaio de um enquadramento e exploração de evidências sobre o caso português. *CIES e-WORKING PAPER*, LISBOA, Nº 58/2009.

PEREZ, J. R. R.; PASSONE, E. F. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 140, p. 649-673.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens– entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999a.

PIORINO, G. I. P. *Dimensões da tecnologia e efeitos na rede de ensino: um estudo pautado na implementação do Projeto Trilha de Letras nas escolas da rede pública estadual de São Paulo*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.

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.

RUS PEREZ, J. R. *A Política educacional do estado de São Paulo: 1969-1990*. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

SANTOS, E. S. dos. *A situação funcional dos professores da rede estadual paulista: problemas de seleção e admissão dos concursos públicos (1976-2010)*. 2012. Tese (Doutorado em

Educação) – PUC, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2012.

SANTOS, L. F. dos. *O concurso público no processo de profissionalização docente: análise dos concursos realizados pela Prefeitura do Município de São Paulo (2004 e 2007) e perfil dos professores de História aprovados*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.

SANTOS, A. A. C. e; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Cadernos escolares: como e o que se registra no contexto escolar? *Psicol. esc. educ.*, Campinas, v. 9, n. 2, dez. 2005.

SÃO PAULO (estado). Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº 10. *Diretrizes para elaboração de Regimento das Escolas do Estado de São Paulo*. São Paulo, 1997.

_____. Indicação do Conselho Estadual de Educação nº 13. *Diretrizes para elaboração de Regimento das Escolas do Estado de São Paulo*. São Paulo, 1997.

_____. Parecer do Conselho Estadual de Educação nº 67. *Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais*. São Paulo, 1998.

_____. Parecer do Conselho Estadual de Educação nº 227. *Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais*. São Paulo, 2007.

_____. Resolução do Secretário da Educação nº 61. *Dispõe sobre o registro do rendimento escolar dos alunos das escolas da Rede Estadual*. São Paulo, 2007.

_____. *Decreto Nº 61.692*. Revoga o Decreto nº 61.672, de 30 de novembro de 2015. São Paulo, 2015a.

_____. *Governador adia reorganização escolar no estado de São Paulo*. São Paulo, 2015b.

Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/governador-adia-reorganizacao->

escolar-no-estado-de-sao-paulo. Acesso em: 7 dez. 2015.

_____. Secretaria de Educação. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*. São Paulo: SEE, 2008.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHEFFLER, I. *A linguagem da educação*. São Paulo: Saraiva, 1974.

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

SHUELER, A. F. de. De mestres-escolas a professores públicos: histórias de formação de professores na Corte Imperial. *Rev. Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, v. XXVIII, n. 2, p. 333-351, maio/ago. 2005.

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

SILVA, V. B. da. *Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970)*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SILVA, E. A. da. Um olhar organizacional à luz das perspectivas da análise burocrática e política. In: LIMA, L. C. et al. (Org.). *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2010.

SILVA, L. C. F. Possíveis incompletudes e equívocos dos discursos sobre a questão da disciplina. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 62, p. 125-150, 1998.

SILVA, C. S. R. da; CAFIERO, D. Implicações das políticas educacionais no contexto do ensino fundamental de nove anos. *Educ. rev.*, v. 27, n. 2, p. 219-248, 2011.

STEINER-KHAMSI, G. *Reterritorializing educational import: explorations into de politics of educational borrowing*. In: NÓVOA, A; LAWN, M. *Fabricating Europe: the formation of an education space*. Londres: Kluwer Academic, 2002.

SZENCZUK, D. P. *(In)disciplina escolar: um estudo da produção discente nos Programas de Pós-Graduação em Educação (1981-2001)*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPR, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, nº 13, jan./fev./mar./abr. 2000.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARTUCE, G. L. B. P. et al. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 445-477, ago. 2010.

TEMPLE, G. C. *Alunos copistas: uma análise do processo de escrita a partir da perspectiva histórico-cultural*. 2007. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

THOMPSON, P. *A voz do passado - história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32 maio/ago. 2006.

TREVISOL, M. T. C. *Indisciplina escolar: sentidos atribuídos por alunos do ensino fundamental*. 2001. Dissertação (Mestrado) – UNOSC, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2001.

TYACK, D.. *The one best system: a history of American urban education*. Cambridge: Harvard University Press, 1974.

VALLE, I. R. Formação de professores: um esforço de síntese. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 25, jan./jun., p. 215-235, 2005.

VICENTINI, P.; LUGLI, R. S. G. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

VIÑAO FRAGO, A. El espacio y el tiempo escolares como objeto historico. Contemporaneidade e Educação. *Temas de História da Educação*, Rio de Janeiro, Instituto de Estudos da Cultura Escolar, n. 7, ano 5, 2000.

_____. *Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones y fuentes*. Valladolid: Varona, 1998.

VITTA, F. C. F. de; EMMEL, M. L. G. A dualidade cuidado x educação no cotidiano do berçário. *Revista Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, ago. 2004.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, 2003.

ANEXO I

Índice de Vulnerabilidade Social por Bairros no Município de São Paulo

Fonte: Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE).

ANEXO II

Índice de Vulnerabilidade Juvenil por Distritos no Município de São Paulo

Fonte: Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE).

ANEXO III

Roteiro para entrevista: Transformações nas práticas docentes ao longo da carreira

Apresentação: 1) Declarar o objetivo da entrevista; 2) Anúncio dos temas que serão tratados com relação à história da sua carreira: expectativas, formação, início e situação atual da carreira; 3) Pedir consentimento esclarecido.

Expectativas: 1) Como você via a profissão docente quando era estudante do ensino básico? 2) Como eram seus professores? O que pensava deles? 3) Quando resolveu virar professor? O que te fez ir para essa profissão? 4) Você se lembra de como era sua escola? Consegue descrever o seu funcionamento e sua estrutura? 5) Como o ensino era dividido? 6) Como estudante, você se lembra de ter sentido alguma mudança de política pública educacional? Como foi isso?

Formação: 1) Qual a sua formação? O que te levou a optar por ela? 2) Como foi a sua formação? 3) Como eram as aulas voltadas à docência (licenciatura)? 4) Você acha que foi bem preparado para a docência? 5) Você acha que a formação docente mudou? 6) Alguma coisa permanece na formação docente desde a sua época? 7) Como você vê isso?

Início da carreira: 1) Como foi o seu ingresso como professor? Onde começou a dar aula e qual caminho percorreu desde lá? 2) Você se lembra de ter estranhado alguma política educacional no início? Como foi isso? 3) Quais foram suas maiores dificuldades nesse início? 4) Como eram as suas aulas? No que se baseava? 5) Como era a indisciplina dos alunos? 6) O que você entendia por indisciplina na época? Essa ideia mudou? Hoje, o que é indisciplina para você?

Carreira atual: 1) Quando um aluno atrapalha em sala de aula, como você lida com a situação? É da mesma forma que fazia no início da carreira? 2) Como você avalia a aprendizagem deles? 3) Em suas aulas, você utiliza o comportamento em sala de aula na avaliação? Como isso é feito? 4) Essa avaliação tem efeito sobre eles? Como isso ficou após a Progressão Continuada? 5) Analisando todo o caminho que você percorreu, você acha que essas políticas melhoraram ou pioraram a sua prática docente?