UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA HUMANA

MARIANA MARTINS LEMES

Interferências no *tempo-espaço da aula*:

Percepções dos professores sobre a política educacional de São Paulo.

Versão corrigida

São Paulo

2017

MARIANA MARTINS LEMES

Interferências no *tempo-espaço da aula*:

Percepções dos professores sobre a política educacional de São Paulo.

Versão corrigida

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia Humana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Geografia Humana.

Orientadora: Profª Drª Maria Eliza Miranda

De acordo: _____

/ / 2017

São Paulo

2017

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

LL552i Lemes, Mariana Martins
Interferências no tempo-espço da aula: percepções dos professores sobre a política educacional de São Paulo / Mariana Martins Lemes ; orientadora Maria Eliza Miranda. - São Paulo, 2017.
203 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia. Área de concentração: Geografia Humana.

1. Educação Escolar Básica. 2. Escola Pública. 3. Qualidade da Educação. 4. Política Educacional. 5. São Paulo. I. Miranda, Maria Eliza, orient. II. Título.

Nome: LEMES, Mariana Martins

Título: **Interferências no tempo-espaço da aula:** percepções dos professores sobre a política educacional de São Paulo.

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Geografia Humana.

Aprovado em: 29/09/2017

Banca Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Marisol Barenco de Mello Instituição: Universidade Federal Fluminense

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof^ª. Dr^ª. Maria das Graças de Lima Instituição: Universidade Estadual de Maringá

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Prof^ª. Dr^ª. Diana Gonçalves Vidal Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento:_____ Assinatura:_____

Para Lica e Zeca

AGRADECIMENTOS

À Prof^ª Dr^ª Maria Eliza Miranda, minha orientadora, que nas diversas etapas de elaboração do presente trabalho compartilhou de seu excedente de visão, sugerindo importantes alterações e novos caminhos de reflexão sobre a problemática. Seus ensinamentos desde a graduação foram essenciais para minha formação enquanto professora e pesquisadora.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro dado à pesquisa por meio de bolsa de estudos.

A todos os participantes do *Círculo de pesquisas e estudos de fronteiras teóricas para a formação de professores de Geografia e outras áreas do currículo*. Foi no âmbito desse grupo e a partir de reflexões desenvolvidas nele que passei a me interessar pela dinâmica de interferências. Agradeço especialmente pela paciência e pela confiança que os professores participantes depositaram em mim. Com eles pude aprender muito sobre o trabalho docente, o que foi fundamental tanto para esta pesquisa, quanto para minha vida profissional.

À Luiza Feres, que ajudou na organização de parte do material empírico, e que pacientemente lidou com desabafos ocasionais sobre as dificuldades enfrentadas ao longo da investigação.

À Simone Prado, Ketlin Fiocco, Luciana Kanawati e Angélica Batista. Ao compartilharem as experiências que tiveram no percurso da pós-graduação, me ajudaram a perceber de outra maneira a minha trajetória. Pelos livros emprestados e pelas reflexões, muito obrigada.

À Ana Carolina Roman, companheira acadêmica desde a graduação, com quem pude compartilhar dificuldades, dúvidas e avanços da pesquisa. Uma amizade que começou na universidade e que hoje se estende para além da USP. A realização deste trabalho seria muito mais difícil sem o seu apoio.

À Beatriz Mickle, pela revisão da tradução do resumo para o inglês, e por todo o apoio que me deu ao longo da pesquisa, mesmo estando tão longe.

Ao corpo docente e administrativo da escola em que leciono, que apoiou a realização desta pesquisa ao auxiliar sempre que possível em meu trabalho docente. Agradeço especialmente à direção, por compreender as demandas de um programa de pós-graduação, e por confiar em meu trabalho mesmo em um momento tão atribulado.

Aos meus alunos que, desde 2014, lidaram com as diversas questões que envolvem ter uma professora de Geografia cursando a pós-graduação. Foram também um constante e importante lembrete das razões que me motivaram a fazer esta pesquisa.

Agradeço especialmente a José Carlos e Eliana, meus interlocutores mais presentes, que também ajudaram, cada um a seu modo, na realização do presente trabalho. Muito obrigada por apoiar, contribuir e participar de mais uma etapa da minha formação. As discussões que realizamos ao longo do percurso me ajudaram a lapidar diferentes aspectos da pesquisa, além de proporcionarem importantes momentos de reflexão sobre a problemática. Lica, não sei como agradecer todo o trabalho de revisão que realizou nas semanas finais. Este trabalho não seria possível sem você.

RESUMO

LEMES, Mariana Martins. **Interferências no tempo-espaço da aula:** percepções dos professores sobre a política educacional de São Paulo. 2017. 203f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2017.

No presente trabalho realizamos a investigação do que denominamos de “dinâmica de interferências”, conjunto de intervenções diretas no *tempo-espaço da aula*, que ocorre nas escolas públicas (redes municipal e estadual) localizadas no município de São Paulo. Diversas instâncias da instituição escolar intervêm diretamente nas escolas públicas paulistanas, interrompendo o trabalho que os professores realizam com seus alunos. A partir da análise de textos oficiais e de enunciados de professores (proferidos entre 2010 e 2014, no âmbito de grupo de pesquisas e estudos), verificamos que a dinâmica de interferências é resultado de um acúmulo de projetos implantados nas escolas, muitos deles com o objetivo de garantir uma educação escolar de qualidade. O atual modelo de gestão em rede dos sistemas municipal e estadual proporciona as condições necessárias para que essa política educacional tenha uma distribuição relativamente homogênea, posto que há intervenções no *tempo-espaço da aula* em praticamente todas as escolas públicas de São Paulo. Essa dinâmica de interferências acarreta problemas para os professores, especialmente no que tange a aplicação do plano de trabalho docente, que é frequentemente interrompida. Os professores adotam diferentes estratégias para lidar com as interferências, buscando formas de garantir a aplicação do seu plano, mas o resultado final fica aquém do esperado pelos professores. Assim, apesar de as políticas educacionais se pautarem no discurso da qualidade de ensino, a dinâmica de interferências no *tempo-espaço da aula* vem prejudicando o trabalho docente e, conseqüentemente, a educação escolar.

Palavras-chave: Educação Escolar Básica, Escola Pública, Qualidade da Educação, Política Educacional, São Paulo (SP).

ABSTRACT

LEMES, Mariana Martins. **Interferences in class time-space:** teachers' perceptions of educational policies in São Paulo. 2017. 203f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2017.

In the present work we investigate what we call the "dynamics of interferences", which consist of a series of direct interventions in the *class space-time* in public schools (state and municipal systems) located in the City of São Paulo. Various education institution bodies intervene directly in public schools of São Paulo, interrupting teachers' work with their students. Based on the analysis of official documents and teachers' statements (made between 2010 and 2014, within the scope of a research and study group), we have verified that the interferences are the result of an accumulation of projects implemented in schools – most of them aiming to ensure the quality of school education. The current network management model, at state and municipal levels, provides the necessary conditions for a relatively homogenous implementation of such educational policy, since interventions in the *class space-time* occur in nearly all public schools in São Paulo. These dynamics of interferences cause problems for teachers, especially regarding the execution of their work plan, which is frequently interrupted. Teachers make use of various strategies to deal with the interferences, searching for ways to ensure the execution of their plan, but the result ends up being below teachers' expectations. Therefore, despite the fact that educational policies are implemented on the grounds of quality of education, the dynamics of interferences in *class space-time* have been proving damaging to teachers' work and, consequently, to school education as a whole.

Keywords: Public School Education, Public School, Quality of Education, Educational Policies, São Paulo (SP).

Lista de Quadros

Quadro 1	Resultados obtidos no IDEB (2016) – 5º e 9º anos.....	74
Quadro 2	Materiais que compõem o plano empírico da pesquisa.....	91
Quadro 3	Características do meio social I.....	105
Quadro 4	Características do meio social II.....	107
Quadro 5	Sinais utilizados na transcrição dos enunciados.....	110
Quadro 6	Assuntos recorrentes nos enunciados dos professores.....	114
Quadro 7	Propostas de ação direta, registradas em sites oficiais das DEs (2016).....	124
Quadro 8	Estratégias citadas pelos professores nas reuniões (2010; 2011; 2013).....	170

Lista de Siglas

ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
AVA - EFAP	Ambiente Virtual de Aprendizagem da Escola de Formação de Professores
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEU	Centros Educacionais Unificados
CGEB	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
FUNDAP	Fundação do Desenvolvimento Administrativo
DE	Diretoria de Ensino (sistema estadual)
DRE	Diretoria Regional de Ensino (sistema municipal)
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETEC	Escola Técnica Estadual
FeCEESP	Feira de Ciências das Escolas Estaduais de São Paulo
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
FUNDAP	Fundação do Desenvolvimento Administrativo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)
LEMADI	Laboratório de Ensino e Material Didático
MEC	Ministério da Educação
PEB II	Professor da Educação Básica II
PISA	Programme for International Student Assessment
PROERD	Programa Nacional de Resistência às Drogas
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE/SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SME	Secretaria Municipal de Educação
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	19
INTRODUÇÃO	23
 PARTE I – O professor e a <i>aula</i>	 31
Capítulo 1 – O professor e a autonomia docente	33
1.1 <i>O professor proletário, profissional e intelectual</i>	33
1.2 <i>O professor burocrata</i>	42
1.3 <i>O professor autor</i>	53
Capítulo 2 – O tempo-espaço da educação escolar	63
2.1 <i>O tempo-espaço da aula e da escola</i>	63
2.2 <i>O modelo de gestão em rede</i>	67
2.3 <i>O professor e a aula no modelo de gestão em rede</i>	80
 PARTE II – <i>Investigando a dinâmica de interferências</i>	 83
Capítulo 3 – Metodologia e etapas da pesquisa	85
3.1 <i>O contexto da pesquisa</i>	88
3.2 <i>Definindo como investigar</i>	92
3.3 <i>Procedimentos</i>	97
Capítulo 4 – A dinâmica de interferências e a escola	117
4.1 <i>Contexto geral</i>	117
4.2 <i>Tipos de interferências</i>	123
4.3 <i>Os atores da dinâmica de interferências</i>	135
Capítulo 5 – As interferências no tempo-espaço da aula	143
5.1 <i>Os professores e a gestão</i>	147
5.2 <i>Lidando com interferências</i>	160
5.3 <i>Consequências da dinâmica de interferências</i>	171
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 179
REFERÊNCIAS	187
ANEXOS.....	195

APRESENTAÇÃO

A pesquisa que realizamos entre 2014 e 2017, no âmbito do programa de pós-graduação em Geografia Humana, é o resultado de um longo processo de aproximação com o tema, identificação da problemática, estudos teóricos e definição de uma metodologia de investigação. Iniciamos esse processo ainda na graduação, participando de grupos de pesquisa e estudos durante a realização do bacharelado e da licenciatura. Consequentemente, há muito desse período anterior à pós-graduação em nosso trabalho, e enunciados dos participantes dos grupos que integramos reverberam nos interditos das páginas que se seguem. Somamos a isso o processo de refinamento das etapas de análise da pesquisa, processo esse que é resultado de reflexões sobre as atividades que realizamos ao longo do mestrado. Logo, reconhecemos que o presente trabalho é um elo em uma cadeia discursiva muito mais ampla, com a qual esperamos contribuir.

Iniciamos esta dissertação com uma introdução, contextualizando a problemática que escolhemos estudar e apresentando alguns pressupostos teórico-filosóficos que permeiam o texto como um todo. Explicitamos também nessa etapa a hipótese norteadora e os objetivos, geral e específicos, da pesquisa.

Para além da introdução, o presente trabalho está dividido em duas partes principais: Na primeira, denominada *O professor e a aula*, consideramos criticamente algumas abordagens teóricas que tratam da autonomia docente e apresentamos os pressupostos teóricos que adotamos em nossa investigação. Nessa primeira parte buscamos realizar aproximações entre algumas concepções, definindo o quadro teórico-conceitual da pesquisa a partir de dois conceitos principais: a *autonomia docente* e o *tempo-espaço da aula*.

É no primeiro capítulo que realizamos uma reflexão sobre diferentes concepções da autonomia docente. Apresentamos os principais aspectos de algumas das abordagens que pensam o professor enquanto *intelectual* e enquanto *burocrata*, e indicamos os motivos pelos quais não as adotamos como fundamentação teórica para a *autonomia docente*. Também desenvolvemos a perspectiva de autonomia docente que fundamentou nossa pesquisa partindo da noção do *professor autor*. Para tanto, nos embasamos em Bakhtin e suas considerações sobre autor e autoria.

No segundo capítulo, passamos para outro conceito fundamental da pesquisa: o *tempo-espaço da aula*. Primeiramente, tratamos sobre a escola, seu *tempo-espaço* e a finalidade da educação escolar. Depois, desenvolvemos a ideia de que a *aula* é o lugar e o momento que

tornam possível essa educação, pois concentram os elementos necessários para que ocorra a aprendizagem escolar. Indicamos depois como é o atual modelo de organização em rede das escolas estaduais e municipais de São Paulo, e como o *tempo-espço da aula*, bem como o professor, aparece nessa estrutura. Abordamos o funcionamento do modelo de gestão e alguns de seus mecanismos. Também retomamos aqui a abordagem do *burocrata de nível da rua*, mas utilizando-a sob outra perspectiva, considerando sua contribuição para compreender o papel dos diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos no atual modelo de gestão em rede das escolas públicas de São Paulo

Os dois primeiros capítulos formam a primeira parte do trabalho. A segunda parte, denominada *Investigando a dinâmica de interferências*, trata do objeto da pesquisa em si. Nela, descrevemos os passos da investigação e apresentamos os resultados que obtivemos com o tratamento e a análise do material empírico.

No terceiro capítulo contextualizamos a pesquisa e desenvolvemos sua metodologia, descrevendo nosso plano empírico e explanando como se deu o tratamento do material, bem como as etapas de análise que realizamos. Apresentamos as contribuições da perspectiva bakhtiniana para a análise do discurso, e demonstramos como utilizamos essas contribuições na análise dos enunciados. Tal referencial teórico-metodológico foi determinante em todas as etapas da pesquisa, e por isso também dedicamos esse capítulo para aprofundar alguns de seus aspectos.

Nos quarto e quinto capítulos apresentamos os resultados obtidos, permeando os apontamentos com exemplos da análise que realizamos. Nessa etapa agrupamos nossas considerações em subtemas identificados nos enunciados dos professores. Inicialmente, tratamos de aspectos gerais da dinâmica no quarto capítulo. No primeiro subtema, *Contexto geral*, tratamos da distribuição (temporal e espacial) das interferências citadas pelos professores. Com o segundo subtema, *Tipos de interferências*, exploramos diversas ações, programas e projetos que, quando aplicados nas escolas, interferem no *tempo-espço da aula*. Consideramos também as principais instâncias responsáveis por tais intervenções, e como essa política aparece nos textos oficiais e nos enunciados de professores. No terceiro subtema, *Os atores da dinâmica de interferências*, abordamos como diferentes sujeitos da instituição escolar participam da problemática.

No quinto capítulo exploramos outros três subtemas, todos partindo principalmente dos resultados que obtivemos na análise dos enunciados de professores. No primeiro, *Os professores e a gestão*, exploramos como é a relação entre os professores e a equipe gestora de suas escolas. Em *Lidando com interferências*, apontamos como os professores alteram seus

planos de trabalho e sua prática docente em vista das interferências em suas aulas, adotando para isso diversas estratégias. No último subtema, *Consequências da dinâmica de interferências*, abordamos o que resulta da dinâmica de interferências segundo os professores, e exploramos as consequências disso para o trabalho docente e para a educação escolar.

Concluimos a dissertação com um conjunto de considerações finais, retomando os principais apontamentos dos últimos capítulos e reconsiderando a hipótese da pesquisa – indicando quais aspectos dela foram corroborados pelos resultados que obtivemos, e quais precisariam ser reformulados. Indicamos também caminhos prováveis de investigação, cujos resultados poderiam esclarecer outros aspectos da problemática que identificamos ao longo da pesquisa.

Esperamos que com este trabalho seja possível evidenciar a necessidade de repensar alguns aspectos da atual política educacional, implementada a partir de um modelo de gestão em rede adotado pelos dois principais sistemas públicos (municipal e estadual) de ensino em São Paulo. A problemática sobre a qual nos debruçamos é, para muitos professores, uma obviedade. Mas para os sujeitos que não participam diretamente da aula, a dinâmica de interferências passa muitas vezes despercebida – assim como o seu caráter potencialmente prejudicial para o ensino e a aprendizagem escolar.

INTRODUÇÃO

O discurso da necessidade de melhorar o ensino público em São Paulo parece caminhar na contramão da afirmação de que é necessário garantir que o professor tenha autonomia em seu trabalho. A autonomia do trabalho docente é prevista legalmente¹ e, ao mesmo tempo, realizam-se práticas que favorecem a diminuição da mesma. Atualmente, esse cenário vem descaracterizando o papel do professor:

O efeito mais visível e imediato para as práticas docentes é a tendência de desnaturalização do papel do professor por algumas políticas públicas de educação que tendem a intervir na ação própria dos professores, como a perda de autonomia deste quanto à relação que este tem com os conhecimentos e os saberes dos quais são portadores, pela expansão da adoção destas políticas curriculares (prescritivas), desconstruindo inclusive a tradicional concepção de que os professores são transmissores de conhecimentos.

(MIRANDA, 2014 – p.5)

Nesse cenário, também parece ser negligenciada a instância primordial de trabalho do professor, o *tempo-espço da aula*, pois diferentes sujeitos da instituição escolar constantemente realizam ações e implementam projetos com finalidades distintas nas escolas, interferindo no *tempo-espço da aula* e interrompendo o trabalho realizado por professores. Nos referimos aqui a diversos tipos de interferências: dispensa das turmas, aplicação de avaliações externas, reuniões marcadas em dias letivos, passeios promovidos para angariar fundos (como visitas ao Hopi Hari), entre outros. No presente estudo, investigamos como o acúmulo dessas ações e programas leva a uma dinâmica de interferências nas escolas públicas localizadas no município de São Paulo, estudando também seu funcionamento e suas consequências.

Consideremos primeiramente outro documento jurídico, mais recente que o Código de 1933 e ainda vigente: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394, de 1996), na qual se estabelece que o professor está encarregado de zelar pela aprendizagem dos seus alunos (Art. 13, Inciso III). A aprendizagem, cujo zelo foi incumbido ao docente, não ocorre na escola isoladamente. Ela é parte de um processo mais amplo e complexo, que se efetiva na relação entre professor, alunos e conhecimento, e que denominamos aqui de *processo de ensino e aprendizagem*. A instância que abriga esse processo na escola, por excelência, é a *aula*, compreendida aqui enquanto o tempo-espço privilegiado da educação escolar.

¹ Referimo-nos aqui ao artigo 206 da Constituição da República Federativa do Brasil que estabelece, entre outras coisas, que o ensino será ministrado com base no princípio de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, bem como de pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Ora, se o professor deve zelar pela aprendizagem dos seus alunos, e se essa aprendizagem ocorre de forma articulada ao ensino, a preservação da instância na qual se dá o processo de ensino e aprendizagem é de fundamental interesse para o professor. É importante e necessário resguardar o *tempo-espaço da aula* para garantir a aprendizagem dos alunos. Se admitimos que o ensino e a aprendizagem são centrais na escola, admitimos igualmente que a preservação da *aula* é (ou deveria ser) objetivo de todos que atuam ou mantêm relação com a escola (incluindo o corpo administrativo e pedagógico, pais e responsáveis, a comunidade escolar etc.).

Em outros termos, a importância dessa questão também está na LDB, artigo 12, inciso IV: “*Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente*”. Disso podemos depreender que é fundamental (segundo a legislação) que a equipe de cada unidade escolar busque garantir as condições necessárias à aplicação do plano de trabalho docente.

Mesmo assim, professores têm apontado que sentem dificuldades para efetivar sua prática docente. Essas dificuldades parecem estar relacionadas a diversas questões, que vão desde a formação inicial e continuada dos professores², até aspectos referentes ao atual modelo de gestão em rede das escolas e ao papel atribuído aos professores nesse contexto. Em nossa pesquisa focalizamos um desses aspectos, que aparece com frequência no enunciado de professores³: a dinâmica de interferências no tempo-espaço da aula. Segundo os apontamentos feitos por professores de diversas áreas (mas especialmente de Geografia), e considerando nossa própria prática docente, a aplicação de propostas advindas de outros segmentos da escola interferem com frequência na *aula*, dificultando ao professor executar seu plano de trabalho, apesar da deliberação da LDB.

Esclarecemos que quando afirmamos que há nas escolas públicas de São Paulo interferências que levam a constantes interrupções, não estamos tratando de situações inusitadas que acontecem no âmbito da aula, na relação entre professor e alunos. Estamos nos referindo às situações que envolvem a atuação direta e indireta de outros sujeitos no *tempo-espaço da aula*. Elementos que surgem na aula e levam a alterações nos planos de trabalho não são

² Como mostra o trabalho de PRADO (2014). A partir da análise das falas de professores de Geografia, a autora identificou que essa dificuldade decorre de uma formação inicial fragilizada de muitos professores, que não proporciona a fundamentação necessária para lidar com a complexidade da escola, do processo de ensino-aprendizagem, e da própria ciência geográfica.

³ Enunciados proferidos entre 2010 e 2013, durante as reuniões do *Círculo de pesquisas e estudos das fronteiras teóricas para formação de professores de Geografia e outras áreas do currículo*, coordenado pela Prof^{ra} Dr^a Maria Eliza Miranda.

interferências, pois o que surge da interação entre professor e alunos é *em si* parte da *aula* e do processo de ensino e aprendizagem. Afinal, o professor comumente depara-se com alunos que apresentam necessidades individuais, ritmos próprios de aprendizagem e conhecimentos prévios distintos. Essas características particulares de cada contexto muitas vezes exigem a realização de mudanças no plano de trabalho docente. Disso depreendemos a importância da plasticidade do plano de trabalho do professor.

O dinamismo próprio da aula não foi o foco de nossa análise, mas sim as propostas de ação oriundas de outras instâncias da instituição escolar e aplicadas durante o período letivo, interferindo nas *aulas*. Ações previstas no âmbito das Secretarias de Educação, Diretorias Regionais, coordenação e administração escolar têm culminado em interferências frequentes nas aulas dos professores. Isso parece dificultar a elaboração e aplicação de planos de trabalho que visem à aprendizagem do aluno. Conhecer os mecanismos que induzem a interferências nas aulas e verificar mais precisamente quais são suas consequências para a autonomia docente e para a educação escolar, são etapas investigativas que revelaram questões importantes para pensarmos o atual modelo de organização em rede das escolas públicas localizadas no município de São Paulo. Essa é a problemática central que pesquisamos, norteando-nos pela hipótese seguinte:

Os professores das escolas públicas das redes municipal e estadual de São Paulo lidam com diversos tipos de interferências em suas aulas. Elas são consequência de ações advindas de diferentes instâncias da instituição escolar, realizadas por sujeitos que não participam diretamente da aula, e impactam o trabalho da grande maioria dos professores, pois há mecanismos que se efetivam a partir do atual modelo de gestão em rede, atingindo praticamente todas as escolas. Essas interferências tendem a comprometer a autonomia autoral do professor e a finalidade da educação escolar. Interrupções constantes nas aulas exigem muitas alterações nos planos de trabalho dos professores, além de culminar em uma prática fragmentada, na qual é mais difícil garantir aulas articuladas. Além disso, as interferências contribuem para que o professor tenha cada vez mais dificuldade de orientar sua prática no sentido das necessidades de aprendizagem de seus alunos. Nesse contexto, os professores identificam as interferências como parte inevitável de seu trabalho, ainda que as percebam como interrupções que prejudicam a sua prática e a efetivação dos processos de ensino e aprendizagem escolar.

Percebemos em decorrência disso uma concepção de aula que parece ser reforçada nesse cenário (a da aula monológica, na qual o aluno não é sujeito partícipe do processo de ensino e aprendizagem), e outra que, não podendo ser concebida sem a reflexão necessária, fragiliza-se (a da aula dialógica, na qual o professor admite que seus alunos sejam sujeitos cognoscentes, partícipes do processo de ensino e aprendizagem). Foi buscando resgatar os elementos necessários à segunda concepção que investigamos os mecanismos que reforçam a primeira.

Dessa forma, o objetivo central que nos colocamos foi o de analisar a dinâmica de interferências nas aulas de professores de escolas públicas localizadas no município de São Paulo, das redes municipal e estadual, buscando compreender, a partir dos enunciados de professores, quais são as interferências, como são os mecanismos que garantem a sua efetivação, e quais são as consequências dessa dinâmica para a autonomia docente, o ensino e a educação escolar. Procuramos a partir disso realizar uma reflexão crítica acerca dos sistemas públicos municipal e estadual de ensino em São Paulo, ponderando em que medida sua atual organização em rede garante o que foi deliberado pela LDB – Artigo 12, Inciso IV.

Especificamente, buscamos verificar como essas interferências são percebidas e pensadas por professores, a partir da análise de seus enunciados, averiguando como eles lidam com a dinâmica de interferências em sua prática. Investigamos também as diferentes estratégias utilizadas pelos professores para contornar as consequências de tais interferências. Finalmente, buscamos em textos oficiais identificar as objetividades que permeiam, fundamentam e justificam as interferências, bem como os mecanismos do atual modelo de gestão em rede que proporcionam as condições para a existência da dinâmica de interferências.

Apontamos ainda que pesquisar a dinâmica de interferências é investigar algo que se realiza a partir de interações que ocorrem entre indivíduos que atuam em diferentes instâncias da instituição escolar (envolvendo desde o tempo-espço da aula até a Secretaria da Educação). A existência dessas interferências depende também da ação dos indivíduos, e para compreendê-las consideramos que é necessário explicitar as concepções filosóficas nas quais apoiamos nossa pesquisa.

Em *Nossa humanidade*, WOLFF (2012 [2010]) analisa quatro figuras⁴ do Homem, concepções trans-históricas que foram fundamentais para a formulação de teorias e a realização de práticas científicas, desde a Grécia antiga até a atualidade. Das quatro figuras que ele aborda,

⁴ O autor trabalha com *figuras* e não *conceitos* pois busca concepções mais amplas, que possuem validade epistemológica, uso moral e valor trans-histórico. Com configurações estáveis (mas não rígidas), as *figuras* permanecem e atravessam a história, definindo-se mutuamente a partir de simetrias, oposições e paralelismos entre si.

duas delas em seu fundamento consideram o Homem enquanto objeto de ciência: a do Homem estrutural e a do Homem neuronal. Considerando as características dessas duas figuras, é possível verificar que cada uma delas pode fundamentar diferentes formas de investigar as intervenções que impactam o *tempo-espço da aula*.

Partindo da figura do Homem estrutural, por exemplo, poderíamos assumir que a explicação dos comportamentos dos indivíduos que realizam essas interferências está nas condições (sociais, culturais, históricas, geográficas etc.) que sujeitam os indivíduos. Assim, tornar-se-ia fundamental em nossa pesquisa analisar essas condições, pois elas nos permitiriam compreender o fenômeno das interferências. Nesta perspectiva, partir dos enunciados dos indivíduos que intervêm na escola também seria válido, mas apenas se considerarmos que esses enunciados constroem discursos iludidos, que dão indícios daquilo que escapa à consciência dos sujeitos e, por isso mesmo, são relevantes para a análise em questão.

Se por outro lado partirmos da figura do Homem neuronal, poderíamos admitir que os comportamentos dos indivíduos resultam de fenômenos mentais, o que nos permitiria determinar explicações causais sobre as interferências nas aulas, pois sob a perspectiva desta figura todos os aspectos sociais resultam de fenômenos mentais, que são processos biológicos, naturais. Logo, seria possível afirmar que as ações dos indivíduos que estão envolvidos na problemática que analisamos (sejam professores, coordenadores, inspetores/supervisores etc.) possuem intencionalidade, e as intencionalidades não são a ilusão da consciência, mas sim o resultado de um aspecto natural, biológico, do ser humano. Pesquisar as interferências nas aulas não se restringiria à análise das condições que englobam essa dinâmica, mas ao estudo da *mente*.

Consideramos que ambas as formas de investigação que propomos a partir das figuras estrutural e neuronal do Homem possuem vantagens e desvantagens para a pesquisa, seguindo-se a própria perspectiva de Wolff. Um importante ganho que teríamos ao adotar a figura do Homem estrutural seria a análise das condições que envolvem os indivíduos que participam da problemática estudada. Esse contexto é relevante, pois o comportamento dos indivíduos de diversas instâncias da instituição escolar está vinculado a essas condições. Entretanto, não entendemos que *vinculação* é sinônimo de *subordinação*. Consideramos que o contexto e os comportamentos dos indivíduos possuem uma relação de interdependência, e não de dominação absoluta de um pelo outro. Portanto, considerar que os discursos só podem revelar fragmentos da consciência iludida de um ser não-cognoscente, sujeito ao seu meio e a condições determinadas *a priori*, pode significar um prejuízo à investigação, reforçando uma perspectiva determinista de educação. Ao abordar educação, institucionalizada ou não, focalizando o professor ou o aluno, tratamos sempre de seres humanos e, no presente trabalho, admitimos que

esses são cognoscentes, ou seja, assumimos que a consciência dos indivíduos que participam do processo de ensino e aprendizagem não é apenas uma ilusão subordinada ao contexto⁵.

Para superar a proposição de um sujeito sujeitado, poderíamos nos voltar à figura do Homem neuronal. Nessa concepção o comportamento dos indivíduos é explicado por *processos mentais*, e não pela subordinação ao contexto. O próprio contexto nesse sentido – em seus aspectos social, cultural, histórico, econômico etc. – é também resultado de processos naturais, comuns à espécie humana, como as leis biológicas da adaptação evolutiva. Supera-se assim a afirmação de que os indivíduos são subordinados ao meio, e possuem uma consciência apenas iludida do seu contexto e de seus atos. Entretanto, outros problemas apareceriam se adotássemos sem ressalvas essa perspectiva. Assumi-la plenamente significaria afirmar que a explicação causal das interferências é a existência de determinados eventos neurofisiológicos. Ora, afirmar que essa dinâmica social e essa política institucional se explicam pelos estados mentais (aspectos cognitivos) dos indivíduos, nos revela pouco das características e das consequências da própria dinâmica. Se o neurológico é o que fundamenta os comportamentos dos indivíduos, como as ações desses indivíduos contribuem para a realização de interferências nas aulas? E como os aspectos sociais, históricos, geográficos etc., resultados da adaptação evolutiva da espécie, influem nos estados mentais e, conseqüentemente, nos comportamentos dos indivíduos? Estas questões podem ser importantes para este trabalho, porém não foram ainda respondidas pela neurociência.

O que fizemos então foi adotar aspectos das duas figuras como pressupostos da concepção de ser humano neste trabalho. Em nossa pesquisa, consideramos que os comportamentos do indivíduo estão relacionados ao seu contexto, mas não são subordinados a ele. O indivíduo é cognoscente e pode pensar suas ações e as condições que se lhe apresentam. Os discursos, assim, revelam mais do que apenas a consciência iludida: revelam modos de entender o contexto, as intenções e as razões para os comportamentos, e aspectos da consciência. Desse modo, investigar a dinâmica de interferências significou para nós analisar o contexto e considerar os discursos (não iludidos) dos indivíduos que participam dela.

⁵ Devemos ainda apontar que nem todos os autores que fundamentam estudos no âmbito da teoria estrutural consideram que o ser humano é plenamente sujeitado ao meio. Anthony Giddens, por exemplo, em **A constituição da sociedade**, coloca como um dos elementos da teoria estrutural que utiliza o fato de que “[...] *os atores não só controlam e regulam continuamente o fluxo de suas atividades e esperam que outros façam o mesmo por sua própria conta, mas também monitoram rotineiramente aspectos sociais e físicos, dos contextos em que se movem. Por racionalização da ação entendendo que os atores [...] mantêm um contínuo ‘entendimento teórico’ das bases de sua atividade*”. (GIDDENS, 2009 [1984] – p. 6). O mesmo autor coloca ressalvas, afirmando que os atores têm consciência de suas intenções e razões para atuar de determinada forma, mas possuem também motivações inconscientes.

Esses são os pressupostos sobre o ser humano que decidimos adotar e que estão presentes ao longo do trabalho. Quanto à concepção de Ciências Humanas, fundamental para pensarmos o método investigativo da pesquisa, buscamos nos fundamentar nas concepções da filosofia da linguagem e na Metodologia das Ciências Humanas, elaboradas no âmbito do Círculo de Bakhtin. Para os intelectuais que participaram desse grupo, toda consciência se efetiva na utilização de signos e, portanto, os signos utilizados pelo indivíduo nos textos que elabora (orais e escritos, verbais e não verbais), materializam e podem revelar sua consciência individual. Justamente por isso não é possível, a partir dessa concepção, obter qualquer informação e produzir conhecimento sobre outro indivíduo sem considerar o que ele *diz*.

Esperamos que dessa forma, partindo do texto como dado primário e entendendo que nosso trabalho depende de indivíduos cognoscentes, pessoas que pensam, agem e se expressam no mundo, tenhamos conseguido produzir uma análise que considera as relações dialógicas que contribuíram na sua realização. Neste trabalho, expressamos a nós mesmos, colocamo-nos enquanto objeto, buscando tornar toda a atividade da pesquisa em um texto, formando mais um elo da cadeia discursiva da qual participam outros sujeitos.

PARTE I – O professor e a *aula*

A problemática que investigamos tangencia diversos aspectos da educação escolar e do trabalho docente, além de se efetivar no contexto institucional complexo das escolas públicas, municipais e estaduais, de São Paulo. Por isso, antes de nos debruçarmos sobre a dinâmica de interferências propriamente dita, apresentando os procedimentos e resultados da pesquisa, é fundamental explorarmos algumas abordagens teóricas que embasaram nossa reflexão e fundamentaram diferentes etapas da investigação, além de explicitar alguns aspectos do atual modelo de gestão em rede das escolas públicas paulistanas.

Iniciamos essa primeira parte tratando do sujeito *professor* e de seu trabalho, estabelecendo como nossa perspectiva se distancia de algumas abordagens teóricas, mas se aproxima de outras. Em seu trabalho, o professor tem de lidar com diversas questões: desde o que acontece na aula – o que inclui as características particulares de cada aluno, o conteúdo que se pretende ensinar e as estratégias que utilizará, entre outros – até os aspectos que ultrapassam o momento e o local da aula – referentes à ciência que ensina, aos objetivos que se propôs para aquele ano letivo, às expectativas que lhe são colocadas pelos pais e pelo corpo administrativo e pedagógico da escola etc. Diferentes autores e perspectivas teóricas contribuem para pensarmos aspectos desse contexto que envolve o trabalho e a autonomia docentes. Além de complexo, trata-se de um contexto dinâmico, no qual exige-se que o professor modifique aspectos de seu trabalho a uma frequência cada vez maior:

Pessoas sempre estão esperando que os professores mudem. Raramente isso tem sido mais verdadeiro do que nos anos recentes. Essa época de competitividade global, como todos os momentos de crise econômica, vem produzindo um imenso pânico moral sobre como nós estamos preparando as gerações do futuro nas nossas respectivas nações.

(HARGREAVES, 2000 [1994] – tradução nossa¹)

Essa condição dinâmica da educação institucionalizada e do trabalho do professor parece estar culminando em políticas que cerceiam a autonomia docente, buscando normatizar sua prática, uniformizando a política pública educacional. No caso do professor de Geografia, Prado (2014) tratou como essas tentativas de normatização do trabalho docente tornam-se mais efetivas quando a formação inicial dos professores é tênue. Analisando os enunciados dos professores, Prado verificou que as dificuldades que eles sentiam em sua profissão estavam

¹ Tradução nossa. No original: “People are always wanting teachers to change. Rarely has this been more true than in recent years. These times of global competitiveness, like all moments of economic crisis, are producing immense moral panics about how we are preparing the generations of the future in our respective nations.”. HARGREAVES, 2000 [1994] – p. 5.

relacionadas à formação inicial fragilizada: ao abordarem a ciência geográfica, teorias psicopedagógicas, concepções de aluno e de educação, além de outros temas em seus enunciados, os professores revelaram possuir discursos fragmentados e imprecisos. Segundo a autora:

Tudo indica que o professor está sendo formado para ser um indivíduo subalternizado, que satisfaz a ideologia tecnicista e neoliberal presentes nas bases da estrutura de sua formação, além da ideologia que circula na esfera de produção, organização e circulação do conhecimento acadêmico das prescrições de técnicas que respondem, ou não, o “como ensinar”, alimentando uma visão educativa difundida pelo *controle burocrático* contemporâneo, pois não tem sido formado para ter autonomia intelectual, para ter controle sobre suas próprias ações e reflexões [...]

(PRADO, 2014 – grifo no original – p. 123)

O trabalho de Prado demonstrou como a fragilidade teórica de professores de Geografia prejudica a realização do trabalho docente nas escolas, podendo culminar na assimilação de propostas tecnicistas de normatização e uniformização do trabalho docente.

A problemática que buscamos investigar parte de outro ponto. O foco não é a formação inicial dos professores, mas sim os mecanismos que garantem práticas e programas que alcançam as escolas, interferindo, sobremaneira, na *aula*. Essas formas de atuação da Secretaria estão também articuladas a tentativas de uniformização do trabalho docente, e podem influenciar e cercear a sua autonomia ao prejudicar a execução dos planos de trabalho dos professores.

Para tanto, definimos a seguir alguns conceitos que fundamentaram nossa investigação. Dentre eles, destacamos os de *autonomia docente* e de *tempo-espço da aula*. Para defini-los, consideramos diferentes perspectivas teóricas, buscando fazer aproximações e estabelecer interfaces com os pressupostos presentes na problematização sobre a qual estamos trabalhando.

Capítulo 1

O professor e a autonomia docente

A instituição escolar contém diversos processos que se realizam na relação entre diferentes sujeitos. Destes processos, o que ocupa lugar central na escola é o que se realiza na interação entre professor e alunos na aula: o processo de *ensino-aprendizagem*. Para investigar as características dessa interação e, mais precisamente, para determinar quais consequências as interferências nas aulas podem ter para o ensino e a aprendizagem, construímos a seguir um quadro teórico sobre o sujeito professor, seu trabalho e sua autonomia.

Apresentamos a seguir algumas perspectivas teóricas que tratam desse tema. Primeiramente, consideramos abordagens que exploram aspectos do trabalho docente no contexto da sociedade contemporânea, ponderando diferentes perspectivas que o aproximam do proletariado, dos profissionais, e dos intelectuais. Depois, apresentamos a noção de *professor burocrata*, que apesar de propor um conceito de autonomia docente diferente do que assumimos, pode indicar aspectos importantes acerca da estrutura da instituição escolar e do papel que os diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos têm nessa estrutura. Finalmente, no decorrer do capítulo, desenvolvemos o conceito de *professor autor* a partir de trabalhos de Bakhtin, fundamentando a noção de autonomia docente que adotamos ao longo de toda a pesquisa.

Cada uma das abordagens que apresentamos aqui é um ponto de partida distinto, e pode proporcionar conclusões diferentes acerca da problemática que investigamos. Assim, apresentamos também o que nos levou a fundamentar a análise a partir da noção de *professor autor*, considerando as contribuições e os limites de cada concepção para a nossa pesquisa.

1.1 O professor proletário, profissional e intelectual

Algumas das perspectivas encontradas sobre o sujeito professor e sua prática em pesquisas educacionais são as que abordam o professor como proletário, profissional ou intelectual. No livro intitulado *Autonomia de professores*, Contreras (2002 [1997]) identifica e trata dessas diferentes formas de considerar o trabalho docente e sua autonomia. Esse autor apresenta um conjunto de abordagens que também contribuíram no decorrer de nossa pesquisa ao proporcionarem contrapontos às considerações que chegamos ao longo da análise de textos oficiais e enunciados de professores. Porém, consideramos que seus apontamentos são

insuficientes para compreendermos a dinâmica de interferências e suas consequências. Apresentamos a seguir os principais fundamentos dessas perspectivas teóricas, e indicamos também o que pensamos ser os seus limites explicativos.

A primeira abordagem, do professor proletário, é uma perspectiva de análise de base teórica marxista:

[...] a tese básica dessa posição é a consideração de que os docentes, enquanto categoria, sofreram ou estão sofrendo uma transformação, tanto nas características de suas condições de trabalho como nas tarefas que realizam, que os aproxima cada vez mais das condições e interesses da classe operária.
(CONTRERAS, 2002 [1997], p.33)

Segundo essa abordagem, dentre as transformações que a categoria dos professores sofreu é possível incluir a intensificação, fragmentação e burocratização do trabalho docente, a degradação ou desqualificação dos saberes e competências dos professores, perda da autonomia docente, entre outros. No Brasil, esse processo estaria relacionado a reformas educacionais¹ iniciadas durante o regime militar (1964 – 1985). Tais reformas, visando (dentre outras coisas) expandir rapidamente o acesso à educação pública institucionalizada, levaram à diminuição de salários, ao aumento (também rápido) do número de professores, e à mudança do perfil do professorado brasileiro:

No caso brasileiro [...] a proletarização do professorado não significou apenas o empobrecimento econômico, mas também a depauperação do próprio capital cultural que a antiga categoria possuía, ou seja, a velha formação social composta de profissionais liberais – como advogados, médicos, engenheiros, padres etc. – constituía um cabedal cultural amalhado em cursos universitários de sólida tradição acadêmica. Ao contrário, as licenciaturas instituídas pela reforma universitária do regime militar operaram um processo aligeirado de formação com graves consequências culturais.
(FERREIRA JR. e BITTAR, 2006, p. 1162)

Apesar de problematizar vários aspectos da condição do trabalho docente e de fundamentar uma crítica importante sobre as consequências das mudanças realizadas no sistema público de ensino, a teoria da proletarização dos professores pode ser criticada por seus limites explicativos. Efetivamente, ainda que sejam realizadas políticas que fragmentam o trabalho docente, o professor não realiza seu trabalho de forma absolutamente alienada. Ele pode elaborar os seus planos de trabalho e de aula, é ele quem lida diretamente com o ensino e a aprendizagem escolares – não há necessariamente em seu trabalho separação entre concepção

¹ Especialmente as realizadas em 1968 e 1971, “[...] cujos efeitos engendraram uma nova categoria docente e, por conseguinte, no exercício da profissão em parâmetros distintos dos anteriores” (FERREIRA JR e BITTAR, 2006, p.1166).

e execução, como ocorreu com o proletariado. Além disso, a *aula* contém toda a complexidade do processo educativo. O professor não lida com uma *parte* de um todo fragmentado, mas com uma interação complexa que configura em si um *todo*. Por isso é discutível afirmar que o docente foi destituído plenamente de sua autonomia.

Consideramos que assumir indiscriminadamente a concepção de que houve a proletarização dos professores, portanto, é desconsiderar aspectos do trabalho docente que não foram totalmente fragmentados, degradados e/ou burocratizados. Partir do pressuposto da proletarização também é insuficiente para considerar os movimentos de resistência realizados por professores para reivindicar, dentre outras coisas, o reconhecimento de sua qualificação e de seu *status* profissional.

Com o intuito de considerar os aspectos não fragmentados da prática docente e as reivindicações das mobilizações de professores, outras abordagens teóricas foram elaboradas, como a do *professor profissional técnico* e *profissional reflexivo*. Com a abordagem do professor-profissional técnico, a necessidade da autonomia docente foi justificada pelo conhecimento teórico e técnico do professor, que lhe permite, com uma prática instrumental, solucionar problemas e atingir objetivos previamente determinados para a aula. O professor, dado o seu conhecimento técnico, seria o mais capacitado para garantir a aprendizagem dos alunos, e por isso, sua autonomia seria essencial para o sucesso da instituição escolar.

A principal crítica a essa visão é que ela incorre em um erro já identificado na concepção de proletarização do professorado: ao definir que o conhecimento técnico elaborado e obtido previamente é mais importante, reitera-se a distinção entre *concepção* e *execução* do trabalho docente. Mas o ensino não é redutível a uma técnica, pois a complexidade e o dinamismo das situações em aula exigem que o professor considere as características específicas de cada contexto para agir. *Conceber* e *executar* devem, por isso, ser inseparáveis na prática docente. Também na *aula* ocorrem situações únicas na relação entre professor e alunos. Consequentemente, pautar-se apenas na racionalidade técnica é insuficiente. Como aponta Contreras:

O que o modelo de racionalidade técnica como concepção da atualização profissional revela é sua incapacidade para resolver e tratar tudo o que é imprevisível, tudo o que não pode ser interpretado como um processo de decisão e atuação regulado segundo um sistema de raciocínio infalível, a partir de um conjunto de premissas. [...] deixa fora de toda consideração aqueles aspectos da prática que têm a ver com o imprevisto, a incerteza, os dilemas e as situações de conflito. Ou seja, com todas aquelas situações das quais as regras técnicas e os cálculos não são capazes de dar conta e para as quais se requerem outras capacidades humanas que têm de ser entendidas e não desprezadas.

(CONTRERAS, 2002 [1997] – p.105)

Outra crítica possível à abordagem do *profissional técnico* é que nesta perspectiva as políticas públicas educacionais aparecem legitimadas racionalmente, ocultando o seu caráter propriamente político. Além disso, a autonomia baseada no conhecimento técnico é ilusória, pois pode culminar em uma prática docente reprodutora de habilidades, objetivos e regras pensados previamente por “especialistas” – burocratas que possuem conhecimento técnico específico.

Em consonância com as críticas apontadas, foi desenvolvida a concepção do professor enquanto *profissional reflexivo*. Segundo essa perspectiva, a ação do professor requer a reflexão sobre a prática no momento em que esta ocorre. Ou seja, o conhecimento que embasa a prática docente deveria ser racional, mas não técnico, e deveria estar intimamente articulado a experimentações que o professor realiza em situações concretas. Como os contextos nos quais trabalha são dinâmicos e distintos, os resultados de sua ação não poderiam ser previstos por especialistas e, portanto, seria mais importante para o professor pautar-se em suas experiências do que em teorias educacionais, que são necessariamente limitadas.

Diferentemente da proposta do profissional técnico, para a abordagem do profissional reflexivo, a autonomia docente se justificaria não pelo conhecimento teórico e técnico prévio, mas pelo fato de que não haveria previsibilidade alguma no processo educativo. Como sintetiza Contreras, nessa concepção:

“[...] a educação não pode ser determinada a partir de fora. São os próprios profissionais do ensino que, em última instância, decidem a forma com que planejam suas aulas, por meio dos quais as tentativas de influência externa são transformadas em práticas que nem sempre têm muito a ver com a essência das mudanças pretendidas.

(CONTRERAS, 2002 [1997] – p.129)

Também questionamos aspectos da visão do professor enquanto profissional reflexivo. Pensamos que há mecanismos que influem na prática docente e no processo educacional como um todo – e é importante reconhecê-los aqui. Assim, não corroboramos com a noção de que o processo educativo é absolutamente imprevisível: alguns aspectos dele estão presentes em todas as aulas, e é fundamental que o professor considere esses aspectos ao elaborar seu plano de trabalho (ou *plano de ensino*, na rede municipal). Mesmo reconhecendo que a *aula* é um evento único, sabemos que ela se efetiva de maneira intersubjetiva, na interação entre professor e alunos. Ela ocorre em um momento e local demarcados, possui aspectos operacionais e é orientada por objetivos, finalidades. Ou seja, há elementos da aula com características dinâmicas, mas que estão sempre presentes. Como explica Araujo, a aula é um fenômeno plural:

[...] contém em si comunicação, métodos, conteúdo científicos [...], avaliação, objetivos internos ao próprio processo da aula em vista do ensino e da aprendizagem, contexto cultural, organização e gestão escolares, planejamento etc.

(ARAUJO, 2011 - p. 65)

Foi buscando superar os problemas abordados nas perspectivas do professor enquanto proletariado e enquanto profissional, técnico e reflexivo, que alguns pesquisadores propuseram pensar o professor enquanto intelectual, crítico-reflexivo².

É importante primeiramente tratarmos da diferença entre as categorias *intelectual* e *profissional* para a análise da prática docente. O conceito de profissionalismo docente possui um caráter duplo. Surge primeiramente, como uma estratégia de resistência à proletarianização dos professores, legitimando a autonomia docente, ao afirmar que os professores detêm o domínio não-fragmentado de um saber (seja teórico, técnico ou reflexivo) necessário ao processo educativo³. Mas, para além disso, o conceito de profissionalismo também serviu como legitimador da tecnocracia, sendo utilizado para justificar intervenções externas⁴ e para distanciar o debate e a participação social da comunidade escolar, que acaba excluída nas decisões educativas. Como explica Labaree (1992), “[...] *há boas razões para suspeitar de qualquer movimento que reivindique profissionalização, baseando-se no fato de que ele talvez beneficie apenas o grupo de interesse liderando o movimento e/ou reforce tendências estruturais voltadas à desigualdade política e social*” (tradução nossa⁵).

Assim, ao mesmo tempo que o *profissionalismo* é utilizado para reivindicar a valorização do papel do professor no processo educativo e buscar melhores condições de trabalho, ele é também utilizado por administradores para garantir a colaboração de professores, favorecendo políticas públicas educacionais que diminuem a autonomia docente:

² O termo é utilizado por Contreras (2002 [1997]), para diferenciar a abordagem do professor intelectual da abordagem do professor-profissional reflexivo (que organizaria as suas aulas sem fundamentação teórica, utilizando apenas os conhecimentos obtidos através da reflexão sobre a prática).

³ Como ilustra Contreras (2002 [1997], p. 44): “[...] *o ensino é um trabalho que se realiza com seres humanos. É impossível, por conseguinte, fixar de uma vez por todas e por antecipação a prática do ensino. [...] Isso quer dizer que é impossível separar por princípio a concepção da execução do ensino. Necessariamente, o professor detém um nível de autonomia e de planejamento em seu trabalho*”.

⁴ Como aponta Contreras (2002 [1997], p.66): “*Em nome da profissionalização, ou de atributos que lhe são associados, como objetivo de garanti-la ou ampliá-la, justificam-se transformações administrativas e trabalhistas para os docentes, exigindo-se sua colaboração. Evidentemente, não se pode defender a oposição a uma reforma se, como consequência da mesma, começarmos a ser reconhecidos como melhores profissionais, ou, se nos negamos a fazê-la, estaremos abandonando nossas responsabilidades profissionais*”.

⁵ No original: “[...] *there is good reason to be suspicious of any movement that calls for professionalization, on the grounds that it may benefit only the interest group leading the way, or reinforce structural tendencies toward social and political inequality, or both*” (LABAREE, 1992, p. 128).

Não obstante, embora o “*expertismo*” profissional ligado ao conhecimento científico tenha desenvolvido sistemas de racionalização e controle sobre os professores, a aspiração destes ao *status* de profissional os levou em alguns momentos a assimilar como desejável e legítima a tecnicidade que sofreram em seu trabalho. Isso ajudaria a explicar por que, em muitas ocasiões, os professores e professoras identificam esta tecnicidade como um avanço em sua profissionalização.

(CONTRERAS, 2002 [1997], p. 65)

Afora isso, é importante também destacarmos que movimentos de resistência a políticas públicas educacionais não se justificam apenas por uma questão pessoal, ou para exigir melhores condições de trabalho à categoria. A resistência à precarização do ensino, segundo Contreras (2002 [1997]), muitas vezes é também uma questão **moral** para o professor, pois ele é responsável pelo que acontece com outros indivíduos enquanto realiza o seu trabalho. Suas reivindicações não se encerram em conquistas de direitos fundamentais para a profissão, mas sim englobam aspectos que buscam garantir a qualidade do processo educativo escolar.

Como então seria possível conceber o professor e a complexidade do seu trabalho utilizando as contribuições das visões anteriores, mas superando os problemas até então levantados? Como abordar a autonomia docente sem assumir que os professores já foram destituídos dela (como apontado pela perspectiva da proletarização dos professores), e sem afirmar que a reivindicação pela autonomia docente se encerra e se justifica pelos saberes e práticas de seus profissionais, levando ao afastamento da comunidade escolar nas reflexões e decisões educativas? A abordagem do *professor intelectual* apresentaria um caminho possível, e por isso vamos considerá-la em mais detalhes.

Segundo Maximo (2000), o conceito de *intelectual* – que surge do processo de subjetivação do adjetivo *intelectualidade* – é relativamente recente⁶, mas indica uma categoria histórica transitória cujos sujeitos estavam presentes já na Idade Média, quando havia “[...] *um grupo social emergente no declínio do feudalismo, com todas as características principais dos intelectuais contemporâneos*” (MAXIMO, 2000 – p. 19). Esse “grupo social emergente”, antes do Renascimento, estava vinculado à corte, mas desprende-se desta e assume os ideais de liberdade, igualdade e racionalidade com a ascensão da burguesia. Pouco tempo depois, liberta-se também desse vínculo, criticando as consequências desencadeadas pela revolução burguesa:

⁶ Segundo o autor, trata-se de um conceito moderno, que passa a ser utilizado principalmente após a publicação em 1898 do *Manifesto dos intelectuais*. Apenas na segunda metade do século XX o termo aparece como substantivo em dicionários.

[...] a “lua-de-mel” intelectualidade-burguesia durou pouco. No pós Revolução Francesa, as relações entre a burguesia e os intelectuais já se alteram – afinal, ela deixa de ser classe revolucionária. E alguns sinais de descontentamento já começam a despontar.

(MAXIMO, 2000 – p. 25)

Esse “descontentamento com os rumos da revolução” levou à elaboração e publicação de trabalhos de contraponto aos ideais burgueses, e passa-se a vincular os intelectuais (enquanto grupo) à produção de reflexões críticas sobre seu contexto – característica que ainda hoje é comumente atribuída ao grupo. Desde então, segundo Maximo (2000), há alguns critérios comumente utilizados como pressupostos para pensar e estudar os intelectuais:

a) Clássica divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual [...]; b) a ideia gramsciana de “funcionários das superestruturas”; c) a divisão da sociedade em classes, camadas sociais [...]; d) a manutenção da existência material com recursos retirados do próprio trabalho não-físico [...]; e) o caráter laico da atividade intelectual; f) o exercício constante da crítica em geral e, particularmente, da crítica sistemática ao poder; g) a dedicação ao cultivo [...] das ideias de razão, justiça e democracia; h) a produção e difusão de conhecimentos; i) [...] alguns autores recorrem até mesmo aos conceitos de “progressista” e de “esquerda” para situar o que se deve entender por intelectual [...].

(MAXIMO, 2000, p. 20 e 21 – grifo nosso)

A partir dos aspectos listados e grifados acima, é possível notar que pensar o professor enquanto intelectual nos dá abertura para considerar apontamentos presentes nas concepções anteriores. Há claramente uma base teórica marxista nos estudos sobre os intelectuais, e essa abordagem, ao correlacionar o intelectual ao trabalho não-físico, concebe o intelectual como *trabalhador*. Consequentemente, o professor enquanto intelectual também é um trabalhador, e podemos retomar a partir disso muitas das considerações feitas pelas perspectivas da *proletarização* e da *profissionalização* dos professores – como o processo de degradação das condições de trabalho⁷, a desqualificação da formação docente, a hierarquização, as formas coletivas de resistência pautadas no *status* profissional etc.

A concepção do professor intelectual baseia-se em um conceito de autonomia que também pode ajudar na superação dos problemas identificados nas abordagens da proletarização e profissionalização docente. O exercício da crítica, citado por Maximo (2000),

⁷ Como demonstra a seguinte passagem de Gramsci: “A formação em massa [de intelectuais] estandarizou os indivíduos, na qualificação intelectual e na psicologia, determinando os mesmos fenômenos que ocorrem em todas as outras massas estandarizadas: concorrência (que coloca a necessidade da organização profissional de defesa), desemprego, superprodução escolar, emigração, etc.” (GRAMSCI, 1978 [1949] – p. 12). Se pensarmos especificamente no caso do professor, Hargreaves indicou: “Muitas das nossas escolas e dos nossos professores ainda estão orientados para a era da indústria de mecânica pesada, com professores isolados processando lotes de crianças em categorias ou padrões, em grupos definidos por idade”. (HARGREAVES, 2000 [1994] – p. X – tradução nossa. No original – *Many of our schools and teachers are still geared to the age of heavy mechanical industry with isolated teachers processing batches of children in classes or standards, in age based cohorts*).

é o ponto de partida para isso. A reflexão que o professor realiza sobre sua prática não pode se resumir às suas experiências em sala de aula, como propõe a visão do professor-profissional reflexivo. Segundo a abordagem do professor intelectual, como explicita Contreras (2002 [1997]), é necessário utilizar uma base teórica, uma teoria crítica, que permita ao professor refletir sobre a instituição escolar e seu papel no contexto do modo de produção capitalista. O professor precisaria rever criticamente sua prática, considerando os discursos de órgãos oficiais e da comunidade escolar, para ter um papel ativo e transformador na sociedade:

Não se trata, portanto, de simplesmente aceitar a prática reflexiva, e sim de analisar qual o tipo de vinculação com a ação que pretende estabelecer, sob quais relações sociais realiza-la, a que interesses servir e que construção social apoiar com ela. [...] A reflexão crítica [...] pretende analisar as condições sociais e históricas nas quais se formaram nossos modos de entender e valorizar a prática educativa, problematizando assim o caráter político da prática reflexiva.

(CONTRERAS, 2002 [1997] – p.164)

A autonomia docente, na perspectiva do *professor intelectual*, é vista como um processo de emancipação que se realiza coletivamente. A partir desse processo seria possível, com uma consciência crítica, transformar as condições da instituição escolar. Logo, a autonomia, sob esse aspecto, não poderia ser resumida à liberdade que o professor tem (ou deve ter) para utilizar seus conhecimentos (técnicos ou experimentais) durante a aula. Também não seria possível afirmar que a racionalização e burocratização da instituição escolar extirpou a autonomia docente. O professor, sendo intelectual, ao refletir criticamente sobre seu contexto e ao repensar sua prática com objetivo transformador, retomaria e realizaria sua autonomia. Ou seja, o professor enquanto intelectual é:

[...] um profissional que participa ativamente do esforço para descobrir o oculto, para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como “natural”, para conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática do ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo.

(CONTRERAS, 2002 [1997] – p.185)

Dessa forma, o *professor-intelectual* configura uma abordagem que reafirma questões identificadas em outras concepções de autonomia docente, e problematiza outras, destacando o papel do professor na transformação da sociedade.

Apesar de apresentar essas importantes contribuições, consideramos que tal embasamento teórico também possui limites. Ele parte do pressuposto de que os intelectuais, assim como outros grupos da sociedade, agem de forma a reproduzir as contradições e injustiças do sistema capitalista. Portanto, se admitíssemos sem restrições a abordagem do professor

intelectual, teríamos de admitir também o papel que ele realiza na manutenção de condições favoráveis à classe dominante. Teríamos igualmente que reconhecer que a autonomia docente só seria efetiva quando os professores conseguissem identificar esse papel que realizam. E o professor que possui autonomia nesse contexto seria aquele que ao refletir criticamente percebe as opressões resultantes do modo de produção capitalista, reconhece que a sua prática reitera tais opressões e busca maneiras de mudar essa realidade. Como aponta Contreras, segundo essa abordagem, o processo de reflexão crítica do professor:

[...] requer, primeiramente, a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações de ensino e nas instituições que sustentam, e, em segundo lugar, uma ação transformadora dirigida a eliminar a irracionalidade e a injustiça existentes em tais instituições.

(CONTRERAS, 2002 [1997] – p. 165)

Discordamos que a dinâmica das interferências, problema central de nossa pesquisa, possa ser explicada partindo-se irrestritamente da perspectiva do professor intelectual, pois não compartilhamos do pressuposto de que *toda* ação realizada no âmbito do Estado tem por objetivo central garantir as condições ideais para a manutenção de uma elite capitalista. Consideramos que o Estado é formado por sujeitos que possuem objetivos distintos, muitas vezes até conflitantes. Isso aumenta a complexidade das políticas públicas, que podem favorecer e prejudicar diferentes grupos da sociedade ao mesmo tempo⁸.

Sobre a reflexão crítica docente na concepção do *professor intelectual*, também questionamos a noção de que há uma única teoria crítica correta (no caso, marxista) a ser adotada pelos professores em seu processo de reflexão. Os professores lidam com aspectos complexos em suas aulas, muitos dos quais não estão necessariamente determinados pelas relações de poder das classes sociais:

[...] embora a perspectiva da emancipação sugira [...] o projeto de uma definição política mais clara para a autonomia dos professores, também é verdade que pode encerrar visões dogmáticas ou inúteis, à medida que definam projetos e perspectivas que pouco os auxiliem no reconhecimento das dimensões da vida humana (e portanto, igualmente da profissional) que não se deixam deduzir à correção unificada de um conteúdo político

(CONTRERAS, 2002 [1997] – p. 187)

Dadas as considerações que fizemos até aqui, fica claro que discordamos em vários pontos das abordagens do *professor proletário*, *professor profissional* e *professor intelectual*. Ainda assim, essas concepções contribuíram para nossa investigação ao proporcionar

⁸ Aderimos aqui a críticas já realizadas no âmbito da Ciência Política às teorias de base marxista. Dentre as diferentes perspectivas que criticam a noção de que há uma relação determinista entre a economia capitalista e o processo político, estão a teoria da escolha racional, a abordagem das redes, o institucionalismo e neoinstitucionalismo etc. (HILL, 2013 [1997]).

contrapontos à perspectiva que adotamos, além de indicar outros caminhos possíveis de explicação da problemática. Na noção do *professor proletário*, por exemplo, a dinâmica de interferências pode ser explicada como uma das formas de garantir a alienação do professor através da fragmentação do trabalho docente. Já na concepção do *professor profissional*, interferências poderiam indicar a falta de *status* profissional do trabalho docente. Na visão do *professor intelectual*, as interferências poderiam estar prejudicando o professor em seu processo emancipatório e transformador na sociedade.

1.2 O professor burocrata

As perspectivas anteriores partem de diferentes pressupostos acerca do trabalho docente e fazem diferentes apontamentos sobre o mesmo. Mas em um aspecto elas são comuns: todas consideram o professor no contexto da sociedade capitalista. Suas reflexões partem principalmente da crítica ao modelo econômico, e exploram pouco os aspectos que envolvem o Estado, bem como a elaboração e a aplicação de políticas públicas educacionais. Por isso, apresentamos a seguir outra abordagem que trata do trabalho e da autonomia docente: o *professor-burocrata de nível da rua*, desenvolvida em estudos sobre implementação de políticas públicas, no âmbito da Ciência Política. Trata-se de uma perspectiva que considera o professor enquanto ator no processo de aplicação de políticas públicas, e pode elucidar aspectos importantes sobre o atual modelo de gestão em rede das escolas públicas de São Paulo.

Entre as décadas de 1950 e 1970, no âmbito dos estudos em Ciência Política, teorias até então desenvolvidas passaram a ser criticadas por sua tendência em negligenciar a importância do Estado e de suas instituições para as políticas públicas⁹. A afirmação de que a autonomia do Estado é ilusória, pois as ações deste estariam sempre determinadas pelos estímulos vindos da sociedade, começa a ser questionada¹⁰ e, a partir desse questionamento, é desenvolvida a teoria institucional, que passa a privilegiar o Estado como foco analítico para compreender as políticas governamentais. Posteriormente, a centralidade das análises passa do Estado à própria política pública, na abordagem denominada de Institucionalista:

⁹ Referimo-nos aqui especialmente a vertentes dos modelos marxista e pluralista – o Estado, para o primeiro, serviria aos interesses da classe dominante, enquanto para o segundo o Estado seria totalmente influenciado por grupos de interesse da sociedade. Apesar de apresentarem diferenças significativas, em muitos trabalhos que utilizam esses modelos o Estado é abordado como uma entidade passiva, que é influenciada ou capturada para atender aos interesses de outros (HLL, 2013 [1997]).

¹⁰ Um dos autores que traça essa crítica é Nordlinger, que também aponta a importância de se propor explicações de políticas públicas centradas no Estado, e não na Sociedade (NORDLINGER, 1981).

Nesta segunda fase, o Estado não é considerado, a priori, como dotado de poder para gerar em seu interior suas políticas, conforme seus interesses ou concepções. A perspectiva de análise *polity-centered* busca equilibrar o papel do Estado e da sociedade nos estudos de caso, concebendo que o Estado é parte da sociedade e pode portanto, em certos casos, ser influenciado por ela em maior grau do que a influencia. [...] Quatro princípios podem ser destacados nessa revisão: a efetividade do Estado não depende apenas de seu “insulamento”, mas de como se dá sua inserção na sociedade; a necessidade de enfocar não apenas governos centrais, mas também os níveis de governo periféricos; a força do Estado e dos agentes sociais são contingentes a situações históricas concretas; e, finalmente, a relação Estado/sociedade não compõe um jogo de soma zero, implicando a possibilidade de que compartilhem os mesmos objetivos.

(ROCHA, 2005 – p. 16)

Dentro desta abordagem teórica institucionalista foram desenvolvidas diferentes propostas para analisar políticas públicas. Aquela que vai culminar na noção de burocratas de nível da rua – e que nos interessa diretamente – é a Implementação. Explorada a partir da década de 1970¹¹, essa abordagem estabelece que o estudo de políticas públicas deve se pautar nas questões administrativo-organizacionais que envolvem sua aplicação. Nessa perspectiva, o processo que envolve a implementação de uma política é considerado um problema a ser estudado, pois o resultado final de uma política raramente corresponde aquilo que foi formulado – pelo contrário, há muitas diferenças entre a política formulada e a política que de fato é posta em prática. Os estudos em Implementação surgem com o objetivo de entender melhor porque isso ocorre.

As pesquisas sobre Implementação desenvolveram dois modelos de estudo principais, sendo que o último surge como crítica ao anterior:

Encontramos duas abordagens hegemônicas na literatura sobre implementação de políticas públicas. Uma delas toma como foco de análise o processo de formulação da política pública, e as variáveis destacadas são referentes às normas que a estruturam. A segunda abordagem enfatiza elementos dos contextos de ação nos quais a política será implementada. Toma como variáveis as condições dos espaços locais e as burocracias implementadoras.

(LIMA e D’ASCENZI, 2013 – p. 102)

O primeiro modelo descrito, denominado *top-down* (ou, em uma tradução nossa, “de cima para baixo”), parte do princípio de que há uma clara distinção entre a etapa de formulação de uma política pública e a etapa de sua implementação. Nessa concepção, diferentes atores

¹¹ Antes disso já havia estudos que consideravam os processos envolvidos na efetivação de uma dada política pública em sociedades democráticas, porém muitos aspectos eram ainda negligenciados (HILL, 2013 [1997] - 206).

estão presentes em uma ou em outra etapa, formulando ou implementando políticas, sendo possível analisar cada um desses “momentos” separadamente.

Segundo o modelo *top-down*, definir objetivos, estabelecer critérios de aplicação de políticas, articular grupos com diferentes interesses, fazer concessões, entre outras coisas, fazem parte da etapa de formulação. Depois de elaborada a política, a fase de implementação se inicia, e para que os objetivos estipulados na fase anterior sejam atingidos deve haver cooperação absoluta entre todas as instâncias participantes. Quanto mais atores, mais sujeitos envolvidos, e torna-se mais provável que a cooperação não seja absoluta e que haja deturpações da política inicial, culminando em “déficit de implementação”¹². Isso sugere que o cenário ideal para efetivar uma política seria composto por formulações detalhadas sobre o processo de implementação acompanhadas do menor número possível de atores, evitando-se alterações e “déficits”.

O modelo *top-down* sofreu várias críticas. Inicialmente, foi apontado que essa forma de considerar o processo comumente atribui às instâncias (e aos atores) participantes da segunda etapa a responsabilidade pelos problemas ou falhas das políticas públicas, o que seria uma conclusão reducionista, já que:

É necessário então reconhecer, primeiramente, que fazer concessões não é um processo que se realiza uma única vez, mas sim algo que continua ao longo do histórico da tradução daquela política em ação. Segundo, os atores que inicialmente formulam políticas podem estar satisfeitos com isso, posto que [o cenário de constantes concessões] possibilita a eles absterem-se de problemas referentes à decisão. Se os implementadores estão distanciados do processo de concepção original da política, e talvez até pertençam a organizações separadas e “subordinadas”, eles podem ser considerados responsáveis por problemas e inconsistências, bem como por resoluções impopulares dos mesmos.

(HILL, 2013 [1997] – tradução nossa¹³)

Afora isso, ao separar rigidamente as etapas de formulação e implementação, o modelo desconsidera que o processo legislativo não encerra toda a fase de elaboração e aprovação de políticas, e existem vários motivos que justificam porque algumas decisões são deixadas em aberto para serem definidas durante o processo de implementação. Como aponta Hill (2013

¹² Tradução nossa do termo “*implementation deficit*” utilizado por Pressman e Wildavsky, considerados fundadores da abordagem *top-down* nos estudos de Implementação. – HILL e HUPE, 2002 – p. 44.

¹³ Tradução nossa. No original: “*It must, then, be recognised, first, that compromise is not a once-and-for-all process but one that may continue throughout the history of the translation of that policy into action. Second, the initial ‘policy makers’ may be happy to let this occur as it enables them to evade decision problems. If, then, the implementers are distanced from the original policy-framing process and indeed perhaps even belong to separate, ‘subordinate’ organizations, they may be perceived as responsible for problems and inconsistencies and for unpopular resolutions of these.*”. (HILL, 2013 [1997] – p. 221).

[1997] – p. 213), há conflitos que não podem ser resolvidos durante a etapa de formulação da política, o que significa que os implementadores terão de participar de negociações e conflitos, além de fazer concessões em determinados momentos. Por isso, os atores responsáveis pela implementação alteram aspectos da proposta original da política. Isso, para os críticos da abordagem teórica *top-down*, significa que a formulação da política pública é:

[...] algo que comumente continua durante a fase denominada de implementação. Isso pode incluir uma prolongação da flexibilidade, a concretização da política em ação, ou um processo de movimento de “idas e vindas” entre política e ação.

(HILL, 2013 [1997] – tradução nossa¹⁴)

Foi a partir dessas críticas que alguns teóricos passaram a elaborar outro modelo, mais centrado na ação e sem admitir uma divisão estanque entre formulação de políticas e implementação. Denominado *bottom-up* (ou, em tradução nossa, “da base para o topo”), o novo modelo focalizou o processo de implementação em si e sua importância na realização de políticas públicas. Nessa perspectiva, o que há durante a implementação de políticas não é uma falta de controle que pode levar ao fracasso do que foi formulado em outra instância, mas a ação de atores em contínua interação que garantem a efetivação das políticas. As modificações realizadas ao longo do processo são necessárias, pois partem de contextos muitas vezes não previstos no início da sua formulação.

Assim, no modelo *bottom-up* o papel atribuído aos atores que participam da implementação da política é outro. Eles são atores responsáveis pela formulação contínua de políticas, e não apenas pela aplicação daquilo que foi inicialmente pensado no processo legislativo¹⁵. Tendo de lidar com contextos e interações complexos, os implementadores fazem os ajustes que consideram necessários na política para que determinados objetivos sejam atingidos.

É no âmbito desse modelo de análise *bottom-up* que foi formulada a perspectiva teórica sobre o burocrata de nível da rua. Essa perspectiva procurou investigar o último estágio da implementação, realizado por profissionais que interagem diretamente com a demanda

¹⁴ Tradução nossa. No original: “[...] something which often continues during the so-called implementation phase. It may involve continuing flexibility, it may involve the concretisation of policy into action, or it may involve a process of movement back and forth between policy and action”. (HILL, 2013 [1997] – p. 213).

¹⁵ Esclarecemos aqui que a abordagem *bottom-up* não sugere uma mudança na elaboração de políticas, indicando que os atores que aplicam políticas públicas devem ser englobados no processo de elaboração das mesmas (como seria o caso da proposta de *planejamento participativo*, desenvolvido no escopo de uma Gestão Democrática, como indicado pelo Ministério da Educação – GRACINDO, 2007). O enfoque no modelo *bottom-up* não é indicar que é necessário mudar a forma de fazer política, mas sim afirmar que a política não deve ser estudada sob uma perspectiva *top-down*. Trata-se de um modelo de análise que pressupõe que a investigação das políticas públicas deve considerar o papel dos atores que as aplicam, pois mesmo quando os indivíduos que elaboram a política desconsideram esses atores, a ação deles provoca mudanças significativas naquilo que foi inicialmente elaborado.

(cidadãos aos quais se dirigem as políticas públicas) e possuem significativo grau de discricionariedade¹⁶ na execução de seu trabalho. Esse profissional, denominado *burocrata de nível da rua* (*street-level bureaucrat*¹⁷, no original), é o foco de análise na abordagem *bottom-up*, pois é ele quem estaria na “linha de frente” da política pública, interagindo frequentemente com a demanda, sendo pressionado a atingir objetivos generalizadores com recursos frequentemente escassos.

O *burocrata de nível da rua*, para autores desta perspectiva teórica, é o ator que promove as últimas alterações na política-pública formulada – daí a importância em se debruçar sobre o seu trabalho, verificando o que ele pode revelar sobre as últimas etapas do processo de implementação – “*Nessa abordagem a burocracia responsável pela implementação é variável explicativa*” (LIMA e D’ASCENZI, 2013 – p. 104).

Essa perspectiva teórica foi inicialmente desenvolvida por Lipsky em 1980, com a publicação do livro “*Street-level bureaucracy*”, estudo no qual o autor buscou analisar o trabalho dos profissionais que estavam na última etapa da aplicação de políticas efetivadas por instituições públicas nos Estados Unidos. O autor identificou nesse processo que algumas organizações empregavam um número maior de profissionais com alto nível de discricionariedade, que interagiam diretamente com a demanda. A Escola (assim como a polícia, os hospitais e os serviços de assistência social) seria uma dessas organizações, e os professores seriam os principais burocratas de nível da rua responsáveis pela aplicação de políticas públicas educacionais¹⁸.

Antes de nos aprofundarmos neste modelo, porém, é importante destacarmos que os termos “burocracia” e “burocrata” não recebem, no âmbito desta perspectiva, o sentido negativo (e mesmo pejorativo) que comumente lhes é atribuído. Como aponta Hill (2014 [1997]), muitos estudos de políticas públicas, especialmente os realizados após a investigação de Max Weber (desenvolvida ainda na década de 1940 sobre a estrutura formal de organizações públicas alemãs, levaram à utilização de uma definição mais neutra e abrangente de “burocracia”: o termo passou a significar uma organização governamental complexa. A concepção negativista de “burocracia”, já assimilada no cotidiano, compõe apenas uma vertente das pesquisas realizadas em Ciência Política, e consideramos que adotar essa concepção, afirmando que as

¹⁶ Tradução comumente utilizada em trabalhos de Ciência Política para o termo em inglês “*discretion*”, significando poder agir de acordo com seus próprios critérios, dentro dos limites legais e de sua profissão, na realização do seu trabalho.

¹⁷ Consideramos a definição elaborada por Lipsky 2010 [1980], em *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services*. p. 3 e 27.

¹⁸ A Escola aparece como burocracia de nível da rua nas obras de Lipsky (2010 [1980]), Maynard-Mood e Musheno (2006 [2003]), dentre outros.

organizações governamentais são potencialmente problemáticas e assumindo de antemão sua ineficiência, não contribui para a análise das instituições públicas e de seus processos. Os termos “burocracia” e “burocrata”, assim, não são utilizados aqui no sentido pejorativo e reducionista mencionado, mas na conceituação mais ampla de organização governamental complexa (burocracia) e de profissional que trabalha nessa organização (burocrata)¹⁹.

Posto isso, voltemos às principais características atribuídas às instituições e aos profissionais que, segundo esse modelo, participam da burocracia de nível da rua (e dentre os quais se encontra a Escola e o professor). O burocrata de nível da rua, como outros profissionais que trabalham na etapa de implementação, realiza boa parte da formulação de políticas na medida em que tem de tomar decisões que determinam aspectos da aplicação do que foi inicialmente formulado em outras instâncias. Entretanto, diferentemente dos demais atores, o burocrata de nível da rua possui um alto nível de *discrecionariade*, o que lhe permite determinar a natureza, a quantidade e a qualidade dos benefícios que serão providos pela organização governamental na qual trabalha.

Segundo Maynard-Moody e Musheno (2006 [2003] – p. 4), esses “desvios” de legislação, comumente efetivados pelos burocratas de nível da rua, em tese, deveriam ser realizados apenas como forma de adaptação às circunstâncias de casos específicos, condizente com a política pública já formulada e a hierarquia previamente estabelecida, garantindo que casos com características comuns sejam tratados da mesma forma. Entretanto, o resultado da concessão de tamanha discrecionariade ao profissional da “linha de frente”, é uma política pública com características heterogêneas, que não garante a toda demanda o mesmo tipo de benefício.

Esse cenário tem contribuído para o aumento das críticas sobre a autonomia dos burocratas do nível da rua. Tanto os demais profissionais de organizações públicas, quanto outros grupos da sociedade, têm se pronunciado no sentido de requisitar maior controle sobre o trabalho desses burocratas, exigindo maior equidade e qualidade nos benefícios providos pelas organizações governamentais. Entretanto, como já apontou Lipsky (2010 [1980]), há características próprias do trabalho realizado na “linha de frente” que tornam muito difícil (e, acrescentamos, indesejável) a diminuição da autonomia desse profissional: (1) os contextos, muitas vezes complexos, impediriam a formulação de estruturas prescritivas e pragmáticas de

¹⁹ O mesmo problema de interpretação pode ocorrer quando a expressão “no nível da rua” é utilizada. Neste caso, não se trata de indicar menor qualificação ou menor importância, mas sim uma maneira de apontar a proximidade que existe entre esse profissional (o “burocrata de nível da rua”) e a demanda da política pública.

ação; (2) o profissional tem de lidar com situações que requerem sensibilidade para compreender a dimensão humana presente em cada caso; (3) a discricionariedade contribuiria para manter a legitimidade do trabalho do profissional.

Assim, não é aumentando o controle que se garantiria maior equidade e melhor qualidade de benefícios. A discricionariedade do burocrata de nível da rua, segundo essa abordagem, é muitas vezes o que garante a realização da política pública, posto que é ele o profissional que se encontra entre toda a organização burocrática, com sua estrutura hierarquizada, e a demanda:

Uma importante faceta do ambiente de trabalho dos burocratas de nível da rua é que eles têm de lidar com as reações pessoais dos indivíduos às suas decisões, enquanto os indivíduos enfrentam as implicações dessas decisões. Dizer que a auto-avaliação das pessoas é afetada pelas ações dos burocratas de nível da rua significa dizer que pessoas reagem à política. [...] Resumindo, a realidade do trabalho dos burocratas de nível da rua dificilmente poderia ser mais distante do ideal burocrático de distanciamento durante a tomada de decisões. Ao contrário, em burocracias de nível da rua os objetos de decisões críticas – *pessoas* – efetivamente mudam como resultado dessas decisões. [...]

Coletivamente, burocratas de nível da rua absorvem uma grande parte dos recursos públicos e tornam-se o foco de esperanças da sociedade de um equilíbrio saudável entre provisão de serviços públicos e despesas públicas coerentes. Enquanto indivíduos, burocratas de nível da rua representam as esperanças dos cidadãos de um tratamento justo e efetivo do governo, mesmo que eles estejam em uma posição que lhes permita ver claramente as limitações na intervenção efetiva e as restrições da capacidade de resposta geradas pelo processamento em massa.

(LIPSKY, 2010 [1980] – tradução nossa²⁰)

Justamente por não ser o “ideal burocrático de distanciamento”, o trabalho do burocrata do nível da rua seria ambíguo: ao mesmo tempo em que ele deveria (em tese) implementar a política mantendo suas características impessoais originais e de acordo com o que foi determinado por outros burocratas em diferentes cargos, o profissional da “linha de frente” é o único que lida diretamente com os anseios, as necessidades, as características e comportamento

²⁰ Tradução nossa. No original: “A defining facet of the working environment of street-level bureaucrats is that they must deal with client’s personal reactions to their decisions, however they cope with their implications. To say that people’s self-evaluation is affected by the actions of street-level bureaucrats is to say that people are reactive to the policy. [...] In short, the reality of the work of street-level bureaucrats could hardly be farther from the bureaucratic ideal of impersonal detachment in decision making. On the contrary, in street-level bureaucracies the objects of critic decisions – *people* – actually change as a result of the decisions” [...] “Collectively, street-level bureaucrats absorb a high share of public resources and become the focus of society’s hopes for a healthy balance between provision of public services and a reasonable burden of public expenditures. As individuals, street-level bureaucrats represent the hopes of citizens for fair and effective treatment by government even as they are positioned to see clearly the limitations on effective intervention and the constraints on responsiveness engendered by mass processing.”. (LIPSKY, 2010 [1980] – p. 9 e 12).

da demanda. Assim, utilizará de sua discricionariedade para fazer o que julgar ser necessário em cada situação.

Além de ter de lidar com essa proximidade da demanda, as condições de trabalho dos burocratas de nível da rua estariam frequentemente longe de serem ideais: possuiriam poucas informações sobre a demanda e trabalhariam com recursos limitados; não disporiam do tempo necessário para lidar com as necessidades da demanda, seja porque a relação entre profissional (professor) e público atendido (alunos) é muito desproporcional, seja porque o profissional é compelido a realizar muitos registros de seu trabalho; não possuiria formação, experiência e/ou treinamento adequados; trabalharia sob stress, sendo constantemente requisitado a atingir objetivos pouco claros ou mesmo ambíguos etc. Para o burocrata de nível da rua, tentar realizar seu trabalho apesar dessas condições, buscando garantir os benefícios necessários à demanda, significaria agir com autonomia dentro daquilo que é possível ser realizado.

Apesar do papel fundamental da discricionariedade no trabalho do burocrata de nível da rua, estratégias pautadas no modelo *top-down* ainda são realizadas, visando garantir um controle organizacional da implementação. Essas tentativas de enfatizar o controle seriam justificadas por dois problemas comumente identificados em burocracias de nível da rua: primeiro, profissionais da “linha de frente” comumente tomam decisões a partir de critérios muito subjetivos, descaracterizando a política pública; segundo, como apontado por Hill (2013 [1997]), “[...] *ambientes de trabalho difíceis levam ao abandono de ideais e à adoção de técnicas que permitem ‘administrar’ a demanda*”²¹. As tentativas de imprimir maior controle a esses profissionais, entretanto, fazem com que os burocratas de nível da rua estabeleçam suas próprias estratégias visando manter e mesmo expandir, quando possível, sua autonomia.

1.2.1 O professor-burocrata de nível da rua

Os aspectos atribuídos genericamente aos burocratas de nível da rua são mais detalhados quando o enfoque é a instituição escolar: O professor nessa abordagem seria o burocrata que possui autonomia suficiente para determinar a qualidade e a natureza do trabalho que realiza, adaptando o mesmo de acordo com as necessidades dos alunos e do contexto da escola na qual exerce seu cargo. Como as necessidades e contextos diferem, não haveria homogeneidade no trabalho docente: diferentes professores adotariam estratégias distintas para uma mesma turma de alunos e um mesmo professor alteraria aspectos da sua prática dependendo da escola, da

²¹ Tradução nossa. No original: “[...] *difficult work environments lead to the abandonment of ideals and to the adoption of techniques that enable clients to be ‘managed’*”. HILL, 2013 [1997] – p. 254.

turma e de outros fatores. Nessa abordagem, a *autonomia docente* se resumiria pelo nível de discricionariedade que o professor possui e utiliza ao adaptar aspectos de sua prática quando julga necessário.

O professor também utilizaria sua discricionariedade para contornar as condições de trabalho adversas, às quais muitas vezes está exposto, tais como escassez de recursos, grande número de alunos por turma, falta de tempo para planejar aulas etc. Deste cenário complexo resultariam práticas docentes heterogêneas, e burocratas que ocupam outros cargos tenderiam a considerar que políticas públicas educacionais não são bem-sucedidas devido as práticas inadequadas dos professores. Essa conclusão, que culpabiliza o professor, é resultado de uma visão de tipo *top-down*, mais comumente utilizada pelos sujeitos que estão distantes da atividade que se realiza em sala de aula. Sem compreender toda a complexidade de um contexto heterogêneo, eles questionam a autonomia docente e desenvolvem estratégias para avaliação, prescrição e controle do trabalho docente, buscando garantir uma padronização (ainda que mínima) do ensino.

Ainda segundo esta abordagem, os professores veriam sua discricionariedade como fundamental para realização de sua prática e para o funcionamento da instituição escolar. Diferentemente, outros sujeitos que participam das políticas públicas educacionais (mas que estão distantes da sala de aula), tenderiam a considerar a autonomia docente um problema para a eficiência do sistema público escolar. Cria-se assim uma dinâmica de tensão entre os professores e esses outros burocratas: enquanto os primeiros buscariam utilizar ao máximo os recursos disponíveis, os segundos prefeririam poupá-los. Enquanto o professor tentaria responder às necessidades específicas que alguns alunos apresentam, a organização burocrática exigiria uma prática docente que trata a todos igualmente (MAYNARD-MOODY e MUCHENO, 2006 [2003]). Ou seja, se o professor se responsabiliza por grupos de indivíduos em seu trabalho, identificando problemas individuais que precisam de diferentes abordagens para serem superados, outros burocratas (como coordenadores, diretores e inspetores) lidam com conjuntos de turmas ou de escolas, além de atenderem demandas fora da unidade escolar, e não identificariam necessidades individuais dos alunos.

O conceito de *autonomia docente* desenvolvido a partir da perspectiva teórica do professor burocrata de nível da rua apresenta posicionamentos dos quais discordamos. Trata-se de uma abordagem que, a nosso ver, desconsidera muitos aspectos do trabalho do professor, como a autoria dos planos de trabalho e de aula, o papel do conhecimento para o processo de ensino-aprendizagem, a interação dialógica entre professor e alunos na aula etc.

Como a discricionariedade do professor envolveria lidar com contextos complexos, contornar diversos problemas, agir diante de necessidades específicas e se posicionar diante de estratégias que visam controlar o seu trabalho, o conceito do *professor-burocrata* envolve principalmente a *prática* docente (desconsiderando o planejamento que orienta essa prática). Para lidar com a heterogeneidade de contextos, o professor faz mais do que adaptar sua prática: ele reflete sobre suas estratégias, repensa o que planejou, altera objetivos previstos etc. em tempo real. Afirmar que o trabalho do professor se resume a mudar aspectos técnicos de sua prática para atingir em qualquer contexto objetivos elaborados por outros sujeitos, significa negligenciar o aspecto autoral do trabalho docente. O professor:

Não só prepara sua aula, mas também a si mesmo. É alguém que se empolga e trabalha a sua atenção, concentração e dedicação, de modo que possa permanecer encarnado e inspirado na frente de sua classe. Essa preparação em si não garante uma aula bem-sucedida, mas é necessária para que isso aconteça; Trata-se de estar equipado, literal e figurativamente [...]
(MASSCHELEIN e SIMONS, 2014 [2013] – p. 79-80)

Também é muito discutível reduzir o aluno à clientela, público alvo da política pública educacional. Segundo os estudos de Implementação, quem elabora políticas públicas vê os alunos apenas como a demanda imediata de suas propostas, e considera que o burocrata de nível da rua (no caso, o professor) se utiliza de estratégias para compelir e/ou repudiar certos comportamentos da demanda, com o objetivo de facilitar o seu trabalho. Como aponta Lipsky, uma das formas de controle sobre a demanda que se espera dos burocratas de nível da rua:

[...] consiste em ensinar o papel do cliente [à demanda]. Nós podemos observar o processo de ensinar o papel do cliente em escolas, onde as crianças são sociabilizadas nas maneiras de agir de salas de aula organizadas (e nos requisitos do trabalho industrial e administrativo moderno). Crianças são ensinadas a levantar suas mãos se quiserem falar, andar em pares de mãos dadas e organizar seu trabalho do início ao fim em períodos definidos.
(LIPSKY, 2010 [1980] – tradução nossa²²)

Segundo essa abordagem, quando o professor determina regras de comportamento em sala de aula, ele está moldando a ação dos seus alunos para facilitar seu trabalho. Perde-se com tal perspectiva muitos aspectos da relação entre os sujeitos professor e aluno. O caráter educativo e os objetivos didáticos, que permeiam a prática docente, não são considerados. As estratégias utilizadas pelos professores possuem finalidades que ultrapassam muito a noção de

²² Tradução nossa. No original: “[...] consists of teaching the client role. We observe the teaching of the client role in schools, where children are socialized to the procedures of orderly classrooms (and to the requirements of modern industrial and administrative work). Children are taught to raise their hands if they wish to speak, walk in twos holding a partner’s hand, and organize their work to begin and finish within set periods”. (LIPSKY, 2010 [1980] – p. 61).

“controle da demanda”: são formas de proporcionar a aprendizagem ao aluno, e fazem parte da dialogia que constitui a aula. Além disso, a prerrogativa de “controle da demanda” desconsidera a aula enquanto acontecimento único de uma dada relação entre professor e alunos.

O aluno não é demanda, mas sim um sujeito partícipe de algo que, potencialmente, não é política pública: a *aula*. Ainda que não exista uma única forma de definição, a maioria das abordagens em Ciência Política considera que as políticas públicas são conjuntos de ações e decisões realizadas pelo Estado ou por organizações público-estatais²³. Dessa forma, o repasse de verbas para compra de livros didáticos, a definição de uma base curricular comum, a expansão da oferta educacional e outras várias ações podem ser classificadas como políticas públicas, pois envolvem o trabalho de diversos atores que participam da instituição escolar. Entretanto, ainda que todas essas medidas influenciem direta e indiretamente o trabalho do professor, a *aula em si* não é necessariamente uma política pública. Mesmo que o Estado imponha um currículo, enquanto o professor for responsável pelo seu *plano de trabalho* e puder organizar aspectos da dinâmica que ocorre na *aula*, esta não será o resultado da aplicação de uma política²⁴. A *aula* é composta de relações intersubjetivas, muitas vezes contraditórias, que culminam em um acontecimento necessariamente único e irrepetível, e cuja complexidade não é necessariamente pré-determinada por sujeitos que não participam da *aula*.

Dadas essas ressalvas, consideramos que a abordagem do professor burocrata é reducionista ao deixar de considerar aspectos da instituição escolar que ultrapassam as políticas públicas educacionais. Dito isso, essa concepção teórica do *burocrata de nível da rua*, desenvolvida no âmbito dos estudos em Implementação, nos foi especialmente útil para a análise dos textos oficiais, que parecem adotar prerrogativas comuns às que apresentamos aqui. Quando partimos dessa abordagem para olhar os textos oficiais, entendemos melhor como o papel do professor é entendido na estrutura da instituição escolar.

Se pensarmos ainda no escopo da abordagem do *burocrata de nível da rua*, mas admitindo que a *aula* não é política pública, a perspectiva teórica ganha outra relevância. Segundo os documentos oficiais que propõem a aplicação de políticas públicas educacionais, os sujeitos que devem garantir os programas e ações propostos para as escolas (tais como distribuição de livros didáticos, aplicação de currículo comum, avaliações externas, dentre

²³ Segundo o trabalho de Hill, 2013 [1997], p. 14-21.

²⁴ Seria possível questionar essa noção a partir dos planos de trabalho elaborados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Os professores são recomendados a adotar nas aulas esses planos de trabalho elaborados por outros atores, constituindo a *aula* em política pública. Mas a possibilidade de um trabalho autoral do professor ainda é garantida por lei e, portanto, a *aula* carrega o potencial de não ser política pública. Abordaremos em maiores detalhes a importância da autoria do plano de trabalho na abordagem teórica do *professor autor*.

outros) não são os professores, mas sim os gestores (diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos). Esses sim são os burocratas da “linha de frente” da instituição escolar, que possuem poder discricionário na aplicação de políticas e lidam diariamente com a demanda: pais e responsáveis, além dos alunos (fora do contexto da aula), e mesmo os professores. Aprofundaremos esses aspectos – que parecem indicar que administradores e gestores são os burocratas de nível da rua da escola – no capítulo seguinte.

1.3 O professor autor

Escolhemos adotar esta abordagem teórica para o *professor* e a *autonomia docente* ainda no início de nossa investigação. Como identificamos a problemática central do trabalho a partir dos enunciados de professores, pareceu-nos ser fundamental utilizar uma perspectiva que nos permitisse abordar as interferências nas aulas a partir de suas consequências para o trabalho docente. Afora isso, sabíamos que os professores que ouvimos entre 2010 e 2014 seriam uma presença constante na pesquisa, com seus enunciados ajudando a definir caminhos para a investigação. Assim, precisávamos de uma abordagem que proporcionasse considerar a importância do papel do professor para a *aula* e para a educação escolar. Para isso, escolhemos adotar a contribuição de obras bakhtinianas²⁵ sobre a questão da autoria.

Nos séculos XVII e XVIII o conceito de *autor* foi utilizado basicamente para indicar a pessoa que criava e respondia por uma obra. Ganha depois outros significados em meio aos debates sobre responsabilidade e direitos sobre a obra. Mas é no século XX, especialmente com Barthes, Foucault e Bakhtin, que a discussão se deslocou das questões legais e de remuneração sobre a produção da obra, para o processo criativo do autor (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2012 [2004]).

Bakhtin abordou a questão do *autor* e do processo criativo em diferentes momentos de sua produção²⁶, formulando um quadro teórico-filosófico complexo sobre o tema. Em cada um

²⁵ Ao longo deste trabalho adotaremos o conceito de *obras bakhtinianas* para nos referirmos a um conjunto de obras produzidas entre as décadas de 1920 e 1970, na União Soviética. Elas foram elaboradas no contexto de um grupo de intelectuais de diversas áreas (incluindo linguística, literatura, arte, biologia etc.) que se reunia (especialmente nas décadas de 1920 e 1930) para dialogar e produzir conhecimento sobre diferentes temas (BRAIT e CAMPOS, 2009). Esse grupo foi denominado de *Círculo de Bakhtin* por Leontiev em 1967 (SÉRIOT, 2015 [2010]). Mas Bakhtin não era o único intelectual de relevância do grupo, por isso, há uma dificuldade de estabelecer limites claros de autoria entre os trabalhos e concepções desenvolvidos pelos intelectuais do *Círculo de Bakhtin*. No presente trabalho, indicaremos a autoria da maneira como foi atribuída pela editora, mas reconhecemos a existência desse debate, ainda em curso (e apontado também por Faraco [2009], Sériot [2015], e outros), sobre a autoria das obras.

²⁶ Argumento desenvolvido por Arán (2014). O primeiro momento corresponderia à década de 1920, englobando as obras escritas no âmbito do Círculo de Bakhtin. O segundo momento, quando o autor estava exilado, entre 1930

desses momentos Bakhtin considerou a questão da autoria sob um diferente enfoque. Dessas considerações apontaremos aquelas que, a nosso ver, mais contribuem para pensarmos o professor e sua autonomia.

Segundo Bakhtin, toda ação humana é permeada pela linguagem e, por isso, possui expressão semiótica – seja verbal ou não-verbal. A linguagem é empregada pelo ser humano em enunciados, que carregam em sua composição características do contexto no qual foram elaborados. Cada campo de atividade humana elabora características estáveis de enunciados, que envolvem questões formais e funcionais, definindo diferentes gêneros do discurso. Esses gêneros orientam nossa prática discursiva e podem ser classificados em dois grandes grupos: os primários (gêneros mais simples, normalmente orais, estreitamente vinculados às condições imediatas da comunicação discursiva) e os secundários (complexos, predominantemente escritos, e fazem parte de um convívio cultural mais organizado):

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem [...] mas, acima de tudo, por sua construção composicional. [...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.

(BAKHTIN, 2010 [1924], p.261 e 262 – itálico do autor)

Todas as pessoas agem a partir e através da linguagem, e organizam seu discurso segundo os gêneros determinados pelos campos de ação humana. Ao exprimir-se em qualquer um desses campos o indivíduo elabora enunciados, que podem ser identificados enquanto unidades da comunicação discursiva, delimitados pela alternância dos sujeitos do discurso²⁷. O enunciado é a materialidade do acontecimento irrepitível de utilização do aparelho linguístico em um dado contexto, abarcando dimensões sociais, culturais, históricas, psicológicas etc. do mesmo (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2012 [2004]).

e 1959, no qual Bakhtin se dedicou ao estudo do romance. E finalmente o terceiro momento, que corresponderia às obras elaboradas entre 1960 e 1975, nas quais o autor aprofunda sua abordagem acerca da epistemologia no campo das Ciências Humanas.

²⁷ Segundo Bakhtin: “O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, delimitada com precisão pela alternância dos sujeitos do discurso e que termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o ‘dixi’ percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante concluiu a sua fala” (BAKHTIN, 2016 [1953] – p. 29).

Cada enunciado é um conjunto de sentidos que sucede e antecede outros enunciados. Os sentidos do enunciado são determinados pelo autor, que possui dada intenção e que realiza essa intenção em uma expressão semiótica. Portanto, todo enunciado possui um autor e, se todos os seres humanos elaboram enunciados ao agir no mundo, todos são autores. Ainda que os enunciados que elaboramos pertençam a determinado gênero do discurso – ou seja, correspondam a características formais e funcionais de um dado campo de ação humana – eles também são únicos e formam elos singulares na cadeia da comunicação discursiva.

Poderíamos então, ao menos inicialmente, definir o autor como a consciência criadora que, ao agir, expressa-se semioticamente, imprimindo características próprias de sua individualidade no enunciado, tornando-o único. Mas o enunciado nunca está apartado da cadeia comunicativa, ou seja, sempre sucede e precede outros enunciados. Todo enunciado possui *tonalidades dialógicas*, resultado da relação do autor com o seu *outro*. Há, por exemplo, a dialogia referente à concepção do objeto do discurso: seja qual for o objeto para o qual se volta o enunciado, ele já foi em algum outro momento considerado por outros indivíduos, em outros enunciados. Assim, todo objeto do discurso responde a determinados momento histórico e meio social, e carrega consigo significados múltiplos:

Ora, todo discurso concreto (enunciado) encontra o objeto para o qual se volta sempre, por assim dizer, já difamado, contestado, avaliado, envolvido ou por uma fumaça que o obscurece ou, ao contrário, pela luz de discursos alheios já externados a seu respeito. Ele está envolvido e penetrado por opiniões comuns, pontos de vista, avaliações alheias, acentos.

[...]

A interação dialógica que, no interior do objeto, ocorre entre diferentes elementos de sua apreensão e prévia combinação socioverbal, torna complexa a concepção de tal objeto.

(BAKHTIN, 2015 [1975] – p.48-49)

Assim, quando o autor aborda um objeto em seu enunciado, todos os sentidos já atribuídos a ele estão presentes também. Na prática discursiva do autor está a palavra do outro, e por isso “A concepção do seu objeto pelo discurso é dialógica” (BAKHTIN, 2015 [1975] – p. 52). O discurso do autor se depara, a todo momento, com o discurso do outro sobre o objeto.

Os diferentes sentidos, opiniões e pontos de vista sobre o objeto do enunciado configuram apenas uma forma de dialogicidade interna do discurso. Há ainda outra dialogia com a qual o autor tem de lidar em sua prática discursiva, relacionada a respostas possíveis ao enunciado elaborado ou, como denominou Bakhtin, ao *discurso responsável antecipado*. Quando o autor elabora um enunciado, ele o faz tendo em vista o outro que o ouvirá (ou lerá), por isso, imprime em seu texto determinadas características, na tentativa de antecipar a interpretação e a resposta (linguística e/ou concreto-expressiva) desse outro. Cria-se, assim, um

encontro entre o autor e seu outro em uma nova dialogicidade interna do discurso: “*O falante procura orientar sua palavra – e o horizonte que a determina – no horizonte do outro que a interpreta, e entra em relações dialógicas com esse horizonte*” (BAKHTIN, 2015 [1975] – p.55).

Há ainda mais um aspecto de dialogicidade interna do discurso que devemos apontar: Segundo Bakhtin, a língua viva e em desenvolvimento experimenta processos de descentralização que a estratificam em distintas linguagens socioideológicas. Há também processos que visam a unificação da língua, mas esses atuam em um meio de heterodiscurso, ou seja, em um meio onde a língua já está estratificada:

Com essa estratificação de gêneros da linguagem entrelaça-se a estratificação profissional (em sentido amplo) da linguagem, ora coincidindo, ora divergindo dela: a linguagem do advogado, do médico, do comerciante, do político, do mestre, etc. Essas linguagens evidentemente se distinguem não só por seu vocabulário: envolvem determinadas formas de diretriz internacional, formas de assimilação e avaliação concreta.

(BAKHTIN, 2015 [1975] – p.63)

Como resultado, operamos a partir de diversas linguagens²⁸ e orientamos nossa prática discursiva a partir de diferentes gêneros. O autor então se posiciona diante disso ao elaborar um enunciado, explicitando nele, em maior ou menor medida, esse heterodiscurso. Segundo Bakhtin, algumas formas de escrita não apresentam essa diversidade (como o poema) enquanto outras (como o romance) acolhem o heterodiscurso e a diversidade de línguas, apresentando em sua estrutura certo plurilinguismo social. O autor, assim, é também aquele que, ao criar, considera a estratificação da língua e determina em que medida ela participará de maneira explícita da obra. Faraco resume essas três formas de dialogicidade interna do discurso para Bakhtin, ao indicar que todo dizer apresenta três dimensões diferentes de dialogicidade:

- a) ***todo dizer não pode deixar de se orientar pelo “já dito”***. Nesse sentido, todo enunciado é uma réplica, ou seja, não se constitui do nada, não se constitui fora daquilo que chamamos hoje de memória discursiva;
- b) ***todo dizer é orientado para a resposta***. Nesse sentido, todo enunciado espera uma réplica e – mais – não pode esquivar-se à influência profunda da resposta antecipada. [...]
- c) ***todo dizer é internamente dialogizado***: é heterogêneo, é uma articulação de múltiplas vozes sociais [...]. Essa dialogização interna será ou não claramente mostrada, isto é, o dizer alheio será ou não destacado como tal no enunciado [...].

(FARACO, 2009, p. 59 e 60 – negrito e itálico do autor)

²⁸ Como explicita Bakhtin: “*Em cada momento concreto de sua formação, a língua é estratificada em camadas não só de dialetos [...], mas também – o que é essencial para nós – em linguagens de socioideológicas: linguagens de grupos sociais, profissionais, de gêneros, linguagens de gerações, etc.*” (BAKHTIN, 2015 [1975] – p. 41).

Logo, o autor é uma consciência criadora que, ao elaborar enunciados, participa de diversas formas de relações dialógicas, sejam referentes ao objeto, ao plurilinguismo, ou ao discurso responsável antecipado²⁹. Mas, além disso, o autor é também responsável pelo acabamento estético da obra, definindo uma totalidade de sentido para o enunciado. Essa questão fica ainda mais clara no caso do Romance. Como aponta Bakhtin, o autor:

é o agente da unidade tensamente ativa do todo acabado, do todo da personagem e do todo da obra, e este é transgrediente a cada elemento particular desta.

[...]

O autor não só enxerga e conhece tudo o que cada personagem em particular e todas as personagens juntas enxergam e conhecem, como enxerga e conhece mais que elas, e ademais enxerga e conhece algo que por princípio é inacessível a elas, e nesse *excedente* de visão e conhecimento do autor, sempre determinado e estável em relação a cada personagem, é que se encontram todos os elementos do acabamento do todo, quer das personagens, quer do acontecimento conjunto de suas vidas, isto é, do todo da obra.

(BAKHTIN, 2010 [1924], p. 10 e 11 – *itálico do autor*)

Tal excedente de visão, para Bakhtin, não se encerra em obras literárias: está também presente na vida³⁰. Todos possuímos excedentes de visão sobre os outros, e todos possuímos um olhar limitado, fragmentário, sobre a nossa condição no mundo. Os horizontes dos indivíduos não são coincidentes, pois cada ser humano ocupa uma posição singular no mundo – todos estamos situados em contextos únicos. Quando um contempla o outro, assim, vê-se coisas distintas. O nosso olhar para o outro abarca aspectos do horizonte desse outro que ele mesmo não tem acesso:

Esse *excedente* da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – *excedente* sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim.

(BAKHTIN, 2010 [1924], p. 21 – *itálico do autor*)

Mas é possível reduzir as diferenças que existem entre horizontes de visão a partir do que Bakhtin denomina de atividade estética: em uma relação dialógica, o indivíduo que contempla, completa o horizonte do indivíduo contemplado. Coloca-se no lugar dele (empatia),

²⁹ Há ainda outras relações dialógicas apontadas por Bakhtin, mais presentes no Romance, como a relação entre autor e personagem – argumento desenvolvido principalmente nos textos *Problemas da poética de Dostoiévski* e *Autor e personagem na atividade estética* (este último pode ser encontrado no livro *Estética da criação verbal*). (ARÁN, 2014).

³⁰ Como indica Bakhtin: “Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver [...]” (BAKHTIN, 2010 [1924] – p. 21)

retorna a si mesmo após tal compenetração e age a partir dessa compreensão do horizonte do outro. Trata-se de um ato responsável e participativo, pois não é indiferente ao outro. Nessa atividade estética, quando o indivíduo, a partir da sua posição singular no mundo, considera o horizonte subjetivo do outro, encontra-se também a expressão semiótica – ou seja, o enunciado. Consequentemente, o enunciado é um acontecimento também singular e decisivo.

Dessa forma, para o indivíduo é necessário o olhar de outro para que seu horizonte fique completo. Se ele tentar abarcar todo esse horizonte usando sua percepção (um olhar para si), jamais conseguirá compreender a si mesmo enquanto imagem e corpo externos.

Tal condição de inacabamento, segundo Bakhtin, é inerente ao nosso corpo interior. Mas na prática autoral é possível expressar um estado interior com a criação de um corpo alheio em um novo plano axiológico, ou seja, ao produzir um enunciado (e participar das relações dialógicas que isso implica), o indivíduo cria uma representação de mundo na qual seu olhar abarca tudo. Assim, o autor é também a consciência criadora dotada de excedente de visão em seu enunciado: é ele quem confere acabamento ao mundo por ele representado em expressão semiótica e consegue, de seu lugar singular, conferir-lhe sentido.

1.3.1 O professor-autor dos planos de aula e de trabalho

Se todo enunciado possui autoria e se todos nos expressamos por meio de enunciados, todos os indivíduos (incluindo professores e alunos) são também autores. No seu trabalho, o professor participa da cadeia de comunicação discursiva elaborando enunciados relativamente estáveis que pertencem ao gênero do discurso *escolar*. Esse gênero do discurso apresenta uma variabilidade interna, e os enunciados elaborados pelos sujeitos que participam desse campo de atividade humana culminam em diferentes tipos de texto. Os enunciados elaborados pelo professor estão contidos em diversos tipos de texto do gênero escolar (tais como Reunião de Pais e Professores, ATPC³¹, Reuniões Pedagógicas em Hora Atividade³² etc.). Dessas, os que mais nos interessam para a investigação das interferências são os *planos de trabalho*, *planos de aula*³³ e a própria *aula*.

³¹ Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo, momento que deve compor a jornada semanal de trabalho docente segundo a Resolução SE nº8 de 19 de janeiro de 2012 – referente às escolas estaduais de São Paulo. Até 2012, recebia a denominação de HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

³² A Hora Atividade faz parte da Jornada Básica Docente: “*Compreende-se por hora atividade o tempo de que dispõe o docente para o desenvolvimento de atividades extra-classe [...]*” (SÃO PAULO [Município] – Lei nº 14.660, Art. 16, 2007).

³³ A distinção desses planos elaborados pelos professores aparece em documentos oficiais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (que se refere aos *planos de trabalho* como *planos de ensino*).

O plano de trabalho é aquele que o professor elabora considerando o que será desenvolvido ao longo de um determinado período (como dez aulas ou um bimestre) com suas turmas. Nesse plano, o professor pode prospectar quais são os conteúdos que abordará, as dinâmicas possíveis, bem como os objetivos que pretende atingir ao longo desse período, além de outros fatores. Já o plano de aula é menos abrangente, e focaliza o que o professor pretende fazer em um período mais restrito, de uma aula, com cada turma. Normalmente esse plano também engloba conteúdos, dinâmicas, objetivos etc., mas estes são pensados segundo sua operacionalidade em um determinado lugar, com um certo grupo de alunos, por um período ininterrupto de 45 ou 50 minutos³⁴.

Ao elaborar seus *planos de aula e trabalho*, o professor cria um enunciado: parte de uma intenção (por exemplo, prospectar a realização de uma dinâmica para trabalhar determinado tema com a turma) e realiza essa intenção enquanto expressão semiótica, imprimindo-lhe sentido. O professor determina as características desse enunciado considerando não só os elementos estáveis do gênero escolar, mas também a dialogia do objeto do enunciado (ou as outras concepções que já existem sobre o tema que pretende abordar com a turma), e a possível resposta de quem o lerá (seja o próprio professor-autor, seja a coordenação pedagógica da escola, que pode eventualmente requisitar os planos³⁵).

Esses elementos da dialogia interna do discurso são determinantes na estrutura composicional dos enunciados *plano de aula* e *plano de trabalho*. Os planos do professor tangenciarão e refletirão os discursos alheios sobre o seu objeto, e terão configurações distintas dependendo de quem será o seu leitor. O plano de aula, por exemplo, se for elaborado considerando que apenas o professor o lerá, terá uma composição diferente da que obteria caso fosse escrito com o objetivo de ser entregue ao corpo pedagógico e/ou administrativo da escola.

A produção desses planos é também uma atividade que contém dialogia, onde o excedente de visão do autor (professor) abarca várias questões. O professor considera os horizontes subjetivos de outros sujeitos (seus alunos, por exemplo) para criar a expressão semiótica. Como os planos são tipos de texto que envolvem prospectar outras ações, o professor-autor também tem de considerar situações futuras possíveis. Para criar um plano de aula ou um plano de trabalho, além de definir objetivos e estabelecer estratégias, o professor

³⁴ Nos referimos aqui à duração da hora-aula nas escolas da rede municipal (45 minutos) e da rede estadual (50 minutos).

³⁵ A leitura dos planos de trabalho e ensino é algo já previsto no caso das escolas estaduais de São Paulo, nas quais os gestores (coordenadores pedagógicos) devem verificar se os planos abrangem os conteúdos indicados no Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO [Estado] - Caderno do Gestor, 2010). Isso não significa afirmar que os planos são de fato lidos pelos coordenadores.

cria uma representação de mundo que envolve as possíveis condições de trabalho na escola (ainda que essas condições não estejam detalhadas explicitamente no plano). Retoma-se aqui o princípio de exterioridade³⁶ para Bakhtin: o professor, em seu posicionamento axiológico, é quem olha para a escola e para cada turma de alunos a partir de uma posição externa, podendo abarcar com esse olhar aspectos fundamentais do contexto para poder elaborar planos de aula e trabalho que possuam acabamento e sejam efetivos.

Esses planos elaborados pelo professor-autor são fundamentais para o seu trabalho, pois orientam como será sua prática ao longo das aulas. Mas o *plano de trabalho* e o *plano de aula* não podem ser confundidos com a *aula*, que é um texto formado por enunciados elaborados por diferentes sujeitos (professor e alunos). Além dos elementos de dialogia interna do discurso, a *aula* coloca indivíduos em relação dialógica direta, pois se efetiva nas condições de comunicação discursiva imediata. A *aula* possui vínculo imediato com a realidade concreta – ao contrário dos planos de *aula* e de *trabalho*.

Como há várias consciências (autores) envolvidas no acontecimento da *aula*, a forma como se dará o acabamento dela é imprevisível – isso porque os alunos também são autores de enunciados irrepetíveis, são indivíduos singulares em contextos únicos. Mas isso não significa que o acabamento da aula é aleatório: o *plano de aula* é um enunciado elaborado pelo professor visando justamente preparar previamente elementos do texto *aula* para que um dado objetivo seja atingido durante sua interação com os alunos. Assim, o plano de aula prevê uma coesão interna à aula, assim como o plano de trabalho propõe uma coesão interna a um conjunto de aulas. Mesmo que imprevisível em muitos aspectos, se o professor orientar a sua prática discursiva a partir dos seus planos – além de considerar as relações dialógicas da aula – o texto *aula* provavelmente corresponderá, ao menos em parte, aos objetivos previamente estabelecidos pelo professor.

Tanto na elaboração dos *planos* quanto na realização da *aula*, os alunos são o *outro* do professor. O excedente de visão do aluno está presente na elaboração de seus enunciados, assim como o excedente de visão do professor está presente nos seus planos e na sua enunciação durante a aula. O professor só o é em sua relação com o aluno, e sua imagem exterior se efetiva e ganha acabamento nessa interação onde há diferenças intersubjetivas – e vice e versa. Portanto, o professor-autor pode ser pensado como sujeito responsável em seu agir no mundo – ele pensa e age a partir da posição singular que ocupa, sendo uma consciência criadora singular.

³⁶ Como indica Faraco: “[...] o princípio da exterioridade: é preciso estar fora; é preciso olhar de fora; é preciso um **excedente de visão e conhecimento** para poder consumir o herói e seu mundo esteticamente” (FARACO, 2009, p. 93 – negrito do autor).

Num cenário hipotético, no qual o professor pudesse se dedicar apenas ao ensino de sua ciência e à aprendizagem dos seus alunos, os *planos* de trabalho e de aula seriam desenvolvidos visando os objetivos estipulados pelo professor, reforçando-se a autonomia docente. Porém, exige-se do professor que ele considere outras questões em seu trabalho. A forma como hoje está organizada a instituição escolar influi ou compromete a autoria do professor, pois estabelece mecanismos que buscam determinar previamente aspectos dos planos. Isso fica claro ao considerarmos o Currículo do Estado de São Paulo (que propõe planos de ensino anual para cada disciplina) e a atual organização curricular das escolas municipais de São Paulo (que define três ciclos para o ensino fundamental, com enfoque na alfabetização, interdisciplinaridade e autoria). Há mecanismos de influência que buscam garantir certa uniformização nos planos de trabalho e de aula dos professores – o que cerceia sua autonomia.

Mas o enfoque de nossa investigação não é o conjunto de mecanismos que influencia a autoria do professor, mas sim as interferências na *aula*, que interrompem a realização do que foi planejado pelos professores. Essas interferências prejudicam diretamente a dimensão *prática* do trabalho docente – e indiretamente também influenciam na elaboração e alteração de planos de aula e de trabalho.

As interferências que investigamos interrompem dinâmicas, sequências de trabalho e atividades em geral para efetivar propostas de outras instâncias da instituição escolar na aula, como a aplicação de avaliações externas ou reuniões pedagógicas extraordinárias. O trabalho do professor sofre interrupções constantes e pensamos que isso prejudica o ensino e a aprendizagem escolar. Além disso, a frequência das interferências nas aulas torna essa dinâmica algo que define aspectos das condições de trabalho na escola – o que, provavelmente, influencia na elaboração de planos de trabalho e de aula. Nesse cenário, a autoria do professor parece estar cada vez mais influenciada pelas interferências em suas aulas.

Foi a partir dessa visão, de possível cerceamento da autonomia do professor a partir de interferências que prejudicam o aspecto autoral do trabalho docente, que fundamentamos nossa investigação. Afinal, podemos efetivamente falar em autonomia docente se o professor não consegue efetivar os seus planos de trabalho e de aula por causa de constantes interrupções? E se o professor altera aspectos de sua prática e dos seus planos devido a existência de uma dinâmica de interferências – há autonomia docente?

Adotamos principalmente a perspectiva do professor-autor em nossa investigação pois consideramos que essa abordagem nos permite olhar para o professor e para o trabalho docente sempre em relação com a *aula*, com os planos que sustentam a prática, e com o aluno. Assim

os enunciados dos professores se tornam reveladores de aspectos da dinâmica de interferências, e podem revelar suas consequências para o ensino e para a educação escolar. Para tanto, partimos de algumas questões estruturantes:

- Se as frequentes interferências nas aulas derivam de mudanças constantes nas condições de trabalho da escola, como o professor planeja sua aula?
- Como o aluno, que é o *outro* que garante o acontecimento da *aula* na relação que estabelece com o professor, é considerado pelo docente durante a elaboração dos planos?
- Prejudicar a autoria do professor significa prejudicar a educação escolar?

Essas e outras questões levantadas a partir da abordagem teórica do professor-autor, foram de grande importância para diferentes etapas da pesquisa, orientando a análise de *planos de aula* e registros audiovisuais das reuniões com os professores participantes. Esses registros contemplam enunciados nos quais os professores abordam o trabalho docente e as interferências em suas aulas. Mas, para além do conteúdo verbalizado presente nesses enunciados, pudemos identificar outros aspectos da problemática ao considerar na análise os aspectos não-verbais, a dialogia interna do discurso e o direcionamento imediato do enunciado – aspectos que aprofundamos no terceiro capítulo.

Capítulo 2

O tempo-espaço da educação escolar

A *aula* é a instância primordial do trabalho do professor, o eixo estruturante do trabalho docente. Trata-se do momento e lugar privilegiado da escola, que contém os elementos necessários para que ocorra a educação escolar. Definir melhor quais são esses elementos e qual o papel que a *aula* ocupa na rede das escolas públicas de São Paulo foi fundamental na investigação das interferências que nela ocorrem. A seguir, apresentamos a definição que adotamos do conceito de *tempo-espaço da aula*, partindo de considerações sobre a escola, o processo educativo e o atual modelo de gestão em rede.

Esclarecemos ainda que ao tratar de tempo e espaço não estamos nos referindo às definições propostas pela Física a tais categorias. Admitimos que é possível considerar tempo e espaço atribuindo-lhes outros significados, relacionados aos aspectos materiais de formação da sociedade, que estão intrinsecamente articulados a eles. Nesse sentido, concordamos com Harvey quando afirma que:

A conclusão a que deveríamos chegar é simplesmente de que nem o tempo nem o espaço podem ter atribuídos significados objetivos sem se levar em conta os processos materiais e que somente pela investigação destes podemos fundamentar de maneira adequada os nossos conceitos daqueles. [...] Dessa perspectiva materialista, podemos afirmar que as concepções do tempo e do espaço são criadas necessariamente através de práticas e processos materiais que servem à reprodução da vida social.

(HARVEY, 2000 [1989] – p. 189)

Foi pensando nas práticas e processos materiais que ocorrem no âmbito da instituição escolar que construímos significados de *tempo-espaço* menos estáticos, que não se resumem às noções de tempo cronológico ou de área. Pelo contrário, o *tempo-espaço da escola* e o *tempo-espaço da aula* contêm essas noções e vão além, sendo determinados pelos processos intersubjetivos que se realizam nessas instâncias.

2.1 O tempo-espaço da aula e da escola

Existem importantes diferenças entre a educação escolar e aquela que se efetiva em outros espaços, institucionalizados ou não. Efetivamente, a aprendizagem é possível em todos os lugares, e mesmo na escola ocorre aprendizagem por exposição direta a estímulos, e por mediação de diferentes sujeitos. O que distingue a aprendizagem escolar das demais é o fato

dela colocar o indivíduo que aprende na posição de *aluno*, que participa de uma interação única, na qual o sujeito *professor* media o conhecimento:

“Parece óbvio pensar na escola como um lugar e um tempo para aprender. O pensamento atual sobre a educação tende a reiterar a noção de que a escola é para a aprendizagem, e não para a educação; [...] equiparar a escola como um ambiente de aprendizagem nos priva da visão da educação escolar típica. Afinal, a aprendizagem é algo experimentado por todos, em todos os lugares e em todas as épocas. [...] Desse modo, afirmar que a escola é para a aprendizagem não diz nada sobre o que faz da escola uma escola. Ao mesmo tempo, isso não significa que não se aprenda na escola, mas significa que a aprendizagem escolar é um tipo particular de aprendizagem, a saber, aprendizagem sem uma finalidade imediata.” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014 [2013] – p. 90-91).

Essa distinção é fundamental para pensarmos o *tempo-espaço da aula* e sua importância. É nele que os indivíduos assumem os papéis de professor e alunos e, assim, é ele que proporciona as condições necessárias para a aprendizagem escolar. No *tempo-espaço da aula* o professor põe em prática planos de aula e de trabalho, organizando aspectos da interação que ele realiza com os alunos, e estabelece o modo como o conhecimento será mediado, sem uma finalidade imediata além da aprendizagem em si.

O *tempo-espaço da aula* é complexo. Se a interação professor-alunos é a base para a efetivação dos processos de ensino e aprendizagem escolar, vários outros elementos também estão presentes nele: conhecimento a ser mediado, necessidades individuais dos alunos, objetivos previstos, métodos de ensino etc. Para compreendermos a *aula*, é necessário considerarmos toda essa complexidade, pois:

[...] a aula se configura planejadamente, bem como se explicita operacionalmente, em torno das referidas unidades que devem necessariamente se encaixar, encadear e articular em vista do movimento, da cadência e da sua própria significação. Nesse sentido, se a aula resulta de uma conjugação das unidades referidas, aí também ela ganha identidade. Isolar ou abandonar uma de suas partes, por exemplo, a finalidade, ou fazer de uma delas a razão de ser das outras unidades – a sobrelevação da técnica de ensino que conduziu ao tecnicismo pedagógico é exemplar -, significa abandonar a necessária articulação das peças.

(ARAUJO, 2011 – p. 59 e 60).

É importante esclarecer ainda que quando falamos de *tempo-espaço da aula* não nos referimos a um lugar específico, porque o processo educativo escolar pode ocorrer fora da sala de aula¹. Quanto ao *tempo* da aula, esse possui ao menos duas dimensões: a quantitativa e a

¹ Como indica Silva: “[...] a aula assume a dimensão de organização do processo educativo, tempo e espaço de aprendizagem, de desconstrução e construção e não se vincula a um lugar específico, uma vez que a aula pode realizar-se em espaços não convencionais, para além de uma sala retangular com cadeiras e mesas dispostas linearmente, com um quadro de giz na parede e um espaço central para o professor” (SILVA, 2011 – p.36).

qualitativa. Como explicitou Silva (2011), a dimensão quantitativa do tempo da aula traduz-se nos 45 ou 50 minutos que determinam seu início e fim segundo uma organização prévia, estanque, pré-determinada no âmbito das Secretarias de Educação. Já o tempo qualitativo, da criação e da possibilidade, se revela de forma fluida na interação entre professor e alunos na aula, no *tempo-espaço* do ensino e da aprendizagem escolar.

A aula, então, pode ser entendida como um *evento* único, com características organizadas previamente pelo professor, mas cujos contornos finais só se definem na interação entre professor e alunos. É fundamental que o professor também reconheça o sentido político-pedagógico que está contido nesse *tempo-espaço*, que vai além das suas características físicas:

A temática em questão é complexa, por ser a aula espaço/tempo primordial para o desenvolvimento da atividade educacional, na medida em que transcende o espaço físico retangular de quatro paredes e amplia-se, revestindo-se de um sentido político pedagógico. O professor, ao desenvolver o trabalho pedagógico por meio da aula, precisa ter consciência desse sentido, sob o risco de tornar esse processo apolítico, acrítico e opressivo, ou seja, esvaziado de seu verdadeiro significado.

(SILVA, 2011 – p.39)

Nessa concepção de *tempo-espaço da aula* o trabalho do professor é essencial para a educação escolar. Se esse tempo-espaço proporciona o tempo, o lugar e a matéria para que haja ensino e aprendizagem, é o professor quem organiza esses elementos garantindo o processo educativo, e os objetivos que o professor define para as suas aulas determinam as características dessa organização:

[...] o que orienta a organização dos espaços-tempos de aula é a intencionalidade do trabalho pedagógico: a forma como são selecionados os objetivos educativos, os conteúdos, os métodos, o processo de avaliação, como a relação professor-aluno é conduzida e a compreensão de que essas opções teórico-metodológicas não se caracterizam pela neutralidade, ao contrário, expressam concepções de sociedade, educação e homem.

(SILVA, 2011 – p.38)

Disso se depreende o protagonismo do sujeito professor na *aula*: é a prática docente que garante que os elementos contidos nesse *tempo-espaço* possam proporcionar a aprendizagem para alunos em diferentes contextos.

O *tempo-espaço da aula*, assim, é a instância fundamental da escola, pois é nele que o professor e os alunos têm um momento e um lugar previamente reservados para o ensinar e o aprender. Ele também é aberto, intersubjetivo, e o evento *aula* é algo construído em conjunto, na interação professor-alunos. Como aponta Rios:

[...] *uma aula não é algo que se dá, mas algo que se faz*, ou melhor, que professores e alunos fazem, juntos. Afirmar que fazem juntos não significa, absolutamente, dizer que fazem de maneira igual. É na diferença e na reciprocidade de papéis que vai se constituindo o evento que se chama aula.

(RIOS, 2011, p. 75 – *italico* do autor)

Mas o *tempo-espaço da aula* não se encontra isolado. O *tempo-espaço* no qual o evento *aula* acontece faz parte de outro *tempo-espaço*, mais amplo: o tempo-espaço da escola, que promove um tipo específico de educação:

[...] pode-se [...] conceituar a aula como uma forma de comunicação – que envolve sujeitos (professor e alunos) – específica à escola como instituição educativa que assume com empreendimento o ensino e a aprendizagem, atividades centrais na interlocução entre os referidos sujeitos.

(ARAUJO, 2011 – p.49)

Essa educação escolar é intensamente difundida e organizada de maneira sistemática, mas ocorre em um *tempo-espaço* também complexo e contraditório:

[...] se a *educação* pode ser entendida como processo e como prática social que assume diferentes formas e se realiza conforme diferentes condições em diferentes tempos e lugares [...], a definição da *escola* como instituição social requer o reconhecimento de que ela é também constituída por elementos não necessariamente orientados para a função de educar e para o processo educativo nela realizado. Ressalto, com isso, que o entendimento da escola como instituição social, em seus sentidos mais profundos, requer explorar o caráter histórico de suas “especializações”, o que implica evidenciar a multiplicidade de relações que concorrem para sua produção.

(ALGEBAILLE, 2009, p. 39 – *italico* da autora)

A *escola* é permeada de tempos-espaços que não têm como principal objetivo garantir o ensino e a aprendizagem escolar. Mesmo os tempos-espaços do intervalo ou da reunião pedagógica, que também podem ter importância no processo educativo, são organizados a partir de outros objetivos e ocupam uma posição periférica no todo da instituição escolar. Como apontamos, o tempo-espaço da escola que tem como centralidade o processo educativo é o *tempo-espaço da aula*, que condensa a finalidade da escola.

Consideramos que a escola pública é a instituição que pode garantir de maneira democrática o *tempo-espaço* da aprendizagem escolar para todos da sociedade. Ela está organizada em redes (municipal, estadual, federal), formando sistemas de ensino complexos nos quais se articulam escolas, diretorias regionais de ensino, coordenadorias etc. A ação coordenada de diferentes sujeitos distribuídos nessas instâncias garante que planos e projetos sejam aplicados em (praticamente) todas as escolas do sistema, proporcionando uma política educacional relativamente homogênea.

Por isso, o *tempo-espaço da aula* é influenciado por fatores externos, que estão presentes em cada unidade escolar. Esse alcance da política pública educacional é possível devido o modelo de gestão em rede organizado em diversas instâncias. Então, o que ocorre na *aula* das escolas públicas não é determinado apenas pela interação entre os sujeitos professor e alunos. Esse *tempo-espaço* faz parte da escola, instância na qual ocorrem vários tipos de intervenções externas, diretas e indiretas. Aquelas que influem diretamente, interferindo nas aulas e dificultando ou interrompendo o cumprimento do plano de trabalho docente, constituem o que denominamos aqui de “*dinâmica de interferências*”.

O cenário que envolve essa dinâmica que investigamos é complexo, e para compreendê-lo melhor é necessário considerar o atual modelo de gestão das escolas públicas paulistanas. As diversas ações realizadas no âmbito das redes municipal e estadual em São Paulo consolidaram mecanismos que induzem à dinâmica de interferências. Apresentamos a seguir quais são esses mecanismos e, a partir de trechos de documentos oficiais, traçamos um quadro de como o *tempo-espaço da aula* e o trabalho docente aparecem no discurso oficial das Secretarias de Educação.

2.2 O modelo de gestão em rede

O *tempo-espaço da escola* e o *tempo-espaço da aula* fazem parte de um todo institucional histórico e complexo:

É no espaço institucional da escola que a aula acontece. A escola constitui-se como instituição de práticas educativas historicamente situadas. Portanto, a aula circunscreve-se nas relações sociais estabelecidas no contexto histórico em que se efetiva.

(ROMANOWSKI e MARTINS, 2011 – p.177)

Para compreender as interferências que interrompem a aplicação de planos de trabalho docente, é essencial considerarmos a Escola enquanto instituição, buscando compreender que aspectos dela contribuem para a existência de uma dinâmica desse tipo. As escolas públicas de São Paulo pertencem, em sua grande maioria, a dois sistemas de ensino distintos: o municipal e o estadual². O sistema municipal de ensino em São Paulo se constitui na segunda metade do século XX, quando termina o acordo até então firmado com o estado:

² Segundo documentos da Secretaria da Educação, no município de São Paulo há 1.217 escolas estaduais (sendo que 54 delas são administradas pelas universidades estaduais paulistas), 1.539 escolas municipais e apenas duas escolas federais. Há também 4.090 escolas da rede privada. Dados disponíveis em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/downloads.asp>>. Acesso em 09 jul. 2017.

Dois convênios foram firmados entre Estado e Prefeitura para o estabelecimento de ações conjuntas em torno de serviços educacionais, um em 1943 e outro em 1949. O município construiria prédios para abrigar grupos escolares, enquanto que ao Estado caberia a criação e instalação de classes e escolas, bem como a nomeação de professores. Quando terminou o prazo do segundo convênio, não houve acerto entre as partes, fato que culminou com a criação por parte da Prefeitura do seu próprio sistema de ensino.

(ISHII, 2015 – p.34)

Como os sistemas de ensino são administrados por Secretarias distintas e não respondem ao mesmo poder público, há certas diferenças entre os modelos de gestão municipal e estadual. No caso do sistema municipal, por exemplo, as diversas alternâncias de poder no executivo, com a entrada de diversos prefeitos e aplicação de diferentes projetos, levaram a um cenário de políticas públicas educacionais frequentemente interrompidas no curso de sua aplicação³. Como Ishii aponta, “*A alternância de concepções políticas no poder foi uma marca nas administrações do município de São Paulo*” (ISHII, 2015 – p. 36). Já no sistema estadual, desde 1995 a maioria das medidas adotadas foi de encontro às três diretrizes da educação paulista, definidas na gestão de Mário Covas, que envolvem a reforma da rede administrativa, descentralização e desconcentração administrativa, e novos padrões de gestão, que incluem a racionalização do fluxo escolar e a implantação de mecanismos de avaliação externa (NOVAES, 2009). Isso não significa dizer que não houve interrupção de políticas em curso na rede estadual – como aponta Marcílio, essa é uma questão que não está restrita ao município de São Paulo: “*No Brasil, políticas educacionais são descontínuas, [...] Mudanças são feitas até dentro do mesmo governo, seja ele municipal, estadual ou federal*” (MARCÍLIO, 2014 [2005] – p.448)

Apesar de haver diferenças no decurso de implantação de políticas educacionais, os sistemas municipal e estadual de ensino possuem atualmente muitos elementos comuns – o que explica, ao menos em parte, como a dinâmica de interferências no *tempo-espaço da aula* está presente nos dois sistemas. Tanto a rede municipal quanto a rede estadual se estabeleceram em um contexto de expansão nacional da oferta da educação escolar pública. Segundo Algebaile (2009), o Estado se aproveitou da expansão dessa instituição para garantir a realização de intervenções de outras esferas, consequentemente, a escola passou a intermediar a relação entre

³ Jânio Quadros, por exemplo, em seu segundo mandato como prefeito em São Paulo (1986 – 1988), adotou medidas que diminuíram o poder dos conselhos de escola (revogando o regimento comum das escolas, implantado por Mario Covas). Depois de Jânio, assumiu Luiza Erundina (1989 – 1992), que trouxe a proposta de uma escola aberta a participação popular – se distanciando da política de seu predecessor. Os projetos encabeçados com esse fim foram por sua vez interrompidos no mandato de Paulo Maluf (1993 – 1996), que tomou medidas voltadas à racionalização de toda a máquina pública. Trata-se de uma sequência de projetos iniciados e interrompidos na troca de gestão (ISHII, 2015).

Estado e população⁴, aplicando “tarefas” alheias a ela no *tempo-espaço da escola* – não sem consequências para o ensino:

Quanto às “tarefas” que migram para a escola, convém ainda esclarecer que não se trata necessariamente de ações concretas plenamente realizadas. Em geral, são arremedos de ação, cujos efeitos principais são o deslocamento do ensino de sua posição central na escola e a dissimulação da ausência e das omissões do Estado, de maneira a parecer que problemas sociais, econômicos e de saúde, entre outros, decorrem da “carência educacional e cultural do povo”.

(ALGEBAIL, 2009 – p. 26-27)

Mas para além da função de intermediária entre Estado e população, a expansão e reestruturação da instituição escolar se deu visando outros objetivos. O modelo de gestão em rede da instituição escolar foi proposto objetivando garantir uma organização que pudesse suprir uma demanda ainda crescente e, ao mesmo tempo, superar problemas atribuídos à escola pública. Cresce, nesse contexto, o número de programas e projetos implementados pelas Secretarias com o objetivo de garantir uma educação escolar de qualidade, como as avaliações externas e o incentivo para a formação continuada de professores em suas escolas e/ou diretorias regionais. Essas ações vão de encontro a uma política nacional iniciada a partir da década de 1990:

A política educacional da década de 1990 [...] entranhara fortemente o debate sobre a escola brasileira nos problemas da eficiência do ensino e de sua baixa produtividade. [...] o que se destacava no panorama da escolarização nacional era a persistência de antigos problemas relativos ao ingresso, à permanência e à formação escolar.

(ALGEBAIL, 2009 – p.53)

Assim, a instituição escolar foi estruturada com várias instâncias e sujeitos que influem direta e indiretamente no *tempo-espaço da escola*, podendo favorecer ou não a educação escolar. As várias unidades escolares, distribuídas no município e no estado de São Paulo, estão todas vinculadas a uma rede, da qual fazem parte diversos órgãos, cada qual com diferentes atribuições que visam garantir que a política educacional adotada alcance todas as escolas. Esse modelo de gestão, que denominamos *modelo de gestão em rede*, é adotado também pelos sistemas de ensino estadual e municipal de São Paulo, e sua organização garante que diversas instâncias da instituição escolar exerçam influência na escola e na aula.

⁴ Como aponta a autora: “a escola pública elementar, no Brasil, tendo em vista as funções de mediação que passa a cumprir para o Estado, em suas relações com os contingentes populacionais pobres, tornou-se uma espécie de posto avançado, que permite, a esse Estado, certas condições de controle populacional e territorial, formas variadas de negociação do poder em diferentes escalas e certa ‘economia de presença’ em outros âmbitos da vida social” (ALGEBAIL, 2009 – p. 26).

Essa estrutura, justificada pelo discurso da necessidade de melhorar a qualidade do ensino, está ligada a mudanças na formulação de políticas públicas educacionais – o que ocorreu no Brasil, como indicamos, especialmente a partir da década de 1990. Segundo Marcílio:

Novos temas foram sendo introduzidos na agenda educacional, como a avaliação externa do desempenho de alunos, a eficiência e padrões de qualidade, e outros. O fortalecimento da escola, a descentralização e a sua gestão foram focos de atenção. Hoje, destaca-se a importância de concentrar a atenção na aprendizagem investindo-se na permanência dos alunos na escola e na melhoria da qualidade de ensino. O foco de atenção passou a ser a escola de qualidade com gestão mais flexível.

(MARCÍLIO, 2014 – p.373)

As propostas de melhorias vieram atreladas a aplicação de avaliações externas (nacionais e internacionais) nas escolas⁵, além de programas para fortalecer a figura do diretor⁶ e a criação de novas instâncias na estrutura administrativa das Secretarias. Sob o argumento de melhorar a qualidade de ensino, a estrutura da instituição escolar foi repensada, ficando cada vez mais complexa, englobando novas instâncias e diferentes atores. Esse processo começa cedo em São Paulo. No caso da estrutura administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), já a partir de 1976, cada unidade escolar era influenciada direta ou indiretamente por várias instâncias, que iam desde as delegacias de ensino até o Conselho Estadual de Educação (CEE). Mesmo após adaptações que retiraram alguns órgãos e criaram outros, em 2009 existiam ao menos nove instâncias oficiais⁷ entre a unidade escolar e o CEE.

Essa estrutura administrativa da SEE/SP foi depois reformulada, obedecendo a Decreto publicado em 2011⁸. Segundo a Fundação do Desenvolvimento Administrativo (FUNDAP), que apresentou em 2008 a proposta de reestruturação da Secretaria, era necessário rever a organização para torná-la mais eficiente e condizente com a LDB, com foco no desempenho do aluno. O resultado foi a seguinte reestruturação:

⁵ Referimo-nos aqui aos SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), implementados na década de 1990, e mais recentemente o PISA (Programme for International Student Assessment, ou Programa Internacional de Avaliação de Alunos). (MARCÍLIO, 2014).

⁶ Como também aponta Marcílio: “*Dentre as ações urgentes para melhorar a qualidade do ensino para que as escolas públicas sejam eficazes, além de alocar recursos financeiros, de descentralizar o sistema, está a qualificação da gestão escolar. [...] [o diretor] Como líder, sua função é importante no momento de tomar decisões pela escola*” (MARCÍLIO, 2014 – p.380).

⁷ Pormenorizando, a unidade escolar estaria direta ou indiretamente articulada às seguintes instâncias: Diretoria de Ensino, Coordenadoria de Ensino, Departamento de Administração, Departamento de Recursos Humanos, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Escola de Formação, Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, Gabinete do Secretário e Conselho Estadual de Educação. Toda essa estrutura administrativa da Secretaria de Educação Estadual (que permaneceu de 1976 a 2010) pode ser melhor visualizada no organograma em ANEXO A.

⁸ Referimo-nos aqui ao Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011, assinado pelo então governador Geraldo Alckmin.

Artigo 4º - A Secretaria da Educação tem a seguinte estrutura básica:

I - Gabinete do Secretário; II - Comitê de Políticas Educacionais; III - Subsecretaria de Articulação Regional; IV - Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”; V - Coordenadoria de Gestão da Educação Básica; VI - Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional; VII - Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares; VIII - Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos; IX - Coordenadoria de Orçamento e Finanças; X - Diretorias de Ensino, identificadas no Anexo deste decreto.

Artigo 5º - Vinculam-se à Secretaria da Educação:

I - o Conselho Estadual de Educação - CEE; II - a Fundação para o Desenvolvimento da Educação - FDE.

(SÃO PAULO [Estado] – Decreto nº 57.141, 2011)

Podemos perceber que a nova estrutura administrativa (vigente ainda hoje) manteve o grande número de instâncias que influem, direta ou indiretamente, nas unidades escolares⁹. O Decreto pormenoriza as atribuições de cada um dos órgãos. Eles formam o todo institucional da Educação Básica do Estado de São Paulo, e envolvem:

I – a formulação, coordenação e execução da política educacional do Governo do Estado;

II - a elaboração e implementação do Plano Estadual de Educação;

III - a execução de atividades de ensino fundamental e médio, objetivando o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;

IV - o monitoramento e a avaliação de resultados da educação estadual;

V - a assistência escolar ao aluno;

VI - o desenvolvimento do processo educacional e o incentivo à integração escola, pais e comunidade;

VII - o desenvolvimento de estudos para melhoria do desempenho do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo;

VIII - a promoção do intercâmbio de informações e de assistência técnica recíproca com instituições públicas e privadas, nacionais, estrangeiras ou internacionais;

IX - a gestão dos recursos provenientes da Quota Estadual do Salário Educação - QESE e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB;

X - a disponibilização de dependências da Secretaria para sediar o Conselho Estadual de Acompanhamento e Controle Social, criado pelo artigo 3º do Decreto nº 51.672, de 19 de março de 2007, e o provimento da infraestrutura necessária ao seu pleno funcionamento.

(SÃO PAULO [Estado] – Decreto nº 57.141, 2011)

As diferentes instâncias da estrutura administrativa da SEE/SP ficam então justificadas pela necessidade de garantir os objetivos listados e, segundo o discurso oficial, prezam pela

⁹ Apesar de não serem indicadas no Decreto, as escolas aparecem no organograma da atual estrutura administrativa da Secretaria. O organograma faz parte do documento *A nova estrutura administrativa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo* (2013), e pode ser consultado em ANEXO B.

educação escolar de qualidade. Mas quando olhamos as atribuições de cada um dos órgãos da Secretaria, especialmente daqueles que atuam mais diretamente no trabalho que se realiza nas unidades escolares¹⁰, percebemos que alguns princípios previstos na LDB são contemplados nos objetivos da atual estrutura administrativa¹¹, enquanto outros, não.

Um exemplo: segundo a LDB, um dos princípios que deve fundamentar o ensino no Brasil é a garantia de padrão de qualidade. Esse princípio aparece nos textos oficiais da SEE/SP, e é utilizado para justificar a existência de instâncias que promovem propostas de normatização, supervisão, e fiscalização do trabalho realizados nas escolas. Entretanto, não há no Decreto de 2011 a prerrogativa de que as instâncias da Secretaria devem também garantir a liberdade de ensinar ou o pluralismo de concepções pedagógicas¹².

Devemos esclarecer que o fato de alguns princípios previstos na LDB não estarem nos documentos oficiais consultados, não significa que eles não são efetivos nos *tempos-espacos* da *escola* e da *aula* em São Paulo. Afinal, esses aspectos estão garantidos na legislação federal e os *tempos-espacos* da educação escolar são abertos e dinâmicos. Veremos em outros capítulos que encontramos em nossa investigação professores que desempenham e exigem esses princípios nas unidades escolares em que trabalham. Mas também é importante reconhecermos que, nos textos oficiais vinculados pelas Secretarias, há mais apontamentos sobre a supervisão da prática docente do que sobre a liberdade de ensinar ou o cumprimento do plano de trabalho dos professores – o que pode revelar aspectos da concepção de educação escolar que fundamenta a atual política educacional. Afinal, considerando o discurso oficial, é provável que diversas instâncias da instituição escolar desenvolvam mais ações voltadas à supervisão, avaliação e normatização do ensino, do que projetos voltados a garantir as condições necessárias ao cumprimento de planos de trabalho docente.

A Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, por exemplo, tem como atribuição propor diretrizes e normas pedagógicas, bem como avaliar os resultados do ensino e propor medidas de correção e aprimoramento. Juntamente com ela, a Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional deve: analisar resultados de avaliações e informações do sistema de ensino, realizar diagnósticos e elaborar recomendações para a formulação de

¹⁰ Nos referimos aqui à Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, à Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional e às Diretorias de Ensino.

¹¹ Tais como os princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, ou a gratuidade do ensino público – descritos no Artigo 3º da LDB.

¹² Também princípios previstos pela LDB no Artigo 3º: “*O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;*”. Previstos também, nos mesmos termos, na Constituição da República Federativa do Brasil (1998), Artigo 206º.

políticas, programas e projetos educacionais. Isso se repete nas atribuições das Diretorias de Ensino, especialmente para as Equipes de Supervisão de Ensino e os Núcleos Pedagógicos:

Artigo 72 - As Equipes de Supervisão de Ensino têm, por meio dos Supervisores de Ensino que as integram, as seguintes atribuições:

I - exercer, por meio de visita, a **supervisão e fiscalização das escolas** incluídas no setor de trabalho que for atribuído a cada um, prestando a necessária orientação técnica e providenciando **correção de falhas administrativas e pedagógicas** [...];

II - assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e **controlar os processos educacionais** implementados nas diferentes instâncias do Sistema; [...]

Artigo 73 – Os Núcleos Pedagógicos [...] têm as seguintes atribuições:

I - implementar ações de apoio pedagógico e educacional que orientem os professores na condução de procedimentos relativos a organização e funcionamento do currículo nas modalidades de ensino;

II - **orientar os professores**:

a) na implementação do currículo;

b) na utilização de materiais didáticos e paradidáticos;

III - avaliar a execução do currículo e propor os ajustes necessários;

IV - acompanhar e **orientar os professores em sala de aula**, quando necessário, **para garantir a implementação do currículo**;

[...]

XIII - **acompanhar o trabalho dos professores em suas disciplinas e as metodologias de ensino** utilizadas em sala de aula para avaliar e propor ações de melhoria de desempenho em cada disciplina;

(SÃO PAULO [Estado] – Decreto nº 57.141, 2011 – negrito nosso)

O quadro é um pouco diferente na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo¹³. Segundo o Decreto nº 56.793, de 2016, em sua estrutura administrativa há menos atribuições relacionadas à supervisão, avaliação e normatização do trabalho que se realiza na escola. Entretanto, há ainda um grande número de instâncias que influem nas unidades escolares do município (unidade de assistência direta ao Secretário, mais dez unidades específicas e quatro órgãos colegiados), e estão previstas a realização de programas que incidem diretamente nas escolas¹⁴.

Podemos então antecipar que diferentes instâncias da instituição escolar interferem no *tempo-espço da aula* em escolas dos dois sistemas de ensino. Essa *rede* (que hoje é, inclusive, virtual) promove intervenções objetivando garantir que a política pública educacional chegue a todas as escolas do sistema, melhorando a qualidade da educação escolar pública. Mas essa influência das Secretarias possui caráter fortemente prescritivo: apesar de afirmar em

¹³ O organograma da estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação pode ser visualizado em ANEXO C.

¹⁴ Como fica evidenciado no Artigo 24º do Decreto, sobre as atribuições da Coordenadoria Pedagógica, que deve planejar, coordenar e implementar: “a) políticas e ações educacionais; b) políticas curriculares [...] d) critérios, metodologias, indicadores e instrumentos de acompanhamento e avaliação da gestão e do processo de ensino e aprendizagem” (SÃO PAULO [Município] – Decreto nº 56.793, 2016).

documentos oficiais que suas ações estão direcionadas à descentralização e autonomia das unidades escolares, diversas instâncias interferem direta e indiretamente no trabalho realizado pelas equipes gestora e docente. E quanto à justificativa utilizada – de garantir uma educação escolar de qualidade – essas mudanças implantadas nos sistemas na década de 1990 não proporcionaram a melhora esperada:

As avaliações [externas do ensino básico] mostraram uma melhora dos indicadores educacionais da década em questão, mas de forma muito lenta. O ritmo do avanço foi tão lento que o Brasil continuou nos últimos lugares das avaliações internacionais, perdendo inclusive para países mais atrasados da América Latina.

(MARCÍLIO, 2014 [2005] – p. 443)

Se tomarmos o IDEB¹⁵ (2016) como base, por exemplo, estamos longe de garantir uma educação escolar de qualidade nas escolas públicas (estaduais e municipais) da cidade de São Paulo. Como demonstra o **Quadro 1**, a porcentagem de alunos que atingiu um resultado considerado “adequado” pelo programa é menor do que a média estadual, e diminuiu drasticamente quando comparamos os resultados obtidos em turmas dos 5º e 9º anos, acompanhando a tendência nacional:

IDEB 2016	5º ano			9º ano		
	Brasil	São Paulo (estado)	São Paulo* (município)	Brasil	São Paulo (estado)	São Paulo* (município)
Atingiram resultado adequado na competência de leitura e interpretação de textos (Português)	50%	65%	62%	30%	33%	28%
Atingiram resultado adequado na competência de resolução de problemas (Matemática)	39%	56%	51%	14%	16%	11%
* Escolas públicas (municipais e estaduais) localizadas no município de São Paulo						

Quadro 1 – Resultados obtidos no IDEB (2016) – 5º e 9º anos.

¹⁵ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com o objetivo de “[...] medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino” (Ministério da Educação – portal MEC). Para isso, utiliza-se dos resultados obtidos na Prova Brasil e no Saeb, formas de avaliação externa aplicadas em escolas municipais, estaduais e federais, sendo considerado pelo MEC “[...] o principal indicador da qualidade do ensino básico no Brasil.”, segundo website: <<http://www.qedu.org.br/ideb#o-que-e>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

O Ministério da Educação (MEC), ao promover o IDEB, associa qualidade da educação à taxa de rendimento escolar (aprovação) e, principalmente, às médias de desempenho obtidas pelos alunos em provas de avaliação externa¹⁶, como apontado no **Quadro 1**. Esse modo de entender a qualidade da educação escolar é vigente também em São Paulo, onde as Secretarias se baseiam no IDEB e no IDESP¹⁷ para determinar a qualidade da educação escolar proporcionada pelas escolas estaduais e municipais.

Essa visão oficial de “qualidade da educação escolar” é polêmica, e alimenta importantes discussões acerca do impacto desses indicadores na educação pública¹⁸. O que nos interessa para o presente trabalho, porém, não é propriamente esse debate, mas sim o fato de que até mesmo os dados oficiais de avaliação externa apontam para a existência de problemas na política educacional adotada nas últimas décadas: ela não vem garantindo uma educação de qualidade, segundo os próprios indicadores oficiais adotados pelas Secretarias. Para pensarmos a dinâmica de interferências (que faz parte de ações que se efetivam em rede), assim, é necessário considerarmos criticamente essa estrutura administrativa da qual cada unidade escolar faz parte.

Para que projetos de ação em rede sejam implementados nas escolas, as Secretarias recorrem ao trabalho de burocratas que atuam em diferentes órgãos da sua estrutura. A influência exercida por eles chega à escola, incidindo no trabalho de diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos de cada unidade. Estes, por sua vez, são os burocratas da linha de frente da política educacional, e devem garantir a aplicação de propostas no *tempo-espço da escola*. Utilizam-se de sua discricionariedade para atuar na escola e garantir as condições necessárias à implementação da política. É nesse contexto que surgem as interferências no *tempo-espço da aula*: o lugar e o momento fundamentais do ensino e da aprendizagem escolar ficam em suspenso, enquanto o *tempo-espço da escola* é utilizado para várias programações. Como aponta Novaes (2009), ao tratar do sistema estadual, essa dinâmica se contrapõe a alguns dos princípios que, em tese, fundamentam as ações da SEE/SP:

[...] a escola acabou se convertendo em depositária e executora de ações que na maioria das vezes, lhes eram estranhas, o que exerceu um grande impacto sobre a ação docente, bem como na organização da escola. A situação de cumpridora de ações e normas uniformes não coadunava aos propalados

¹⁶ Como aponta Gusmão, ao analisar depoimentos de dirigentes do MEC e de outros órgãos voltados à educação no Brasil: “Entre os depoimentos [...] o desempenho dos estudantes nos testes padronizados foi apontado como principal indicador de aprendizagem e, conseqüentemente, de qualidade” (GUSMÃO, 2010 - p. 98).

¹⁷ Índice de Desenvolvimento da Educação em São Paulo: composto pelo fluxo escolar e o desempenho dos alunos no SARESP – avaliação externa obrigatória para as escolas da rede estadual, e optativa para as escolas da rede municipal.

¹⁸ O trabalho de Bauer, Alvarse e Oliveira (2015) sintetiza parte desse debate acerca do papel das avaliações em larga escala nas reformas educacionais.

princípios de autonomia e gestão democrática, tampouco à construção de projetos pedagógicos capazes de conferir identidade própria às escolas [...] (NOVAES, 2009 – p. 17)

O cenário é complexo. As diversas instâncias criadas com articulação em rede permitem o desenvolvimento de políticas educacionais que chegam com mais rapidez às unidades escolares (incluindo nisso a distribuição de recursos), mas muitas das propostas de ação desenvolvidas têm caráter fortemente prescritivo. Diminui-se a discricionariedade de diversos atores (como o diretor), que são orientados a aplicar a política de uma dada maneira, independentemente das características particulares da sua escola. As Secretarias dos dois sistemas, resguardadas suas diferenças, partem de uma atuação pautada na normatização, supervisão e fiscalização do trabalho realizado nas unidades escolares.

A prerrogativa de que a qualidade do ensino só pode ser alcançada intervindo diretamente no trabalho dos sujeitos da escola, fundamenta políticas educacionais em vários países. Trata-se de uma tendência global e que acarreta consequências para o trabalho docente. Hargreaves, em suas pesquisas sobre escolas do Canadá e Estados Unidos, também identificou a persistência de projetos racionalizadores nas instituições de ensino:

Conduzida pela preocupação com produtividade, prestação de contas e controle, a tendência administrativa é de exercer maior controle sobre o trabalho e o tempo dos professores, de regulá-los e racionalizá-los; quebrá-los em componentes pequenos e discretos com objetivos claramente definidos atribuídos a cada um. [...] Essa tendência administrativa na definição e controle do tempo está enraizada em um mundo genericamente masculino e *monocrônico* de relações de mercado, engrenado visando o aumento da produtividade, a eliminação de “desperdício” e o esforço de controle e vigilância.

(HARGREAVES, 2000 [1994] – itálico nosso – tradução nossa¹⁹)

As maneiras de realizar esse controle do trabalho docente, identificadas pelo autor, também podem ser observadas nas escolas estaduais e municipais de São Paulo. Segundo Hargreaves (2000 [1994]), há dois processos racionalizadores fundamentais que incidem sobre o trabalho docente: a **separação** e a **colonização**.

Para o autor, a **separação** aparece como cisão entre os interesses, responsabilidades e perspectivas temporais de professores e administradores. Os primeiros percebem a aula (seu *tempo-espço*) em sua complexidade e, por isso, são reticentes à implantação de mudanças,

¹⁹ Tradução nossa. No original: “Driven by concerns for productivity, accountability and control, the administrative tendency is to exert tight control over teachers’ work and teachers’ time, to regulate and rationalize it; to break it down into small, discrete components with clearly designated objectives assigned to each one. [...] The administrative tendency in the definition and control of time is rooted in a monochronic and generically male world of market relations, geared to increasing productivity, the elimination of “waste” and the exertion of control and surveillance.” (HARGREAVES, 2000 [1994] – p. 113).

projetos e atividades elaborados em outras instâncias. Afinal, o professor tem de lidar com diversos aspectos intrínsecos à dinâmica da aula, que podem inviabilizar a realização de projetos pensados por outros sujeitos. Já os administradores, lidam com pressões diversas, exercidas por outras instâncias, que se acumulam até chegar nas escolas. Eles têm de garantir que a política pública educacional atenda toda a demanda, mas estão mais afastados da aula e por isso entendem de outra maneira o trabalho que se realiza nela. Segundo Hargreaves, comumente pensam que o receio dos professores em aplicar projetos do sistema está ligado a ideias ultrapassadas de pensar o ensino e a aprendizagem.

Quando se propõe a realização de projetos de outras instâncias da instituição escolar, pode haver um distanciamento cada vez maior entre o corpo administrativo da escola, que busca controlar e garantir a aplicação do projeto, e os professores que, se acatarem a proposta, a aplicarão ao seu tempo, adaptando o projeto às suas possibilidades e às necessidades de suas turmas. Esse cenário que ocorre hoje no *tempo-espço da escola* é decorrência de uma política educacional voltada a aumentar a produtividade do sistema de ensino, e:

O resultado é o que alguns analistas têm denominado de *intensificação* do trabalho docente: uma escalada burocraticamente conduzida de pressões, expectativas e controle sobre o que os professores fazem e sobre o quanto eles deveriam fazer no dia letivo. Muito desse processo um tanto autodestrutivo de intensificação surge das perspectivas e entendimentos discrepantes sobre tempo que estão incorporados nas nítidas e alargadas divisões entre administração e ensino, planejamento e execução, desenvolvimento e implantação.

(HARGREAVES, 2000 [1994] – itálico do autor – tradução nossa²⁰)

O processo de **colonização**, diferentemente do de separação, estaria mais relacionado às diferentes perspectivas que administradores e professores têm sobre os *tempos-espços* mais reservados da escola, os “bastidores”, nos quais não se realiza o trabalho escolar formal (as salas dos professores durante o intervalo, por exemplo). O setor administrativo da escola, segundo o autor, tende a ver as atividades realizadas nesses espaços informais como sendo desnecessárias à educação escolar, e procuram torna-las mais produtivas, tentando aproveitar esses espaços para lidar com diferentes questões (referentes ao calendário escolar, aplicação de provas, realização de projetos etc.). Mas, para os professores, os “bastidores” compõem um momento e lugar onde é possível aliviar o estresse, criar relações informais com professores

²⁰ Tradução nossa. No original: “The result is what some analysts have called the *intensification* of teacher’s work: a bureaucratically driven escalation of pressures, expectations and controls concerning what teachers do and how much they should do within the school day. Much of that somewhat self-defeating process of intensification comes from the discrepant time perspectives and understandings that are embodied in the sharp and widening divisions between administration and teaching, planning and execution, development and implementation.” (HARGREAVES, 2000 [1994] – p. 108).

(que depois propiciam a realização de projetos conjuntos), além de refletir e discutir de forma mais aberta sobre problemas de seu trabalho. Ainda assim, não é incomum que administradores tentem “colonizar” esses espaços informais, buscando garantir que neles sejam realizadas outras atividades – e os professores, em sua prática social na escola, resistem.

Esses dois processos identificados por Hargreaves (2000 [1994]), **separação e colonização**, dificultam o trabalho dos professores. O autor não explora as consequências da separação e da colonização para o ensino e a aprendizagem, mas consideramos ser possível afirmar que, na medida em que interferem no trabalho docente, podem prejudicar a interação entre professor e alunos – mesmo que isso não seja perceptível para esses sujeitos. Para além dos processos descritos por Hargreaves, é possível que haja outros que permeiam diferentes instâncias da instituição escolar, também interferindo no trabalho docente. É isso que os enunciados que ouvimos de professores parecem revelar: diversos programas e projetos de outras instâncias vão se acumulando até chegar na escola, prejudicando o trabalho realizado no *tempo-espaço da aula* e, conseqüentemente, a educação escolar.

Quanto ao corpo administrativo da escola (diretores, vice-diretores, assistentes de diretor e coordenadores), espera-se que esse implemente as propostas, dê cabo das políticas públicas e aplique as propostas de ação, adaptando apenas o estritamente necessário para que se efetive a influência das outras instâncias na escola – o que corrobora nossa percepção de que esses profissionais são os burocratas de nível da rua da instituição escolar. Afinal, os textos oficiais, que indicam como programas e projetos devem ser aplicados nas escolas, não são voltados aos professores, mas sim aos administradores e coordenadores pedagógicos. Eles são os funcionários que devem garantir que a educação escolar ocorra nos moldes determinados pelas Secretarias, fazendo ajustes necessários, não os professores. E as exigências feitas ao setor administrativo da escola, por sua vez, refletem as cobranças feitas a sujeitos de instâncias intermediárias do sistema:

Com vistas a atender às exigências do setor produtivo, cria-se nas unidades escolares uma cultura empresarial competitiva de tal forma que o trabalhador – incluindo aí os professores, diretores e demais funcionários – passa a sentir-se responsável (e ser responsabilizado) pessoalmente pelo sucesso ou fracasso escolar dos alunos. Situação análoga pode ser verificada em diferentes órgãos intermediários, no caso de São Paulo, as diretorias de ensino, com os supervisores de ensino e dirigentes regionais de ensino, de quem são cobrados diretamente a consolidação de uma dada política educacional.

(NOVAES, 2009 – p.17)

Um exemplo que demonstra o papel da administração escolar na implantação de projetos institucionais é a proposta curricular da SEE/SP, adotada desde 2008 nas escolas da

rede estadual, nos níveis do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Segundo documentos oficiais, cabe ao coordenador pedagógico (denominado de professor coordenador), garantir a aplicação da política. Segundo documentos oficiais da Secretaria, os professores coordenadores são gestores que devem atuar de acordo com os seguintes objetivos:

- Ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos externos e internos de avaliação;
 - Intervir na prática de sala de aula, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, visando à superação das dificuldades detectadas junto aos alunos;
 - Promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores designados, com vistas à eficácia e à melhoria de seu trabalho.
- (SÃO PAULO [Estado] – Caderno do Gestor, 2008 – sublinhado nosso – p. 6)²¹

Fica explícito no texto que se espera que o coordenador pedagógico intervenha no trabalho docente. Para a aplicação da proposta curricular, o documento citado aponta que, idealmente, o coordenador deveria promover alianças e consensos, comunicando a proposta aos professores como sendo um “[...] *texto repleto de significados, em construção*” (SÃO PAULO [Estado] – Caderno do Gestor, 2008 – p. 8). A indicação dá abertura para discricionariedade na prática docente, mas não é assim que o currículo chega hoje aos professores. Em 2009 (no ano seguinte à adoção da base curricular estadual) a proposta curricular passou a ser currículo oficial, referencial básico **obrigatório** na formulação da proposta pedagógica da escola e, consequentemente, na elaboração dos planos de ensino dos professores:

Na elaboração de seus planos de ensino os professores devem, inicialmente, reler a Proposta de seus componentes curriculares e, em seguida, o documento de Expectativas de Aprendizagem. Com base nessas leituras, podem definir os quadros de conteúdos associados às expectativas de aprendizagem por componente curricular, série e bimestre. Se desejarem incluir mais conteúdos e expectativas em seus planos, devem produzir um comunicado para esse fim, que constará da Proposta Pedagógica da escola. Não há possibilidades de exclusão dos conteúdos e expectativas indicados no Currículo, já que são os “mínimos” para que o aluno possa continuar seus estudos ou participar com sucesso de avaliações externas como, por exemplo, o Saresp.

(SÃO PAULO [Estado] – Caderno do Gestor, 2009 – p. 15)

²¹ As atribuições do coordenador pedagógico (profissional que corresponde ao professor coordenador, nas escolas municipais) são semelhantes: “[...] *o Coordenador Pedagógico é quem acompanha de perto cada detalhe que vai do planejamento da aula à sua realização e deve, junto com os educadores, buscar soluções para os problemas presentes na escola a partir dos estudos, reflexões, questionamentos e busca de parcerias que favoreçam a aprendizagem dos alunos. Este profissional como formador na Unidade Educacional é responsável por potencializar as práticas dos educadores almejando uma maior interlocução entre o que é planejado, proposto e o que realmente é efetivado na prática educativa nos tempos e espaços com os bebês, crianças, adolescentes e adultos*” (Encontro com as equipes gestoras, 2017 – p. 9).

Segundo o documento, os planos de ensino são também essenciais para que o coordenador possa acompanhar (ou seja, supervisionar) a implementação do currículo. Há, portanto, uma determinação prévia que estabelece que os professores de escolas estaduais de São Paulo devem orientar sua prática de acordo com as diretrizes do currículo oficial.

O currículo oficial do estado de São Paulo, da maneira como foi concebido e como é implementado, reafirma a perspectiva de que o professor é um profissional que deve ser acompanhado, orientado e supervisionado para se garantir um padrão mínimo de qualidade na educação escolar. Ao mesmo tempo, na estrutura da instituição educacional das escolas públicas de São Paulo, o professor não é visto como responsável pela aplicação das políticas públicas. Essa é atribuição dos gestores e administradores das escolas, burocratas que estão na ponta final da política educacional, lidando diretamente com a demanda (ou seja, com a comunidade atendida pela escola, especialmente os pais e responsáveis dos alunos) e respondendo pelo que se realiza na unidade escolar.

Mas isso não quer dizer que a prática social da escola ocorra nos moldes descritos pelo discurso oficial. Se os documentos que analisamos constroem a imagem de um sistema plenamente organizado, no qual cada sujeito deve participar da aplicação de projetos institucionais respondendo a um conjunto de exigências e pressões que se realizam no modelo de gestão em rede, a prática nas unidades escolares é outra. Se há profissionais que acatam os projetos institucionais e garantem a sua aplicação, há também sujeitos que se contrapõem a essas intervenções. As pressões institucionais existem, mas os movimentos de resistência, as contradições, também. Como aponta Algebaile, a escola pública:

[...] não é o resultado direto de um projeto intencionalmente traçado para esse fim. As formas assumidas pelas instituições sociais são irreduzíveis aos projetos a elas dirigidos. Elas são sempre expressão de encontro e do choque entre múltiplos projetos e ações, que nem sempre se dirigem à sua organização, mas que ainda assim participam da sua produção. Essa não subordinação absoluta das instituições aos projetos é o que abre a possibilidade de disputa de seus sentidos. Daí a necessidade de afirmar essa perspectiva na investigação e na análise da escola.

(ALGEBAIL, 2009 – p. 27 e 28)

2.3 O professor e a aula no modelo de gestão em rede

Se a *aula* contém os elementos necessários para que ocorra a educação escolar, seria coerente pensar que propostas que buscassem garantir sua qualidade fossem elaboradas considerando as potencialidades do *tempo-espço da aula*. Porém, para o discurso oficial, a escola é também lugar e momento da aplicação de propostas alheias ao trabalho do professor,

advindas de diferentes instâncias e com objetivos pré-determinados. O potencial que surge do trabalho vivo que se realiza no *tempo-espaço da aula* é, quando muito, apenas tangenciado pelos textos oficiais.

Mas admitir que normatização ou uniformização do ensino é sinônimo de educação escolar de qualidade, é uma perspectiva discutível, mesmo quando consideramos os resultados obtidos pelas escolas públicas em avaliações externas. O atual modelo de gestão em rede e as políticas educacionais que elaboram e aplicam projetos a partir de intervenções nas escolas não estão proporcionando uma educação escolar de qualidade – o que se verifica inclusive nos índices oficiais adotados pelas Secretarias.

Escolhemos então olhar para esse cenário – de políticas educacionais prescritivas, que acarretam interferências nas aulas – a partir das percepções de professores. Para o professor, sujeito fundamental da educação escolar, muitas vezes fica claro esse descompasso entre projetos advindos da Secretaria e a aprendizagem escolar dos seus alunos. Ele lida cotidianamente com as características distintas de sua unidade escolar, as diferentes dinâmicas de cada turma e o processo individual de aprendizagem. Além disso, ele tem de lidar com expectativas diversas, que não se encerram nos objetivos estipulados pelas Secretarias:

Ensinar é uma profissão paradoxal. [...] Dos professores, mais do que ninguém, se espera que construam comunidades de aprendizagem, criem a sociedade do conhecimento, e desenvolvam as capacidades para inovação, flexibilidade e comprometimento com mudanças essenciais à prosperidade econômica. Ao mesmo tempo, também se espera que os professores mitiguem e neutralizem muitos dos imensos problemas que as sociedades do conhecimento criaram, como consumo excessivo, perda de comunidade, e aumento da lacuna entre ricos e pobres. De alguma maneira, professores devem tentar alcançar, ao mesmo tempo, esses objetivos aparentemente contraditórios.

(HARGREAVES, 2003 – tradução nossa²²)

O trabalho do professor hoje exige lidar com essas diferentes expectativas e com a influência que sujeitos de outras instâncias da instituição escolar exercem sobre sua prática. O *tempo-espaço da aula*, instância fundamental do trabalho docente, faz parte de um contexto de gestão em rede, ou seja, ele não se encontra isolado: a ele se articulam outras instâncias, diversos órgãos das Secretarias e seus sujeitos, que influem em maior ou menor medida na escola.

²² Tradução nossa. No original: “*Teaching is a paradoxical profession. [...] Teachers, more than anyone, are expected to build learning communities, create the knowledge society, and develop the capacities for innovation, flexibility and commitment to change that are essential to economic prosperity. At the same time, teachers are also expected to mitigate and counteract many of the immense problems that knowledge societies create, such as excessive consumerism, loss of community, and widening gaps between rich and poor. Somehow, teachers must try to achieve these seemingly contradictory goals at the same time.*” (HARGREAVES, 2003 – p. 9).

Esse modelo – de instâncias conectadas a uma gestão em rede – tem seus propósitos. Afinal, para atender à demanda paulistana por uma educação escolar pública e de qualidade, é necessária uma organização em larga escala, que administre distribuição de recursos, contratação de profissionais qualificados, reparos em infraestrutura etc. Mas, dado o caráter fortemente prescritivo das propostas de ação elaboradas, adotadas e/ou apoiadas pelas Secretarias, a influência dessas outras instâncias vem prejudicando o trabalho de sujeitos da escola, incluindo o professor. Dentre essas influências, destacamos as que são foco central de nossa investigação: ações, programas e projetos aplicados no *tempo-espço da escola*, que provocam interferências no *tempo-espço da aula*, interrompendo a aplicação do plano de trabalho docente.

Buscamos na segunda parte deste trabalho apresentar como os professores, sujeitos que lidam continuamente com interrupções na *aula*, percebem e lidam com essa política educacional que, muitas vezes, interfere no trabalho sendo realizado com os alunos.

PARTE II – Investigando a dinâmica de interferências.

O trabalho de professores de Geografia (e de outras disciplinas) tem sofrido constantes interrupções durante o ano letivo em escolas municipais e estaduais de São Paulo. Apesar de o professor se utilizar do calendário escolar para elaborar e/ou aplicar planos de aula e de trabalho, já é de conhecimento comum para quem trabalha na escola que nem todas as aulas previstas para o ano ocorrerão de fato. É necessário fazer adaptações para que outras atividades ocorram, como: reunião de pais, conselhos de classe, passeios para parques temáticos, campeonatos, festa junina, avaliações externas, reuniões pedagógicas extraordinárias, projetos de conscientização sobre temas diversos, feira cultural etc. Além disso, as condições de trabalho na escola podem sofrer alterações que também prejudicam a realização das aulas, como dispensa ou falta de alunos, salas de aula interditadas, entrega de materiais durante o horário de aula, dentre muitos outros.

O professor, então, sabe que terá de modificar seus planos, em maior ou menor medida, dependendo do tipo, da quantidade e da duração dessas interrupções. Pelo que averiguamos, nem sempre há tempo suficiente para que essas mudanças sejam feitas considerando também as dificuldades dos alunos, as características de cada turma, enfim, o processo de aprendizagem.

Aqui é importante retomarmos a concepção filosófica de ser humano que adotamos, a partir das figuras trans-históricas do Homem estrutural e do Homem neuronal (como consideradas por Wolff, 2012 [2010]). As atividades e intervenções que levam a suspensão e compressão do *tempo-espço da aula* fazem parte do contexto escolar, caracterizando as condições de trabalho dos professores. Isso, admitimos, *influencia* as diferentes atitudes adotadas pelos docentes ao longo do ano letivo, no que tange sua relação com a equipe gestora, a aplicação do seu plano de trabalho, e o processo de *ensino-aprendizagem* do qual participam. Entretanto, segundo a concepção que adotamos, a dinâmica de interferências não *subordina* os comportamentos dos indivíduos, e há várias maneiras de lidar com esse contexto. Como veremos a seguir, os professores não adotam uma mesma postura diante das interrupções que sofrem em suas aulas, e seus enunciados indicam que também há divergências na maneira como o corpo docente entende essas interferências. Ainda assim, é inegável que elas impactam o trabalho realizado com os alunos, em alguma medida. E que consequências esse impacto teria para o ensino? E para a autonomia docente? E para a aprendizagem escolar?

Buscamos responder essas e outras questões envolvendo a dinâmica de interferências nas páginas seguintes. Primeiramente, contextualizamos nossa investigação dentro de outra pesquisa, desenvolvida no âmbito do departamento de Geografia da Universidade de São Paulo.

Nos aprofundamos também nas contribuições de Bakhtin para a análise do discurso, além de considerar outros autores que ajudaram a moldar a metodologia que adotamos para analisar os enunciados. Depois de descrever os procedimentos que realizamos e explicar as etapas da investigação, nos debruçamos sobre os resultados da pesquisa, apontando o que textos oficiais e enunciados de professores podem revelar sobre a problemática. Em nossas considerações, utilizamos as abordagens teóricas que apresentamos até aqui e retomamos nossa hipótese, buscando verificar seus limites e potencial explicativo.

Antes ainda, é importante esclarecermos as diferenças entre os conceitos de *intervenção*, *interferência* e *interrupção*, que são utilizados com mais frequência nesta segunda parte do trabalho. Quando tratamos de *intervenções*, estamos nos referindo a programas, ações e projetos aplicados no *tempo-espaço da escola*, elaborados por diversas instâncias da instituição escolar, com diferentes objetivos. Não se trata aqui de uma alusão ao intervencionismo de Estado na escola, perspectiva essa que requereria outra fundamentação teórica, e outros caminhos de análise. No presente trabalho, *intervenção* é uma ação realizada na escola por um sujeito externo à *aula* (mas não necessariamente externo à *escola*), e não é necessariamente negativa.

Algumas das intervenções que ocorrem na escola impactam o *tempo-espaço da aula*. Denominamos tais intervenções de *interferências*, pois elas alteram as condições *aula*, interferindo, direta ou indiretamente, na aplicação do plano de trabalho docente e na relação entre professor e alunos. Como veremos no Capítulo 4, há diversos tipos de interferências, sendo algumas delas, inclusive, já esperadas para o ano letivo (como reuniões de pais/responsáveis e professores), enquanto outras ocorrem sem aviso prévio (como a dispensa de alunos). Essas diferentes interferências, que atendem a objetivos diversos, tendem a se acumular ao longo do ano letivo: suspendem e comprimem o *tempo-espaço da aula*, levando a *interrupções* na aplicação dos planos dos professores e no trabalho desenvolvido com os alunos.

Tendo esclarecido como entendemos esses conceitos no escopo deste trabalho, partimos para a pesquisa em si e seus resultados.

Capítulo 3

Metodologia e etapas da pesquisa

Buscar compreender como funcionam os mecanismos que garantem interferências no *tempo-espço da aula*, bem como as suas consequências para a educação escolar, é uma necessidade que surgiu durante a pesquisa realizada pelo *Círculo de pesquisas e estudos de fronteiras teóricas para a formação de professores de Geografia e outras áreas do currículo*. Durante as reuniões realizadas no âmbito do grupo, a maioria dos professores participantes comentou que suas aulas eram frequentemente interrompidas, prejudicando a aplicação de suas sequências didáticas. Explicitou-se assim um problema que, de tão presente nas escolas públicas, aparece como algo comum e inevitável na fala dos professores.

Foi com o intuito de identificar outros aspectos dessa dinâmica de interferências, que parecia prejudicar o trabalho docente que nos debruçamos mais atentamente sobre os enunciados dos professores. Assim, a maior parte do plano empírico de nossa investigação é composta por esses enunciados, e os professores do *Círculo* (com suas falas) estão presentes nesta dissertação. Essa relação entre nosso *eu* pesquisador e o sujeito *outro* dos professores, parte de alguns pressupostos, que apresentamos a seguir.

A relação de pesquisa entre o pesquisador e seu *outro*, como aponta Bourdieu (2008 [1993]), é também uma relação social e por isso exerce efeitos, *distorções*, sobre os resultados. Esse aspecto, segundo o autor, não pode ser ignorado pelo pesquisador, escorando-se na ilusão de uma neutralidade que validaria suas afirmações e reforçaria a credibilidade de sua pesquisa. É preferível que esse aspecto de contínua *construção* (e não de desvendamento da realidade) seja reconhecido de antemão:

O sonho positivista de uma perfeita inocência epistemológica oculta na verdade que a diferença não é entre a ciência que realiza uma construção e aquela que não o faz, mas entre aquela que o faz sem saber e aquela que, sabendo, se esforça para conhecer e dominar o mais completamente possível seus atos, inevitáveis, de construção e os efeitos que eles produzem também inevitavelmente.

(BOURDIEU, 2008 [1993], p. 694 e 695)

Podemos então apontar que o conhecimento construído no processo de pesquisa é sempre o resultado singular da relação de pesquisa entre sujeitos distintos, e revela o ponto de vista de um pesquisador:

O sociólogo não pode ignorar que é próprio de seu ponto de vista ser um ponto de vista sobre um ponto de vista. Ele não pode re-produzir o ponto de vista de seu objeto, e constituir-lo como tal, re-situando-o no espaço social, senão a partir deste ponto de vista muito singular (e, num sentido, muito privilegiado)

onde deve se colocar para estar pronto a assumir (em pensamento) todos os pontos de vista possíveis. E é somente à medida que ele é capaz de se objetivar a si mesmo que pode, ficando no lugar que lhe é inexoravelmente destinado no mundo social, transportar-se em pensamento ao lugar onde se encontra seu objeto (que é também, ao menos em certa medida, um *alter ego*) e tomar assim seu ponto de vista, isto é, compreender que se estivesse, como se diz, no seu lugar, ele seria e pensaria, sem dúvida, como ele.

(BOURDIEU, 2008 [1993] – itálico do autor - p.713)

Essas questões levantadas por Bourdieu ao tratar da pesquisa em Sociologia apresentam aspectos importantes para pensarmos nossa investigação. As conclusões que apresentarmos aqui, nossas considerações sobre a problemática, não são propriamente *descobertas científicas*, mas conhecimentos científicos *construídos* a partir de uma relação social necessariamente destituída de neutralidade. O conhecimento que construímos é e sempre será móvel, passível de revisão e reformulação, e apresenta o nosso ponto de vista sobre outros pontos de vista, não um desvendamento da realidade.

Alguns aspectos dessas características da pesquisa sociológica tratadas por Bourdieu podem ser ampliados para a metodologia em Ciências Humanas a partir dos trabalhos de Bakhtin, que já havia considerado o papel do *outro* na pesquisa ainda no início do séc. XX. Segundo a perspectiva bakhtiniana, os indivíduos não podem ser admitidos enquanto *objetos* de pesquisa, mas sim enquanto *sujeitos partícipes* do processo de produção do conhecimento, os quais precisam ser *ouvidos*. Ou seja, precisamos considerar sua forma de expressão em *textos* e *textos potenciais*:

As ciências humanas são as ciências do homem em sua especificidade, e não de uma coisa muda ou um fenômeno natural. O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e independente deste, já não se trata de ciências humanas (anatomia fisiologia do homem, etc.).

(BAKHTIN, 2010 [1979] – p.311 e 312)

Esse *ouvir o outro* é uma tentativa de aproximar nossa consciência (enquanto pesquisador) às consciências dos outros, mas há limites nessa aproximação. Como afirma Bourdieu (2008 [1993]), a relação de pesquisa cria distorções inevitáveis na interação entre os sujeitos. Afora isso, para a abordagem bakhtiniana, existe algo da consciência dos indivíduos que não podemos atingir, pois há uma alteridade humana, uma diferença fundamental de identidade e de posição entre o sujeito cognoscente (pesquisador) e os sujeitos que buscamos conhecer. Como aponta Amorim (2004), admitir essa alteridade não é um problema, mas sim uma etapa fundamental da pesquisa em Ciências Humanas, pois é reconhecendo que nosso objeto (sendo sujeito) possui um caráter de imprevisibilidade, que nos afastamos de afirmações deterministas sobre ele:

Nossa hipótese de trabalho é de que em torno da questão da alteridade se tece uma grande parte do trabalho do pesquisador. Análise e manejo das relações com o outro constituem, no trabalho de campo e no trabalho de escrita, um dos eixos em torno dos quais se produz o saber. Diferença no interior de uma identidade, pluralidade na unidade, o outro é ao mesmo tempo aquele que quero encontrar e aquele cuja impossibilidade de encontro integra o próprio princípio da pesquisa. Sem reconhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa e isto faz com que toda tentativa de compreensão e de diálogo se construa sempre na referência dos limites dessa tentativa. É exatamente ali onde a impossibilidade de diálogo é reconhecida, ali onde se admite que haverá sempre uma perda de sentido na comunicação que se constrói um objeto e que um conhecimento sobre o humano pode se dar.

(AMORIM, 2004 - p. 28 e 29)

A alteridade depende não só dos sujeitos que se busca compreender, mas também do pesquisador: “*E se a construção do objeto se faz por objetivação do sujeito, isso é, pelo que em mim se descola e não adere, pode-se dizer que a alteridade enquanto objeto de pesquisa procede de mim*” (AMORIM, 2004 – p.60). Como indica Bourdieu (2008 [1993]), o “ponto de vista” singular e privilegiado é possível para o pesquisador devido o lugar que este ocupa na construção do conhecimento científico, que é distinto do lugar que ocupa o *outro* que ele pretende estudar na relação de pesquisa. Segundo Amorim:

Colocar esse sujeito no lugar de *objeto de estudo* instaura entre o sujeito cognoscente e o sujeito a conhecer uma relação de alteridade fundamental que emerge de uma diferença de lugar na construção do saber. O outro se torna estrangeiro pelo simples fato de eu pretender estudá-lo.

(AMORIM, 2004 – itálico do autor – p.31)

Mas para além da relação de pesquisa esse *outro* pode ocupar várias posições e possuir diferentes identidades, mais próximas ou mais distantes (socialmente, culturalmente, economicamente etc.) do pesquisador. O resultado são diferentes relações de pesquisa, diferentes formas de interação entre o pesquisador e seu *outro*. As diferentes características que permeiam as relações de pesquisa, definidas pela proximidade/distanciamento das identidades (e não apenas posição) do pesquisador e seu *outro*, aparecem na perspectiva bakhtiniana como diferentes *níveis de alteridade*.

Em nosso caso, como pautamos a investigação na análise de enunciados de diferentes sujeitos, estabelecemos distintos graus de alteridade com eles: nossa identidade se aproxima mais dos professores de Geografia, por exemplo, posto que também exercemos esse papel, e é mais distante das identidades dos que elaboraram os textos oficiais que analisamos. Logo, dadas às características de nossa identidade, as alteridades com as quais lidamos nesse trabalho, ainda que sempre presentes, possuem características diferentes. Isto resultou em diferentes relações de pesquisa, formas de aproximação e análise específicas, o que significa que outra análise do

material empírico que utilizamos, mesmo que pautada na mesma metodologia e partindo de pressupostos teóricos comuns aos nossos, poderá chegar a resultados diferentes dos que apontamos aqui, pois partirá de alteridades diferentes. Há várias *construções* possíveis de conhecimento sobre a problemática que nos propomos investigar e sobre o plano empírico do qual dispomos.

Queremos com essa exposição inicial reiterar que, se os indivíduos-autores dos enunciados analisados estão presentes nesta dissertação, também estão presentes nosso ponto de vista e as *alteridades*, ou seja, as diferenças existentes nas posições no processo de pesquisa (que permitem estabelecer o distanciamento fundamental entre sujeito pesquisador e sujeito pesquisado) e nas múltiplas identidades (professor, geógrafo, consultor etc.) entre o sujeito pesquisador e seu *outro*. Lidamos com essas diferenças de posição e identidade de diversas maneiras ao longo do trabalho (explícita ou implicitamente), compondo vários e inevitáveis graus de *alteridade*, de assimilação entre as nossas palavras e as palavras do *outro*.

3.1 O contexto da pesquisa

Identificamos a problemática da dinâmica de interferências durante nossa participação no *Círculo de pesquisas e estudos de fronteiras teóricas para a formação de professores de Geografia e outras áreas do currículo*, especialmente na pesquisa de caráter amplo desenvolvida pelos seus integrantes e intitulada *O perfil do profissional do Professor de Geografia e a valorização da Geografia da Educação Básica*. Durante a pesquisa do grupo, entre 2009 e 2015, os professores foram convidados a refletir sobre sua prática a partir de fronteiras teóricas, e elaboraram sequências didáticas para aplicar em suas escolas. Nesse contexto já se reconhecia a importância da aula para a educação escolar e para o trabalho docente:

O Círculo de Pesquisas e Estudos de Novas Fronteiras Teóricas para a Formação de Professores de Geografia e Outras Áreas do Currículo vêm trabalhando desde 2009 com um Programa de Pesquisas que se iniciou com professores de Geografia da Educação Básica e, que com o passar do tempo, professores de outras áreas do currículo escolar se agregaram à proposta de considerar a possibilidade de identificar interfaces e aproximações entre diversas tendências teóricas contemporâneas, a partir das quais se pudesse examinar o contexto de esgotamento em que as práticas docentes se encontram para, considerando alguns sistemas de pensamento prospectados em diferentes áreas de conhecimento, sustentar a análise dos aspectos decisivos envolvidos no espaço aula que passou a ser considerado o espaço onde se concentram as contradições que caracterizam a Escola, em geral, e a esfera de ação dos professores, em particular.

(MIRANDA, 2014 – p. 5 e 6)

No escopo dessa pesquisa estavam previstas reuniões de discussão entre os professores e demais participantes do grupo¹. Todos os professores assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido de participação², e sabiam que os registros audiovisuais das reuniões, bem como o material obtido durante a aplicação das sequências didáticas, poderiam ser utilizados na realização de estudos articulados à pesquisa desenvolvida pela Prof^a Dr^a Maria Eliza Miranda.

Esses momentos de discussão promoveram reflexões conjuntas sobre diferentes aspectos das fronteiras teóricas adotadas, das sequências didáticas elaboradas, do processo de aplicação dessas sequências etc. Foram nessas reuniões que ouvimos dos professores os relatos sobre as interferências no *tempo-espço da aula* e as interrupções no processo de seu trabalho. Essas questões, referentes às condições de trabalho nas escolas, puderam surgir nesses encontros porque as sequências didáticas elaboradas pelos professores foram aplicadas sem alterar essas condições, ou seja, se buscou verificar a aplicabilidade do que foi proposto pelo grupo em condições reais de trabalho das escolas públicas:

A escolha das condições de realização da pesquisa considerou a possibilidade dos marcos teórico e metodológico serem desenvolvidos com o próprio grupo de professores envolvidos, e também a possibilidade de a pesquisa ocorrer em tempo real, isto é, ser aplicada em condições cotidianas de ensino e das práticas escolares. A abrangência envolvida se refere à prática didática e pedagógica em si, do professor em sala de aula, não interferindo diretamente nas dinâmicas previstas nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, nem no Plano de Ensino inicial preparado para o desenvolvimento do trabalho curricular previsto para a disciplina que o professor está ministrando no ano letivo.

(MIRANDA, 2014 – p. 8)

Além desse cuidado de aplicar as sequências didáticas no contexto real das escolas, a pesquisa também buscou proporcionar aos professores momentos de reflexão que não fossem caracterizados pelo controle institucional. Os ATPCs e Reuniões Pedagógicas de Hora Atividade, que compõem a jornada de trabalho dos professores³, fazem parte da organização institucional de funcionamento da escola, e não garantem necessariamente momentos de discussão livre sobre as condições de trabalho dos professores. Nas reuniões do *Círculo* buscou-

¹ Participavam do grupo, além dos professores que elaboraram e aplicaram sequências didáticas, alunos da graduação e da pós-graduação (bolsistas e não-bolsistas), professores convidados e a coordenadora do grupo, Prof^a Dr^a Maria Eliza Miranda.

² O documento (utilizado em 2013) pode ser consultado no ANEXO D. Nessa terceira etapa, a pesquisa foi intitulada “A leitura e a escrita no ensino de Geografia e a aprendizagem da argumentação”. Modelos semelhantes foram utilizados nas etapas anteriores.

³ Os professores das escolas estaduais precisam participar de dois ou três ATPCs, dependendo da quantidade de aulas que compõe a sua jornada. Os professores das escolas municipais que fazem jornada básica cumprem três Horas Atividade na escola, em Reuniões Pedagógicas.

se garantir um ambiente com maior abertura, no qual pudessem surgir reflexões diversas sobre o trabalho docente e a escola:

É preciso assinalar aqui também que a decisão de realizar a pesquisa com professores voluntários numa dinâmica distante do ambiente das reuniões pedagógicas das escolas em que trabalham deve-se à tendência de controle institucionalizado dos professores, o qual passou a caracterizar-se por um controle político das reuniões de caráter pedagógico. Estas, em que pese sua importância, não tem conseguido cultivar e promover o ambiente de colaboração que deveria caracterizar o trabalho docente, e muitas vezes, são utilizadas para transmissão de informes oficiais ou transmissão de informações sobre situações e problemas particulares que a escola enfrenta ou com determinados professores, ou alunos, ou com famílias de alunos, ou com demandas de outras esferas da administração pública da educação ou mesmo da sociedade em geral.

(MIRANDA, 2014 – p. 8)

Foi no âmbito dessa pesquisa dialógica, na qual os professores e demais participantes definiram em conjunto a metodologia e as técnicas utilizadas, e na qual houve momentos de reflexão sobre diversos temas relacionados à escola e à educação escolar, que os professores puderam falar sobre as interferências em suas aulas. Nossa investigação nasce desse contexto, em uma tentativa de nos aprofundarmos em uma questão que, segundo os próprios professores, resultava em muitos problemas para a prática docente.

O material desenvolvido e utilizado pelos professores participantes do *Círculo* faz parte do banco de dados da pesquisa desenvolvida pelo grupo, bem como as gravações audiovisuais das reuniões. Como acompanhamos o processo de formação desse banco de dados, conhecemos os materiais que o compõem e pré-selecionamos aqueles mais relevantes para a investigação. A pesquisa do grupo contou com três etapas de elaboração e aplicação de sequências didáticas entre 2010 e 2014. Em cada uma dessas etapas o grupo de pesquisa foi refinando as formas de registrar o processo, e por isso temos uma quantidade maior de registros detalhados das atividades que ocorreram em 2013 e 2014.

Da primeira etapa da pesquisa, referente ao primeiro conjunto de sequências didáticas elaboradas e aplicadas em 2010, temos como principal material os registros audiovisuais das reuniões com professores. Dentre as reuniões registradas, escolhemos aquelas nas quais os professores falam sobre o processo de aplicação de suas sequências. Dos registros da segunda etapa, que ocorreu em 2011, interessou-nos especialmente o plano de trabalho dos professores, bem como o registro audiovisual das reuniões. Quanto à terceira e última etapa, que foi realizada entre 2012 e 2014, além dos registros das reuniões, utilizamos questionários de caracterização dos professores participantes e tabelas de registro, preenchidas pelos professores durante a aplicação de suas sequências.

Afora o material selecionado do banco de dados da pesquisa desenvolvida pelo *Círculo de pesquisas e estudos*, também utilizamos em nossa investigação documentos oficiais que contém informações sobre os mecanismos que garantem a dinâmica de interferências no *tempo-espaço da aula*. Analisamos os textos publicados nos websites das Secretarias de Educação estadual⁴ e municipal⁵, além de textos elaborados no âmbito das Diretorias Regionais, publicados em websites de domínio próprio ou em blogs e páginas oficiais no *facebook*⁶. Também selecionamos trechos da primeira etapa do curso para professores ingressantes do Estado de São Paulo⁷.

Sistematizando os materiais que utilizamos, temos o seguinte quadro:

Material	Detalhes	Ano
Registros audiovisuais das reuniões com professores.	30 horas de vídeo contendo enunciados de professores sobre o processo de aplicação de sequências didáticas.	2010, 2011 e 2013
Planos de trabalho dos professores	19 planos de trabalho de sequências didáticas elaboradas e aplicadas por professores.	2011 e 2013
Questionários de caracterização	Preenchidos pelos sete professores participantes da terceira etapa da pesquisa.	2013
Registros de interferências	Preenchidos por cinco professores participantes da terceira etapa da pesquisa.	2013
Textos elaborados no âmbito das Secretarias de Educação e Diretorias Regionais	Obtidos em sites e endereços eletrônicos (blogs e páginas do <i>facebook</i>) oficiais.	2013, 2014 e 2015
Decretos, Resoluções e Pareceres	Obtidos nos sites da Prefeitura do Município de São Paulo e do Governo do Estado de São Paulo	2008 – 2016
Trechos do curso para professores ingressantes	Trechos selecionados da Etapa 1 – Turma 12 – Curso para PEB II.	2015

Quadro 2 – Materiais que compõem o plano empírico da pesquisa

⁴ Website da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: <<http://www.educacao.sp.gov.br/>>

⁵ Portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/>>

⁶ As Diretorias de Ensino (DE) da SEE/SP possuem páginas com domínio próprio na internet. Os websites das 13 DEs localizadas no município de São Paulo estão listados nas referências. Já as Diretorias Regionais de Educação (DREs) da Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo, nem todas possuem endereço eletrônico. A maioria tem páginas oficiais no *facebook* ou blogs. Os endereços eletrônicos de 11 das 13 DREs também estão listados.

⁷ Professores que ingressaram em 2014 na categoria PEB II (Professor da Educação Básica II), convocados a partir dos resultados do concurso de 2013, tiveram de realizar o curso, disponível no domínio <<http://efp.cursos.educacao.sp.gov.br/>>. O acesso ao conteúdo do curso é restrito. Obtivemos acesso ao material pois realizamos o curso, integrando a Turma 12, em 2015.

Esclarecido o contexto de nossa investigação no escopo da pesquisa *O perfil do profissional do Professor de Geografia e a valorização da Geografia da Educação Básica*, apresentamos a seguir a metodologia que adotamos, baseada principalmente nas contribuições do Círculo de Bakhtin para a análise do discurso.

3.2 Definindo como investigar

O quadro que sistematiza os materiais do nosso plano empírico já indica que baseamos nossa pesquisa, principalmente, na análise de enunciados que compõem textos orais (reuniões com os professores) e escritos (textos institucionais, planos de trabalho etc.). Efetivamente, é possível estudar a dinâmica de interferências no *tempo-espaço da aula* a partir de outros enfoques e planos empíricos, mas orientamos nossa investigação pela seguinte afirmação de Bakhtin:

O texto (escrito ou oral) enquanto dado primário de todas essas disciplinas, do pensamento filológico-humanista em geral (inclusive do pensamento teológico e filosófico em sua fonte). O texto é a *realidade imediata* (realidade do pensamento e das vivências), a única fonte de onde podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento.

(BAKHTIN, 2016 [1953], p. 71)

Assim, para seguir esse caminho investigativo novamente nos voltamos a obras bakhtinianas, desta vez considerando suas contribuições para a análise do discurso.

Os autores do pensamento bakhtiniano não propuseram um método estruturado de análise do discurso: “*Não há categorias a priori, aplicáveis de forma mecânica a textos e discursos, com a finalidade de compreender formas de produção de sentido num dado discurso, numa dada obra, num dado texto*” (BRAIT 2012 [2006] – p.14). Por isso, a investigação que realizamos com base nos enunciados fez parte de um processo dinâmico, no qual identificamos categorias de análise a partir da leitura dos textos que compõem o plano empírico da pesquisa. Partimos, entretanto, de alguns pressupostos, como a seguinte definição do conceito de *texto*:

Quanto ao objeto, o texto define-se como:

- a) Objeto significante ou de significação, isto é, o texto significa;
- b) Produto da criação ideológica ou de uma enunciação, com tudo o que está aí subentendido: contexto histórico, social cultural etc. (em outras palavras o texto não existe fora da sociedade, só existe nela e para ela e não pode ser reduzido à sua materialidade linguística [empirismo objetivo] ou dissolvido nos estados psíquicos daqueles que o produzem ou o interpretam [empirismo subjetivo]);
- c) Dialógico: já como consequência das duas características anteriores o texto é, para o autor, constitutivamente dialógico; define-se pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo com outros textos;

- d) Único, não-reproduzível: os traços mencionados fazem do texto um objeto único, não-reiterável ou repetível.

(BARROS, 2005 – p. 26-27)

Dada a unicidade que é intrínseca aos textos, buscamos realizar uma análise afastada de empirismos (objetivo e subjetivo), reconhecendo aspectos históricos, culturais, sociais, políticos e dialógicos que definem cada texto. Para tanto, retomamos uma prerrogativa já apresentada no primeiro capítulo (na abordagem teórica do professor-autor): *toda ação humana é permeada pela linguagem e possui expressão semiótica*. Assim sendo, quando nos debruçamos sobre um texto, estamos lidando com a expressão em signos de determinada atividade, e sua análise pode revelar aspectos sobre a ação (e o sujeito) que o originou. O material semiótico do enunciado é intrinsecamente ideológico, ou seja, nunca é neutro, e expressa sempre um posicionamento sobre algo.

Devemos aqui distinguir o conceito de ideologia proposto na teoria marxista tradicional – a qual é descrita enquanto “*ocultamento da realidade social*” (MIOTELLO, 2012 [2005] – p. 168), pautando-se na relação *ideologia da classe dominante x ideologia da classe dominada* – do conceito de ideologia desenvolvido pelos intelectuais do Círculo de Bakhtin, que ao estabelecerem a noção de signo ideológico definem que “*O campo do ideológico coincide com o campo dos signos. Eles podem ser igualados. Onde há signo há também ideologia*” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929] – p. 93). Conforme esta segunda concepção, é necessário superar a tradição da análise idealista da ideologia enquanto “falsa consciência” interiorizada e reproduzida socialmente de forma estável:

Ideologia é o nome que o Círculo [de Bakhtin] costuma dar, então, para o universo que engloba a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política [...]. A palavra ocorre também no plural para designar a pluralidade de esferas da produção imaterial [...].

Esses termos (*ideologia, ideologias, ideológicos*) não têm, portanto, nos textos do Círculo de Bakhtin, nenhum sentido restrito e negativo. Será, portanto, inadequado lê-los nestes textos com o sentido de “mascaramento do real”, comum em algumas vertentes marxistas.

(FARACO, 2009 – negrito e itálico do autor – p. 46-47)

A ideologia, no pensamento bakhtiniano, pode ser definida como “*a expressão, a organização e a regulação das relações histórico-materiais do homem*” (MIOTELLO, 2012 [2005] – p. 171), e só pode ser compreendida quando apreendida em seu contexto objetivo (a ideologia se expressa em signos, palavras) e dialético (o contexto ideológico completo se efetiva na relação entre ideologia oficial e a ideologia do cotidiano). Consideremos cada um deles.

O contexto dialético da ideologia é necessariamente instável. A ideologia oficial apresenta maior estabilidade (engloba os gêneros de discurso secundários, ou seja, aqueles que fazem parte de sistemas ideológicos já constituídos), enquanto a ideologia do cotidiano (que engloba os gêneros primários, fortemente influenciados pelas situações imediatas de enunciação) possui uma instabilidade que possibilita mais modificações. Como essas esferas de criação ideológica se interseccionam⁸, as mudanças que surgem nos contextos culturais mais simples (ideologia do cotidiano), gradualmente alteram também aspectos das práticas sociais culturalmente mais elaboradas (ideologia oficial). Inversamente, também está sempre em curso um processo que busca conter essas mudanças e extinguir novos tipos de expressão semiótica:

As vontades sociais de poder tentarão sempre estancar, por gestos centrípetos, aquele movimento: tentarão impor uma das verdades sociais (sua) como a verdade; tentarão submeter a heterogeneidade discursiva (controlar a multidão de discursos); monologizar (dar a última palavra); tornar o signo monovalente (deter a dispersão semântica); finalizar o diálogo.

(FARACO, 2009 – p. 53)

Ainda assim, segundo autores do pensamento bakhtiniano, os movimentos centrífugos de descentralização que provocam mudanças também são inevitáveis. Na língua há um embate constante entre forças de concentração e dispersão, e não é possível impedir essa dinâmica que se estabelece entre enunciados de ambas as esferas ideológicas:

A estratificação e o heterodiscurso se ampliam e se aprofundam enquanto a língua está viva e em desenvolvimento; ao lado das forças centrípetas segue o trabalho incessante das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verboideológica e da unificação desenvolvem-se incessantemente os processos de *descentralização e separação*.

(BAKHTIN, 2015 [1975] – p. 41)

Quanto ao contexto objetivo da ideologia, este pode ser apreendido através dos signos, do valor semiótico que confere materialidade ao enunciado. Para os autores do Círculo de Bakhtin, como a ideologia se expressa em signos, ela não se situa apenas na consciência: tendo valor semiótico, ela é fragmento material da realidade e “*Nesse sentido, a realidade do signo é bastante objetiva e submete-se unicamente ao método monista de estudo objetivo. O signo é um fenômeno do mundo externo*” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929] – p. 94).

Podemos então estudar a ideologia partindo de seu contexto objetivo, ou seja, do seu material semiótico, buscando o que ele pode revelar sobre os posicionamentos valorativos do seu autor. Todo enunciado, independentemente se pertence aos gêneros primário ou secundário,

⁸ Segundo Faraco: “Para ele [Bakhtin], um domínio cultural (uma esfera da criação ideológica) não deve nunca ser pensado como tendo uma espécie de todo especial (um território interno), mas deve ser visto como vivendo sempre na intersecção de múltiplas fronteiras” (FARACO, 2009 – p. 52).

“[...] *é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante*” (BAKHTIN, 2016 [1953] – p.17). Mas os signos que compõem enunciados não são indicativos apenas das individualidades de seu autor. Eles fazem parte de um contexto marcado por processos sociais, que também definem aspectos do texto:

[...] os signos são intrinsecamente sociais, isto é, são criados e interpretados no interior dos complexos e variados processos que caracterizam o intercâmbio social. Os signos emergem e significam no interior de relações sociais, estão *entre* seres socialmente organizados; não podem, assim, ser concebidos como resultantes de processos apenas fisiológicos e psicológicos de um indivíduo isolado; ou determinados apenas por um sistema formal abstrato. Para estudá-los, é indispensável situá-los nos processos sociais globais que lhes dão significação.

(FARACO, 2009 – **negrito e itálico** do autor – p. 49)

Ao analisar os enunciados é fundamental ter em mente essa complexidade que os signos carregam: cada utilização de determinado material semiótico na elaboração de um enunciado é singular, irrepetível, determinada pela interpretação de mundo do seu sujeito-autor⁹. Entretanto, os signos também refratam o mundo¹⁰, ou seja, carregam consigo outras interpretações, múltiplos significados que lhe são atribuídos por diferentes ações humanas, em diversos contextos. São necessariamente multissêmicos, e compõem uma dialogia interna de todo enunciado. Essa característica permite ao pesquisador que se debruça sobre a análise de textos capturar esse movimento duplo do enunciado: o que ele reflete da individualidade do autor, e o que ele revela de um dado contexto.

Para nosso trabalho essas prerrogativas foram de suma importância, pois analisamos enunciados das esferas da ideologia oficial e da ideologia do cotidiano. Os textos oficiais elaborados pelas Secretarias de Educação, bem como decretos, resoluções e pareceres, são resultado de práticas culturais mais elaboradas, e fazem parte dos gêneros secundários. Eles buscam reiterar determinado posicionamento sobre a escola e a educação escolar, negando ou desconsiderando outras perspectivas possíveis. Já os enunciados em linguagem verbal-oral dos professores, formados nas condições imediatas de comunicação discursiva, fazem parte dos gêneros primários, e indicam diferentes concepções sobre ensino, aprendizagem, escola etc. Há também vários signos que são utilizados tanto nos textos oficiais, quanto nos enunciados dos

⁹ Ainda que, e é importante frisar, normalmente o estilo individual não é pensado pelo autor ao elaborar um enunciado: “*Na imensa maioria dos gêneros discursivos (exceto nos artístico-literários) o estilo individual não faz parte do plano do enunciado, não serve como um objetivo seu mas é, por assim dizer, um epifenômeno do enunciado, seu produto complementar*” (BAKHTIN, 2016 [1953] – p. 17 e 18).

¹⁰ Como também indica Faraco: “[...] *para o Círculo [de Bakhtin], não é possível significar sem refratar. Isso porque as significações [...] são construídas na dinâmica da história e estão marcadas pela diversidade de experiências dos grupos humanos, com suas inúmeras contradições e confrontos de valorações e interesses sociais*”. (FARACO, 2009 – **negrito** do autor – p. 51)

professores, mas que não apresentam significados comuns – e essa dispersão semântica revela aspectos importantes sobre a ação de diferentes sujeitos com relação à escola.

Esses aspectos apontados por autores do pensamento bakhtiniano orientaram nosso olhar para esses enunciados. Buscamos identificar durante a análise os aspectos que incluíam os textos na esfera da ideologia oficial ou na esfera da ideologia do cotidiano, focalizando indícios de movimentos centrífugos (de dispersão, plurilinguismo, signos multissêmicos) e centrípetos (de centralização, monologização, signos monovalentes). Procuramos especialmente estabelecer a dialogização das diferentes vozes sociais que compõem esses textos, pois assim pudemos notar distanciamentos e aproximações entre os posicionamentos valorativos de diferentes sujeitos que participam da problemática que investigamos¹¹.

Relembramos ainda a contribuição do Círculo de Bakhtin para a pesquisa em Ciências Humanas: se nas Ciências da Natureza o enfoque das investigações é sempre objetificável, nas Ciências Humanas o olhar do pesquisador se volta para um *sujeito*, que é necessariamente cognoscente. Ele fala, se expressa, e não pode ser moldado pelo pesquisador. No caso de nossa investigação, esse *outro* é o sujeito professor, e seus enunciados compõem parte importante do plano empírico da pesquisa. O cuidado de lidar com esse material envolve buscar *compreender* os enunciados (em seus aspectos verbais e não-verbais) para identificar como o professor pensa e lida com a problemática, evitando atribuir nosso posicionamento valorativo à voz desse sujeito – ainda que seja impossível nos distanciarmos totalmente dele. O objetivo é o de compreender de maneira ativa e criadora:

Compreender o texto tal qual o próprio autor de dado texto o compreendeu. Mas a compreensão pode e deve ser melhor. A criação poderosa e profunda em muitos aspectos é inconsciente e polissêmica. Na compreensão ela é completada pela consciência e descobre-se a diversidade dos seus sentidos. Assim, a compreensão completa o texto: ela é ativa e criadora. A compreensão criadora continua a criação, multiplica a riqueza artística da humanidade.

(BAKHTIN, 2010 [1979] – p. 377 e 378)

As contribuições do Círculo de Bakhtin para a análise do discurso fizeram parte não só desse embasamento de fundo da investigação, como foram determinantes em várias etapas de tratamento prévio do material empírico e na análise desse material já sistematizado. Pormenorizamos a seguir como isso se deu, juntamente com a descrição dos procedimentos realizados no decorrer da pesquisa.

¹¹ Segundo Faraco, era importante para Bakhtin “[...] a dialogização das vozes sociais, o encontro sociocultural dessas vozes e a dinâmica que aí se estabelece: elas vão se apoiar mutuamente, se interiluminar, se contrapor parcial ou totalmente, se diluir em outras, se parodiar, se arremedar, polemizar velada ou explicitamente e assim por diante” (FARACO, 2009 – p. 58)

3.3 Procedimentos

A primeira etapa da pesquisa contemplou o estudo das abordagens teóricas indicadas nos primeiros capítulos deste trabalho e o tratamento inicial do material empírico. Como os enunciados dos professores foram o primeiro indício que tivemos da dinâmica de interferências, organizamos primeiramente esse material. Partimos de anotações gerais que já existiam e que informavam a data e o principal tema abordado em cada reunião do *Círculo de pesquisas e estudos de fronteiras teóricas para a formação de professores de Geografia e outras áreas do currículo*. A partir dessas anotações, pré-selecionamos o registro audiovisual das reuniões que envolviam discussões acerca da escola e da aplicação de sequências didáticas.

A partir desse tratamento inicial dos registros audiovisuais das reuniões com professores, pudemos sistematizar outros materiais que compõem o banco de dados da pesquisa do *Círculo*. Criamos quadros de sistematização para cruzar dados presentes nos questionários de caracterização e nos registros de interferências, feitos pelos professores. Esse material nos ajudou a olhar novamente as reuniões, que totalizam um pouco mais de 30 horas de conteúdo. Desse conjunto, selecionamos os trechos que continham enunciados que abordavam a problemática, e os transcrevemos. Foi após o retorno ao texto verbal-oral (já transcrito) dos professores que nos debruçamos sobre os textos oficiais, buscando enunciados que poderiam indicar outras perspectivas, outros posicionamentos valorativos, sobre as interferências no *tempo-espço da aula*. Também nessa etapa selecionamos os trechos que pareciam exemplificar melhor como a ideologia oficial apresenta os programas e projetos de ação que culminam na dinâmica de interferências.

Os parágrafos anteriores resumem diferentes momentos de tratamento prévio do material empírico, que precederam a análise propriamente dita dos textos. Detalhamos a seguir algumas dessas etapas.

3.3.1 Contextos próximo e distante dos enunciados

As reuniões com os professores constituem textos em que há falas em interação imediata, ou seja, são momentos em que ocorrem diálogos face a face. Enunciados elaborados nessas condições, comumente em linguagem verbal-oral, podem ser classificados como pertencentes aos gêneros primários. Suas características são fortemente determinadas pelas condições de comunicação discursiva imediata, onde a responsividade, a tomada de posição axiológica em resposta ao que foi dito, ganha rapidamente expressão enunciativa. Isso culmina em enunciados pouco complexos, mas proporciona um tipo importante de intersecção de vozes, no qual o heterodiscurso e a polissemia ficam ainda mais evidentes.

As reuniões, textos construídos no diálogo face a face, também fazem parte de um processo dialógico mais amplo, que envolve toda a cadeia de comunicação discursiva. Os encontros não deixam de ser eventos de interação sociocultural: os professores participantes exprimem sua consciência individual nos enunciados, mas também expressam o contexto social do qual fazem parte:

A interação face a face só pode ser adequadamente analisada [...] projetando-a na grande torrente da interação social [...] É necessário, portanto, dimensioná-la como estrutura socioideológica, na qual os interactantes são seres socialmente organizados, situados e agindo num complexo quadro de relações socioculturais, no interior do qual se manifestam relações dialógicas [...].

(FARACO, 2009 – p. 64 e 65)

Assim, para analisar os enunciados dos professores tivemos de estabelecer primeiro as características dessas duas dimensões: a situação social mais imediata da comunicação e o meio social mais amplo dos professores envolvidos. Ambas estão presentes em todos os eventos interacionais de grupos humanos, e determinam a estrutura final dos enunciados. Estudá-las, então, foi um passo importante para a compreensão dos enunciados dos professores. Segundo Bakhtin a compreensão de um texto pode ser desmembrada em quatro atos particulares:

Na compreensão efetiva, real e concreta, eles se fundem indissolivelmente em um processo único de compreensão, porém cada ato particular tem uma autonomia semântica (de conteúdo) ideal e pode ser destacado do ato empírico concreto. 1) A percepção psicofisiológica do signo físico (palavra, cor, forma espacial). 2) Seu *reconhecimento* (como conhecido ou desconhecido). 3) A compreensão de seu *significado* reprodutível (geral) na língua. 4) A compreensão de seu *significado* em dado contexto (mais próximo e mais distante). 4) A compreensão ativo-dialógica (discussão-concordância). A inserção no contexto dialógico. O elemento valorativo na compreensão e seu grau de profundidade e de universalidade

(BAKHTIN, 2010 [1974] – itálico do autor, sublinhado nosso – p.398).

Saber quais são as características da situação social mais imediata e do meio social mais amplo é o que nos permitiu, em outras etapas da pesquisa, pensar o enunciado em seu contexto mais próximo e mais distante (o que compõe o terceiro ato da compreensão efetiva). Quando analisamos eventos interacionais (como o são as reuniões com professores, mas também qualquer outra situação que envolva interação socioverbal, imediata ou não), a etapa de considerar os contextos de cada enunciado é fundamental, pois:

[...] os eventos interacionais [...] estão, portanto, sempre correlacionados com a situação social mais imediata e com o meio social mais amplo, ambos se entrecruzando em cada evento e tendo aí papel condicionador dos atos de dizer e de sua significação.

(FARACO, 2009 – p. 120)

No caso dos eventos interacionais que estudamos em nossa investigação (ou seja, no caso das reuniões com professores), a situação social mais imediata da comunicação é composta por quem participou dos encontros, o momento e o local das reuniões, as relações interpessoais previamente estabelecidas pelos participantes etc. Para o pensamento bakhtiniano:

De fato, não importa qual enunciado considerarmos [...] Antes de mais nada, ele é determinado de modo mais próximo pelos participantes do evento do enunciado, tanto os imediatos quanto os distantes, e em relação a uma situação determinada; isto é, a situação forma o enunciado, obrigando-o a soar de um modo e não de outro [...] Essa situação mais próxima e os participantes sociais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais do enunciado.

(VOLÓCHINOV, 2017 [1929] – p. 206-207)

No caso das reuniões do *Círculo*, elas constituem uma situação social imediata diferente daquela vivida pelos professores em reuniões escolares. Segundo Hargreaves (2000 [1994]), há dois tipos predominantes de encontros para cooperação entre os professores: os de colegialidade planejada¹² e os de culturas colaborativas¹³. O primeiro tipo, identificado a partir de uma perspectiva micropolítica das relações que se estabelecem na escola, engloba momentos de encontros compulsórios, regulados pela administração da escola ou por outra instância da instituição escolar. Nessas condições, os professores são persuadidos a trabalhar em conjunto, normalmente assimilando ou implementando propostas pensadas por outros sujeitos. Nas escolas públicas localizadas no município de São Paulo, esse tipo de cooperação orquestrada pela instituição escolar pode ser identificado nos ATPCs (no caso das estaduais) e nas Reuniões Pedagógicas de Hora Atividade (no caso das municipais), além de outros encontros, como as Orientações Técnicas, encabeçadas pelos núcleos pedagógicos das Diretorias de Ensino da rede estadual¹⁴.

Para Hargreaves, encontros de colegialidade planejada possuem resultados previsíveis e dão pouca liberdade para que os professores efetivamente cooperem com novas propostas. Muitas vezes são também ineficientes, pois exigem uma colaboração que desconsidera as individualidades dos professores, bem como o conhecimento que esses têm sobre seu trabalho e seus alunos.

Partindo de outra concepção, estão os encontros de culturas colaborativas. Espontâneos e não-obrigatórios, esses encontros são realizados com o objetivo de desenvolver iniciativas

¹² Tradução nossa do original *contrived collegiality*.

¹³ Tradução nossa do original *collaborative cultures*.

¹⁴ Segundo o Artigo 2º de Resolução: “[...] entende-se por Orientação Técnica todo e qualquer espaço de reuniões de caráter pontual, sistemático ou circunstancial, que objetive o aprimoramento da prática profissional do servidor, com vistas a subsidiá-lo com informações específicas que aperfeiçoem seu desempenho” (SÃO PAULO [Estado] – Resolução SE 61, 2012).

dos próprios professores ou propostas com as quais os professores se identifiquem. Como não são organizados por administradores, proporcionam uma maior liberdade na realização de projetos. Consequentemente, seus resultados são imprevisíveis, e podem não corresponder a projetos institucionais uniformizadores – sendo também muitas vezes mais eficientes em atingir seus objetivos.

Na escola, os encontros de culturas colaborativas ocorrem às margens da organização institucional: nos minutos antes da entrada ou depois da saída da escola, no intervalo, no entre-aulas:

Em culturas colaborativas, trabalhar junto frequentemente não é uma atividade programada [...], que possa ser administrativamente fixada como ocorrendo em um determinado tempo e lugar. [...] Em culturas colaborativas, grande parte das vezes os professores trabalham juntos em encontros informais breves, mas frequentes, que passam quase despercebidos.

(HARGREAVES, 2000 [1994] – tradução nossa¹⁵)

Em alguns aspectos, as reuniões realizadas com os professores no âmbito do *Círculo* se aproximam mais do encontro de culturas colaborativas do que de colegialidade planejada. Apesar de ocorrerem em dia e local pré-determinado, elas não estavam circunscritas ao contexto institucional da escola. Os professores que participaram o fizeram espontaneamente, e a pesquisa realizada pelo grupo foi resultado de uma construção conjunta, na qual os professores não eram apenas implementadores de uma proposta previamente elaborada – pelo contrário, a contribuição autoral dos professores era imprescindível.

As reuniões do grupo ocorreram principalmente aos sábados e feriados (para que todos professores pudessem participar, independentemente do período e dias da semana em que ministravam aula). Apesar de serem gravadas e de acontecerem no Departamento de Geografia da USP, é possível perceber nos registros audiovisuais das reuniões que a relação que os professores estabeleceram entre si e com os demais participantes é, em certa medida, informal e descontraída. Os professores e outros participantes levavam comidas e bebidas, enquanto que alunos bolsistas e não-bolsistas da graduação (também integrantes do grupo) organizavam o espaço, preparavam café e faziam as filmagens. O ambiente das reuniões, assim, não tinha grandes formalismos e as discussões ocorriam livremente, com os participantes intervindo na fala um do outro com interjeições diversas (como risos e palmas), e explorando temas que não estavam previstos em pauta. Nos registros, os integrantes do grupo referem-se uns aos outros

¹⁵ No original: “In collaborative cultures, working together is not often a scheduled activity [...] that can be administratively fixed as taking place at a designated time in a designated place. [...] In collaborative cultures, much of the way teachers work together is in almost unnoticed, brief yet frequent informal encounters” (HARGREAVES, 2000 [1994] – p. 192-193).

pelo primeiro nome ou, ainda mais comum, por apelidos, e fazem piadas, cochicham, riem em vários momentos.

O cenário que descrevemos indica a existência de certa intimidade entre os participantes. Alguns deles já se conheciam do curso de extensão que fizeram previamente¹⁶, e há casos de professores participantes que trabalhavam na mesma escola. Além disso, as reuniões que analisamos foram todas realizadas nos últimos meses do ano, ou seja, os integrantes já estavam interagindo há, pelo menos, alguns meses. Isso ajudou a caracterizar as reuniões como momentos de encontros informais, abertos, onde os professores podiam se posicionar sem as restrições e formalismos do ambiente institucional da escola.

Essa breve descrição que fizemos das reuniões indicam aspectos da situação social imediata de comunicação que determinaram a estrutura dos enunciados dos professores. Não fosse um ambiente de relações interpessoais informais, no qual não há o acompanhamento e a interferência de profissionais da administração escolar, os professores talvez não pudessem se posicionar sobre determinados temas. Como indicou a coordenadora do grupo, ao escrever sobre a pesquisa desenvolvida no âmbito do *Círculo*:

Na verdade, a participação dos professores sempre foi voluntária e segundo suas próprias falas, o fato de os Encontros de trabalho de planejamento e estudos para elaboração das sequências didáticas ocorrerem de sábado num calendário negociado e num ambiente distante das pressões administrativas que ocorrem na escola, significou uma alternativa que despertou interesse, em que pese muitos deles trabalharem em mais de uma escola. [...]

No ambiente do *Círculo* os professores se sentem acolhidos sem a pressão da hierarquização da escola o que favorece se sentirem à vontade para refletir junto aos demais participantes, num ambiente em que também são valorizados e cujos interlocutores podem trocar experiências e informações, o que os auxilia a fortalecer a compreensão da importância social, política e cultural do trabalho que realizam, e em conjunto com professores de diferentes escolas podem enxergar as variáveis e especificidades de cada uma, que em última instância, interferem na realização do trabalho docente, e caracterizam o desenraizamento que os sistemas educacionais tendem a induzir, simultaneamente, na esfera social e cultural, e na própria esfera interna do trabalho nas escolas.

(MIRANDA, 2014 – p. 12 e 13)

É também importante o fato de que a maioria dos participantes do *Círculo* era formada por professores (muitos de Geografia) que ministravam aulas em escolas da rede pública (estadual e municipal) de São Paulo. Assumia-se, então, um ponto de partida comum: o grupo

¹⁶ O curso em questão, intitulado “*Programa de Desenvolvimento do Ensino e Aprendizagem Mediada de Geografia para a Educação Básica*”, foi ministrado pela Profª Drª Maria Eliza Miranda, coordenadora do *Círculo*. Promovido pelo departamento de Geografia da FFLCH/USP, e co-promovido pelo Laboratório de Ensino e Material Didático – LEMADI.

era formado por pessoas que, em sua maioria, conheciam a realidade das escolas públicas, e lidavam com questões comuns em seu trabalho. Os alunos participantes (de graduação e pós-graduação, bolsistas e voluntários) também foram envolvidos nas atividades, o que contribuiu para que todos os integrantes interagissem e desenvolvessem certa proximidade.

Em todas as reuniões, como já apontamos, os professores puderam se expressar sobre temas relacionados ao seu trabalho, mas nas reuniões de 2010 os participantes interagiram de maneira mais contida, enquanto que nas reuniões mais recentes (de 2013) apresentam uma dinâmica aparentemente mais livre, na qual o cômico, a ironia e as expressões não-verbais (ovações, palmas, risos) aparecem com mais frequência. Talvez o próprio tempo de interação entre os integrantes poderia explicar essa diferença de dinâmica, mas muitos professores novos entraram, e outros, que participaram da primeira etapa da pesquisa, não permaneceram no grupo até a etapa final.

Ainda com o objetivo de estabelecer melhor o contexto mais próximo dos enunciados dos professores, apresentamos a seguir descrições gerais sobre cada uma das seis reuniões que consideramos em nossa investigação¹⁷:

REUNIÃO I

Local: Sala de aula da graduação do Departamento de Geografia – FFLCH/USP.

Dia: 08/12/2010 (manhã e tarde de quarta-feira)

Pauta: Reunião para apresentação das impressões iniciais dos professores sobre o processo de aplicação da sequência didática (primeira etapa de aplicações). Essa foi a última reunião de 2010 na qual todos os membros do grupo estavam reunidos. Estavam presentes alunos de graduação e pós-graduação, professores participantes e colaboradores, e a coordenadora do grupo. A reunião foi dividida em dois momentos, um pela manhã e outro à tarde, depois do almoço. No primeiro momento, falaram os professores: **pS1** e **pF1**. No segundo, falaram: **pC1**; **pE1**; **pM1** e **pC2**. Também traçaram comentários as professoras **pP1** e **pK1**.

¹⁷ Os nomes dos professores foram substituídos por códigos, para preservar suas identidades. Adiante, serão dadas maiores explicações sobre os diferentes códigos e símbolos que utilizamos na transcrição.

REUNIÃO II

Local: LEMADI – Departamento de Geografia – FFLCH/USP.

Dia: 16/12/2010 (noite de quinta-feira)

Pauta: Apresentação das impressões de **pK1** sobre a aplicação de sua sequência didática (primeira etapa de aplicações). Trata-se de uma reunião extra, realizada com o objetivo de registrar as impressões da professora, que não pôde permanecer até o final da reunião anterior (08/12/2010). Nesta reunião estavam presentes a professora, a coordenadora do grupo e a técnica do laboratório (que fez a filmagem).

REUNIÃO III

Local: Sala de aula da graduação do Departamento de Geografia – FFLCH/USP.

Dia: 17/12/2011 (manhã e tarde de sábado)

Pauta: Reunião de avaliação do processo de pesquisa, com relatos dos professores sobre a aplicação de sua sequência didática (segunda etapa de aplicações). Tais relatos foram realizados após a discussão de outros pontos da pauta (como a definição do calendário das reuniões seguintes). Estavam presentes alunos de graduação e pós-graduação, professores participantes e colaboradores, e a coordenadora do grupo. Falaram os professores: **pD1; pM2; pL1; pL2; pK1; pA1 e pM3.**

REUNIÃO IV

Local: Sala de aula da graduação do Departamento de Geografia – FFLCH/USP.

Dia: 28/09/2013 (manhã de sábado)

Pauta: Reunião para discussão de aspectos da terceira aplicação e do calendário de reuniões do grupo. Um dos principais temas discutidos foi a definição da data para aplicação dos questionários de caracterização dos alunos. A partir disso, os professores relataram parte do processo de aplicação da sequência. Nesta reunião estavam presentes alunos de graduação e pós-graduação, professores participantes e colaboradores, e a coordenadora do grupo. Falaram os professores: **pK1; pK2; pK3; pA2; pM3; pM4; pL2 e pE2.**

REUNIÃO V

Local: Sala de aula da graduação do Departamento de Geografia – FFLCH/USP.

Dia: 26/10/2013 (manhã de sábado)

Pauta: Reunião para abordar vários temas e retomar com os professores o andamento da aplicação das sequências didáticas, comparando o que foi planejado com o que de fato foi feito. Estavam presentes alunos de graduação e pós-graduação, professores participantes e colaboradores, e a coordenadora do grupo. Falaram os professores: **pK1; pK2; pK3; pA2; pM3; pM4; pL2 e pE2.**

REUNIÃO VI

Local: Sala de aula da graduação do Departamento de Geografia – FFLCH/USP.

Dia: 09/11/2013 (manhã e tarde de sábado)

Pauta: Reunião para discutir as alterações que foram realizadas ao longo da aplicação das sequências didáticas, e para determinar as datas de aplicação dos questionários de caracterização às turmas de alunos participantes. Estavam presentes alunos de graduação e pós-graduação, professores participantes e colaboradores, e a coordenadora do grupo. Falaram os professores: **pK1; pK2; pK3; pA2; pM3; pM4; pL2 e pE2.**

Quanto ao contexto mais distante dos enunciados, esse envolve o meio social mais amplo dos professores participantes. Mesmo quando consideramos eventos nos quais as interações socioverbais são imediatas (como é o caso das reuniões com professores), é importante considerarmos o contexto mais distante dos enunciados, pois:

[...] tudo o que ocorre no diálogo face a face é de caráter intrinsecamente social, isto é, a interação face a face não pode, em nenhum sentido, ser reduzida ao encontro fortuito de dois seres empíricos isolados e autossuficientes, soltos no espaço e no tempo, que trocam enunciados a esmo.
(FARACO, 2009 – p. 64)

Alguns desses aspectos estão sistematizados no quadro a seguir:

<i>Prof.</i>	<i>Escola</i>	<i>Diretoria</i>	<i>Etapa da Educ. Básica</i>	<i>Componente curricular</i>	<i>Etapas de aplicação</i>		
					1 ^a	2 ^a	3 ^a
pS1	Municipal	Ipiranga	EF II	Geografia	X		
pF1	Estadual	Centro-Sul	EF II	Geografia	X		
pC1	Municipal	Ipiranga	EF II	Geografia	X		
pE1	Estadual	Guarulhos Sul	EF II	Geografia	X		
pK1	Municipal	Butantã	EF II	Geografia	X	X	X
pM1	Estadual	Norte 1	EM	Geografia	X		
pC2	Estadual	Centro-Oeste	EM	Biologia	X	X	
pD1	Estadual	Suzano	EM	Geografia		X	
pL1	ETEC	Centro-Oeste	EF e EM	Inglês		X	
pL2	Municipal	Butantã	EF II	Geografia	*	X	X
pM2	Estadual	Centro-Oeste	EM	Português	**	X	
pM3	Estadual / Municipal	Leste 5 / Penha	EF II e EM	Geografia	*	X	X
pP1	Estadual	Centro-Oeste	EM	Geografia	**	X	
pA1	Estadual	Centro	EF II	Geografia		X	
pK2	Municipal	Itaquera	EF II	Geografia		X	X
pE2	Estadual / Municipal	Sul 1 / Campo Limpo	EF I e EF II	Geografia / Informática educativa		X	X
pA2	Municipal	São Miguel	EF II	Geografia			X
pK3	Municipal	Butantã	EF II	Geografia			X
pM4	Particular	-----	EF II	Português			X

* Participaram da etapa de aplicação enquanto estudantes da graduação.

** Participaram da etapa de aplicação enquanto colaboradores.

Quadro 3 – Características do meio social I

Como fica demonstrado no **Quadro 3**, a partir das gravações realizadas nas reuniões tivemos acesso ao registro audiovisual de enunciados com uma pluralidade de *contextos distantes*: participaram das reuniões professores de diferentes sistemas de ensino, de diversas diretorias regionais do estado, que trabalham em diferentes etapas da Educação Básica e ministram aulas de vários componentes curriculares. Entretanto, dos 19 professores participantes (e que estavam presentes em pelo menos uma das seis reuniões que analisamos), apenas quatro não ministravam aulas de Geografia, apenas **pM4** aplicou sua sequência didática em uma escola particular, e só **pE2** aplicou uma sequência (na segunda etapa de aplicação) para o Ensino Fundamental I. A grande maioria dos professores do grupo exerciam seu cargo em escolas públicas, ministrando aulas para as duas etapas finais da Educação Básica. Logo, os enunciados que analisamos refletem o meio social desses sujeitos, e podemos admitir que os resultados obtidos em nossa investigação, são mais representativos da realidade vivida por professores de Geografia de escolas públicas municipais e estaduais, que ministram aulas para alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio no município de São Paulo.

A sistematização anterior também indica que nem todos os professores participaram de mais de uma etapa de aplicação da pesquisa desenvolvida no âmbito do *Círculo*. Os enunciados das professoras **pK1**, **pL2** e **pM3** possuem um contexto diferenciado, pois envolve a participação nas três etapas de aplicação. Essa experiência das três professoras foi determinante para a estrutura de suas enunciações, que nas reuniões de 2013 exprimem posicionamentos que não se limitam aos relatos individuais, generalizando aspectos da dinâmica de interferências.

Com o questionário de caracterização dos professores, aplicado em 2013, foi possível traçar um quadro um pouco mais detalhado do meio social de alguns dos participantes da terceira etapa de aplicação. Os professores **pA2**, **pE2** e **pK3** concluíram o nível de Educação Básica na escola pública, enquanto **pK2**, **pL2**, **pM4** e **pM3** o fizeram em escolas particulares. Afora **pK1** e **pA2**, os participantes da terceira etapa de aplicação fizeram também Bacharelado, além de especialização (no caso de **pE2**) e Mestrado em andamento (**pK1** e **pL2**). A formação superior de quase todos os professores participantes dessa terceira etapa de aplicação (à exceção de **pK1**) foi realizada em universidades públicas estaduais (USP e UNESP).

Quanto aos aspectos relacionados ao trabalho docente, desse conjunto participaram professores que possuíam de dois a doze anos de experiência, bem como professores que haviam dado aula em só uma escola (**pM4**), e professores que lecionaram em várias unidades escolares. Como explicita o **Quadro 4**:

<i>Prof.</i>	<i>Há quanto tempo leciona</i>	<i>Outros cargos</i>	<i>Escolas onde já lecionou</i>	
			<i>Quantidade</i>	<i>Instituição</i>
pA2	6 a 10 anos	-----	9	Pública (Municipal)
pE2	6 a 10 anos	-----	8	Privada e Pública (Estadual e Municipal)
pK2	11 a 16 anos	-----	4	Privada e Pública (Estadual)
pK3	6 a 10 anos	-----	5	Pública (Estadual e Municipal)
pL2	2 a 5 anos	-----	2	Pública (Municipal)
pM4	2 a 5 anos	Monitora de estudos	1	Privada
pM3	2 a 5 anos	Geógrafa (geoprocessamento)	2	Pública (Estadual e Municipal)

* Dados da professora **pK1** não estavam disponíveis.

Quadro 4 – Características do meio social II

Em certa medida, os enunciados de **pE2** reverberam seu envolvimento com a escola pública (que existe desde a educação básica), e sua experiência de mais de seis anos como professora em diversas escolas da rede pública e privada em São Paulo. Trata-se de um contexto diferente do de **pM3**, que estudou em escola da rede particular e tem menos experiência como professora, mas trabalhou como geógrafa na área de geoprocessamento. Esses diferentes caminhos que as professoras percorreram configuram meios sociais distintos, que influenciam diferentemente na estrutura dos enunciados de cada uma.

As características que descrevemos até aqui fazem parte das situações sociais imediatas de comunicação (contexto mais próximo do enunciado), e dos meios sociais mais amplos (contextos mais distantes). Há, é claro, outros fatores que também compõem esses contextos, mas que não abarcamos em nossa investigação. De todo modo, os aspectos que pontuamos foram úteis durante a análise, esclarecendo algumas questões referentes ao conteúdo e à estrutura dos enunciados. Passemos agora às prerrogativas que adotamos para a transcrição de trechos das reuniões do *Círculo*.

3.3.2 Seleção e transcrição de trechos

Realizar a seleção e transcrição de trechos das reuniões tendo como fundamentação as contribuições do pensamento bakhtiniano para a análise do discurso, foi uma etapa que apresentou alguns desafios. Queríamos trazer elementos do registro audiovisual para a modalidade verbal-escrita, mantendo (ao menos em parte) o dinamismo do fenômeno linguístico presente nas reuniões para a etapa de análise. Entretanto, não seria viável transcrever todo o material, que constitui 30 horas de gravação. Decidimos então selecionar trechos das reuniões que continham enunciados que abordavam (verbalmente ou não) as interferências no *tempo-espaço da aula*, e só depois disso iniciamos a transcrição.

Para selecionar os trechos que utilizamos em nossa investigação partimos das considerações do pensamento bakhtiniano sobre o conceito de *tema* do enunciado. Os enunciados são compostos por variáveis linguísticas (palavras, sons, entonações etc.) e expressões não-verbais. Quando tomados em toda a sua complexidade, possuem um *tema*, que é “[...] *o sentido da totalidade do enunciado*” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929] – p. 227). Como o tema só pode ser apreendido ao se considerar o enunciado como um todo – seus elementos verbais e não-verbais, seus contextos mais próximo e mais distante – utilizamos os dados já sistematizados da situação social imediata de comunicação e do meio social mais amplo dos professores participantes para fazer a seleção. Com esses dados em mãos, assistimos às seis reuniões e identificamos todos os trechos com enunciados que abordavam interferências no *tempo-espaço da aula*.

Feito isso, precisávamos ainda definir como transcrever o material, tentando garantir que a maioria dos elementos que compõem cada enunciado fosse representada na transcrição. As reuniões com os professores configuram eventos de interação socioverbal onde os enunciados se intercalam rapidamente – ou seja, a resposta (tomada de posição axiológica sobre o que foi dito) imediatamente ganha uma expressão semântica que é exteriorizada, formando um novo enunciado. Queríamos captar de alguma maneira essa dinâmica que faz parte da estrutura do diálogo (usado aqui no sentido estrito do termo), mantendo os enunciados que precedem, sucedem e/ou interrompem os enunciados dos professores, bem como os elementos *expressivos* (não-verbais) dos mesmos.

Tivemos algumas dificuldades para definir como fazer essa transcrição partindo apenas das contribuições do pensamento bakhtiniano, porque a *composição* desse tipo de texto (o *diálogo face a face*), segundo Faraco, não foi objeto de investigação dos autores do Círculo de Bakhtin:

Portanto, o evento do diálogo face a face [...] estará no foco de atenção do Círculo, mas não como forma composicional e sim como [...] um espaço em que mais diretamente se pode observar a dinâmica do processo de interação das vozes sociais.

Em outras palavras, podemos dizer que, no caso específico da interação face a face, o Círculo de Bakhtin se ocupa não com o diálogo em si, mas com o que ocorre nele, isto é, com o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali.

(FARACO, 2009 – p. 61)

Buscamos então a contribuição de autores da Análise da Conversação¹⁸, concepção que observa “ [...] *a maneira como se dá a troca de turnos entre participantes de uma conversa* [...]” (FARACO, 2009 – p. 61). Tal perspectiva estuda as falas em interação orientadas pelos participantes no momento da interação, e não pré-arranjadas ou desenvolvidas experimentalmente em laboratórios. Analisa, portanto, interações humanas que ocorrem em diferentes contextos, mas que não possuem construções verbais previamente elaboradas pelos participantes da interação. Consequentemente, o material empírico do qual o pesquisador dispõe possui caráter dinâmico, com falas que se sobrepõem, frases não concluídas, expressões sonoras não verbais etc. – assim como ocorre no registro audiovisual das reuniões com os professores.

No campo de Análise da Conversação, ao transcrever uma fala do contexto analisado é fundamental realizar o procedimento de verificação da fala do próximo turno (*next-turn proof procedure*, no original - HUTCHBY e WOUFFITT, 2015 [2008]). Como a conversação é formada por falas em interação (*talk-in-interaction*, no original), a fala seguinte é reveladora de aspectos da fala anterior e da interação humana como um todo. Por isso, falas não devem ser analisadas isoladamente¹⁹, e a transcrição de trechos específicos, que desconsideram o conteúdo e a estrutura das falas que os precederam e sucederam, podem enfraquecer a análise.

Essas contribuições teóricas (a bakhtiniana e a de autores da Análise da Conversação) apontaram para a necessidade de considerar as reuniões do Círculo no conjunto da interação comunicacional, analisando os vários enunciados que compõem essa interação e evitando a transcrição de enunciados isolados como unidade de análise. Por isso, transcrevemos também trechos das reuniões nos quais interferências no *tempo-espaço da aula* não foram abordadas,

¹⁸ Referimo-nos aqui à Análise da Conversação realizada no âmbito da Sociologia a partir do trabalho desenvolvido por Harvey Sacks, nos departamentos de Sociologia da Universidade da Califórnia e de Irvine, entre 1964 e 1972 (HUTCHBY e WOUFFITT, 2015 [2008]).

¹⁹ Neste aspecto, os autores parecem concordar com Bakhtin, para quem “*Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; [...] o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera da comunicação [...] É impossível alguém definir sua posição sem correlaciona-la com outras posições*” (BAKHTIN, 2016 [1953] – sublinhado do autor – p.57). Bakhtin, entretanto, considera que essa relação entre os enunciados é verdade no âmbito de toda a cadeia da comunicação discursiva, e não apenas do diálogo face a face.

mas que nos ajudam a compreender outros enunciados, que têm a dinâmica de interferências como tema.

Para os elementos técnicos da transcrição (símbolos e códigos utilizados para registrar aspectos não-verbais dos enunciados), escolhemos adotar, de forma adaptada, os sinais de transcrição propostos por Marcuschi (1986), em seu livro *Análise da conversação*. Segundo o autor:

Não existe a melhor transcrição. Todas são mais ou menos boas. O essencial é que o analista saiba quais os seus objetivos e não deixe de assinalar o que lhe convém. De um modo geral, a transcrição deve ser limpa e legível, sem sobrecarga de símbolos complicados.

(MARCUSCHI, 1986 – sublinhado do autor - p. 9).

Considerando os objetivos que nos propomos, e admitindo a importância de se capturar no registro escrito a entonação expressiva²⁰ (presente em todo enunciado e fundamental para a compreensão de seu sentido), escolhemos utilizar os seguintes sinais²¹:

Tipo	Símbolo	Sobre
Sobreposição de vozes	Γ L	Quando o enunciado de um participante se sobrepõe ao de outro. Ex.: A: Acho que é mais natural e Γ assim mesmo B: L mas não é bem assim
Pausas	(+)	Pausas entre enunciados ou dentro de um mesmo enunciado. Cada (+) representa uma pausa de, aproximadamente, 0,5 segundos. Ex.: A: Pois é (++) mas aí
Ênfase	Letra Maiúscula	Palavras ou sílabas pronunciadas com ênfase são escritas em letras maiúsculas. Ex.: A: Tô falando que foi inCRível

Continua

²⁰ Segundo Bakhtin: “Um dos meios de expressão da relação emocionalmente valorativa do falante com o objeto da sua fala é a entonação expressiva que soa nitidamente na execução oral. A entonação expressiva é um traço constitutivo do enunciado. No sistema da língua, isto é, fora do enunciado, ela não existe. [...] Se uma palavra isolada é pronunciada com entonação expressiva, já não é uma palavra mas um enunciado acabado expresso por uma palavra [...]” (BAKHTIN, 2016 [1953] – p. 48 e 49).

²¹ A tabela seguinte é uma adaptação do que Marcuschi aponta no livro *Análise da conversação* (1986), entre as páginas 9 e 13. Alguns dos sinais, como as aspas duplas, nós incluímos.

Tipo	Símbolo	Sobre
Truncamentos	/	Quando um sujeito interrompe uma oração drasticamente para iniciar outra, dentro do seu enunciado. Ex.: A: É como se/ não não
Pausa de entonação	‘ (aspas simples)	Utilizada para indicar uma pausa de entonação, como uma vírgula ou ponto-e-vírgula. Ex.: A: não’ não é dezembro’ quando é?
Citação	“ (aspas duplas)	Utilizadas para indicar quando um participante cita de forma direta um enunciado. Ex.: A: ela falou “eu tô impressionada”
Prolongamento de vogal	: (série de dois pontos)	Indicamos o prolongamento de vogais com dois pontos. Ex.: A: eu pensei que::::::’ não’ outra coisa
Comentários nossos	(())	Informações adicionais sobre elementos não-verbais da enunciação são incluídos entre parênteses duplos. Ex.: ((professores acenam com a cabeça, concordando))
Dúvidas e suposições	()	É colocado entre parênteses o que supomos ter ouvido em partes do enunciado que não entendemos com clareza. Ex.: A: não dá (pra ir) nas reuniões da escola
Fala não compreendida	(XXX)	Colocamos três “X” entre parênteses para indicar um trecho do enunciado que não compreendemos e não é possível supor. Ex.: A: não dá (XXX) nas reuniões da escola
Fala de participante desconhecido	(???)	Utilizamos pontos de interrogação para indicar o enunciado de alguém que não conseguimos identificar (porque não aparece no vídeo, por exemplo). (???) : eu acho que não

Quadro 5 - Sinais utilizados na transcrição dos enunciados.

Para garantir fluidez na leitura, não indicamos na transcrição outros sinais de entonação que consideramos menos relevantes para compreender e analisar os enunciados. Adotamos pontos de interrogação quando identificamos que o sujeito teve a intenção de fazer um questionamento, mas não utilizamos outros sinais de pontuação com o objetivo de evitar que a

nossa interpretação, sobre o possível posicionamento valorativo do professor, influa no registro escrito dos componentes semânticos do enunciado. Algumas palavras pronunciadas de modo diferente do registro verbal-escrito foram mantidas (como “*nê*” ou “*tava*”), enquanto outras (especialmente as que eliminam morfemas finais, como “*vo*” no lugar de “*vou*”), foram alteradas na transcrição. Sinais de atenção (como “*ah*”) e a silabação de palavras, quando ocorreram, também foram mantidos. Letras maiúsculas foram utilizadas apenas para indicar ênfase. Nomes próprios, conceitos e outras palavras comumente grafadas em letra maiúscula, foram escritos em letras minúsculas na transcrição.

Considerando que a situação de comunicação imediata envolvia a participação de muitas vozes, é comum nos registros audiovisuais termos conversas paralelas entre professores e outros integrantes do grupo. Muitos desses momentos revelam aspectos importantes da problemática e, por isso, buscamos transcrevê-los também – apesar de ficar comprometida a compreensão de algumas palavras. Para que o leitor não pense que esses enunciados respondem diretamente aos enunciados da interação focalizada pela câmera, incluímos os mesmos com dois recuos de parágrafo, como no exemplo abaixo:

A: talvez::z’ terça-feira?

B: acho que pode ser/ não

C: terça não é feriado?

A: por quê?

D: não’ é emenda’ na minha (XXX) outra

C: ah tá

B: tem e/ emenda de feriado

No exemplo anterior, indicamos os integrantes **A** e **B** interagindo verbalmente e usando um volume de voz que permite a todos os integrantes do grupo ouvirem seus enunciados. Já **C** e **D**, apesar de estarem comentando sobre os enunciados dos outros integrantes, estão conversando usando um volume baixo de voz, e não direcionam seus enunciados para todo o grupo. O recuo de parágrafo que utilizamos visa indicar situações como essa, comuns nos registros audiovisuais que consideramos na pesquisa.

Para garantir o anonimato dos participantes do grupo cujos enunciados foram transcritos, substituímos seus nomes por códigos. O código “**C.G.**” é utilizado para indicar o enunciado da coordenadora do grupo. Quanto aos demais integrantes, as letras iniciais dos

códigos indicam o tipo de participação dessa pessoa no grupo (“p” para professores, “ag” para alunos da graduação, “ap” para alunos da pós-graduação e “c” para convidados), e as demais letras e números são utilizados para diferenciar cada participante.

3.3.3 *Análise prévia dos enunciados*

Concluída a transcrição dos trechos pré-selecionados das reuniões com os professores, fizemos uma análise prévia do material para identificar se determinados aspectos da problemática que estávamos investigando eram recorrentes nos enunciados. Logo, foi possível ter uma visão global das questões que poderiam ser aprofundadas, e a partir dos enunciados criamos categorias para analisar o conjunto dos relatos dos professores. Essa análise inicial do material nos permitiu olhar para o registro dos enunciados sem categorias prévias, buscando neles os enfoques possíveis de análise.

Realizamos esse movimento (de identificar categorias de análise a partir dos enunciados), porque admitimos que o professor é *sujeito*, não objeto, de nossa pesquisa. Seus relatos explicitaram a existência da problemática que estudamos, e só a partir dos enunciados deles seria possível investigarmos a dinâmica de interferências de modo dialógico. Como já indicou Bakhtin:

Um estenograma do pensamento humanístico é sempre o estenograma do diálogo de tipo especial: a complexa inter-relação do *texto* (objeto de estudo e reflexão) e do *contexto* emoldurador a ser criado (que interroga, faz objeções, etc.), no qual se realiza o pensamento cognoscente e valorativo do cientista. É um encontro de dois textos – do texto pronto e do texto a ser criado, que reage; consequentemente, é o encontro de dois sujeitos, de dois autores.

(BAKHTIN, 2010 [1979] – itálico do autor – p. 311)

Assim, apesar de adotarmos as prerrogativas teóricas que indicamos nos Capítulos 1 e 2, durante a análise inicial direcionamos nosso olhar para os elementos comuns de enunciados de diferentes professores, buscando identificar aspectos da dinâmica de interferências que, ao se repetirem nas narrativas, denotariam sua relevância para compreendermos o fenômeno:

[...] essa é sem dúvida uma das características de uma teoria/análise dialógica do discurso: não aplicar conceitos a fim de compreender um discurso, mas deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir de ponto de vista dialógico, num embate.

(BRAIT, 2012 [2006] – p. 24)

Os assuntos mais recorrentes que identificamos nos enunciados dos professores são os seguintes:

Assunto	Número de ocorrências
Estratégias adotadas para lidar com interferências	39
Interferências de sujeitos da escola	36
Interferências acumuladas no último bimestre	27
Falta/dispensa de alunos	20
Interferências das Secretarias	11

Quadro 6 – Assuntos recorrentes nos enunciados dos professores

A partir dessa análise inicial, procuramos textos oficiais que poderiam apresentar o contraponto existente na ideologia oficial. Para tanto, pesquisamos no site oficial da SEE/SP e no portal da SME, além das páginas oficiais das Diretorias Regionais (DREs e Des) e do conteúdo disponível no Curso para Professores Integrantes (2015 – estado de São Paulo). Com os textos em mãos, pudemos fazer a dialogização entre eles e os enunciados dos professores, identificando pontos de concordância e discordância de diferentes sujeitos sobre a dinâmica de interferências. Mesmo que os professores não tenham lido os textos oficiais que selecionamos, e mesmo que os autores desses textos não tenham presenciado os enunciados dos professores, foi possível estabelecer relações dialógicas entre eles:

Dois enunciados alheios confrontados, que não se conhecem e toquem levemente o mesmo tema (ideia), entram inevitavelmente em relações dialógicas entre si. Eles se tocam no território do tema comum, do pensamento comum.

(BAKHTIN, 2010 [1979] – p. 320)

Tomamos também o cuidado de não limitar a análise ao conteúdo dos textos, pois perderíamos a possibilidade de considerar aspectos extralinguísticos e estabelecer relações de sentido entre os enunciados. Para isso, consideramos os trabalhos de autores que se debruçaram sobre o pensamento bakhtiniano, a análise do discurso e o estudo da semiótica, como alguns dos comentadores já citados. Isso nos ajudou a identificar com mais clareza que o *como dizer* revela coisas sobre o *que é dito*, sabendo que:

Compete ao analista [do texto] descrever e explicar os mecanismos de construção do sentido, observando as relações dadas no plano do conteúdo e no plano da expressão dos textos, bem como as relações entre um plano e outro. Também compete ao analista observar as relações entre enunciado e enunciação, para recuperar não apenas o que o texto diz, mas o porquê e o como do ato de dizer.

(DISCINI, 2015a [2005] – p. 29)

Ao analisar os enunciados dos professores e os textos oficiais buscamos ainda identificar as representações de mundo que são construídas a partir de figuras. Ou seja, tentamos identificar quais características são comumente atribuídas ou pressupostas para o professor, o coordenador pedagógico, o diretor e a própria escola. Cada formação social constrói uma representação distinta de mundo, compondo o heterodiscurso, e essa representação pode ser percebida ao estudarmos o que foi dito e os *modos de dizer* do enunciado:

Temas e figuras, observados como componentes da semântica discursiva, reproduzem nos textos o imaginário social. Descrever mecanismos imanes de construção do sentido supõe [...] examinar o modo próprio de tratar o sujeito, o que confirma o *ethos*²². [...] Descrever o *ethos* é examinar moralizações dadas discursivamente; é recuperar o sujeito no exame da relação do enunciado com a enunciação; é dar atenção a um sujeito não construído previamente ao discurso, mas dado pelo modo de dizer. Descrever o *ethos* é viabilizar a identificação dos temas e figuras do discurso, em função de valorizações de valores, próprias a determinadas formações sociais, que orientam o modo de presença do sujeito no mundo.

(DISCINI, 2015a [2005] – itálico da autora – p. 284)

Concluídas essas etapas de tratamento prévio, realizamos a análise mais aprofundada do material empírico. Os resultados que obtivemos desse último momento da investigação são apresentados nos capítulos seguintes.

3.3.4 Nota sobre a sequência didática como plano de trabalho

Como apontamos em capítulos anteriores, denominamos de *plano de trabalho docente* o plano que organiza o trabalho a ser realizado pelo professor com suas turmas ao longo de um determinado período (como um bimestre). Essa definição vai de encontro à utilizada nos sistemas estadual e municipal de ensino de São Paulo. O planejamento do trabalho docente pensado a médio e longo prazo, segundo documentos dos dois sistemas, deve orientar a prática do professor com suas turmas em situações de aprendizagem ou atividades que não se encerram em uma aula – ou seja, o trabalho docente deve apresentar certa continuidade, garantindo aulas articuladas.

No caso dos professores participantes do *Círculo*, o *plano de trabalho* foi elaborado segundo um modelo de Sequências Didáticas por gêneros discursivo-textuais, desenvolvido em conjunto a partir de adaptações do modelo concebido por DOLZ, NOVERRAZ e

²² Discini aqui se refere aos componentes presentes em um ato de comunicação, como descrito por Aristóteles: “[...] temos o *éthos* (o orador), instalado a partir do *lógos* (o discurso), estabelecidos ambos na perspectiva daquilo que se deve cumprir como persuasão ou como *performance* retórica, adequada às expectativas do auditório (*páthos*), [...]” (DISCINI, 2015b – sublinhados da autora – p. 138). A própria autora aproxima frequentemente o conceito de *éthos* ao de *enunciador*, como usado por Bakhtin.

SCHNEUWLY (2011 [2001]), autores da Escola de Genebra. As modificações foram realizadas a partir do estudo conjunto de *fronteiras teóricas* comuns, e que abordavam aspectos-chave que o grupo buscava investigar, tais como a importância da mediação no processo de *ensino-aprendizagem* e a aprendizagem da argumentação.

Ao longo das reuniões do *Círculo*, os professores, ao abordarem a dinâmica de interferências em seus enunciados, tratam das interrupções sofridas ao longo da aplicação de suas sequências didáticas. É importante destacarmos, entretanto, que a sequência didática é apenas uma maneira de se elaborar o *plano de trabalho docente* – há muitas outras. O conceito de *plano de trabalho* abarca todo o planejamento a médio e longo prazo do trabalho a ser desenvolvido pelo professor com suas turmas, o que pode incluir tanto aulas organizadas segundo um modelo mais tradicional, quanto a realização de sequências didáticas, ou atividades em colaboração com outros professores e/ou sujeitos da comunidade escolar, além de propostas que ultrapassem o *tempo cronológico* da aula e o espaço físico da sala. Admitimos que o plano de trabalho docente é aberto, tanto por sua plasticidade, quanto pelas possibilidades de organização do trabalho docente que admite.

Quando analisamos os enunciados dos professores, buscamos identificar os elementos que indicam as consequências que as interferências trazem para a aplicação do *plano de trabalho docente*. Como o material empírico do qual dispomos envolve uma prática docente organizada por sequências didáticas, fica mais evidente os impactos que a suspensão e compressão do *tempo-espaço da aula* têm para o trabalho individual do professor, dentro de sua disciplina. Mas devemos ressaltar que, ao que indicam os enunciados que analisamos, a dinâmica de interferências atinge não apenas o trabalho de professores que organizam suas aulas segundo sequências didáticas: a aplicação de outros tipos de *planos de trabalho* também é prejudicada. Isso ocorre porque o que é afetado pela dinâmica não é o plano *em si*, mas sim o *tempo-espaço da aula* – momento e lugar primordial da aplicação desse plano, esteja ele organizado de maneira mais tradicional ou não.

Reiteramos também que o *plano de trabalho* não se resume ao conteúdo das aulas. Ele abarca isso e muitas outras questões que envolvem as potencialidades do *tempo-espaço da aula* e a relação entre o professor e seus alunos. Assim, quando sua aplicação é interrompida por interferências, não é apenas o conteúdo que é atingido, mas sim todo um processo de ensino-aprendizagem em curso.

Capítulo 4

A dinâmica de interferências e a escola

A sistematização de dados e a análise de textos orais e escritos revelaram diferentes aspectos da dinâmica de interferências nas escolas públicas, municipais e estaduais, localizadas no município de São Paulo. Para organizar as considerações que apresentamos aqui, estabelecemos eixos de reflexão a partir do conteúdo dos enunciados dos professores. A seguir, apresentamos qual é o cenário atual das interferências em São Paulo e quais são os diferentes tipos de ações, programas e projetos que levam a interferências na aula, interrompendo a aplicação do plano de trabalho¹ dos professores. Apresentamos também como o atual modelo de gestão em rede proporciona a existência dessa dinâmica, e quais são os principais sujeitos que atuam na realização de interferências que comprimem e suspendem o *tempo-espaço da aula*².

4.1. Contexto geral

No início de nossa investigação nos questionamos se as interferências citadas pelos professores ocorriam ou não no conjunto das escolas públicas de São Paulo. Afinal, as interferências poderiam ser esporádicas e desarticuladas, ou mal distribuídas, ocorrendo apenas em determinadas escolas. Se esse fosse o caso, estaríamos diante de um problema pontual, restrito aos contextos de cada unidade escolar. Ainda que representasse um obstáculo para a realização do trabalho docente, dificilmente poderia ser estudado enquanto um problema sistêmico.

Entretanto, com a primeira sistematização das falas dos professores, ficou claro que estávamos diante de uma questão que não se restringe a algumas unidades escolares – professores de diferentes escolas, municipais e estaduais, citaram em seus enunciados casos comuns de interferências ao longo de quatro anos. Dos dezoito professores (de escolas públicas) que falaram sobre seu trabalho nas reuniões que analisamos, quinze deles apontaram verbalmente em seus enunciados que interferências prejudicaram a aplicação dos seus planos de trabalho. Se considerarmos as Diretorias Regionais de Educação (DRE - sistema municipal)

¹ O conceito de *plano de trabalho* abarca aqui as sequências didáticas elaboradas e aplicadas pelos professores participantes do *Círculo*. Ao longo da pesquisa desenvolvida pelo grupo, os professores planejaram seu trabalho em sequências didáticas que duraram, em média, de um a dois bimestres para serem aplicadas, contando com alterações feitas ao longo do ano letivo.

² Neste capítulo, permeamos nossas considerações com enunciados de professores que exemplificam os resultados aos quais chegamos, acerca das interferências no *tempo-espaço da aula*. Aspectos sobre como os professores pensam e lidam com essas interferências serão analisados no capítulo seguinte.

e as Diretorias de Ensino (DE - sistema estadual) das escolas desses professores, temos o seguinte quadro de distribuição espacial da problemática:

FIGURA 1 – Diretorias Regionais de Educação (sistema municipal)

Ipiranga, Butantã, Penha, Itaqueria,
Campo Limpo, São Miguel.

FIGURA 2 – Diretorias de Ensino (sistema estadual)

Norte 1, Centro-Oeste, Centro-Sul,
Centro, Leste 5, Sul 1.

Fonte: Imagens adaptadas do Portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e do site da Secretaria da Educação do estado de São Paulo. LEMES (2017).

Durante a pesquisa não participaram professores de escolas das outras diretorias³, por isso não podemos afirmar categoricamente que em todas elas há casos de interferências na aula. Porém, as informações que obtivemos apontam para um quadro de distribuição relativamente homogênea da dinâmica. Das 12 diretorias regionais dos professores participantes da pesquisa, todas tiveram ao menos um relato de interferência. Podemos então induzir que, muito provavelmente, professores das escolas públicas (estaduais e municipais) de todo o município de São Paulo lidam com interferências no *tempo-espaço* de suas aulas⁴.

Outros aspectos dos enunciados que analisamos também apontam para isso. Nas reuniões, há momentos em que o diálogo dos professores indica que as interferências não são

³ No caso do sistema municipal, não tivemos participação de professores de escolas das seguintes DREs: Pirituba, Freguesia/Brasilândia, Jaçanã/Tremembé, Guaianases, São Mateus, Santo Amaro e Capela do Socorro. No caso do sistema estadual, não tivemos participação de professores de escolas das DEs: Norte 2, Leste 1, Leste 2, Leste 3, Leste 4, Sul 2 e Sul 3.

⁴ Há inclusive casos de professores que citaram interferências em escolas estaduais localizadas fora do município de São Paulo, na região metropolitana (DREs Guarulhos Sul e Suzano) – o que sugere que a dinâmica de interferências não é restrita ao município de São Paulo, estando articulada à gestão em rede do sistema estadual de ensino.

pontuais. É consenso entre os professores participantes o fato de que interrupções na aplicação do plano de trabalho docente são comuns, especialmente ao final do ano letivo. Um dos casos em que podemos identificar tal frequência de interrupções é no enunciado da professora **pK1**, elaborado quando o grupo tratava das interferências nas aulas do mês de outubro, em 2010:

Trecho 01
<p>(pK1): até o dia vinte e dois de dezembro' é letivo (+) no diário' né? ((<i>professores acenam que sim com a cabeça</i>))</p> <p style="text-align: right;">(08 dez. 2010)</p>

A professora **pK1** indica que há uma diferença entre a quantidade de dias que são registrados oficialmente como letivos nos diários de classe, e a quantidade de dias nos quais efetivamente há aula. Ou seja, segundo a professora, o mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar por ano (previsto na LDB), não se realiza na prática – mas está garantido oficialmente. A finalização “né?” do enunciado, indica que **pK1** já pressupunha que os demais professores participantes compreendessem e concordassem com essa afirmação – e os acenos silenciosos são enunciados responsivos que confirmam a pressuposição da professora.

Essa forma de se colocar em relação ao grupo de professores da pesquisa é significativa. A professora **pK1** assume que todos (ou quase todos) compartilham do mesmo problema, e as risadas em resposta à expressividade cômica do enunciado corroboram isso. As interferências nas aulas e a diferença entre a quantidade de dias letivos oficiais e efetivos não é uma questão pontual, com a qual apenas **pK1** tem de lidar. A professora já sabe que isso ocorre também com outros professores, e em outras escolas.

O enunciado de **pK1** também indica uma prática que pode explicar porque a dinâmica de interferências dificilmente é percebida por quem não é professor: dias letivos são registrados nos diários de classe, mesmo que não ocorram aulas como previsto no calendário escolar. Trata-se de uma diferença conceitual fundamental: “dia letivo” (ou “dia de efetivo trabalho escolar”) não é sinônimo de “dia de aula” ou de “dia com aulas”. Como define o artigo sexto do Parecer aprovado em 1998 pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo:

§ 1º - Consideram-se de efetivo trabalho escolar, os dias em que forem desenvolvidas atividades regulares de aula ou outras programações didático-pedagógicas, planejadas pela escola desde que contem com a presença de professores e a frequência controlada dos alunos.

(SÃO PAULO [Estado] – Parecer CEE nº 67/98 – Art. 6º)

Com essa definição, as unidades escolares podem fazer interferências que comprometam a realização das aulas de todo um período, sem deixar de cumprir o dia letivo⁵. Contanto que professores estejam presentes e que se controle a frequência dos alunos, é possível registrar oficialmente o dia como sendo de *efetivo trabalho escolar*. A natureza das “outras programações didático-pedagógicas” não é especificada pelo documento, dando abertura para a realização de diversos tipos de intervenções, incluindo atividades que interrompam a realização de aulas.

Para quem não depende diretamente da *aula* para desenvolver o seu trabalho, essa dinâmica de interferências dificilmente é percebida como tal, pois os 200 dias letivos previstos em lei ficam garantidos. Já os professores, esses percebem a prática de intervenções, pois ela incide diretamente sobre o *tempo-espaço* de suas aulas e, conseqüentemente, afeta o seu trabalho. Os enunciados que analisamos indicam que, para os professores, velar pelo cumprimento do plano de trabalho docente (como previsto na LDB⁶) é uma determinação que fica em segundo plano nas escolas, sendo mais importante garantir o número mínimo de dias letivos:

Trecho 02	
(C.G.):	é:: alguém quer falar mais alguma coisa ainda sobre essa questão do tempo-espaço? tempo-espaço' vamo/ vamos aproveitar pra refletir como é que a gente tá construindo essa relação com tempo-espaço' da aula
pM3):	então' é:: eu me sinto angustiada quando eu vejo que se garantem di/ dias letivos mas não se garantem aulas ((os professores indicam concordar com a cabeça e depois aplaudem o comentário da professora))
(pK1):	((aplaudindo)) UHUΓUUUUUU
(pK2):	Lperfeito
(pL2):	((aplaudindo)) É ISSO' é isso' é isso
(26 out. 2013)	

⁵ Como apontaremos mais adiante, no item 4.3 Os atores da dinâmica de interferência, há uma definição mais precisa adotada pelo sistema estadual desde 2010 (Resolução SE-74, 2010). Esta, apesar de reiterar a importância da aula e do trabalho docente, também dá abertura para a existência de dias letivos sem aulas – o que, segundo os enunciados de professores que analisamos, de fato ocorre.

⁶ O que, segundo a LDB, é incumbência dos estabelecimentos de ensino: “Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: [...] IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente”.

O enunciado de **pM3** exemplifica a prática que descrevemos anteriormente: as unidades escolares garantem dias letivos com a aplicação de programações didático-pedagógicas, sem necessariamente velar pelo cumprimento das aulas. Os enunciados de **pK1**, **pK2** e **pL2** (além dos enunciados de outros professores presentes, que se expressaram com aplausos), indicam que a colocação feita pela professora **pM3** é representativa de como outros professores também percebem essa dinâmica de interferências na escola. Inferimos isso a partir dos aplausos e ovações que acompanharam o comentário da professora. Até o momento transcrito no **Trecho 02**, durante mais de uma hora de reunião, os participantes ainda não haviam se posicionado com tal expressividade vocal e corporal – o que é indicativo da importância do enunciado de **pM3**. Ao falar sobre a prática de garantir dias letivos, mas não aulas, **pM3** abordou um problema que todos os professores presentes já conheciam, mas evidenciou-o de maneira a abarcar aquilo que acontece no conjunto das escolas públicas de São Paulo – o que, ao que tudo indica, representa o posicionamento dos demais professores sobre a mesma questão.

Concordar com o posicionamento apresentado por **pM3**, especialmente de modo tão veemente, significa também discordar de outros posicionamentos. Se retomarmos o pensamento bakhtinano:

[...] o Círculo de Bakhtin entende as relações dialógicas como espaços de tensão entre enunciados. Estes, portanto, não apenas coexistem, mas se tensionam nas relações dialógicas. Mesmo a responsividade caracterizada pela adesão incondicional ao dizer de outrem se faz no ponto de tensão deste dizer com outros dizeres (outras vozes sociais): aceitar incondicionalmente um enunciado (e sua respectiva voz social) é também implicitamente (ou mesmo explicitamente) recusar outros enunciados (outras vozes sociais) que podem se opor dialogicamente a ela.

(FARACO, 2009 – p. 69)

Os professores, ao reforçar a asserção feita por **pM3**, indicam que, para eles, garantir aulas não é uma prerrogativa da escola, e se distanciam da afirmação de que há na escola essa preocupação. Para além disso, os enunciados apontam que, para os professores, os conceitos de “dia letivo” e “dia de aula” não são desvinculados: o “dia letivo” deveria garantir o *tempo-espaço da aula*.

A síntese que **pM3** fez em seu enunciado também pode indicar algo que a própria professora já experienciou em várias ocasiões. Como demonstra o contexto distante desse enunciado (ou seja, o meio social mais amplo da professora participante), **pM3** atuou como estagiária da primeira etapa da pesquisa desenvolvida pelo *Círculo* entre 2009 e 2010, e já nessa etapa, todos os sete professores participantes abordaram durante as reuniões do grupo de pesquisa as dificuldades que tiveram para aplicar suas sequências didáticas por conta das

interferências em suas aulas. Depois, **pM3** passou de estagiária a professora participante da pesquisa, elaborando e aplicando sequências didáticas em duas escolas (uma estadual, em 2011, e outra municipal, em 2013) – em ambas teve de lidar com a dinâmica de interferências. O enunciado parece revelar que a professora já identificou interferências no trabalho docente em diferentes contextos, a ponto de generalizar sobre a existência das mesmas e falar sobre o modo como os sistemas municipal e estadual escamoteiam as interrupções.

Efetivamente, em textos oficiais fica estabelecido que não é necessário garantir o *tempo-espaço da aula* para cumprir os duzentos dias letivos estipulados em lei federal. Outras programações didático-pedagógicas, elaboradas por outros sujeitos ou pelos professores, apesar de interromperem a realização de aulas na unidade escolar, oficialmente não descaracterizam o dia letivo – e interferências ocorrem, segundo os professores, em escolas dos dois sistemas de ensino, prejudicando o trabalho encaminhado com os alunos.

Podemos também notar nesse contexto uma *multissemia* (dispersão semântica) do signo “dia letivo”. Os significados atribuídos para a expressão são diferentes nos enunciados de cada sujeito. Segundo os enunciados que analisamos, para os professores, “dia letivo” corresponde ao dia em que o professor pode realizar o seu plano de trabalho com os alunos, seja aplicando atividades já previstas ou realizando uma nova atividade. Já para os gestores, “dia letivo” é aquele que pode ser registrado como tal, sendo aceito pelas diretorias regionais⁷. No âmbito das Secretarias, “dia letivo” é o “dia de efetivo trabalho escolar”, como determinado pela legislação, com aulas ou outras programações didático-pedagógicas, e a presença de professores e alunos. A comunidade (alunos e responsáveis), pode considerar como “dia letivo” aquele em que o aluno vai para a escola. Esses diferentes significados contribuem para que a dinâmica de interferências ocorra sem ser percebida por outros sujeitos que não o professor.

Esse cenário causa impactos no *tempo-espaço da aula*: ele fica em suspensão (a *aula* não se realiza) e sofre compressão (diminui-se o número de aulas que o professor terá para desenvolver seu trabalho com os alunos). Consequentemente, o trabalho docente é permeado de interrupções, e as *aulas* ficam fragmentadas, desarticuladas de um processo de ensino com encadeamento planejado. Exploraremos em maiores detalhes as consequências dessa dinâmica de interferências para o ensino e para a aprendizagem escolar no próximo capítulo. Por hora, o importante é estabelecermos que as interferências no *tempo-espaço da aula* não são pontuais – fazem parte de uma dinâmica de implementação de programas que culminam em interferências

⁷ Verificar o cumprimento do plano de trabalho de cada docente não é incumbência das diretorias regionais. Isso dá à equipe gestora abertura para registrar como “dia letivo” os dias nos quais foram realizadas atividades não previstas no calendário escolar.

na aula e, conseqüentemente, em interrupções na aplicação do plano de trabalho docente. Trata-se de um problema sistêmico, com distribuição relativamente homogênea nas escolas estaduais e municipais localizadas no município de São Paulo. Vejamos a seguir os diferentes tipos de intervenções que, quando aplicadas nas unidades, levam a interferências nesse *tempo-espço* da aprendizagem escolar.

4.2 Tipos de interferências

Entre as instâncias que fazem parte da instituição escolar, três delas são citadas com mais frequência pelos professores nas reuniões do *Círculo*: Secretaria, diretoria regional⁸ e unidade escolar. As três atuam diretamente no trabalho docente de diferentes formas: estabelecem aspectos do currículo a ser ensinado, requisitam que os planos de aula e trabalho sejam elaborados segundo determinado modelo, supervisionam a prática dos professores etc. No que tange as ações que culminam em interferências diretas no *tempo-espço da aula*, porém, os dados que temos indicam que as diretorias regionais raramente propõem projetos de ação direta no *tempo-espço da escola*. Sua função envolve principalmente intermediar a relação entre as Secretarias e as unidades escolares, exercendo um controle hierárquico sobre as equipes gestoras de cada escola para que elas desenvolvam projetos e garantam a implementação dos programas das Secretarias.

Ao abordar as interferências na *aula*, os professores não citaram as diretorias regionais, e quando pesquisamos nas páginas (*online*) oficiais, verificamos que são poucas as propostas de ação elaboradas no âmbito delas. No caso das DREs (rede municipal), suas páginas de *facebook* e blogs oficiais são utilizados como plataformas para compartilhar comunicados do diário oficial, notícias de algumas unidades escolares, avisos da Secretaria Municipal da Educação e projetos realizados em CEUs⁹. Durante o levantamento que realizamos (2014 – 2016), não identificamos nenhum projeto que envolvesse apenas o conjunto de escolas de uma diretoria regional. Todos os projetos apresentados estavam articulados a propostas elaboradas e/ou aprovadas no âmbito da Secretaria.

⁸ Quando usamos o termo “diretorias regionais” estamos nos referindo ao conjunto das diretorias do sistema estadual (denominadas Diretorias de Ensino - DEs) e do sistema municipal (Diretorias Regionais de Ensino - DREs).

⁹ Centros Educacionais Unificados – criados e implementados na gestão de Marta Suplicy (2001 – 2004), a partir de decreto aprovado em fevereiro de 2003. Os CEUs foram mantidos e ampliados nas gestões subsequentes e, atualmente, existem 46 deles, localizados nas áreas mais periféricas do município (segundo o Portal da Secretaria Municipal de Educação, <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/CEUs-Enderecos>>, acesso em junho de 2017). Oficialmente, a criação dos Centros Educacionais Unificados tinha por objetivo propiciar à população “[...] acesso a bibliotecas, centros culturais e esportivos, integrados aos Centros de Educação Infantil – CEIs, Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs e Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs [...]” (SÃO PAULO [Município] – Decreto nº 42.832, 2003).

Esse cenário se mantém quando analisamos as propostas de ação presentes nos sites oficiais das Diretorias de Ensino do sistema estadual. Das treze Diretorias Regionais de Ensino existentes no município de São Paulo, apenas duas apresentaram projetos que foram aplicados em suas unidades escolares. Como sistematizado no quadro a seguir:

Diretoria	Propostas de ação direta na escola, em sites oficiais
Norte 1	Nenhuma proposta desde 2015 (não há registros de anos anteriores).
Norte 2	Nenhuma proposta desde 2014 (não há registros de anos anteriores).
Centro	Concurso “ <i>Vozes pela igualdade de gênero</i> ” (out. – nov. 2016); Concurso “ <i>Shakespeare Hoje</i> ” (out. 2016); Nenhuma outra proposta em 2016 (não há registro de anos anteriores).
Centro-Oeste	3º concurso de Redação de Texto Filosófico “ <i>Desafios éticos contemporâneos, valores sociais e culturais</i> ” – Ensino Médio (out. 2016); Nenhuma outra proposta em 2016 (não há registro de anos anteriores).
Centro Sul	Nenhuma proposta desde 2014 (não há registros de anos anteriores).
Leste 1	No site, não há registros de propostas da diretoria regional nas unidades escolares.
Leste 2	Idem – Leste 1
Leste 3	Nenhuma proposta desde 2015 (não há registros de anos anteriores).
Leste 4	Idem – Leste 3.
Leste 5	Idem – Leste 3.
Sul 1	Há listas de projetos para 2016 do Núcleo Pedagógico, mas sem descrição de como foi a sua aplicação. Não há registros de projetos para os anos anteriores.
Sul 2	Idem – Sul 1.
Sul 3	Idem – Sul 1.

Quadro 7 - Propostas de ação direta, registradas em sites oficiais das DEs (2016)

Isso sugere que a grande maioria dos programas e propostas de ação aplicados nas escolas, ou são elaborados pela própria equipe gestora, ou são aplicados por ela e fazem parte de projetos desenvolvidos no âmbito das Secretarias¹⁰, não das diretorias regionais. Mas isso

¹⁰ E estes, por sua vez, fazem parte de um contexto de políticas educacionais formuladas pelos governos federal, estadual/ou municipal. Como apontamos anteriormente, segundo Marcílio (2014 [2005] – p. 448), essas políticas são descontínuas no Brasil, sendo raramente mantidas a longo prazo.

não significa que as diretorias regionais não participam da dinâmica de interferências, pois uma de suas atribuições é realizar e/ou garantir a realização de ações previstas pelas Secretarias nas unidades escolares. Segundo documentos oficiais, as DREs (sistema municipal) devem “[...] *orientar as equipes gestoras quanto as diretrizes educacionais da SME e acompanhar os seus resultados, por meio da ação supervisora*” (SÃO PAULO [Município] – Portaria nº 7.778 – Art. 35 – inciso III, alínea h, 2016), enquanto que as DEs (sistema estadual) devem “[...] *supervisionar e acompanhar o funcionamento das escolas, observando o cumprimento de programas e políticas*” (SÃO PAULO [Estado] – Decreto nº 57.141 – Art. 70, inciso III, 2011).

A partir dessa sistematização e da análise dos enunciados dos professores, concluímos que as diretorias regionais do estado e do município provavelmente elaboram poucos projetos para as unidades escolares, mas formam uma instância que participa da dinâmica de interferências ao intermediar a relação entre a Secretaria e a gestão escolar¹¹. As diretorias regionais, segundo documentos oficiais, devem tentar garantir (através da supervisão da equipe gestora e da formação continuada de professores e coordenadores¹²) as determinações da Secretaria nas unidades escolares – inclusive com a aplicação de projetos que, muitas vezes, suspendem a realização de aulas.

Temos então duas instâncias que, segundo os documentos oficiais e os enunciados dos professores, são responsáveis por realizar a maioria das intervenções que ocasionam interrupções na aplicação do plano de trabalho docente: as Secretarias de Educação (municipal e estadual), e as unidades escolares (especialmente a equipe gestora).

Quanto aos programas e projetos elaborados no âmbito das Secretarias, verificamos que eles podem ser divididos em dois grupos principais: os originais (ou seja, concebidos inicialmente por sujeitos que trabalham nas Secretarias) e os adaptados (aqueles desenvolvidos a partir de outros projetos, normalmente concebidos na esfera federal). Nos dois casos, as propostas dependem de outros sujeitos (que trabalham em diferentes instâncias da instituição escolar) para serem implementadas.

¹¹ Um exemplo é a proposta do sistema estadual denominada Feira de Ciências das Escolas Estaduais de São Paulo (FeCEESP). Trata-se de uma proposta da Secretaria, envolvendo as diretrizes do Currículo Oficial do Estado de São Paulo e as ações das Equipes Curriculares de Ciências da Natureza da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB). A unidade escolar, para participar, deve se reportar à diretoria regional, e os professores coordenadores das diretorias regionais devem realizar e/ou participar de Feiras e Mostras de Ciências realizadas nas diretorias, nas unidades escolares, ou em outras instituições (<<http://www.educacao.sp.gov.br/feirade-ciencias>>. Acesso em 06 ago. 2017).

¹² A formação continuada a ser realizada pelas diretorias regionais também está prevista em documentos oficiais, tais como o Decreto nº 57.141 (Seção X – Art. 70, item XII), no caso do sistema estadual, e o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (2013 – p. 45), no caso do sistema municipal.

Essas instâncias e os sujeitos que delas participam fazem parte de um modelo de gestão em rede, organizado segundo uma hierarquia oficial, que coloca a Secretaria no topo e a unidade escolar na base da política pública educacional. Com essa estrutura de implementação de política, espera-se que as demais instâncias garantam a realização de um dado programa e/ou projeto alterando o menos possível a proposta original. Como aponta Hill, “[...] *haverá várias maneiras de os atores tentarem exercer um controle prévio sobre o processo de implementação*” (HILL, 2013 [1997] – tradução nossa¹³). As Secretarias e seus órgãos centrais, visando esse controle, elaboram documentos prescritivos, orientando as diretorias regionais¹⁴ para sua implementação. Essas, por sua vez, supervisionam a ação das equipes gestoras nas unidades escolares, que implementam a política nas escolas.

Mas, considerando a contribuição dos estudos em implementação de políticas públicas, é importante que reconheçamos que esse cenário é complexo. O escalonamento de pressões que se acumulam de uma instância para a outra não é suficiente para dirimir por completo a discricionariedade dos sujeitos que atuam no *tempo-espço da escola*. As ações das equipes gestora e docente, como veremos adiante, alteram aspectos da implementação dessa política.

Dentre as propostas encabeçadas pelas Secretarias, os enunciados dos professores e os textos em sites oficiais de divulgação indicam que há principalmente quatro tipos de ações diretas que levam a interferências na *aula*: aquelas denominadas de “ações de conscientização da população” (como o caso de mobilização contra o *Aedes aegypti*¹⁵); as que servem como instrumento para obter indicadores de cada escola (avaliações externas); as que envolvem reuniões gerais da equipe docente, equipe gestora e/ou dos responsáveis dos alunos de cada unidade (que é o caso das reuniões pedagógicas de planejamento ou a reunião entre pais/responsáveis e professores, ao final dos bimestres); e as que interrompem todas as atividades da escola para utilizar a estrutura física da mesma para outros fins (como a realização das eleições municipais, estaduais e federais). Todas elas culminam em interferências diretas no *tempo-espço da aula*, interrompendo a aplicação do plano de trabalho dos professores.

¹³ Tradução nossa. No original: “[...] *there will be various ways in which actors will attempt to exercise prior control over the implementation process*” (HILL, 2013 [1997] – p. 217).

¹⁴ Com a dimensão virtual do atual modelo de gestão em rede, as Secretarias e seus órgãos centrais podem também contatar as unidades escolares diretamente, enviando comunicados e outros documentos para a equipe gestora de cada escola. Os dados dos quais dispomos não nos permitem afirmar que isso é uma prática corrente nas escolas paulistanas, mas devemos reconhecer que as Secretarias possivelmente encaminham prescrições diretamente às equipes gestoras com recursos *online*, buscando garantir e controlar aspectos da aplicação de programas e projetos diversos.

¹⁵ Nos referimos aqui à *Semana de Mobilização Todos Juntos contra o Aedes Aegypti* acontece até 8 de abril. <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/semana-de-mobilizacao-todos-juntos-contra-o-aedes-aegypti-acontece-ate-8-de-abril>>. Acesso em 06 ago. 2017.

Para além dos projetos e programas das Secretarias, como já apontamos, a equipe gestora também elabora e aplica propostas de ação nas unidades escolares, interferindo no *tempo-espaço da aula*. Afinal, como já indicaram estudos na área de implementação, “[...] *há sempre um ‘topo’*”, no sentido de um lugar onde se formula e se decide o que deve ser implementado, mas a localização desse ‘topo’ pode variar: pode até estar ‘na base’”. (HILL e HUPE, 2002 – Tradução nossa¹⁶). O conceito oficial de “dia de efetivo trabalho escolar” dá abertura para que a gestão de cada unidade escolar também proponha diferentes ações. Consequentemente, se perdem aulas, mas não dias letivos.

O fato das equipes gestoras das unidades escolares proporem outras ações no *tempo-espaço da escola*, não significa que estas não estão articuladas à política educacional promovida a partir da gestão em rede. Apesar de serem diferentes em cada escola, as programações encabeçadas pela equipe gestora são realizadas respondendo a prescrições advindas de outras instâncias, que incitam a realização de projetos “inovadores” nas unidades escolares. Na rede estadual, por exemplo, espera-se que o diretor tenha capacidade de liderar a elaboração de planos e ações, coordenando projetos na unidade escolar¹⁷, enquanto que na rede municipal considera-se que a equipe gestora “[...] *tem um papel fundamental tanto para a organização administrativa e pedagógica como para o pleno desenvolvimento e implementação dos projetos na Unidade Educacional*” (SÃO PAULO [Município], 2017 – p.11). Os projetos propostos pela gestão, assim, ainda que diferentes em cada unidade, fazem parte de uma política educacional em rede, pautada em ações diretas no *tempo-espaço da escola*.

Os enunciados dos professores indicam que a equipe gestora intervêm de diferentes maneiras, interferindo nas aulas. Algumas dessas interferências estão relacionadas à implementação de trabalhos didático-pedagógicos desenvolvidos por parte da equipe docente, levando a interrupções na aplicação do plano de trabalho de outros docentes. Há também projetos encabeçados pela gestão e que contam com o envolvimento dos professores para sua aplicação. Alguns deles propõem a realização de abordagens diferenciadas voltadas à aprendizagem e ao envolvimento dos alunos. Outros são voltados à conscientização da população sobre determinados temas (como palestras realizadas por diferentes profissionais

¹⁶ Tradução nossa. No original: “[...] *there is always a ‘top’ in the sense that somewhere is formulated and decided what has to be implemented, but the location of that ‘top’ may vary: it may even be ‘at the bottom’*” (HILL e HUPE, 2002 – p.120)

¹⁷ Segundo documento oficial, o diretor de escola da rede estadual de ensino deve ter capacidade de “*Liderar a elaboração, a implementação, a avaliação e o redirecionamento de planos e ações em consonância com os princípios, as diretrizes e as normas educacionais da SEE-SP, do Currículo e da proposta pedagógica nos diferentes níveis, etapas, modalidades, áreas e disciplinas*” (SÃO PAULO [Estado] – Resolução SE-56, 2016).

para tratar de assuntos referentes à saúde, segurança, entre outros¹⁸). São também realizadas programações com o objetivo de arrecadar fundos para reparos, compra de material escolar etc. (um exemplo disso são as festas abertas à comunidade promovidas pelas unidades escolares, ou os passeios com alunos para parques temáticos).

Como essas ações são organizadas no âmbito de cada unidade escolar, a gestão tem um poder de decisão maior sobre os aspectos de sua aplicação. Se nem sempre a direção de cada escola pode definir o dia e as aulas que serão afetados com a implementação de um programa da Secretaria, o mesmo não ocorre com as intervenções realizadas pela própria gestão. Os projetos, não havendo oposição direta de outras instâncias ou do corpo docente, são aplicados de acordo com o proposto pela equipe gestora – e tal oposição, segundo os enunciados dos professores, raramente ocorre. Mesmo o Conselho de Escola¹⁹, no qual tais projetos poderiam ser discutidos e reformulados de maneira democrática, com a participação de professores, não é citado nos enunciados que analisamos²⁰.

A forma como a equipe gestora define o calendário de projetos por ela encabeçados, segundo os enunciados dos professores, é um dos fatores que mais prejudica o cumprimento do plano de trabalho docente. Um dos motivos para isso é que muitas vezes os professores não sabem com antecedência quando ocorrerão as interferências, fazendo com que fique difícil lidar com suas consequências. Como exemplifica o seguinte trecho de uma das reuniões do *Círculo*, quando os participantes estavam definindo uma data para aplicação do questionário de caracterização dos alunos²¹:

¹⁸ Um exemplo é o Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD), que tem oficialmente por objetivo realizar uma educação preventiva quanto ao uso de drogas. Instrutores do projeto (que são policiais voluntários) vão às escolas que entram em contato com o programa e oferecem palestras para os alunos, além de reuniões com pais e professores. Mais informações disponíveis no site do programa: <<http://www4.policiamilitar.sp.gov.br/unidades/dpcdh/index.php/proerd-2/>>. Acesso em 07 jun. 2017.

¹⁹ Instância presente nos sistemas municipal e estadual. O conselho é composto por docentes e outros sujeitos da escola (funcionários, alunos, pais e responsáveis, além de especialistas da educação – no caso da rede estadual – e agentes de apoio à educação – no caso da rede municipal). Realizam reuniões ordinária e extraordinárias, e visa garantir uma gestão democrática da educação (SÃO PAULO [Estado], *Cartilha conselho de escola* – 2014); (SÃO PAULO [Município] – Portaria nº 2.565, 2008).

²⁰ O que não surpreende, se considerarmos que “*Do modo como está instituído hoje em vários sistemas de ensino do país, o conselho de escola fica, quase sempre, na dependência da vontade política do diretor [...]. Embora, em termos legais, esse colegiado seja deliberativo e se coloque ao lado do diretor, o diretor de escola [...] acaba por ‘montar’ ele próprio um conselho apenas formal e inoperante, que só decide questões marginais e sem importância significativa para os destinos da escola [...]*” (PARO, 2016 – p.124).

²¹ O questionário de caracterização dos alunos estava previsto para a terceira etapa de aplicação de sequências didáticas desenvolvidas no âmbito do grupo de pesquisa do *Círculo*.

Trecho 03

(agA): pra essa semana do dia/ ó gente' segundo aqui o calendário vai ficar na semana do dia vinte e oito a::o dia prime/ dia vinte e oito de outubro ao dia primeiro de novembro

(pK2): que é feriado? a não' no dois

(pM3): ó' eu vou/ eu vou confirmar' porque eu acho que é a semana que eles resolveram fazer provão na escola' tá?

(agA): tá' mas eu vou colocar aqui/ aparentemente

(pM3): tá' mas eu vou confirmar tá Γ bom?

(agA): Ltá

(pM3): que ninguém sabe também

(28 set. 2013)

No **Trecho 03**, a professora **pM3** não pôde confirmar a realização do questionário para a semana proposta pela aluna **agA**, porque não sabia com certeza se haveria ou não a aplicação de um “provão” da escola na mesma data. **pM3** também dá a entender que não é apenas ela que não sabe com certeza quando o “provão” será aplicado (“*ninguém sabe também*”). Nesse caso, faltava ainda um mês para a possível intervenção. Segundo outros enunciados, em algumas situações os professores são comunicados sobre as interferências com antecedência ainda menor.

Afora isso, a gestão pode promover um número de projetos que inviabiliza a aplicação do plano de trabalho docente. Como as programações planejadas pela equipe gestora muitas vezes dependem da participação e envolvimento dos professores, o acúmulo de propostas também compromete o trabalho que eles realizam no âmbito de suas disciplinas:

Trecho 04

(pE2): a escola tem uma quantidade absurda de projetos' sarau' é questões étnico-raciais' três coisas que tão acontecendo agora' e eu também tô envolvida nessas outras coisas dos projetos da escola' [...] são tantas coisas/ essa semana' dia dois é o dia do fa/ do sarau' dia quatro é reunião de pais' na outra semana dia dez é o dia do circo/ circo o dia inteiro ((risos dos professores participantes)) ' e ainda tenho o projeto do rádio o projeto do jornal ((ri)) ' e eu fico no meio de tudo isso'

(28 set. 2013)

pE2 classifica como “*absurda*” a quantidade de projetos encabeçados pela escola. A professora estava envolvida com as atividades, mas o adjetivo adotado sugere que o número de propostas é exagerado no entender de **pE2**.

Outro problema muito comentado pelos professores é a realização de atividades às quintas-feiras. O resultado, muitas vezes, é que os alunos não vão à escola no dia seguinte, já emendando com o fim de semana. Segundo os professores, ações encabeçadas pela equipe gestora (como, por exemplo, a visita ao *playcenter*), ao serem realizadas durante uma quinta-feira, interrompem por dois dias a aplicação de planos de trabalho. Isso é corroborado pelo enunciado de **pK2**, quando os integrantes discutiam as interferências na aula:

Trecho 05

(pK2): isso quando eles não marcam as coisas pra quinta já meio que de propósito pro a/ né? pra sexta-feira ficar morta

(28 set. 2013)

Apesar de não ter concluído a ideia inicial, é provável (considerando o conteúdo do enunciado e a entonação da professora) que **pK2** esteja afirmando que a equipe gestora planeja programações para quintas-feiras, já prevendo que poucos alunos comparecerão à escola no dia seguinte. A expressão “*sexta-feira morta*”, nesse caso, é utilizada pela professora para indicar uma sexta-feira que, oficialmente, é dia letivo, mas que conta com poucos alunos, o que inviabilizaria a aplicação do plano de trabalho. Também no **Trecho 05**, a professora afirma que “*eles marcam as coisas*” para quinta-feira. **pK2** engloba com a palavra “coisa” vários tipos de

interferências, o que sugere que a aplicação de diferentes propostas é prevista para esse dia da semana.

Além desses casos, segundo os enunciados dos professores, também são comuns ações *não planejadas* nas escolas, decididas no próprio dia em que serão realizadas, como a dispensa de alunos. Muitas vezes, essa forma de atuação da gestão é justificada pela falta de professores e/ou funcionários na escola. Há também a dispensa não-oficial de alunos nas últimas semanas de aula que precedem férias escolares. Após a aplicação de avaliações externas, por exemplo, é comum que não se exija mais a presença dos alunos, e os professores são por vezes instruídos a não registrar as faltas. Como ilustra o enunciado a seguir:

Trecho 06
<p>(pM3): a minha::: (+) a minha coordenadora me ameaçou ((r)) se eu desse a/ cheguei nela e falei assim “dia cinco tem aula ainda né? é ano letivo” ’ porque já acabou as provas já acabou o saresp né’ nenhum aluno viria mais’ aí ela “você não vai dar aula dia cinco” ’ eu falei “por quê?” ’ “não’ porque se você der aula dia cinco vão te denunciar e você não vai ser bem vista” eu falei “mas onde tá escrito que eu não posso?” ’ “não dezembro não pode mais dar falta pra aluno” (+) eu falei assim “como assim?” ’ “não você não pode você não me faça isso”</p> <p style="text-align: right;">(17 dez. 2011)</p>

O enunciado do **Trecho 06** tangencia várias questões. 2011 foi o ano em que **pM3** começou a trabalhar como professora, o que pode explicar a pergunta direcionada à coordenadora pedagógica. Em seu enunciado, **pM3** indica que, apesar de o ano letivo ainda não ter acabado²², ela já supunha que os alunos não iriam à escola após a aplicação do SARESP. Mas, para a professora, o baixo comparecimento de alunos seria uma prerrogativa dos próprios alunos – e não da gestão ou do corpo docente, já que ainda havia dias letivos previstos para depois dessa data. A fala da coordenadora, entretanto, sugere o contrário. Da maneira como **pM3** descreve, a coordenadora pressiona para que não sejam ministradas aulas a partir do dia cinco de dezembro.

²² Segundo resolução da Secretaria da Educação, o ano letivo de 2011 deveria ser iniciado em 8 de fevereiro (com atividades de planejamento e definição da proposta pedagógica) e encerrado, no mínimo, no dia 16 de dezembro – ou seja, a unidade escolar, ao elaborar seu calendário, poderia marcar o término do ano letivo para depois dessa data, não antes (Resolução SE-74, 2010 – Art. 4º, inciso I).

A figura da coordenadora que aparece no enunciado de **pM3**, apresenta grande resistência à possibilidade de a professora continuar dando aulas. Ela é categórica quando afirma que **pM3** não dará aula no dia cinco de dezembro, e se utiliza de vários argumentos para tentar impedi-la de prosseguir com a aplicação do seu plano de trabalho depois dessa data. A professora recorre à legislação, perguntando qual argumento oficial justifica impedi-la de dar aulas: “*mas onde tá escrito que eu não posso?*”. A coordenadora então afirma que não é permitido registrar a frequência dos alunos a partir do dia cinco de dezembro – o que não tem embasamento legal. Inclusive, se considerarmos os documentos oficiais, sem presença ou registro da presença dos alunos, o dia não pode ser oficialmente classificado como sendo de “efetivo trabalho escolar”.

Em seu enunciado, **pM3** descreve uma situação extrema, na qual um dos representantes da equipe gestora ameaçou uma professora com argumentos sem fundamentação legal para que ela não ministrasse aulas nos últimos dias do ano letivo de 2011. Mas, reservadas as particularidades do caso, essa é uma das interferências mais citadas pelos professores: pelo que indicam os enunciados que analisamos, após uma determinada data (que muitas vezes coincide com a aplicação das avaliações externas, uma intervenção das Secretarias), os professores são incentivados a não ministrar aulas, e os alunos são incitados a não irem mais para a escola. Os professores relataram situações como essa durante as três etapas de aplicação da sequência. Até na semana em que ocorrem as avaliações externas, apesar de essas durarem no máximo dois dias, o resultado é um esvaziamento da escola:

Trecho 07
<p>(pF1): o saresp também' atrapalhou' ((<i>acenos de cabeça dos professores pC1 e pM1, concordando</i>)) porque saresp é semana (de não ter aula) ((rindo))</p> <p>(pK1): não tem aula</p> <p>(pF1): só tem os alunos (no) saresp' então'</p> <p style="text-align: right;">(8 dez. 2010)</p>

A entonação que **pF1** imprime à palavra “então”, não é de uma ideia que ainda será concluída, mas sim de uma ideia que pode ser finalizada individualmente por cada integrante do grupo que, sendo em sua maioria formado por professores, sabe o que ocorre durante a semana do SARESP (que em 2010 foi aplicado nos dias 17 e 18 de novembro – quarta e quinta-

feira). Isso é corroborado pelos enunciados não-verbais de **pC1** e **pM1**, além do enunciado verbal de **pK1**, que reitera a afirmação de **pF1** no **Trecho 07**.

O professor **pM1**, na mesma reunião, também descreveu como esse tipo de ação comprometeu o trabalho que realizava com os alunos:

Trecho 08
<p>(pM1): ((<i>lendo de um slide projetado</i>²³)) “dificuldades apresentadas’ interferências nessa semana pela direção” ’ a direção interferiu no projeto</p> <p>(C.G.): como assim?</p> <p>(pM1): (+++) ((<i>ainda lendo</i>)) “os alunos que não precisam de recuperação não precisam ir pra escola” ’ ó que legal’ matou o projeto’ cabou o projeto (+) texto’ seminário’ caderno’ quase que eu fecho a sala ((<i>gesto que imita saudação militar</i>)) passar bem’ poucos alunos entregaram a descrição definitiva’ “não houve apresentação dos roteiros’ não houve apresentação solicitada dos vídeos dos roteiros” só um vídeo que eu consegui’</p> <p style="text-align: right;">(08 dez. 2010)</p>

O professor explica em seu enunciado que a direção interrompeu a aplicação de seu plano de trabalho ao estabelecer que os alunos que não dependiam da recuperação não precisavam mais ir à escola. **pM1** ironicamente comenta “ó que legal”, antes de anunciar que seu projeto foi comprometido e que não foi possível realizar várias atividades programadas.

Os programas, projetos e ações que abordamos até aqui não são os únicos citados pelos professores, mas os enunciados que analisamos sugerem que eles são os mais comuns na dinâmica de interferências. Concluimos que há diferentes tipos de ação direta no *tempo-espço da escola* que interferem no ensino e na aprendizagem escolar, ao suspender e comprimir o *tempo-espço da aula*.

Os enunciados dos professores revelam que esse acúmulo de intervenções se intensifica a partir de outubro. O cenário de um último bimestre turbulento, com poucas aulas (mas com dias letivos oficialmente garantidos), foi descrito por alguns professores. Como exemplifica o enunciado de **pK2**, ao falar da aplicação de sua sequência didática:

²³ O professor **pM1** organizou uma apresentação em slides para o grupo, e leu trechos dela em vários momentos da reunião.

Trecho 09

(pK2): é mais/ ó' só pra você ter uma ideia' em outubro eu fiz o levantamento de quantos **(+)** *((a professora volta a falar consultando um caderno com anotações))* dia sete tem reunião de pais quatorze pedagógica quinze é feriado dezoito tem apresentação vinte e três reunião pedagógica vinte e cinco pro/ apresentação de projeto' *((fecha o caderno e cruza os braços. pA1 concorda com a cabeça durante a fala da professora))*

(apL): (é um mês) mais tumultuado' é isso? *((pA1 acena que sim com a cabeça))*

(pK2): assim' eu estou só no momento de *((gestual que ilustra a cabeça explodindo))* **(+)** porque outubro será inexistente

(28 set. 2013)

E outras professoras apontam, em outro momento da mesma reunião:

Trecho 10

(pK1): não' é porque assim' chega em novembro né é::: complicado tanto quanto outubro né' então

(pA2): a escola para em outubro e não volta mais' só em fevereiro

(pK2): tem isso né

(28 set. 2013)

Os enunciados das professoras **pK1**, **pK2** e **pA2** são ilustrativos de uma situação que, pelo que indicam os dados de que dispomos, frustra o trabalho de professores das escolas estaduais e municipais de São Paulo. O acúmulo de diversas ações diretas na escola interfere excessivamente no *tempo-espço da aula*, prejudicando o cumprimento do plano de trabalho do professor, especialmente a partir de outubro. O ensino é interrompido por constantes interferências ao longo do ano, programadas e imprevistas, que são realizadas visando os mais diversos objetivos: conscientização da população, saúde e segurança pública, envolvimento da comunidade, obtenção de fundos extras, mobilização dos alunos, avaliação das unidades escolares etc.

Muitos desses projetos se utilizam da mesma justificativa principal: melhorar ou garantir a qualidade da educação escolar. Mas, para os professores, a dinâmica de interferências acarreta problemas para a realização do trabalho que desenvolvem com os alunos. Os enunciados que

analisamos indicam que, para os professores participantes do *Círculo*, as propostas de ação pensadas em outras instâncias (seja nas Secretarias, seja na própria unidade escolar), são elaboradas desconsiderando o trabalho já encaminhado com as turmas.

Como vimos, são muitas as atividades e ações que levam a interferências no *tempo-espaço da aula*, prejudicando e/ou interrompendo a aplicação do plano de trabalho dos professores. Não foi possível no presente trabalho nos debruçarmos sobre cada uma delas, considerando seu papel na instituição escolar, mas é importante destacarmos que, ainda que todas culminem em interferências, elas não podem ser pensadas indistintamente. Algumas das ações citadas são fundamentais ao funcionamento da escola – tais como os conselhos de classe e as reuniões de pais/responsáveis e professores – e não podemos descartar a relevância de projetos que envolvem a participação de professores em culturas colaborativas para a aprendizagem escolar. Enquanto algumas ações são efetivamente criticadas pelos participantes do *Círculo* (passeios a parques temáticos, dispensa de alunos, aplicação do SARESP etc.), outras não recebem críticas, e só são abordadas como um problema nos enunciados dos professores pelo fato de contribuírem com o acúmulo de interferências. As atividades e ações que levam às interferências, assim, não podem ser qualificadas da mesma maneira, apesar de constituírem todas o quadro da dinâmica de interferências.

Discutiremos mais adiante como a dinâmica de interferências, resultado do acúmulo dessas ações, programas e projetos, impacta no ensino e na aprendizagem escolar. Antes disso, porém, é importante explorarmos como o atual modelo de gestão em rede proporciona os elementos necessários à realização de uma política educacional que acarreta interferências no *tempo-espaço da aula*.

4.3 Os atores da dinâmica de interferências

Estabelecemos previamente que o *tempo-espaço da aula* não se encontra isolado – ele faz parte de um sistema organizado em um modelo de gestão em rede, no qual diversas instâncias estão interconectadas (inclusive virtualmente). Essa estrutura torna mais ágil a realização de diversos programas, que podem atingir todas as unidades escolares do sistema. Como vimos, isso, articulado a definições pouco restritivas de “dia letivo”, possibilita a realização de intervenções diversas no *tempo-espaço da escola*, encabeçadas pelas Secretarias ou pelas equipes gestoras.

Diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos são atores que, segundo a estrutura do modelo de gestão em rede, devem desenvolver projetos nas escolas e, ao mesmo tempo, garantir a aplicação de propostas de ação (originais ou adaptadas) das Secretarias. Para

cumprir essa determinação, realizam interferências diretas no *tempo-espço da aula*, interrompendo a aplicação do plano de trabalho dos professores. Assim, ainda que os projetos envolvam professores, os sujeitos mais responsáveis por sua aplicação são os que compõem a equipe gestora (os burocratas de nível da rua da instituição escolar). Isso é explícito na ideologia oficial, como ilustra o Decreto publicado no Diário Oficial em 2013, que fixa as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais do sistema municipal de ensino. Há diferenças importantes no que tange a participação da direção, da coordenação e da equipe docente na implementação de projetos:

Art. 5º - São competências do Diretor de Escola, além de outras que lhe forem cometidas [...]: III – Acompanhar e implementar os programas e projetos vinculados em outras esferas.

[...]

Art. 11. – São atribuições do Coordenador Pedagógico: [...] XV - promover e assegurar a implementação dos programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação.

[...]

Art. 15. – São atribuições da Equipe Docente: [...] XV – Atuar na implementação dos programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação, comprometendo-se com suas diretrizes, bem como com o alcance das metas de aprendizagem.

(SÃO PAULO [Município] – Decreto nº 45.453, 2013 – sublinhado nosso)

A diferença que destacamos é importante. Oficialmente, o professor deve *atuar na implementação*, mas não é dele a incumbência de assegurar a aplicação de projetos da Secretaria na escola. Isso cabe à gestão – que é a instância que responde pela unidade.

Os enunciados dos professores também reiteram que a equipe docente não é a responsável pela implementação dos projetos das Secretarias. Os professores não explicitam em momento algum a existência de cobranças oficiais relacionadas a sua atuação na aplicação de programas ou projetos. Suas colocações são sempre direcionadas às aulas que são “perdidas” por causa das interferências, bem como às estratégias que têm de adotar e suas consequências para o ensino e a aprendizagem dos alunos. Não se discute como foi a aplicação das propostas, ou a participação dos professores nas mesmas.

O cenário que temos então é de um modelo de gestão em rede na qual a instância “Secretaria de Educação” elabora projetos (originais e adaptados) para serem aplicados na instância de base da política educacional: a unidade escolar. Para que seja possível aplicar esses projetos e programas, as Secretarias se utilizam das instâncias intermediárias, especialmente as

diretorias regionais²⁴, e tentam controlar o processo de implementação com uma combinação de prescrições, que limitam a discricionariedade dos atores. Os dados dos quais dispomos indicam que os principais sujeitos responsáveis pela aplicação dessas propostas de ação nas unidades escolares são os diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos (equipe gestora), que têm de lidar com um acúmulo de exigências vindas de outras instâncias.

Aqui é necessário considerarmos com cuidado os mecanismos que garantem a existência dessa dinâmica de interferências diversas nas escolas localizadas no município de São Paulo. Uma leitura apressada dos enunciados dos professores e da legislação poderia levar à conclusão de que a atual política educacional em São Paulo, presente nos sistemas municipal e estadual de ensino, desconsidera a importância do trabalho realizado por professores no *tempo-espaço da aula*. Poder-se-ia apontar, por exemplo, que ao dar abertura para a existência de dias letivos sem aulas, as Secretarias de Educação demonstram um descaso, uma indiferença, para com a *aula*. Mas esse nos parece um caminho equivocado de reflexão. O cenário, a nosso ver, é mais complexo, e está relacionado ao caráter prescritivo da política educacional.

Efetivamente, se há elementos em textos oficiais que parecem diminuir a importância da *aula* e do cumprimento do plano de trabalho docente, há outros que reforçam a centralidade do professor e do seu trabalho com os alunos para a educação escolar. Segundo decreto municipal publicado em 2013, por exemplo, quem deve zelar pela aprendizagem do aluno é o professor, enquanto que o diretor deve “*coordenar a gestão da unidade educacional [...] com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos e das condições necessárias para o trabalho do professor*”²⁵. O sistema estadual, no último concurso realizado para contratação de professores do Ensino Básico II e Médio, indicou:

Caberá ao profissional [...] conhecer a relação entre a teoria e a prática e estar atento à dinâmica entre ambas, para atuar, permanentemente, como protagonista de suas ações e tomar, com autonomia e responsabilidade, as decisões pedagógicas que concorrem para a realização de seu trabalho e a consecução dos objetivos traçados.

(SÃO PAULO [Estado] – Resolução SE-52, 2013 – sublinhado nosso)

No caso das escolas do sistema estadual, inclusive, desde a publicação da Resolução SE-74 em 2010, existe uma definição oficial mais precisa do “dia de efetivo trabalho escolar”, a ser utilizada pelas escolas que fazem parte da SEE/SP:

²⁴ No caso do sistema estadual, essa função fica a cargo dos Núcleos Pedagógicos e das Equipes de Supervisão de Ensino de cada diretoria. Esses devem “[...] *implementar e acompanhar programas e projetos educacionais da Secretaria relativos à área de atuação que lhes é própria*”. (Decreto nº 57.141 – seção X – Art. 73, inciso V).

²⁵ SÃO PAULO [Município] – Decreto nº 54.453, 2013. Art. 6º, Inciso XII.

Art. 2º - Consideram-se como de efetivo trabalho escolar os dias em que, com a presença obrigatória dos alunos e sob orientação dos professores, sejam desenvolvidas atividades regulares de aula e outras programações didático-pedagógicas, que visem à efetiva aprendizagem.

§ 1º – É vedada a realização de eventos ou de atividades não programadas no calendário escolar, em prejuízo das aulas previstas.

§ 2º – Os dias letivos e/ou aulas programadas que deixarem de ocorrer por qualquer motivo deverão ser repostos, conforme a legislação pertinente, ainda que essa reposição venha a se efetivar aos sábados.

(SÃO PAULO [Estado] – Resolução SE -74, 2010)

Essa definição (com algumas modificações²⁶) figura anualmente em todas as resoluções que dispõem sobre a elaboração do calendário escolar de escolas estaduais. Nela, a aprendizagem do aluno ganha centralidade, sendo foco na realização de atividades regulares de aula e outras programações. Atividades diferenciadas, quando existirem, também devem estar sob orientação dos professores, precisam ser programadas no calendário escolar e (a partir de 2014) na proposta pedagógica da unidade escolar. Eventos não programados e atividades que possam prejudicar as aulas previstas são vetados, e no caso de aulas e dias letivos que deixem de ocorrer, *por qualquer motivo*, devem ser feitas reposições.

A Resolução SE-74 (2010) estabelece, de certa maneira, a importância do cumprimento do plano de trabalho docente, no qual constam as atividades elaboradas visando a aprendizagem escolar dos alunos, e organizadas segundo as aulas programadas no calendário escolar. A legislação também reforça, ainda que em outros termos, a necessidade de se preservar o *tempo-espaço da aula*, assim como as atividades já programadas, reiterando a relevância do papel do professor e do trabalho docente para a educação escolar.

Em textos oficiais dos dois sistemas, portanto, há indícios de que a importância do trabalho do professor é reconhecida pelas Secretarias. O número de políticas voltadas ao trabalho realizado com os alunos em sala de aula²⁷, ainda que discutíveis em muitos aspectos, também dão indícios de que a *aula* é considerada a instância fundamental da escola, na qual ocorre o ensino e a aprendizagem escolar. Mas, quando olhamos para o cotidiano da escola, como descrito nos enunciados de professores, a realidade parece se distanciar dessa visão

²⁶ Desde dezembro de 2013, o corpo do artigo sofreu modificações, e até 2017 a resolução para o calendário escolar contava com o seguinte texto: “*Considera-se como dia de efetivo trabalho escolar toda a atividade incluída na proposta pedagógica, programada com frequência de alunos, com orientação e participação dos professores, e desenvolvida como atividades regulares de aula e ou como outras programações didático-pedagógicas que assegurem a aprendizagem dos alunos*” (SÃO PAULO [Estado] – Resolução SE-78, 2013). Os parágrafos 1º e 2º não tiveram alterações.

²⁷ Como, por exemplo, a distribuição de material escolar aos alunos, e a definição de diretrizes curriculares (município) ou o currículo oficial (estado).

oficial: existe em São Paulo uma dinâmica de interferências, que culmina na suspensão e compressão do *tempo-espço da aula*²⁸.

Há um distanciamento entre o que diz a ideologia oficial sobre a aula e o trabalho docente, e o cenário descrito pelos professores participantes do *Círculo*. Apesar de as Secretarias oficialmente reconhecerem a importância da aula, a política educacional vem realizando interferências constantes, que interrompem o trabalho sendo desenvolvido pelos professores com os alunos. Isso, a nosso ver, pode ser entendido quando consideramos o caráter fortemente prescritivo da política educacional realizada pelas Secretarias. Com o intuito de garantir a aplicação de diversos programas e projetos, diferentes instâncias da instituição são mobilizadas, cada qual buscando controlar diferentes aspectos da implementação. Quando as prescrições chegam no *tempo-espço da escola* elas se acumulam, e a equipe gestora acaba interferindo na *aula* para garantir a elaboração e a aplicação de vários programas e projetos, mesmo que para isso seja necessário interromper a aplicação do plano de trabalho docente.

A partir dos enunciados dos professores e de textos oficiais, podemos inferir que as equipes gestoras lidam mais com exigências voltadas à aplicação de intervenções, do que direcionadas ao cumprimento do plano de trabalho docente. Nos textos referentes ao sistema municipal de ensino, por exemplo, o plano de trabalho docente só aparece nas atribuições da direção na medida em que ele deve ser revisto com base nos resultados do IDEB. Ao coordenador pedagógico das escolas municipais, cabe: “*coordenar a elaboração, implementação e integração dos planos de trabalho dos professores e demais profissionais em atividades docentes, em consonância com o projeto político pedagógico e as diretrizes curriculares da Secretaria Municipal de Educação*”²⁹. Um detalhe importante: a ele não cabe *velar pelo cumprimento* do plano de trabalho, mas sim *coordenar* a sua implementação. A diferença aqui é relevante, pois o verbo *coordenar* indica que esse sujeito deve orientar a implementação do plano de trabalho, mas não implica na garantia de sua realização. O documento é consideravelmente mais taxativo quanto a atribuições voltadas à aplicação de programas e projetos da Secretaria:

Art. 11. São atribuições do Coordenador Pedagógico:

IV – **assegurar** a implementação e avaliação dos programas e projetos que favoreçam a inclusão dos educandos,
[...]

²⁸ Isso ocorre mesmo no sistema estadual. Com a Resolução SE-74 (2010), poderíamos esperar que professores das escolas estaduais lidassem menos com interferências diretas no *tempo-espço* de suas aulas, e que o cumprimento do seu plano de trabalho sofresse menos interrupções, especialmente não-previstas. Mas não é isso que os enunciados que analisamos sugerem. Ao que tudo indica, a frequência das interferências é a mesma nos dois sistemas.

²⁹ Segundo Decreto municipal nº 54.453, de outubro de 2013, Capítulo II, Artigo 11º, Inciso III.

XV – promover e **assegurar** a implementação dos programas e projetos da Secretaria Municipal de Educação, por meio da formação dos professores, bem como a avaliação e acompanhamento da aprendizagem dos alunos, no que concerne aos avanços, dificuldades e necessidades de adequação;
(SÃO PAULO [Município] – Decreto nº 54.453, 2013 – **negrito** nosso)

Nos textos da SEE/SP, também raramente se aborda a prerrogativa de garantir as aulas programadas ou a aplicação do plano de trabalho docente. Mas há indicações claras de exigências feitas à equipe gestora para aplicação de intervenções na escola. As Equipes de Supervisão de Ensino de cada diretoria regional, por exemplo, devem “*apresentar à equipe escolar as principais metas e projetos da Secretaria, com vista à sua implementação*”. Essas mesmas equipes são responsáveis por “[...] *acompanhar e avaliar o desempenho da equipe escolar* [...]”³⁰.

Essas determinações, segundo os enunciados que analisamos, são normalmente acatadas pela equipe gestora, que de fato aplica os programas e projetos. Segundo a teoria do burocrata de nível da rua, dissidências são mesmo raras: na maioria das vezes, as regras e prescrições estabelecidas na instituição são suficientes para direcionar a ação dos atores na aplicação da política pública. Raramente são necessárias pressões de outra ordem, pois esses burocratas da linha de frente da implementação normalmente cumprem com o que se espera da sua função e, “[...] *na maioria dos casos, aceitam a legitimidade da estrutura formal de autoridade* [...]” (LIPSKY, 2010 [1998] – tradução nossa³¹). Assim, mesmo que o volume de propostas e programas seja alto e exija constantes interferências no *tempo-espço da aula*, o mais provável é que a gestão aplique todas as intervenções, realizando adaptações apenas quando estritamente necessário.

Mas o problema, pelo que pudemos perceber com a análise dos enunciados dos professores, não é propriamente a aplicação de programas e projetos na escola, mas sim o volume das intervenções e a maneira como elas são aplicadas, que geram consequências para o trabalho docente e para a aprendizagem dos alunos (segundo os professores). De fato, muitos dos projetos recebem apoio da equipe docente, e alguns representam ações importantes para a sociedade³². Mas somemos aos programas e projetos das Secretarias as propostas de ação elaboradas ou apoiadas pela equipe gestora, além de outras intervenções, realizadas sem

³⁰ SÃO PAULO [Estado], Decreto nº 57.141, 2011 – Art. 72, Inciso V, alíneas a) e b).

³¹ Tradução nossa. No original: “[...] *for the most part accept the legitimacy of the formal structure of authority* [...]”. (LIPSKY, 2010 [1998] – p.16).

³² Como é o caso da realização de eleições, e dos programas que respondem a mobilizações nacionais de saúde pública.

objetivo didático-pedagógico³³: o volume dessas interferências nas aulas leva a muitas interrupções na aplicação do plano de trabalho, tornando-se um problema para o professor que busca desenvolver aulas articuladas, encadeadas em processo, com os seus alunos.

As diversas ações que levam às interferências descritas pelos professores, são pensadas por diferentes grupos de atores, que não necessariamente se comunicam para além do trabalho que realizam rotineiramente, respondendo a políticas prescritivas. É possível, então, que os responsáveis pela elaboração de programas e projetos (estejam eles na Secretaria, na gestão ou em outra instância) não tenham consciência do volume das interferências acumuladas na escola, ou mesmo do número de interrupções que o trabalho desenvolvido pelos professores sofre ao longo do ano letivo devido a essa dinâmica – afinal, os duzentos dias letivos, como apontamos, continuam sendo garantidos. Talvez, então, seja importante rever a via de influência entre as instâncias, considerando o impacto de ações, programas e projetos na *aula*, e mudando o caráter prescritivo da política educacional. Afinal, sem conhecer os impactos que o acúmulo de interferências gera para o trabalho docente, dificilmente serão elaborados programas e projetos que busquem evitar a suspensão de aulas. E se a discricionariedade da equipe gestora continuar sendo cerceada por propostas prescritivas, será mais difícil para as escolas adaptarem a política educacional ao seu contexto, às suas particularidades, e ao trabalho desenvolvido pelos professores com os seus alunos.

Apesar de termos nos debruçado sobre documentos oficiais que revelam aspectos importantes da problemática, é importante lembrarmos que eles não determinam a totalidade da prática social na escola. Como apontamos ao abordar as figuras do Homem estrutural e do Homem neuronal, consideramos que as diferentes atribuições dadas aos diversos atores envolvidos (diretores, coordenadores, professores, inspetores etc.) não são condicionantes absolutos, e as interações que ocorrem nas unidades escolares contêm contradições – os movimentos centrífugos próprios dos gêneros primários (cotidianos) do discurso. Da mesma forma, os professores, ao lidar com um cenário de frequentes interferências, respondem a ele de diversas maneiras. Consideraremos agora, no capítulo seguinte, a dinâmica de interferências nesse cotidiano escolar, como descrito pelos professores participantes do *Círculo*.

³³ Referimo-nos aqui, por exemplo, à dispensa não-oficial de alunos ao final do quarto bimestre.

Capítulo 5

As interferências no tempo-espço da aula

Apresentamos no capítulo anterior os contornos gerais da dinâmica de interferências, mostrando os diferentes tipos de ações, programas e projetos que, ao serem aplicados no *tempo-espço da escola*, provocam interrupções no trabalho realizado no *tempo-espço da aula*. Feito essa contextualização da problemática, focalizaremos agora o trabalho docente e as consequências dessa dinâmica para o ensino e a aprendizagem escolar, segundo professores. Antes disso, porém, precisamos retomar alguns pressupostos teóricos desta pesquisa, que ajudam a qualificar os resultados que obtivemos quanto a sua representatividade.

Estabelecemos anteriormente que o professor é um sujeito autor, que elabora e participa de vários textos próprios da instituição escolar, dentre eles os planos de trabalho e de aula. Esses planos permitem ao docente prospectar e organizar alguns aspectos de outro texto: a *aula* em si, construída na interação entre professor e alunos. Como a *aula* é essencialmente dinâmica, é fundamental que o plano de trabalho docente tenha plasticidade, para que seja alterado ao longo de sua aplicação, visando garantir os objetivos definidos pelo professor. Afinal, “[...] a aula é um processo que se realiza, ainda que planejado e preparado em vista de sua operacionalização” (ARAUJO, 2011 – p. 65). A cada nova aula, a cada nova interação dialógica e intersubjetiva entre professor e alunos, aspectos do plano de trabalho podem ser revisados, adaptados e/ou alterados para atingir determinados objetivos, considerando as especificidades de cada turma. Além da complexidade que envolve garantir a aprendizagem escolar para alunos com necessidades individuais e contextos distintos, outra questão que leva os professores a alterarem aspectos da sua prática e do seu plano de trabalho é a dinâmica de interferências.

Segundo o conteúdo de documentos oficiais, a autoria do plano de trabalho (ou “plano de ensino”) está explicitamente garantida ao professor. A Secretaria Municipal de Educação, por exemplo, estabelece em decreto que é da equipe docente a atribuição de “*elaborar o plano de ensino da turma e do componente curricular*”¹. Mas, tanto no sistema municipal quanto no estadual, esse plano está sujeito à verificação da equipe gestora, e deve se adequar ao projeto político-pedagógico da unidade escolar e às diretrizes curriculares adotadas pelas Secretarias. Essas prerrogativas servem para direcionar a autoria docente, e o professor precisa elaborar um plano que, ao mesmo tempo, atenda às exigências de um sistema de ensino, e seja efetivo em

¹ SÃO PAULO, [Município] – Decreto nº 54.453, 2013. Art. 15, inciso II.

diferentes contextos escolares. Tal maneira de orientar a autoria docente, fazendo-a corresponder aos pressupostos que compõem um sistema de ensino, pode ser identificada na videoaula do curso para professores ingressantes na rede estadual:

Vejam que quando uma secretaria da educação tem um currículo como a secretaria do estado tem em São Paulo isso significa que o trabalho de selecionar e organizar os conhecimentos já foi feito pelo professor. Não significa que ele vai ter que seguir aquilo como se fosse escrito na pedra. Ele pode adaptar, ele pode flexibilizar, ele deve fazer isso se ele perceber que os seus alunos precisam. Em função dos seus alunos, da sua escola e da proposta pedagógica da sua escola isso pode ser flexibilizado. Mas as grandes decisões do que ensinar mais ou menos estão tomadas e os materiais existem para apoiar o trabalho do professor e dos alunos. [...]

Então pedagogia e conteúdo não deveriam estar separados, existe um laço entre eles. Inclui, por exemplo, conhecer e saber aplicar métodos, estratégias, planos de aula, sequências didáticas e outros recursos de aprendizagem em situações de aprendizagem, muitas delas ou grande parte delas nos cadernos, o que não impede que o professor tenha as suas próprias: complemente, amplie [...].

(Videoaula com Guiomar Namó de Mello, 2015²)

Os trechos selecionados da videoaula indicam que não se exige dos professores da rede estadual a elaboração de planos de trabalho novos, específicos para cada contexto. O ideal, segundo a perspectiva apresentada, é que eles adaptem, flexibilizem e complementem um currículo já previamente elaborado, composto de planos de trabalho presentes nos cadernos do professor e do aluno sob a denominação de *situações de aprendizagem*. Mesmo que se indique que “nada impede” o professor de elaborar suas próprias situações de aprendizagem, ele não deve *substituir* o plano oficial da Secretaria pelo seu. Ele deve, quando achar necessário, flexibilizá-lo ou complementá-lo. Orientações desse tipo também ocorrem no sistema municipal, apesar de ele não possuir uma base curricular comum³. E claro: nos dois sistemas o

² Videoaula do curso obrigatório para professores de Geografia que ingressaram na rede estadual em 2014. Etapa II; Módulo 4 (demandas de aprendizagem dos alunos); Tema 3 (estratégias para lidar com transições e rupturas); Subtema: Gestão na sala de aula. O curso foi ministrado na plataforma *online* (ambiente virtual de aprendizagem) da Escola de Formação de Professores (AVA - EFAP), em 2015. Não transcrevemos o trecho – apresentamos aqui a legenda da videoaula, disponibilizada pelo próprio curso.

³ No caso da rede municipal, o plano de ensino do professor deve se adequar às diretrizes programáticas da Secretaria Municipal de Educação, que têm por objetivo “*melhorar a qualidade social da educação*”. (Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, 2013).

conteúdo é pensado de forma articulada ao *método de ensino*. Ou seja, não se trata apenas de determinar “*o que ensinar*”, mas também de direcionar o “*como ensinar*”.

Orientações que pretendem direcionar a autoria do professor fazem parte de um conjunto de ações que oficialmente têm por objetivo garantir uma educação escolar de maior qualidade e uma política educacional relativamente uniforme, com aspectos comuns em todas as unidades escolares que fazem parte de um mesmo sistema de ensino. Elas buscam sanar problemas sistêmicos, presentes em muitas escolas, indo de encontro à colocação de Marcílio : “*Hoje, os maiores desafios a serem enfrentados pela educação brasileira na faixa da escolarização de base estão mais relacionados com a melhoria da qualidade do ensino e a eficiência do sistema*” (MARCÍLIO, 2014 [2005] – p. 441).

Orientar a prática docente e direcionar a autoria dos professores na elaboração dos seus planos de aula e trabalho, portanto, é uma das ações adotadas pelas Secretarias para lidar com uma demanda diversificada e um conjunto heterogêneo de profissionais, dentre os quais há muitos com formação inicial fragilizada. Com as diretrizes curriculares e planos de trabalho elaborados em outras instâncias, espera-se garantir uma educação escolar de qualidade a todos os alunos, apesar dessa fragilidade. Entretanto, os índices oficiais utilizados pelas Secretarias não apontam uma melhora expressiva na aprendizagem, e os problemas relacionados à formação inicial e às condições de trabalho dos professores continuam. Como também aponta Marcílio:

Dois pontos essenciais devem ser ressaltados ao tratarmos do docente da escola pública de base nesse país: de um lado, a secular precariedade da formação do professor, e, de outro, as condições igualmente seculares e aviltantes de trabalho e de remuneração. Esses dois setores, com exceções raras de local e de época, nunca mereceram atenção adequada das autoridades responsáveis e das políticas educacionais, com sérios prejuízos para a qualidade da educação e da aprendizagem de crianças e adolescentes brasileiros.

(MARCÍLIO, 2014 [2005] – 411)

Tal política educacional, então, envolve forças centrípetas direcionadas à uniformização dos planos de trabalho docente, mas a autonomia autoral do professor é também prevista em documentos oficiais: em textos institucionais dos sistemas municipal e estadual há também apontamentos que dão abertura a propostas inovadoras, que exprimem a individualidade de cada professor. Além da própria LDB, que prevê a liberdade de ensinar e o pluralismo de ideias

e de concepções pedagógicas (Art. 3º, Incisos II e III), há também textos oficiais do estado e do município que retomam essa abertura⁴.

Há em textos oficiais elementos que podem ser lidos como restrições à autonomia docente e elementos que podem ser utilizados para reiterar sua importância. Há mais de uma interpretação possível, e o choque entre movimentos centrípetos e centrífugos sobre o tema ocorre em várias instâncias da escola, desde as Secretarias de Educação, até as unidades escolares. Na prática social da escola, alguns professores se adequam mais às diretrizes curriculares da rede, elaborando planos de trabalho que vão de encontro a elas, ou aplicam planos elaborados por outros sujeitos da instituição escolar. Há também aqueles que se distanciam dessas determinações, e elaboram planos de aula e de trabalho de acordo com outras prerrogativas – muitos professores não adotam as diretrizes e propostas curriculares por considera-las inadequadas. No enunciado a seguir, por exemplo, a professora participante da primeira etapa de aplicação fala sobre como o currículo não considera os diferentes tempos de aprendizagem dos alunos:

Trecho 11

(pE1): eu havia estipulado catorze aulas/ na verdade havia' estipulado doze e aí com a participação de todo mundo ((*referindo-se aos integrantes do Círculo*)) foi pra catorze' e aí na prática' foi pra vinte e três' ((*rindo*)) (+) agora preciso de aula de matemática mesmo' ((*r*)) foi pra vinte e três' mas porque assim' por causa' é:: daquela expectativa do meu tempo e não do tempo do meu aluno' aí eu comecei a perceber que eu tive que dosar o meu tempo e o tempo deles/ porque se for só no deles também não acaba/ determinadas salas vai e se estende' né/ acabar acaba' mas se estende' dependendo do tempo da aprendizagem do aluno' eu vou ter que/ ou eu me adequo àquela aprendizagem no limite curricular que eu tenho' né? ou então eu tenho que pegar mais tempo' mas aí o currículo não cabe' não se encaixa nesse ano'

(08 dez. 2010)

Independentemente da postura adotada pelo professor quanto à autoria do plano de trabalho que utiliza com seus alunos (se elabora o próprio plano ou se aplica o plano de outrem), os dados de que dispomos indicam que a aplicação de quaisquer planos de trabalho sofre interrupções devido a dinâmica de interferências. Mas será que professores que exercem sua autonomia ao elaborar o plano de trabalho percebem as interferências da mesma maneira que

⁴ Como é o caso da resolução estadual que citamos no capítulo anterior, que trata do protagonismo do professor (SÃO PAULO [Estado] – Resolução SE-52, 2013).

os professores que adotam planos e prerrogativas definidos por outrem? Pensamos que é possível que a autoria do plano de trabalho seja determinante na atitude adotada por professores diante das interferências. Afinal, é nesse plano que o professor organiza previamente elementos do *tempo-espço da aula* visando a aprendizagem dos alunos. Ações diretas na escola interferem nesse *tempo-espço*, e muitas vezes neutralizam a organização que foi planejada – o que em muitos casos, como veremos a seguir, é frustrante para o professor. Já os professores que aplicam planos elaborados por outros sujeitos, esses não veem a aplicação do *seu* planejamento ser interrompida. Para eles, o trabalho docente não está necessariamente articulado à autoria do plano de trabalho, e por isso podem entender de outra maneira a dinâmica de interferências.

Todos os professores participantes da pesquisa (e cujos enunciados nós analisamos) elaboraram seus próprios planos de trabalho segundo uma metodologia de sequências didáticas construída em conjunto no âmbito do *Círculo* – distanciando-se das determinações estaduais e municipais que buscam uniformizar esse processo. Portanto, consideramos que os resultados que apresentamos aqui sobre as maneiras de entender e de lidar com a dinâmica de interferências não devem ser generalizados para professores que adotam propostas de trabalho que não são de sua autoria.

Feito essa ressalva, partimos aos resultados da análise. Ao investigarmos a dinâmica de interferências nas escolas e suas consequências para a educação escolar, consideramos principalmente os enunciados de professores, que relatam o cotidiano vivido por eles na escola. Dado o papel desempenhado pela equipe gestora na dinâmica de interferências, iniciamos essa etapa considerando como os professores veem o relacionamento que possuem com diretores, vice-diretores e coordenadores das suas escolas.

5.1 Os professores e a gestão

Tanto os textos oficiais quanto os enunciados dos professores indicam que os profissionais da gestão da escola exercem um importante papel na realização da dinâmica de interferências. Há também um distanciamento entre esses sujeitos. Algumas professoras participantes do *Círculo* já indicam isso no **Trecho 02** (p. 120), ao concordarem efusivamente com a afirmação de que os dias letivos são garantidos, mas não as aulas. Ainda que **pM3** não indique em seu enunciado os sujeitos responsáveis pela situação que descreve, fica estabelecido no interdito a existência de um *outro*, que garante os dias letivos, sem garantir aulas.

Mas essa distinção entre *nós* (professores) e *eles* (gestores), segundo os enunciados dos próprios professores, não prejudica o relacionamento que a equipe docente tem com diretores,

vice-diretores e coordenadores pedagógicos de suas escolas. Em seus questionários de caracterização, os professores participantes da terceira etapa de aplicação de sequências didáticas descreveram sucintamente o seu relacionamento com a administração e a coordenação pedagógica de suas escolas. Apesar de indicarem que houve interrupções no trabalho que desenvolviam com as turmas, muitos afirmaram não ter grandes problemas na interação com esses sujeitos. Como exemplifica a resposta redigida por **pK2**:

Trecho 12

(pK2): Este foi o primeiro ano da **direção** na escola, houve algumas mudanças organizacionais, mas nada que interferisse em meu trabalho. Em alguns momentos de organização de calendário percebia que tentavam preservar os dias em que eu tinha aula nas salas de aplicação da SD (*(sequência didática)*), mas nem sempre isso foi possível, o que causou transtornos no decorrer da aplicação.

(Questionário de Caracterização, 2013)

Em sua descrição sobre o relacionamento com a direção da escola, **pK2** indica que a gestão procurou preservar o *tempo-espço* das aulas de Geografia nas turmas que participavam da aplicação da sequência didática. A direção da escola, segundo ela, definiu a organização do calendário escolar, ou seja, determinou quais dias letivos teriam aulas e quais seriam preenchidos com outras programações didático-pedagógicas – o que favoreceu a aplicação do plano de trabalho de **pK2**. Outra professora que indicou em seu enunciado que os gestores da escola buscaram garantir a realização de suas aulas é **pL2**:

Trecho 13

(pL2): O relacionamento é aberto e tranquilo. Tanto a direção, quanto a coordenação pedagógica apoiaram o trabalho desenvolvido, fornecendo os materiais solicitados e privilegiando a mudança de datas de conselhos para que eu não perdesse um grande número de aulas no final do semestre. Além disso, quando chamadas para resolver problemas com alunos relacionados à disciplina ou à frequência, atenderam prontamente, atuando conforme o esperado.

(Questionário de Caracterização, 2013)

Ao explicitar o cuidado que a direção demonstrou ao tentar garantir as aulas, os enunciados de **pK2** e **pL2** indicam que há equipes gestoras que se preocupam com a aplicação do plano de trabalho docente. Mas os enunciados também revelam que essa prática provavelmente não é comum. Se o fosse, indicá-la no questionário seria redundante. E suscita a pergunta: o que foi feito dos planos de trabalho dos demais professores dessas escolas? Eles também foram considerados na organização do calendário escolar? Efetivamente, nessa terceira etapa de aplicação de sequências didáticas, a direção das duas escolas sabia que as professoras participavam de um grupo de pesquisas e estudos da USP⁵, e é possível que essa informação tenha influenciado a ação da gestão nesses casos.

Os enunciados que analisamos indicam que, o cuidado tomado por alguns gestores de assegurar as aulas necessárias para a aplicação do plano de trabalho docente, é um tipo de apoio não esperado pelos professores. Os **Trechos 12** e **13** são representativos de outros enunciados (orais e escritos) que vimos: quando o corpo administrativo da escola garante dias letivos *com aulas*, isso é comumente descrito pelos professores como uma atitude esporádica, que denota que os gestores aprovaram e/ou aderiram a um projeto. Isso reforça a noção de que, para o professor, é mais comum que existam interrupções na aplicação do seu plano de trabalho, e não o contrário. Os enunciados assinalam ainda que, segundo os participantes do *Círculo*, a dinâmica comum da escola engloba a realização de interferências, independentemente do plano de trabalho docente. Sendo assim, os professores já antecipam que a gestão intervirá, e quando essa ação esperada muda (como nos casos em que a gestão buscou garantir as aulas, relatados por **pK2** e **pL2**), os professores explicitam isso em seus enunciados.

Essa maneira recorrente de descrever as ações da gestão, indica que aspectos da ideologia oficial (encontrada nos textos elaborados no âmbito das Secretarias) estão também presentes na prática social da escola. Nos interditos dos enunciados dos professores, quando estes relatam ações da equipe gestora, indicam que velar pelo cumprimento do plano de trabalho docente não é prioridade na escola. Isso reitera as determinações que vimos em documentos oficiais estaduais e municipais, nos quais são atribuídas muitas funções aos gestores, sem retomar a necessidade de se velar pelo plano de trabalho docente.

Mas a ideologia oficial não está presente apenas nas ações da gestão de cada unidade escolar – a percebemos também nos enunciados dos professores. Como alerta o pensamento

⁵ Na terceira etapa de aplicação de sequências didáticas, foi requisitado que os professores participantes obtivessem um termo de anuência assinado pelo diretor da escola. Nele, o diretor declara concordar com a realização da pesquisa “**A leitura e a escrita no ensino de Geografia e a aprendizagem da argumentação**”, do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

bakhtiano, no discurso há forças centrípetas que fortalecem a ideologia oficial, e essa permeia os enunciados de diferentes sujeitos. Segundo Discini:

O diálogo constitutivo do discurso remete a formações ideológicas que, como crenças e aspirações ditadas pela sociedade, produzem o *outro* que atravessa o *um*. Esse *outro*, presença inevitável na constituição do *um*, orienta a construção que o sujeito faz do mundo. Por isso a percepção de mundo de cada sujeito, discursivizada nos textos, parece individual, mas é social.

(DISCINI, 2015a [2005] – p. 157)

A ideologia oficial sobre o papel da gestão na escola, assim, também aparece nos enunciados que analisamos, como o de **pK2 (Trecho 12)**. A professora disse que nem todas as suas aulas foram garantidas no calendário escolar – o que prejudicou o trabalho que realizava com as turmas. Ao descrever esse cenário ela apresenta uma justificativa para as interferências, dizendo que “*nem sempre foi possível*” organizar as atividades de modo a não prejudicar suas aulas. A professora admite que a aplicação de programas e projetos é inevitável e afirma que a equipe gestora precisa fazê-la. Ao justificar a atitude da gestão, **pK2** reitera o caráter prescritivo da política educacional que chega na escola, e corrobora a ideia de que, para os professores e para a equipe gestora, interferências são inevitáveis, fazem parte da escola, bem como do *tempo-espaço da aula*.

Mas, também, segundo o pensamento bakhtiniano, ao lado das forças centrípetas (de concentração) caminham forças centrífugas (de dispersão) que propõem novas formas de representação de mundo. Tal processo de descentralização está presente principalmente na ideologia do cotidiano, em enunciados dos gêneros primários do discurso. Sobre isso, vejamos primeiramente o enunciado de **pM3**, que relata a interação professor-gestão de outra maneira:

Trecho 14

pM3: Considero que tenho bom relacionamento com a administração, corpo docente e diretor da escola, contudo com a coordenação pedagógica nem tanto, pois sou crítica em nossas reuniões cobrando algumas posturas e ações deles o que não me torna muito agradável; entre elas a reelaboração do regimento interno, a discussão em grupo de problemas de aprendizado e indisciplina em sala de aula como tentativa de solucioná-los ou reduzi-los, questionamento sobre algumas práticas deles, a crítica ao discurso que eles tem de que tudo é culpa do professor, entre outros.

(Questionário de Caracterização, 2013)

No enunciado acima a professora não cita interferências no *tempo-espço da aula*, mas é importante considerarmos como **pM3** descreve a equipe da coordenação pedagógica: ela não é retratada como uma instância da escola que auxilia os professores. A professora afirma que os indivíduos que fazem parte da coordenação tomam atitudes das quais discorda, tais como culpar o sujeito professor por problemas que acontecem na escola. Esse posicionamento já destoa da figura do gestor construída pela ideologia oficial⁶, e apresenta um outro posicionamento valorativo possível sobre a gestão escolar.

Outro aspecto importante do enunciado de **pM3** é o fato de a professora dizer que ela apresentou o seu descontentamento, criticando a postura adotada pela gestão durante momentos de colegialidade planejada. A professora afirma ainda que essa postura faz com que ela seja uma pessoa “não muito agradável” para os gestores. Nesse caso, quando a professora diz que se posiciona explicitamente *contra* o tipo de atuação da gestão, ela reitera o heterodiscurso presente na escola.

Além de **pM3**, mais uma professora descreveu no seu questionário de caracterização momentos em que se posicionou diante da equipe gestora. **pA2**, como **pM3**, narra situações de embate entre ela e a gestão, devido a um projeto de Mostra Cultural que culminou em constantes interrupções na aplicação de sua sequência didática:

Trecho 15 (1/2)
<p>pA2: No geral tenho um bom relacionamento com os sujeitos da escola em que trabalho. No entanto, tive problemas, quando fomos discutir o calendário do 2º semestre, no próprio semestre pois, os professores trouxeram uma proposta de reunir os alunos para a organização das atividades da Mostra Cultural durante o período de aulas. Tive que solicitar para todos inclusive direção para que as Terças e as quartas não fossem prejudicadas, únicos dias que leciono no período da manhã.</p> <p>Durante a reunião, teve muita discussão e tive que ceder alguns dias e durante o processo, essas aulas se multiplicaram e perdi muitas aulas que não estavam previstas antes do planejamento da Sequência.</p>

Continua

⁶ Como aquele que, dentre outras coisas, não atribui “[...] ao professor ou ao sistema a ‘culpa’ pelo fracasso da Proposta da escola. O gestor deve estar ciente de seu papel de articulador, desenvolvendo ações em conjunto com a comunidade escolar que deseja construir [...]. Além disso, o gestor deve ter por objetivo estimular a participação democrática nas decisões para melhorar a qualidade de ensino” (SÃO PAULO [Estado] – Caderno do gestor, 2010).

Trecho 15 (2/2)

No final do período de aplicação da sequência didática foi crucial uma conversa com a minha coordenadora pedagógica em que não iria ceder mais as minhas aulas, e ela foi enfática em dizer que era **ordem da direção**. Não cedi mas percebi durante a aplicação da sequência que a organização do calendário escolar e as alterações que são feitas na ilegalidade prejudicaram muito o meu trabalho, principalmente no mês de outubro em que tudo acontece.

(Questionário de Caracterização, 2013 – negrito da autora)

A professora descreve que, apesar do bom relacionamento que tem com a gestão, suas aulas sofreram interferências para a realização de um projeto sugerido pelos outros professores. Mesmo solicitando que não prejudicassem os dias nos quais dava aula, **pA2** perdeu muitas aulas – algumas concedidas em acordo durante a reunião, outras interrompidas ao longo do bimestre.

Nesse caso, a proposta de intervenção veio, segundo **pA2**, dos próprios professores. A gestão, então, deu apoio ao projeto que envolvia vários professores (a preparação para a Mostra Cultural), o que prejudicou a aplicação de um projeto individual (a aplicação da Sequência Didática). Consequentemente, não foi garantida a realização do plano de trabalho de **pA2**, que teve de ir contra a coordenadora pedagógica e uma (aparente) ordem da direção para poder retomar algumas de suas aulas. Esse cenário descrito pela professora exemplifica o que ocorre com planos de trabalho individuais, a ser aplicados no *tempo-espço da aula*, quando há projetos mais amplos, pensados para o *tempo-espço da escola*: o projeto que envolve a escala maior ganha apoio da gestão, enquanto que o cumprimento do plano de trabalho do professor sofre interrupções.

É importante estabelecermos que o teor crítico do enunciado da professora não é voltado ao projeto da Mostra Cultural em si, mas sim ao impacto que sua aplicação teve para o trabalho desenvolvido por **pA2**. Mais uma vez fica claro que para o professor, muitas vezes, o problema não é a intervenção, mas como ela interfere no *tempo-espço da aula*, interrompendo na aplicação do plano de trabalho. Como apontamos anteriormente, o próprio projeto da Mostra Cultural, ao ser desenvolvido pelos professores, também constitui um plano de trabalho que orienta a prática docente. Só o classificamos como interferência no momento em que, com a intervenção da gestão, a aplicação de outro plano de trabalho foi prejudicada.

A professora (**Trecho 15**) também diz possuir um relacionamento bom com a administração, a coordenação e os demais professores, mas aponta que esses sujeitos

interferiram no *tempo-espaço* de suas aulas apesar dos seus pedidos para que isso não acontecesse. Segundo o enunciado, a coordenadora chegou a exigir que a professora cedesse suas aulas para o projeto da Mostra Cultural, afirmando que isso seria uma determinação da direção da escola. Não fosse a postura adotada por **pA2** (de não ceder mais aulas), seu trabalho possivelmente sofreria ainda mais interrupções.

A professora ainda faz uma importante afirmação ao final do enunciado: seriam realizadas, de maneira *ilegal*, alterações no calendário escolar. É possível que a professora esteja se referindo ao fato de que, segundo as diretrizes para a elaboração do calendário de atividades, o calendário não pode sofrer alterações sem passar pela aprovação do Supervisor Escolar e homologação do Diretor Regional de Educação:

Art. 7º - O Calendário de Atividades das Unidades Educacionais deverá ser aprovado pelo Conselho de CEI/Conselho de Escola/CIEJA e encaminhado à Diretoria Regional de Educação, até 08/03/2013, para análise e aprovação do Supervisor Escolar e homologação do Diretor Regional de Educação.

Parágrafo Único - Idêntico procedimento deverá ser adotado no decorrer do ano letivo, quando houver necessidade de alteração e/ou adequação do Calendário de Atividades, decorrente de suspensão de aulas e outras formas de descaracterização de dia/hora de efetivo trabalho escolar, inclusive decorrente de pontos facultativos.

(SÃO PAULO [Município] – Portaria 5969, 2012)

Podemos perceber mais uma vez a polissemia no conceito de “dia de efetivo trabalho escolar”: para **pA2**, as constantes interrupções em suas aulas descaracterizam o dia letivo (a ponto de considerar *ilegais* as alterações no calendário de atividades), mas para a gestão da escola, aparentemente, não.

Além de **pA2** descrever uma gestão que prejudica o trabalho docente, o relato da professora também se distancia da ideologia oficial ao indicar que existem maneiras de resistir a certas interferências. A professora usa o verbo “*ceder*” para se referir às aulas que perdeu durante o bimestre, o que denota que as interrupções dependeram de uma ação *da professora* para serem realizadas. É claro que não abdicar de suas aulas possivelmente acarretaria em outras consequências, que a professora talvez tentou evitar, mas efetivamente a ação de *ceder* aulas depende de **pA2**. Inclusive, segundo **pA2**, ela foi pressionada em dois momentos a abdicar das aulas: na reunião de discussão do calendário escolar, da qual participaram professores e gestão, e na reunião ao final da aplicação, com a coordenadora. Na primeira, ante posicionamentos diferentes (“*teve muita discussão*”), a professora cedeu suas aulas. Na segunda, apesar da pressão realizada pela coordenação (que “*foi enfática em dizer que era ordem da direção*”), a

professora não cedeu. Esse relato indica que, ao menos em algumas situações, o professor consegue evitar que certos tipos de interferência interrompam suas aulas⁷.

Entretanto, ainda que seja possível contornar algumas interferências, comumente evita-se o embate que seria necessário para resistir às mesmas. Os diversos enunciados que analisamos apontam para isso: sempre que possível, os professores buscam evitar o embate com outros sujeitos da escola (sejam eles da gestão ou outros professores). Mesmo que isso dê abertura para a realização de mais interferências no seu plano e/ou interrupções em seu trabalho, os professores evitam expressar uma opinião dissonante, especialmente nos casos que envolvem projetos que contam com a participação de diversos sujeitos da escola. Isso vai de encontro àquilo que Hargreaves identificou em sua pesquisa: professores preferem trabalhar sem explicitar antagonismos, pois discordar de projetos (*missões*) da escola, pode afastá-los do resto da equipe docente:

[...] se missões desenvolvem lealdade entre os que acreditam nelas e convicção entre os que se comprometem, elas também criam heresia entre os que questionam, divergem e duvidam delas. [...] A construção social da heresia é, nesse sentido, uma força ideológica poderosa. Reprime discussões efetivas sobre escolhas e alternativas possíveis ao desconsiderar condescendentemente sua seriedade ou ao debilitar a credibilidade individual daqueles que promovem as discussões. Heréticos, então, não são apenas dissidentes ou pessoas desagradáveis. Eles são falhos. Fraqueza, loucura ou maldade são as características que os separam dos demais.

(HARGREAVES, 2000 [1994] – tradução nossa⁸)

No seu enunciado, **pA2** afirma que propôs uma alternativa para que o projeto da Mostra Cultural fosse realizado sem prejudicar as suas aulas. Talvez para evitar um embate maior com os sujeitos que provavelmente discordaram da proposta, a professora decidiu ceder algumas das suas aulas. Entretanto, até aulas não previstas foram utilizadas para o projeto, e a professora teve de se posicionar claramente contra as interferências – também explicitando (como **pM3** – **Trecho 14**) o heterodiscurso, as vozes dissonantes da escola.

⁷ Inclusive, os professores poderiam se utilizar da própria legislação federal (LDB) para exigir que suas aulas fossem respeitadas, apontando que zelar pela aprendizagem dos alunos (Art. 13, Inciso III) envolve também o cumprimento do plano de trabalho docente (Art. 12, Inciso IV). Entretanto, nenhum dos professores participantes indicou ter recorrido à LDB (ou outra legislação) durante embates com a gestão acerca das interferências no *tempo-espço da aula*.

⁸ Tradução nossa. No original: “ [...] if missions develop loyalty among the faithful and confidence among the committed, they also create heresy among those who question, differ and doubt. [...] The social construction of heresy is, in this sense, a powerful ideological force. It suppresses proper discussion of choices and alternatives by patronizingly disregarding their seriousness or by undermining the personal credibility of those who advance them. Heretics, then, are not merely dissenting or disagreeable. They are personally flawed. Weakness, madness or badness are the hallmarks of the heretic, the qualities that mark him or her out from the rest.” (HARGREAVES, 2000 [1994] – p. 163)

Em resumo, quando consideramos a relação entre professores e a gestão das escolas no que concerne as interferências no *tempo-espço da aula*, conseguimos identificar a partir da análise dos enunciados dois cenários que parecem mais comuns. No primeiro deles, os professores não admitem explicitamente que discordam das propostas aplicadas pela gestão, seja porque acreditam que as interferências são inevitáveis (como exemplifica o enunciado de **pK2 – Trecho 12**), seja porque preferem evitar embates com os sujeitos da escola. Nesse caso, os professores procuram contornar as consequências das interferências alterando o seu plano de trabalho ou fazendo outras manobras, que não prejudicam a aplicação de propostas⁹. No segundo cenário, os professores também evitam exteriorizar seu descontentamento com relação às interferências, engajando-se em embates apenas como último recurso, seja verbalizando que discordam com a gestão, seja tomando atitudes que privilegiam seu plano de trabalho e interferem na aplicação de projetos a serem implementados pela gestão (como exemplifica o enunciado de **pA2 – Trecho 15**).

Identificamos também outros dois cenários, aparentemente menos comuns: os professores que não se opõem às interferências da gestão, e os professores que explicitam que estão em desacordo com a dinâmica de interferências mesmo depois de ela prejudicar o seu trabalho. No primeiro caso, tivemos um professor que, ao longo das reuniões do *Círculo*, não relatou interferências no *tempo-espço* de suas aulas. Isso não quer dizer que elas não existiram. É possível que o professor não as perceba como interferências por concordar com a aplicação de ações, programas e projetos no *tempo-espço da escola*. No texto que **pK3** redigiu no questionário de caracterização, inclusive, é possível perceber ecos de outros aspectos da ideologia oficial, que indicam que o professor concorda com a supervisão realizada pela equipe gestora da sua escola:

Trecho 16 (1/2)
<p>(pK3): Meu relacionamento apresenta uma boa troca de experiências com os três setores indicados¹⁰. Raramente meu trabalho sofre algum tipo de interferência, exceto os momentos que alguém da direção entra em sala de aula para dar alguma advertência em algum aluno que “aprontou” algo fora da sala de aula ao longo daquele período. A administração é bem legalista e trata a todos os membros da escola da mesma forma. Valorizo este lado pois cada um deve se colocar dentro do seu papel na escola.</p>

Continua

⁹ Mais detalhes sobre as alternativas que os professores encontram para contornar as consequências da dinâmica de interferências serão tratadas adiante, no item **5.2 – Lidando com interferências**.

¹⁰ O professor refere-se aqui ao corpo docente, à administração e à coordenação pedagógica.

Trecho 16 (2/2)

A coordenação pedagógica apresenta um interesse grande em auxiliar os professores e os alunos em suas necessidades básicas. Os debates promovidos nas reuniões coletivas são interessantes e acaloradas, não deixando os professores caírem no comodismo, sempre questionando o que podemos fazer para melhorar determinado problema. Ela deu total apoio ao projeto da sequência que aplico nas 7^{as} e é comum ela cobrar dos professores a elaboração de sequências didáticas. [...]

Por fim, o envolvimento da maioria dos profissionais da escola transforma o ambiente favorável a construção do conhecimento e a autonomia do professor é valorizada, e como consequência a dos alunos também, quando bem aproveitadas pelos professores.

(Questionário de Caracterização, 2013)

Podemos observar que o professor relata a existência de pequenas interrupções nas suas aulas e descreve um ambiente quase ideal de trabalho, no qual os gestores auxiliam e incentivam os professores, enquanto valorizam a autonomia docente. Ao mesmo tempo que **pK3** constrói uma representação da realidade utilizando temas e figuras que compõem o que seria uma “boa escola”, ele reitera várias colocações presentes nos textos oficiais.

Aos sujeitos que fazem parte da equipe gestora, por exemplo, são atribuídas diferentes características positivas: a direção “trata a todos da escola da mesma maneira” e não “atrapalha as aulas”, pois raramente interfere no trabalho do professor, enquanto a coordenação pedagógica é “interessada nos professores e alunos, promove debates interessantes e incentiva os professores a melhorarem”. **pK3** também indica em seu enunciado que a coordenação intervém no trabalho docente, questionando a prática (“*sempre questionando o que podemos fazer para melhorar determinado problema*”) e o plano de trabalho dos professores (“*é comum ela cobrar dos professores a elaboração de sequências didáticas*”). Isso parece contradizer a afirmação feita por **pK3** de que a autonomia do professor é respeitada, mas o modo como ele inclui essas informações no enunciado indica que ele não as considera contraditórias. Essa aparente contradição reverbera aspectos da ideologia oficial, para a qual interferências na prática e nos planos de trabalho dos professores não é sinônimo de redução da autonomia docente¹¹.

¹¹ Isso pode ser verificado nos “Cadernos do Gestor”, do sistema estadual, nos quais há momentos em que se admite certa autonomia do professor quanto aos seus planos de aula e trabalho, mas logo em seguida são

Os aspectos que destacamos do texto de **pK3**, indicam que esse professor não se opõe a intervenções da gestão. É possível, portanto, que ele considere que interferências no *tempo-espço da aula* não apresentam um empecilho à aplicação do seu plano de trabalho. Considerando a sistematização dos enunciados dos demais professores e o atual modelo de gestão em rede das escolas públicas, nos parece pouco provável que a escola de **pK3** esteja livre de interferências no *tempo-espço da aula*¹². A distribuição quase homogênea dessa dinâmica, como apresentamos no capítulo anterior, e mesmo os enunciados não-verbais do professor (que não demonstrou surpresa ao ouvir relatos de interferências dos demais participantes do *Círculo*), nos indicam que, muito provavelmente, a aplicação do plano de trabalho de **pK3** também sofreu interrupções.

O segundo cenário pouco comum que identificamos refere-se aos professores que expressam seu descontentamento com relação às interferências em suas aulas, mesmo depois que essas já prejudicaram a aplicação do plano de trabalho. Notamos isso no enunciado de **pM1**, participante da primeira etapa de aplicação de sequências didáticas. O professor afirmou que perdeu muitas aulas devido a programações diversas realizadas na escola, e disse que decidiu elaborar um ofício explicitando para a direção que as interferências prejudicaram a aplicação do seu plano de trabalho:

Trecho 17 (1/2)
<p>(pM1): ((o professor volta-se para um slide sendo projetado, e lê)) “FALtou planejamento no nível escolar” ’ agora eu vou entrar porque que aconteceu isso/ muito embora foi comunicada à coordenação e à direção/ agora eu vou dizer o que eu fiz (+++) eu fiz um ofício’ para a minha diretora e ela assinou depois de uma hora e meia de conversa a sós’ “interferência pela direção nos projetos em andamento’ solicito de vossa senhoria apreciação quanto a uma ANOMALIA” ’</p>

Continua

apresentadas orientações que limitam essa autonomia. O texto oficial diz primeiramente que a proposta de organização dos planos de aula não deve ser burocratizada. Essa noção é depois desconstruída ao longo do texto, culminando em um roteiro a ser seguido pelo professor na elaboração de seu plano. (SÃO PAULO [Estado] – Caderno do Gestor, 2010 – p. 12 e 13).

¹² **pK3** foi um dos professores que, concluída a etapa de aplicação das sequências (2013), não forneceu o documento que continha, dentre outras coisas, o registro das interferências sofridas na escola. Sem esse dado, não podemos afirmar categoricamente se houve ou não interrupções na aplicação de sua sequência.

Trecho 17 (2/2)
<p>(pM1): me veio na cabeça anomalia porque existe/ existe um (+) existe cinco movimentos da terra né/ existem mais de quinze mas são cinco básicos né/ um deles é/ é uma anomo/ anomalia de um outro' nutação já ouviram falar de nutação? ' é a anomalia do/ da precessão' a cada dezoito mil anos ele ele tá' ele faz essa anomalia¹³/ então essa diretora ela foi (anômala) ' ela atrapalhou todo o projeto (+) certo?</p> <p style="text-align: right;">(08 dez. 2010)</p>

O professor **pM1** havia organizado uma sequência didática que previa diversas etapas que não foram cumpridas (especialmente as atividades finais). Como resultado, das 41 equipes de alunos, apenas pouco mais da metade (23 ou 24, o professor não deixa claro o número exato em seu enunciado) fizeram a produção final. O professor atribui isso à falta de planejamento escolar, pois mesmo ele comunicando à gestão que realizaria o projeto, suas aulas sofreram interferências e isso prejudicou a realização do seu plano de trabalho. **pM1**, então, elaborou um ofício para a diretora de sua escola assinar, explicitando que as interferências atrapalharam a aplicação do seu projeto. Após uma reunião que ele teve a sós com a diretora, ela assinou (“*com muita resistência*”) o ofício.

Entendemos que, para o professor, essa foi uma maneira de garantir que ela reconhecesse as consequências das interferências para o trabalho realizado com os alunos. Destacamos também a polissemia da palavra *anomalia*: o professor sugere que escolheu essa palavra pelo significado que ela possui no âmbito da astronomia, que pode ser “*Qualquer alteração periódica e repetitiva na órbita de um planeta*”¹⁴. Não se trata, portanto, de afirmar que as ações realizadas pela gestão eram algo anormal, ou fora do comum – pelo contrário, eram periódicas.

O caso descrito por **pM1** se diferencia consideravelmente dos demais que analisamos. Nenhum outro professor indicou ter se posicionado contra as interferências *após* a conclusão do seu plano de trabalho. Isso fica claro tanto pelos casos descritos por outros professores, quanto pelos enunciados que fazem parte da interação comunicacional transcrita no trecho

¹³ O professor refere-se aqui a movimentos astronômicos relacionados à inclinação do eixo da Terra: “*Um dos movimentos, denominado precessão dos equinócios, faz o eixo da Terra girar em torno da perpendicular da eclíptica com um período de cerca de 25.800 anos. Outro movimento, chamado nutação, faz o ângulo dessa inclinação oscilar em torno de um valor médio. Ambos os movimentos são determinados pela interação gravitacional da Lua, Sol e planetas sobre a Terra, em função desta não ser uma esfera perfeita*” (MILONE et. al., 2003 – p. 32).

¹⁴ Segundo o verbete “**anomalia**”, no Novíssimo Aulete (dicionário contemporâneo), 2011.

anterior. Os professores, em resposta aos enunciados de **pM1**, riem com frequência em diferentes momentos, e expressam facialmente (com sobrancelhas arqueadas e olhos bem abertos) que ficam surpresos quando o professor fala sobre o ofício que elaborou. Mas os motivos do professor são compreendidos rapidamente pelos colegas, como sugere o enunciado de **pK1** – é ela quem explica mais detalhadamente porque **pM1** adotou essa estratégia.

Os professores, em geral, demonstraram concordar com a ação adotada por **pM1**. Dos integrantes do *Círculo* que aparecem no registro audiovisual, nenhum deu indícios de que discordava do enunciado de **pM1**, e todos pareciam entretidos com sua descrição do que ocorreu na escola. **pM2** e **pK1**, inclusive, prospectaram um cenário (para eles) desejável após a estratégia adotada pelo professor: a diretora passaria a ponderar sobre a realização de futuras interferências.

Mesmo demonstrando aprovação para com a atitude descrita por **pM1**, os enunciados dos demais professores participantes indicam que evitar os embates é a postura mais adotada pela equipe docente, bem como posicionar-se contra as interferências quando ainda é possível recuperar algumas aulas que seriam perdidas durante a realização de ações, programas e/ou projetos nas escolas.

Os enunciados que analisamos evidenciam que a interação entre os professores e a equipe gestora de suas escolas, no que tange a dinâmica de interferências, não é a mesma em todos os casos. Ora se aproxima do que é previsto pelos textos institucionais, ora se distancia dela, posicionando-se implícita ou explicitamente contra as propostas de ação que levam a interrupções na aplicação do plano de trabalho docente. Os professores, em geral, não consideram que há grandes problemas em sua relação com a gestão da escola. Mesmo os professores que citaram embates com sujeitos da administração e/ou da coordenação, também indicaram que possuem um “bom relacionamento” com a gestão. Alguns afirmam ter uma proximidade maior, e outros menor – especialmente os que se posicionam declaradamente contra alguma postura adotada pelos coordenadores ou diretores.

O *tempo-espço da escola* é complexo e contraditório – como bem demonstram os enunciados dos professores. Há embates entre equipe docente e gestão, e muitas vezes os professores discordam da postura adotada pelos coordenadores e diretores, mas ainda assim dizem manter um bom relacionamento com esses sujeitos. Nesse cenário, a autonomia autoral do professor também ocupa uma posição antagônica: por vezes, o protagonismo docente na elaboração e aplicação de planos de trabalho inovadores (como as Sequências Didáticas), pode receber apoio da gestão ao longo de sua realização (evitando-se interferências em determinadas

aulas). Mas, da mesma forma, tais projetos individuais podem ser interrompidos se a própria gestão ou outra instância intervir no *tempo-espaço da escola*.

Como apontamos, os enunciados sugerem que há dois tipos mais comuns de relação entre professor e equipe gestora: uma na qual o professor evita o embate com a gestão, adaptando seu plano e sua prática conforme as interrupções, e outra na qual o professor se posiciona contra a dinâmica de interferências e busca barrar parte das interrupções para reaver ou garantir suas aulas. Mas essas não são posturas excludentes – há casos em que o mesmo professor adota ambas em diferentes momentos, a depender do contexto. Ainda que sejam diferentes, as duas maneiras de se colocar diante da gestão têm características comuns: nos dois casos, a frequência das interferências é determinada em alguma medida pela equipe gestora, o plano de trabalho do professor é prejudicado pela realização de intervenções na escola, e o docente tem de desenvolver estratégias para lidar com as interrupções no trabalho que desenvolve com os alunos.

5.2 Lidando com interferências

Os enunciados dos professores indicam que existem vários tipos de intervenções que causam interferências no *tempo-espaço da aula*. Algumas delas são acompanhadas de fortes mecanismos de implementação, sendo mais difíceis de evitar (como o SARESP ou a Prova Brasil, que mobilizam várias instâncias do sistema de ensino para garantir a sua aplicação). Outras, a depender da gestão e da relação que essa tem com os professores, podem ser amenizadas. Independentemente de qual tipo de ação interfere nas aulas dos professores, eles comumente buscam contornar as consequências dessa interferência para cumprir o seu plano de trabalho.

A partir da sistematização dos enunciados, classificamos as estratégias citadas pelos professores em três grupos: primeiro, as que buscam evitar as interferências, resguardando o *tempo-espaço da aula* e o plano de trabalho; segundo, as que realizam alterações no plano de trabalho¹⁵, para que seja possível aplicá-lo mesmo com aulas prejudicadas por ações diretas na escola; e finalmente, no terceiro grupo estão as mobilizações que tentam garantir a aplicação do plano de trabalho sem alterá-lo, apesar das interferências no *tempo-espaço da aula*.

¹⁵ Relembrando que o “plano de trabalho” possui plasticidade, e é alterado pelo professor de acordo com as particularidades de cada turma e necessidades individuais identificadas nas aulas. Quando falamos em “alterar o plano de trabalho” neste capítulo, não estamos nos referindo a essas mudanças, feitas pelo professor devido as condições dinâmicas do ensino e da aprendizagem escolar, mas sim, as alterações realizadas por causa da compressão e suspensão do *tempo-espaço da aula*.

O primeiro grupo possui estratégias que não são adotadas para todas as interferências, sendo mais utilizadas para contornar ações e projetos encabeçados pela equipe gestora. Os mecanismos que são utilizados para aplicar intervenções da gestão não são tão fortes quanto aqueles mobilizados pelas Secretarias, que se utilizam de toda a estrutura da rede para implementar projetos em cada unidade escolar dos sistemas de ensino. A vantagem dessa estratégia é não ter de alterar aspectos do plano de trabalho. A desvantagem é que ela comumente leva a um embate entre o professor e a equipe gestora.

Uma das estratégias que fazem parte desse primeiro conjunto que identificamos envolve o professor se posicionar contra uma atitude da gestão, impedindo interferências no *tempo-espaço* das suas aulas. Um exemplo dessa manobra é o caso já citado de **pA2 (Trecho 15)**: a professora se recusou a ceder mais aulas para o projeto da Feira Cultural, apesar das pressões da equipe gestora. Ainda que os participantes do *Círculo* tenham comentado mais de uma vez sobre essa estratégia durante as reuniões, ela não é muito utilizada, talvez porque os professores busquem evitar conflitos com a equipe gestora.

Outra estratégia busca garantir a presença de alunos nos dias letivos que seriam esvaziados em decorrência de outras programações. Segundo os enunciados dos professores, essa manobra é principalmente adotada ao final do ano letivo. Como indicamos, um tipo de interferência muito citado nas reuniões é a dispensa não-oficial de alunos no último bimestre do ano. Os professores, para contornar isso, chamam ou convocam os alunos para irem à escola, apesar das pressões e/ou da cultura já estabelecida na unidade escolar de dispensar o corpo discente ao final do ano letivo:

Trecho 18

(pL2): tive que mandar convocação' foi uma sugestão da **pK1** pra eles virem um dia depois da feira cultural porque eles já costumam não vir mais' [...] eles vieram e eu chorei de alegria' "a' vocês não sabem como cês são importantes" ' e aí foi legal' foi o último dia/ eles fizeram metacognição do módulo quatro e dissertação final e e diss/ e metacognição da sequência didática na sequência' puff' o dia inteiro

(pM3): olha' eu fiz isso também

(17 dez. 2011)

A estratégia adotada por **pL2** (no seu primeiro ano atuando como professora, inclusive) não é incomum. Como o trecho destacado da reunião indica, **pM3** (outra professora com pouco experiência) e **pK1** também utilizaram. Nas reuniões de 2010 e 2013 essa estratégia também é citada, e nem sempre os professores se utilizam do documento de convocação. **pM3**, por exemplo, quando sua coordenadora disse que ela não poderia ministrar aulas após o dia cinco de dezembro (**Trecho 06**), conversou com os seus alunos e pediu que eles fossem para a escola no dia que precisava – e (de acordo com a professora) muitos deles compareceram.

O resultado, porém, segundo os próprios professores, é longe do ideal, e mesmo adotando manobras para contornar esse tipo de interferência, ela ainda acarreta consequências para o *tempo-espaço da aula*. As condições de trabalho na escola, por exemplo, mudam consideravelmente, e não é incomum a equipe gestora pressionar o professor para que ele conclua o seu trabalho o quanto antes. Além disso, nem todos os alunos vão e é difícil garantir a presença deles para além de um dia após a dispensa. Por isso, houve casos em que o professor concentrou a aplicação do plano de trabalho em um só dia. Ou seja, os alunos que compareceram fizeram muitas atividades em um dia, sendo que, em um contexto sem interferências, essas atividades seriam aplicadas ao longo de várias aulas, distribuídas em diferentes dias letivos. Isso aconteceu no caso descrito por **pL2** (**Trecho 18**): Seus alunos realizaram três atividades, uma seguida da outra. Outra desvantagem dessa estratégia é que o professor por vezes tem de se ocupar com outros afazeres, preparando os papéis de convocação e/ou telefonando para os responsáveis dos alunos (como também descrito por **pL2**).

O segundo grupo de estratégias envolve alterações no plano de trabalho docente. Esse tipo de estratégia é utilizado ao longo do ano letivo, quando os professores acham que não conseguirão terminar a aplicação do plano de trabalho a tempo. Com isso, evita-se embates com a gestão (comuns nas estratégias que indicamos anteriormente). Mas seus resultados também não são ideais. Como relata **pK1**:

Trecho 19 (1/2)

(pK1): eu quero encerrar com os meninos porque eu sei que na primeira semana de dezembro a escola:: vira um caos

[...]

Continua

Trecho 19 (2/2)

(C.G.): e::: já foram feitas modificações na sua sequência?

(pK1): sim' as modificações/ eu tô tentando cumprir todas as atividades previstas mas as atividades que eram em grupos nós estamos fazendo no coletivo' então eu tinha previsto atividades pra eles sentarem em grupos' fazerem a discussão' apresentar pra classe' isso demandaria um tempo que agora não tem então' é: nós estamos no coletivo/ fazendo as leituras no coletivo' é:: eu tô sendo/ eu tô fazendo os registros na lousa e::: e aí a gente tá fazendo/ cumprindo assim

(09 nov. 2013)

pK1 chegou a utilizar o primeiro tipo de estratégia (convocação de alunos) ao aplicar outras sequências didáticas. A professora, que participou de todas as etapas de aplicação, preferiu adotar em 2013 outra estratégia, modificando aspectos do seu plano de trabalho para que pudesse concluir a aplicação antes do final do ano letivo, quando as interferências se acumulam. Para isso, **pK1** termina de aplicar sua sequência em novembro (ainda que, oficialmente, o ano letivo tenha terminado apenas em 21 de dezembro de 2013). Outro exemplo de utilização dessa estratégia foi relatado na mesma reunião por **pA2**, a professora que cedeu parte das suas aulas para a preparação da Mostra Cultural da escola:

Trecho 20

(C.G.): você fez modificações **pA2**?

(pA2): fiz' fiz já em outubro' [...] que eu previ que:: não ia da:r/ não ia dar tempo' então eu tirei o último módulo que se/ QUAL seria o último módulo e quais materiais eu perdi' o último módulo seria de investigação das áreas de ris/ a:: das áreas de risco próximas à escola' então teria a carta topográfica seria um trabalho com carta topográfica' consulta no site da emplasa

(C.G.): cê não vai mais fazer isso

(pA2): não fiz

(09 nov. 2013)

Devido às interferências ao final do ano letivo, as professoras realizaram mudanças no seu planejamento – e o resultado ficou aquém do esperado. Dinâmicas que eram importantes nas sequências planejadas pelas professoras não foram realizadas, o que provavelmente prejudicou o trabalho encaminhado com as turmas.

Além de suprimir etapas e alterar dinâmicas previstas, outra alteração do plano de trabalho consiste em pedir para que os alunos realizem em casa atividades que originalmente foram planejadas para a sala de aula. Esse é o caso de **pL2** e **pF1**. As duas professoras adotaram essa estratégia em 2010.

Nos quatro casos citados (**pK1**, **pA2**, **pL2** e **pF1**), as professoras fizeram alterações porque anteciparam que não conseguiriam concluir a aplicação de seu plano de trabalho, dado o número de interferências no *tempo-espaço da aula*. Entretanto, muitas vezes o plano de trabalho é modificado pelo professor por outros motivos. Sendo a *aula* um evento dinâmico, e dada a complexidade que envolve a educação escolar, um plano de trabalho com plasticidade é o que melhor permite adequar aspectos da aula buscando garantir a aprendizagem dos alunos. Durante as reuniões sobre o processo de aplicação das sequências didáticas, os professores indicaram alterar aspectos dos seus planos de aula com esse objetivo. Mas a sistematização dos enunciados indica que foram mais frequentes as alterações realizadas em decorrência de interferências no *tempo-espaço da aula*.

O terceiro grupo de estratégias utilizadas para contornar as consequências das interferências envolve garantir a aplicação do plano de trabalho sem grandes alterações, apesar das intervenções na escola que interrompem o trabalho desenvolvido com os alunos. A análise dos enunciados dos professores aponta que esse é o tipo de estratégia mais utilizado – talvez porque com ele seja possível se distanciar de embates com a equipe gestora e, ao mesmo tempo, evitar mudanças no plano de trabalho. Os professores fazem isso majoritariamente de três maneiras, que apontamos a seguir.

A primeira envolve pedir a outro professor que aplique as atividades elaboradas. Essa manobra, então, interfere no *tempo-espaço da aula* de outro professor. Mas pedir ajuda a um professor não se trata de uma ação pautada em pressões institucionais ou em colegialidade planejada. É algo voluntário e espontâneo, discutido muitas vezes no entre-aulas, realizado em comum acordo entre os professores. Trata-se de um traço das culturas colaborativas descritas por Hargreaves (1994). A estratégia que identificamos a partir da análise dos enunciados envolve um professor aplicar *voluntariamente* a atividade de outro professor.

Apesar de existir uma colaboração entre professores, nesse caso, a manobra que descrevemos não proporciona um *tempo-espaço* ideal à realização das atividades previstas no

plano de trabalho. Ainda que sejam aplicadas por alguém da equipe docente durante a *aula*, a relação entre professor – alunos – conhecimentos é modificada: o professor que dá prosseguimento à aplicação não é o autor do plano de trabalho e não detém o mesmo domínio sobre o conteúdo, e os alunos também estabelecem interações diferentes com cada professor. Assim, apesar da estratégia garantir a aplicação das atividades previstas, as interferências têm consequências para o processo que se realiza em *aula*. Temos como exemplo os casos descritos por **pK1 (Trecho 21)** e **pK2 (Trecho 22)** que, apesar de trabalharem em escolas municipais de diferentes diretorias regionais, tiveram problemas comuns com a utilização dessa estratégia:

Trecho 21

(pK1): a quinta série b' eu tive um::: assim' eu não ia ter aula com eles e aí eu pedi pra uma professora levar e fazer a aí foi o caos não/ ((r)) a produção final/ pedir pra outra pessoa aplicar isso é besteira' melhor (+) ((*acena negativamente com a cabeça*)) porque aí você queima a etapa do trabalho tão importante e:::' e aí eles escreveram qualquer coisa pra ficar livre

(16 dez. 2010)

Trecho 22

(pK2): fiz a/ a discussão prévia na primeira aula e aí eles tinham trocentas aulas vagas' e aí eu fui dei minha orientação em uma aula pra eles poderem fazer a elaboração intermediária' deixei uma professora com eles produz/ fazendo a/ pra eles produzirem a elaboração intermediária' e tava em outra sala também fazendo a mesma coisa [...] e assim eu acho que isso: na sala em que:: aconteceu que foi na oitava c' houve perdas' né no sentido de que é:: a cons/ assim' eu não estava lá né' então o simples fato de é ser outro professor que é um professor cj¹⁶ que geral/ que tradicionalmente eles não tem o mesmo é:: comportamento nas aulas de cj né' e:: então isso acabou de a/ por parte de alguns alunos levando assim um texto “a tem que fazer então' escreve lá e entrega” mas' sem aquele comprometimento'

(09 nov. 2013)

¹⁶ A professora aqui refere-se a professores que não conseguem compor o número de horas-aula da Jornada Básica com regência (turmas atribuídas), e precisam completar a jornada como professor substituto (ministrando aulas em turmas onde há falta de professor), ou auxiliando o corpo docente em suas aulas. (SÃO PAULO [Município], Portaria 6603, 2010).

Nos dois casos, apesar de as professoras terem mantido as atividades planejadas, o fato de outro professor fazer a aplicação alterou a dinâmica com os alunos e não garantiu aspectos do plano de trabalho de **pK1** e **pK2**. Segundo elas, a prontidão (e o comprometimento) das turmas para com a atividade foi diferente daquilo que elas apresentariam, caso a aula fosse ministrada pelas professoras-autoras dos planos de trabalho.

Outra estratégia, a segunda desse mesmo tipo, adotada pelos professores buscando evitar os problemas da estratégia anterior, envolve trocar aulas com professores. Isso ocorre quando o professor deixa de ministrar aula em uma turma, para dar aula em outra, com o objetivo de cumprir a aplicação do plano de trabalho. Como o ritmo de aprendizagem dos alunos e das turmas não é uniforme (como comentamos, há uma dimensão qualitativa do *tempo* escolar), há casos em que os professores decidem ministrar mais aulas para a turma de alunos cujo processo de aprendizagem demanda mais tempo de trabalho. Além disso, é comum que as interferências no *tempo-espço da aula* (sejam decorrentes de programas da Secretaria, emenda de feriados ou outros motivos) prejudiquem mais as aulas de uma turma.

Um exemplo da estratégia de troca de aulas foi descrito por **pK2**:

Trecho 23
<p>(pK2): eu sei que apoio em relação' olha/ DOS professores em relação ao projeto eu sei que eu tenho nesse sentido do/ do "que é que eu posso te ajudar? cedendo aula? tó" ' eu sei que eu tenho isso dos professores entendeu ?</p> <p style="text-align: right;">(28 set. 2013)</p>

Em seu enunciado, **pK2** afirma que o corpo docente da escola apoiou seu projeto (aplicação da sequência didática) trocando aulas, para que ela pudesse trabalhar com as turmas que precisava.

De todas as estratégias descritas pelos professores, nossa análise indica que a troca de aulas é a que proporciona o cenário mais adequado para o cumprimento do plano de trabalho docente, segundo os professores. Dos professores participantes que realizaram essa manobra, nenhum relatou que dinâmicas ou atividades previstas foram prejudicadas durante a troca de aulas. O principal problema dessa estratégia é que ela deixa de ser factível quando o professor-autor do plano de trabalho precisa trabalhar com todas as suas turmas, não podendo deixar de ministrar aulas a alguma delas:

Trecho 24
<p>(pM3): eu não emprestei aulas e assim' eu só tenho' vai' duas aulas na terça feira que eu tenho hora h a' de resto eu não tenho</p> <p>(pA2): (de onde tirar)</p> <p>(pM3): eu não tenho' é' eu não tenho</p> <p style="text-align: right;">(09 nov. 2013)</p>

pM3, em 2013, aplicou sua sequência didática com turmas de oitava série (atual nono ano), enquanto também ministrava aulas para turmas da sexta série (atual sétimo ano). Mas, para **pM3**, a estratégia de troca de aulas não era possível, pois a professora também precisava das aulas com a sexta série para cumprir o plano de trabalho referente a essas turmas. A alternativa que ela tinha encontrado até então envolvia adotar outra estratégia: dar aulas durante o horário reservado para Hora Atividade.

Isso constitui outra estratégia, a terceira desse tipo, frequentemente citada pelos professores. Muitos deles usaram os momentos de ATPC e Horas Atividade para dar aulas, ou trabalharam na escola fora do seu horário para garantir o cumprimento do plano de trabalho, aproveitando aulas vagas das suas turmas. No caso de professores da rede municipal, muitos usaram também o horário que cumpriam na escola sem ter aula, para complementar a jornada de trabalho:

Trecho 25
<p>(pK1) - foram duas oitavas séries que eu/ que eu trabalhei' com quatro aulas semanais' mas como a pL2 é:: no primeiro semestre eu:::: só tinha as duas salas' então em toda aula vaga que eu podia entrar eu entrava e trabalhava com isso'</p> <p style="text-align: right;">(17 dez. 2011)</p>

Em seu enunciado, **pK1** diz que no primeiro semestre de 2011 tinha apenas duas turmas de regência, e por isso aproveitava para aplicar sua sequência didática nas aulas vagas que suas turmas tinham quando ela estava na escola – mesma estratégia adotada por **pL2**¹⁷.

¹⁷ No caso do sistema estadual, isso não pode ser feito, pois os professores não cumprem horário na escola sem turma de regência. Se o professor não tem o número de turmas necessário para cumprir sua carga horária, ele tem de completar as horas que faltarem ministrando aulas em outra escola (professor em condição de adido). (SÃO PAULO [Estado] – Resolução SE-75, 2013).

Desse terceiro conjunto de estratégias – que buscam, sem evitar as interferências, aplicar o plano de trabalho com poucas alterações nas atividades propostas – os enunciados que analisamos indicam que as duas últimas manobras (trocar aulas com outros professores e utilizar aulas vagas) prejudicaram menos a aplicação do plano de trabalho docente, permitindo ao professor desenvolver as aulas com as turmas de acordo com os objetivos previstos. Isso ocorre porque quando o professor troca aulas ou trabalha com as turmas durante aulas vagas, a dinâmica das atividades previstas ocorre com a presença do professor-autor do plano. Apesar de tal interação ocorrer em um *tempo-espço de aula* não previsto no calendário escolar (afinal, os alunos idealmente estariam em aula com outro professor), essas estratégias proporcionam o cenário mais próximo daquele prospectado pelo professor quando na elaboração do seu plano de trabalho.

Mas adotar essas manobras causa problemas em outros aspectos do trabalho docente. Para realizá-las, o professor muitas vezes trabalha mais na escola, e/ou deixa de realizar outros afazeres (extraclasses), que também são importantes para a prática docente em sala de aula. Como ilustra o enunciado de **pE2**:

Trecho 26
<p>(pE2): a hora atividade que é uma aula que nós temos pra fazer planejamen::to se organizar não existe mais na minha/ na minha semana' porque meu período inteiro tá preenchido com aula</p> <p>(pK2): é ((acena afirmativamente com a cabeça))</p> <p style="text-align: right;">(09 nov. 2013)</p>

A professora indica que o trabalho de planejamento, previsto para ocorrer durante a Hora Atividade em sua jornada, não foi realizado, porque ministrou aulas nesse momento. **pE2** é uma das professoras que mais citou interferências decorrentes de projetos encabeçados pela gestão. Como muitas de suas aulas foram prejudicadas, além de participar ativamente da aplicação dos projetos da equipe gestora, ministrou um número de aulas que superou a quantidade prevista para a sua jornada de trabalho.

Também identificamos outro aspecto durante a análise dos enunciados: em várias escolas alguns professores cederam aulas para a aplicação das sequências didáticas. Ao saber do projeto desenvolvido pelos professores participantes do *Círculo*, parte da equipe docente das escolas ofereceu suas aulas para a aplicação do projeto. Enquanto o professor aplicava sua

sequência didática, outros professores ficavam na escola, sem ministrar aulas. Isso nos fez questionar como a dinâmica de interferências é percebida por esses professores. Afinal, muito provavelmente eles também perderam aulas e tiveram interrupções no trabalho que desenvolviam com os alunos. Como, então, cederam aulas?

Os enunciados dos participantes do *Círculo* oferecem uma explicação. Muitos professores constroem uma figura do corpo docente na qual uma parte dos professores é retratada como preguiçosa, avessa a trabalhar com alunos, especialmente ao final do ano letivo. Segundo essa representação, há professores que não acham que o seu trabalho é prejudicado pela dinâmica de interferências, pelo contrário, aprovam as ações diretas no *tempo-espço da aula*, pois elas diminuem o número de aulas que têm de ministrar. Consequentemente, aderem também a projetos de outros professores cedendo aulas, não porque apoiem a proposta, mas por poderem utilizar o tempo de aula para se dedicar a outras atividades¹⁸.

Além dos enunciados dos professores do *Círculo*, não dispomos de outros dados que corroboram essa representação do corpo docente – e ela nos parece, no mínimo, incompleta. Seria necessário ouvir esses professores para compreender melhor se a atitude deles faz parte da cultura colaborativa da escola, se denota um diferente posicionamento sobre a dinâmica de interferências, ou se envolve outras questões, não comentadas nas reuniões. Talvez esse seja um indício de como os professores que adotam as diretrizes curriculares das Secretarias lidam com as interferências – mas para afirmar isso seria necessário realizar outra pesquisa. Por hora, podemos apenas estabelecer que, segundo os enunciados dos participantes do *Círculo*, muitos professores discordam das interferências em suas aulas e tentam contornar suas consequências, mas há uma parte do corpo docente que adota outra postura e não *parece* considerar a dinâmica de interferências algo prejudicial para o seu trabalho.

Sobre as estratégias que identificamos, é importante destacarmos que apesar de abordarmos separadamente cada uma delas, os enunciados dos professores indicam que elas normalmente são adotadas em conjunto. Ou seja, durante o ano letivo, um mesmo professor se utiliza de mais de uma estratégia. Sistematizando todos os casos citados pelos professores, temos o seguinte quadro:

¹⁸ Esclarecemos que a minoria dos professores que fazem troca de aula ou que cedem aulas é descrita dessa maneira pelos integrantes do grupo. Normalmente, a ação deles é descrita como parte de uma cultura colaborativa, na qual todos tentam se ajudar para garantir a aplicação do plano de trabalho.

Estratégias que...	Envolvem...	Professores que citaram a estratégia
I – Evitam interferências.	Posicionar-se contra ações diretas na escola	pD1; pM1; pM3; pL2
	Garantir a presença dos alunos	pK1; pL2; pM3; pK2
II – Alteram o plano de trabalho.	Excluir atividades	pS1; pA2; pK1; pM3
	Alterar dinâmicas na aula	pF1; pL2; pA1; pK1; pM3
	Passar atividades para casa	pF1; pL2
III – Não evitam interferências e não alteram o plano de trabalho.	Pedir para outro professor aplicar uma atividade	pS1; pK1; pM3; pK2
	Trocar de aulas com professores	pE1; pK1; pL2; pK2; pE2; pM4; pA2; pM3
	Trabalhar em aulas vagas das turmas	pC2; pA1; pL2; pA2; pE2; pM3

Quadro 8 – Estratégias citadas pelos professores nas reuniões (2010; 2011; 2013)

Dos dezenove professores que falaram sobre sua prática docente nas reuniões do *Círculo*, cinco não citaram estratégias para contornar as consequências das interferências. E devemos deixar claro que nem todas as manobras realizadas pelos professores foram decorrentes da dinâmica de interferências: alguns professores, em especial aqueles com menor experiência em sala de aula, elaboraram Sequências Didáticas que demandaram mais aulas do que o previsto para serem aplicadas – e por isso adotaram algumas das estratégias citadas. Mas, ainda assim, *todos* os professores que abordaram em seus enunciados a adoção dessas estratégias indicaram, em diferentes momentos, que elas também foram utilizadas em decorrência das interferências.

A sistematização e a análise dos enunciados evidenciam que os professores se utilizam de várias estratégias para contornar as consequências da dinâmica de interferências no seu trabalho. Adotadas de maneira articulada, elas ajudam os professores a garantir a aplicação do seu plano de trabalho, apesar da realização de programas e projetos na escola. O resultado final, entretanto, é longe do ideal. Muitas atividades elaboradas deixam de ser aplicadas ou sofrem alterações que comprometem o ensino e, segundo os próprios professores, a aprendizagem dos alunos. Algumas vezes, os professores ministram um número de aulas maior do que a sua jornada, ou têm de se posicionar contra a postura adotada pela equipe gestora.

Não podemos afirmar categoricamente que essas estratégias são utilizadas ao longo de todo o ano letivo, pois os professores participantes aplicaram suas sequências didáticas sempre

no segundo semestre. Os dados de que dispomos nos asseguram apenas que as estratégias são adotadas nos últimos bimestres, especialmente a partir de outubro, quando o número de interferências aumenta. Mas há também enunciados que sugerem que as manobras são realizadas o ano todo, como quando **pK1** afirma que aproveitou aulas vagas de suas turmas para dar aula no primeiro semestre de 2011 (**Trecho 25**).

É necessário fazermos ainda mais uma ressalva: os professores participantes estavam envolvidos em um grupo de pesquisa, e a preocupação em garantir a amostragem necessária apareceu em alguns enunciados como fator importante para a adoção de estratégias¹⁹. É possível que a participação no *Círculo* tenha levado a uma mobilização ainda maior dos professores, com o objetivo de garantir que todas as atividades elaboradas e previstas fossem cumpridas, apesar da dinâmica de interferências. Entretanto, seria incorreto afirmar que, sem a pesquisa, os professores não realizariam manobras para contornar as consequências do acúmulo de interferências. As estratégias são citadas pelos professores como algo comum, e não são vistas como inusitadas pelos integrantes do grupo ou (segundo os enunciados) pelos outros sujeitos da escola – o que sugere que já faziam parte do repertório e da prática dos professores.

Tendo abordado a maneira como os professores lidam com as interferências no *tempo-espaço da aula*, consideramos a seguir quais são as consequências que a dinâmica de interferências acarreta para o ensino e a aprendizagem escolar, segundo os professores.

5.3 Consequências da dinâmica de interferências

Estabelecemos anteriormente a existência da dinâmica de interferências, bem como os mecanismos que garantem sua existência em diferentes unidades escolares, sua influência na relação que os professores estabelecem com a equipe gestora, e as estratégias adotadas pelos professores para lidar com ela. Percorrendo esse caminho pudemos vislumbrar algumas das consequências dessa dinâmica para o cumprimento do plano de trabalho docente. Mas como os professores vêem o ensino e a aprendizagem escolar nesse contexto?

Um dos aspectos mais comentados pelos participantes do *Círculo* é que, em decorrência das interferências no *tempo-espaço da aula*, há menos tempo para trabalhar com as turmas aquilo que foi pensado e planejado com antecedência. Segundo os enunciados dos professores, por falta de tempo uma grande parte do conteúdo não é abordada, o ritmo de aprendizagem dos alunos não é respeitado, e potencialidades que surgem na interação entre professor e alunos deixam de ser exploradas. Os professores em seus enunciados indicam em vários momentos

¹⁹ Identificamos isso principalmente nos enunciados de **pK2** e **pS1**, durante a reunião referente à primeira etapa de aplicação das sequências didáticas.

que, por causa da dinâmica de interferências, realizam alterações que não querem em seu plano de trabalho. A “falta de tempo” é uma justificativa comumente utilizada para explicar alterações feitas nas Sequências Didáticas.

Segundo a professora, ela não conseguiria dar prosseguimento a algumas das atividades planejadas e, por isso, decidiu retirá-las. Quando a coordenadora do grupo pergunta porque ela decidiu fazer isso, **pM3** (que previamente já havia descrito o cenário de interferências que prejudicou a aplicação da sua sequência), explica: “*não vai dar tempo*”. A própria professora parece reconhecer que mudanças desse tipo no plano de trabalho não deveriam ser realizadas por esse motivo (“*não é um fundamento*”). O aluno e o seu processo de aprendizagem, que foi foco na elaboração da Sequência Didática, não foi o que orientou essa mudança no plano de trabalho de **pM3**²⁰.

Os professores em seus enunciados indicam em vários momentos que, por causa da dinâmica de interferências, realizam alterações que não querem em seu plano de trabalho. A “falta de tempo”²¹ é uma justificativa comumente utilizada para explicar alterações feitas nas Sequências Didáticas. Já mudanças visando adequar o plano de trabalho às necessidades de aprendizagem dos alunos, pouco aparecem nos enunciados dos professores²². Entendemos que isso é um indicativo de como a autonomia docente é cerceada no contexto atual: tanto a autoria quanto a prática do professor sofrem alterações, não por causa do dinamismo da aula e das particularidades do processo de aprendizagem, mas principalmente por causa de interferências, que modificam com frequência as condições de trabalho na escola.

Desse cenário subentendemos que a dinâmica de interferências dificulta a realização de um ensino dialógico, que considere o enunciado do aluno para rever aspectos do plano de trabalho. Além da falta de tempo, decorrente (dentre outras coisas) da utilização do *tempo-espaço da aula* para aplicação de projetos e programas de diversas instâncias, há o problema da interrupção da aplicação do plano de trabalho, que desarticula atividades que foram originalmente planejadas em um encadeamento.

²⁰ Outro exemplo é o relato de **pA2**: A professora, que leciona há mais tempo que **pM3**, também retirou um conjunto de atividades fundamentais da sua sequência, após perder aulas para a realização de projetos encabeçados pela gestão no mês de outubro (**Trecho 20**).

²¹ Devemos esclarecer que tal falta de tempo, citada por vários participantes do *Círculo*, não foi decorrência apenas da dinâmica de interferências. Alguns dos professores também se ausentaram na escola por problemas familiares e/ou pessoais, como licença médica.

²² Isso não significa dizer que o mesmo ocorre com os *planos de aula*, que determinam aspectos mais específicos das atividades ou dinâmicas a ser desenvolvidas em cada aula. Esses, segundo os enunciados dos professores, sofreram constantes alterações (durante o percurso da aula ou entre uma aula e outra), com o objetivo de garantir a aprendizagem do aluno.

Oficialmente, os sistemas municipal e estadual admitem que o ensino, assim como a aprendizagem, é um processo²³. A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, inclusive, justifica da seguinte maneira as Situações de Aprendizagem²⁴ que propõe:

Essa reflexão em um sistema que organiza sua grade curricular por aulas é muito importante. Em primeiro lugar, porque *cada aula deve ter sua potencialidade máxima de aprendizagem*. Em segundo lugar, porque o *controle da improvisação da aula é uma condição vital* para se organizar o processo de ensino-aprendizagem. E, finalmente, porque a *sistematização e a sequência das aulas* devem ser cuidadosamente planejadas de forma a respeitar o tempo de aprendizagem do aluno e atender aos objetivos previstos.
(SÃO PAULO [Estado] – Caderno do Gestor, 2010, p.11 – *itálico do autor*)

Apesar de tal concepção oficial, as constantes interferências na *aula* interrompem esse processo, culminando no cenário contrário ao descrito no trecho destacado do Caderno do Gestor. A potencialidade da aula nem sempre é garantida, o professor constantemente se vê obrigado a improvisar diante das interferências, e a sequência prevista de aulas visando garantir a aprendizagem dos alunos, perde a continuidade. Esses aspectos contribuem para um processo fragmentado de ensino.

Os professores participantes do *Círculo*, durante uma das reuniões, também abordaram a questão da interrupção dos processos de ensino e aprendizagem escolar. Segundo enunciados que analisamos, quando o processo sendo desenvolvido com os alunos sofre longas interrupções (como foi o caso descrito por **pA2** e **pM3**), os professores precisam retomar aspectos já vistos em aulas anteriores com as turmas. Isso porque quando o aluno fica dias (ou semanas) sem ter a aula que daria continuidade ao trabalho desenvolvido pelo professor, ele não retorna ao processo do mesmo ponto – é necessário retomar questões já trabalhadas. Mas isso toma tempo e nem sempre é efetivo. Especialmente se consideramos que novas interferências podem acontecer. O ensino, entendido enquanto processo, fica prejudicado com as interrupções. É necessário resgatar o trabalho e retomar atividades já realizadas, e é provável que o professor não tenha um número suficiente de aulas para fazer isso e concluir a aplicação do plano de trabalho. As aulas, nesse contexto, ficam fragmentadas, perdem continuidade. Isso muito provavelmente prejudica também o processo de aprendizagem escolar, pois:

O desenvolvimento da aula é que lhe confere, concretamente, o sentido e a significação, ou seja, há que se responder, a cada aula dada, ao que ela sinaliza em continuidade. A aula só pode ser ela mesma se carregar em seu processo e em seu resultado um sentido e uma significação para os sujeitos que dela

²³ O termo “processo de ensino e aprendizagem” aparece em vários documentos oficiais, como o Decreto nº 54.453 (2013), no caso da rede municipal, e o caderno que trata da Nova Estrutura Administrativa da Secretaria do Estado de São Paulo (2013), no caso da rede estadual.

²⁴ Situações de Aprendizagem são planos de trabalho organizados por aula, propostos pelo Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

compartilham. Portanto, o oriente de uma aula deve apontar para a construção de um sentido, que se expressa cotidianamente, mas deve estar carregado de continuidade, para que possa ser expressivo.

(ARAUJO, 2011 – p.61)

Aplicar projetos e programas que ocasionam interrupções na aplicação do plano de trabalho do professor, assim, contraria a proposta de um ensino que mobiliza o aluno e promove uma aprendizagem significativa. Ainda que as ações, programas e projetos aplicados tenham por objetivo oficial garantir uma educação escolar de qualidade, e ainda que eles possam proporcionar momentos de formação e aprendizagem para os alunos, a dinâmica que envolve sua aplicação prejudica o trabalho que se realiza na instância primordial da educação escolar: o *tempo-espço da aula*.

Para os professores participantes do *Círculo*, além de prejudicar o seu trabalho (pois são necessárias diferentes estratégias e manobras para garantir a aplicação do que foi planejado), a dinâmica prejudica o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Os dados de que dispomos indicam que isso muitas vezes frustra o professor, que em vários momentos tem que se colocar contra as pressões exercidas por várias instâncias da instituição escolar. Como demonstram alguns trechos que selecionamos dos enunciados, os professores parecem desmotivados quando descrevem para o grupo como foi a aplicação das sequências didáticas em meio a interferências. Os percalços são muitos, e ter de agir contra uma dinâmica que se estabelece em rede, com cobranças que chegam de várias instâncias da instituição escolar, é desgastante. **pK1**, por exemplo, que é a única professora que aplicou sequências didáticas em todas as etapas da pesquisa desenvolvida pelo *Círculo*, na última etapa de aplicação (2013) desistiu de adotar estratégias para garantir que suas aulas ocorressem no mês de dezembro. Os enunciados dela e de outros professores sugerem que o embate contra essa dinâmica nas escolas é exaustivo e, muitas vezes, pouco efetivo:

Trecho 27

(pS1): por conta de feriados e o calendário escolar que teve TUDO o que tinha direito nessas semanas aí fora:: **(++)** probleminha particular que meu marido foi fazer cirurgia então' conclusão' ficou MUITO atribulado' pensei até em desistir/ até falei pra agM1' "agM1 eu tô quase"/ eu falei "não né"/ então eu vou' assim/ é:: não deu pra terminar [...] a princípio' tinha uma duração proposta pra minha sequência de dezessete aulas' né' e eu só consegui trabalhar oito aulas' ((*expressão de desagrado*)) [...] daqui pra frente' foi totalmente prejudicado' tá' eles/ é:: essa apresentação do trabalho tal' eu gastei meia aula' vou explicar porque' porque eles/ eram vinte questões' e depois daquilo que deveria vir a discussão e tal' mas não tinha mais tempo'

(08 dez. 2010 – sublinhado nosso)

Trecho 28

(pC1): teve aí uma série de **(+)** problemas externos que dificultaram a aplicação e as oitavas ainda foram mais conturbadas' eu trouxe o trabalho até onde eu consegui chegar' [...] os alunos que já (eram tudo pra fazer o paredão²⁵)' é:: eu cheguei até falar pra **pS1** que não ia dar porque' tava tendo insônia' aí não conseguia desenvolver

(08 dez. 2010 – sublinhado nosso)

Trecho 29

(pK1): vou concluir no dia vinte e nove de novembro/ NÃO vou avançar pra primeira semana de dezembro porque:: **(+)** não existe' de verdade' não existe/ aí vou ficar enlouquecida lá e:: (+) e os meninos não vão mais' aí é uma reunião' aí é' ((*entonação que indica que eventos continuam acontecendo. pL2 concorda com o comentário, acenando com a cabeça*))

(26 out. 2013 – sublinhado nosso)

²⁵ O professor está se referindo à prática já estabelecida na escola de os alunos faltarem em conjunto (uma turma inteira) em dias letivos do último bimestre, quando aumentam os números de ações diretas no *tempo-espaço da escola*.

Trecho 30
<p>(pK2): <u>meu único medo</u> é ficar por exemplo' a elaboração intermediária no meio desse furdunço todo e aí é assim “ah mas eu tenho que ensaiar pra tal coisa” “ah mas eu!” e aí que/ [...] mas aí fica que nem a elaboração final do ano pa/ da/ da segunda aplicação' que vai lá e escreve e entrega ((<i>gestos indicando um trabalho feito de maneira displicente</i>))</p> <p style="text-align: right;">(28 set. 2013 – sublinhado nosso)</p>

Os trechos que selecionamos e as seções que destacamos em sublinhado ajudam a construir um preocupante quadro das consequências da dinâmica de interferências para a educação escolar. O *tempo-espaço da escola*, quando permeado por interferências nas aulas, se constitui em um ambiente no qual é difícil mobilizar os alunos (que faltam mais e apresentam maior resistência às atividades propostas). Nesse cenário, o professor perde muitas aulas, e o trabalho desenvolvido com as turmas é constantemente interrompido. Mesmo recorrendo a diferentes estratégias, o plano de trabalho docente não é cumprido e seus objetivos muitas vezes não são alcançados. O resultado final apresentado pelas turmas fica aquém do que o professor considerava ser possível atingir, caso conseguisse aplicar o seu plano de trabalho sem interrupções. A desmotivação é um traço que identificamos no enunciado de vários professores, quando esses descrevem como a dinâmica de interferências prejudicou o seu trabalho.

Os enunciados que analisamos sinalizam que a dinâmica de interferências, ao menos para os professores que elaboram seu plano de trabalho voltado à aprendizagem do aluno, é uma condição que prejudica o trabalho docente e a aprendizagem escolar. Argumentamos que isso também indica que a autonomia docente fica comprometida. A importância da autoria do plano de trabalho é relativizada quando o cumprimento deste não é garantido pela equipe gestora, e o professor constantemente é incitado (quando não coagido) a corroborar/participar/aplicar projetos pensados por outros sujeitos, advindos de outras instâncias da instituição escolar.

Devemos ainda esclarecer que a frustração expressa nos enunciados dos professores participantes do *Círculo* não decorre apenas das consequências da dinâmica de interferências para o trabalho docente. Ao longo da elaboração e aplicação das Sequências Didáticas, os professores tiveram de lidar com vários percalços, que envolveram fragilidades em sua formação inicial, dificuldades para mediar atividades com os alunos, falta de apoio da gestão, dentre outras questões. Efetivamente, as razões que levam os professores a se angustiar com o seu trabalho não podem ser resumidas às ações que comprimem e suspendem o *tempo-espaço*

da aula. Ainda assim, a frequência com a qual o tema das interferências foi abordado durante as reuniões, sugere que o seu impacto é sim significativo para os professores.

O cenário que temos então é de sistemas de ensino que privilegiam ações padronizadas em larga escala, para todas as unidades escolares da rede, impactando o trabalho autoral do professor. Nesse contexto, prioriza-se ações educativas pontuais, enquanto que planos de trabalho pensados em processo, considerando diferentes contextos e ritmos de aprendizagem, são interrompidos. Sobre isso, concordamos com a afirmação de Masschelein e Simons, quando estes tratam das recentes mudanças pelas quais a instituição escolar vem passando, em vários países:

Domar a escola implica governar seu caráter democrático, público e renovador. Isso envolve a reapropriação ou a reprivatização do tempo público, do espaço público e do “bem comum” possibilitados por ela. Talvez não devêssemos ler a história da escola como uma história de reformas e inovações, de progresso e modernização, mas como uma história de repressão; uma série de estratégias e táticas para dispersá-la, reprimi-la, coagi-la, neutralizá-la ou controlá-la.

(MASSCHELEIN e SIMONS, 2014 [2013] – p. 105-106)

Os dados de que dispomos indicam que a dinâmica de interferências se constitui de *reapropriações* que diversos atores fazem do *tempo-espaço da escola*, comprimindo o *tempo-espaço da aula* – que é o momento e o lugar do ensino e da aprendizagem escolar. A maioria das ações, programas e projetos que culminam nesse cenário é oficialmente formulada visando a formação do aluno e a melhoria na educação escolar. Mas, para os professores que elaboram e aplicam os seus planos de trabalho, essa política educacional privilegia processos de ensino e de aprendizagem que, de tão fragmentados, são pouco efetivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dada a complexidade do fenômeno que investigamos, os diferentes sujeitos envolvidos na dinâmica e o material empírico do qual dispomos, não é possível traçar conclusões definitivas, ou afirmar categoricamente considerações sobre as interferências no *tempo-espaço da aula* e suas consequências para o ensino, a aprendizagem e a educação escolar. O trabalho que realizamos, como já havíamos indicado na introdução, não é e nem pretendeu ser definitivo. Quisemos com ele compreender melhor a dinâmica de interferências nas escolas municipais e estaduais de São Paulo, alertando para uma questão que, até então, parece ser pouco discutida fora da sala dos professores. O que faremos, então, são alguns apontamentos referentes à problemática, ao mesmo tempo que retomamos a hipótese que norteou nossa pesquisa, ponderando seus limites e potencial explicativo.

Partimos inicialmente da noção de que, dado o atual modelo de gestão em rede, as interferências no *tempo-espaço da aula* constituiriam um fenômeno sistêmico, ou seja, a dinâmica que investigamos atingiria praticamente todas as escolas públicas estaduais e municipais da cidade de São Paulo. Dessa maneira, interrupções na aplicação do plano de trabalho docente seriam uma condição enfrentada por quase todos os professores da rede pública paulistana. Os resultados aos quais chegamos na investigação corroboram essa ideia inicial. A organização do atual modelo de gestão, com estrutura em rede, parece garantir em cada unidade escolar a realização de ações, programas e projetos que causam interferências no *tempo-espaço da aula*. Pudemos verificar isso a partir da sistematização do conteúdo dos enunciados dos professores e da análise de textos oficiais, que indicam que propostas de ação direta na escola são elaboradas visando todas as unidades da rede, além de existirem incentivos para que as equipes gestoras realizem projetos que intervenham no *tempo-espaço da escola*.

Também levantamos na hipótese que haveria diferentes tipos de interferências na aula, oriundas de várias instâncias da instituição escolar. Os dados que obtivemos e a análise dos enunciados sugerem que isso de fato ocorre. Projetos diversos, advindos principalmente da equipe gestora e das Secretarias (e seus órgãos centrais), se acumulam (especialmente no último bimestre) e interferem diretamente no *tempo-espaço da aula*. Mas, diferente do que propomos inicialmente, nem todos os sujeitos envolvidos nessa dinâmica estão distantes da *aula*: há casos em que professores elaboram projetos que, com a colaboração da gestão, também levam a interrupções na aplicação do plano de trabalho de outros professores. Há ainda casos nos quais parte da equipe docente participa ativamente da aplicação de projetos elaborados por outrem.

Ainda assim, tudo indica que a grande maioria das interferências no *tempo-espço da aula* são resultado de propostas de ação cogitadas por outros sujeitos, em outras instâncias.

No decorrer da investigação verificamos que o principal problema sentido pelos professores não diz respeito ao conteúdo das ações que causam interferências, mas sim ao volume e acúmulo das mesmas. Há casos em que professores demonstraram discordar de alguns programas das Secretarias, ou de determinadas ações da gestão (como a dispensa de alunos) – mas, no geral, as principais críticas referem-se ao modo como essas intervenções são realizadas, interrompendo o trabalho desenvolvido com os alunos e diminuindo o número de aulas.

Indicamos também na hipótese que as constantes interferências na *aula* comprometeriam a autonomia autoral do professor e a própria finalidade da educação escolar, mas não podemos determinar com absoluta certeza que a dinâmica de interferências acarreta tais consequências. O que o caminho de investigação adotado nos indica, é que as interferências na *aula* prejudicam o cumprimento do plano de trabalho originalmente proposto pelo professor – o que pode ter prejuízos para o ensino e a aprendizagem escolar.

Notamos que ações diretas no *tempo-espço da escola* muitas vezes alteram as condições de trabalho dos professores, levando à compressão e suspensão do *tempo-espço da aula*. Quando o foco é redirecionado na escola (da *aula* para outras atividades, didático-pedagógicas ou não), o trabalho que o professor realiza com os alunos fica em suspenso, e os elementos do *tempo-espço da aula*, que foram previamente organizados pelo professor no plano de trabalho, precisam ser alterados. A cada nova interferência, os professores têm de lidar com menos aulas do que o previsto no calendário escolar, além de se depararem com súbitos intervalos sem aula com as turmas. Essas mudanças, segundo os enunciados que analisamos, fazem com que os professores alterem a contragosto seu planejamento, visando contornar as consequências das interferências.

Alterações no plano de trabalho docente, como apontamos anteriormente, são esperadas, especialmente quando o professor considera o seu aluno um interlocutor no evento único que é aula. A interação entre professor e alunos no *tempo-espço da aula* é complexa e dinâmica, exigindo adaptações no plano de trabalho original. Mas as constantes interferências, ao mudar as condições de trabalho na escola, parecem prejudicar essa dimensão dialógica e autoral do trabalho docente. Os enunciados que analisamos sugerem que os professores alteram com mais frequência o seu planejamento para contornar as interferências, do que para adaptar as atividades propostas às necessidades de aprendizagem dos seus alunos.

Outra questão que apontamos na hipótese é que, dada a frequência e a persistência da dinâmica de interferências, ela seria encarada pelos professores como uma parte inevitável de

seu trabalho. Para os professores, as interrupções constantes na aplicação do plano de trabalho, apesar de prejudicarem a prática docente e a aprendizagem dos alunos, já fariam parte da escola. Lidar com essa dinâmica seria, então, mais uma competência que o professor deve desenvolver em seu trabalho. Apesar de haver casos pontuais que indicam haver certa divergência de opiniões, muitos enunciados que analisamos corroboram essa noção. Professores participantes da pesquisa não expressaram surpresa ante os vários relatos de interferência no *tempo-espaço da aula*, e mesmo as táticas utilizadas para lidar com o problema são comuns. Há casos em que os professores deixam de utilizar determinadas estratégias para contornar a dinâmica de interferências, por considerar que as manobras não são muito efetivas. Pelo que pudemos verificar, superar as consequências dessa questão sistêmica é algo trabalhoso e desgastante para o professor. O volume de trabalho aumenta, podem ocorrer embates com a equipe gestora e, mesmo assim, os objetivos definidos nos planos de trabalho muitas vezes não são atingidos. Por tudo isso, as interferências na aula são percebidas como inerentes à escola.

Essa naturalização da dinâmica de interferências parece ir de encontro à outra postura comumente adotada pelos professores, de evitar conflitos com a gestão. Afinal, se as interferências são inevitáveis, por que devo me colocar contra a coordenação e/ou a direção da escola, quanto às intervenções que interrompem o meu trabalho? Se esse for mesmo o caso, devemos questionar o papel que esse posicionamento tem na manutenção de tal dinâmica. Talvez, caso um número maior de professores se colocasse contra as interferências no *tempo-espaço* de suas aulas, verbalizando com maior frequência os problemas que constantes interrupções causam para o trabalho a ser desenvolvido com os alunos, essa questão pudesse ser melhor reconhecida pelos sujeitos que não estão diretamente envolvidos com a *aula*. A legislação federal está do lado do professor nesse caso – e ele pode exigir, com fundamentação legal, que a aplicação do seu plano de trabalho seja respeitada pela instituição.

Mas o cenário é complexo e, como também apontamos, os professores têm motivos para evitar conflitos com a gestão. Da mesma maneira, seria equivocado afirmar que a postura dos professores é o principal elemento que leva à persistência dessa dinâmica – como indicamos, há mecanismos que funcionam em rede, garantindo a existência de intervenções em praticamente todas as escolas municipais e estaduais. Ainda assim, consideramos que os próprios professores podem ser o início de uma mudança possível, seja dialogando mais com as equipes docente e gestora da sua escola, seja utilizando-se dos canais de comunicação oferecidos pelas Secretarias¹, ou ainda se mobilizando em conjunto, buscando maneiras de

¹ Nos referimos aqui às centrais de atendimento das Secretarias estadual e municipal de ensino, além das diretorias regionais.

resistir em grupo à dinâmica de interferências. Afinal, a ideologia oficial não é estática – e é a ideologia do cotidiano, com sua força centrífuga, que carrega o potencial de mudança.

Consideramos também na hipótese que as interrupções decorrentes da dinâmica de interferências proporcionariam uma prática docente fragmentada, com aulas pouco articuladas – e os resultados da investigação também corroboram essa assertiva. Documentos oficiais dos sistemas estadual e municipal de ensino estipulam que a aprendizagem escolar deve ser entendida enquanto *processo*, e que para ela ser significativa é fundamental que o aluno esteja envolvido na aula, com o seu ritmo de aprendizagem sendo respeitado. Parece obvio, então, que aulas encadeadas (em processo) e planos de trabalho dialógicos (que consideram a voz do aluno), seriam elementos importantes para garantir uma educação escolar de qualidade. Muitas das ações, dos projetos e dos programas que causam interferências, inclusive, se justificam pela necessidade de uma aprendizagem escolar significativa. Mas os enunciados que analisamos indicam que a dinâmica de interferências reforça um cenário muito diferente: desarticula sequências de aulas, interrompe o trabalho desenvolvido e promove aulas menos dialógicas, nas quais é mais difícil explorar novos aspectos do plano de trabalho e/ou orientar a prática docente no sentido das necessidades de aprendizagem dos alunos.

Os dados que analisamos indicam que o *tempo-espço da escola*, na estrutura do atual modelo de gestão em rede das escolas públicas paulistanas, é utilizado para realização de projetos com diversos objetivos (didático-pedagógicos e outros), sejam eles elaborados pelos professores ou não. Apesar da LDB estabelecer que o cumprimento do plano de trabalho de cada docente deve ser velado pelos estabelecimentos de ensino, o acúmulo de propostas leva a um acúmulo de interferências nas aulas, indicando que, na prática, a aplicação do plano de trabalho docente muitas vezes é desconsiderada. Isso, segundo os enunciados de muitos professores, vem comprometendo o seu trabalho e, em alguma medida, a aprendizagem dos seus alunos.

Apesar dos resultados de nossa investigação corroborarem em grande parte as colocações que propomos na hipótese, é necessário reconhecer também os limites explicativos dessas considerações, bem como explicitar que outros aspectos da dinâmica podem ser objeto de futuras pesquisas.

Primeiramente, é importante lembrarmos que os professores participantes do *Círculo de pesquisas e estudos das fronteiras teóricas para formação de professores de Geografia e outras áreas do currículo*, foram autores de planos de trabalho aplicados entre 2010 e 2013. Eles elaboraram seus planos segundo um modelo de sequências didáticas desenvolvido no âmbito do grupo. Assim, não analisamos enunciados de professores que utilizam planos de trabalho

desenvolvidos por outros sujeitos, ou que adotam as diretrizes curriculares das Secretarias ao elaborar o seu plano. É possível que a dinâmica de interferências seja percebida de outra maneira por esses professores. Os dados que obtivemos sugerem inclusive que parte do corpo docente das escolas não se coloca explicitamente contra as interferências diretas na aula. Seriam necessárias outras investigações para compreender melhor essas diferentes maneiras de lidar com a problemática.

Além disso, esta pesquisa apontou que a equipe gestora desempenha um importante papel na efetivação da dinâmica de interferências – o que não prevíamos no início da investigação. Os enunciados dos professores e os documentos oficiais que analisamos indicam que diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos são sujeitos responsáveis por garantir a aplicação de programas e projetos no *tempo-espaço da escola*. Mas, como enunciados desses outros atores não fizeram parte do plano empírico de nossa pesquisa, não sabemos como os sujeitos da equipe gestora entendem a dinâmica de interferências e o seu papel dentro dela. Considerar a voz desses sujeitos pode esclarecer e/ou evidenciar outros aspectos da problemática.

Durante as reuniões que assistimos, os professores falaram sobre a dinâmica de interferências e abordaram principalmente a intensificação dela ao final do ano letivo. Como as três etapas de aplicação de sequências didáticas ocorreram no segundo semestre, é possível que haja outros momentos de intensificação ou rarefação de interferências no primeiro semestre. Para traçar um quadro mais preciso da distribuição temporal dessas interferências, seria importante verificar com professores como é a aplicação dos planos de trabalho em todos os bimestres, bem como garantir um registro mais preciso das interferências ao longo do ano letivo.

Devemos também esclarecer que as questões relacionadas à qualidade da educação escolar não podem, e nem devem, ser reduzidas a uma problemática. Há outros fatores envolvidos, e a dinâmica de interferências é apenas uma questão em um cenário amplo e complexo. Além das interferências, os professores têm de lidar com várias outras dificuldades, e seria um erro concluir que solucionando os pontos que levantamos aqui, resolveríamos os problemas relacionados à educação escolar pública em São Paulo.

Apesar de tais limitações, consideramos que o objetivo central que norteou nossa investigação – de compreender melhor o funcionamento da dinâmica de interferências nas escolas públicas de São Paulo – foi atingido. Analisamos uma problemática que comumente figura nos enunciados de professores, realizando uma reflexão crítica do atual modelo de gestão em rede dos sistemas de ensino municipal e estadual em São Paulo. Ainda que não possamos

generalizar todos os seus resultados, ao que tudo indica, o Artigo 12, Inciso IV da LDB é infringido constantemente em escolas públicas paulistanas, pois a dinâmica de interferências interrompe e prejudica a aplicação de planos de trabalho docente.

Esse contexto de frequente suspensão e compressão do *tempo-espço da aula* tem consequências negativas para o ensino e, provavelmente, prejudica também a aprendizagem dos alunos. Por isso, é perfeitamente possível que a dinâmica de interferências seja nociva à qualidade da educação escolar – ainda que a busca por essa qualidade fundamente muitas das ações, programas e projetos aplicados nas escolas. Os enunciados que analisamos também sugerem que, para os professores, tal cenário de interrupções de aulas leva a resultados menos satisfatórios com os alunos.

Ainda assim, dificilmente as intervenções que se realizam nas escolas são percebidas como um problema por outros sujeitos (que não o professor). Em nossa investigação, encontramos indícios de que isso ocorre por dois motivos: a *multissemia* do conceito de *dia letivo*, e o caráter prescritivo da política educacional. A dinâmica de interferências, apesar de suspender com frequência a realização de aulas na escola, não descaracteriza o dia letivo para a gestão, as diretorias regionais ou as Secretarias. Consequentemente, dias sem aulas não são aparentes, e é mais difícil identificar, estando fora da escola, um padrão de interferências. Além disso, como a política educacional é implementada principalmente a partir de normas e ordens que são passadas de instância para instância, seguindo a estrutura hierarquizada de um modelo de gestão em rede, o que acontece na instância de base (escola) raramente chega ao conhecimento de quem está nas Secretarias ou nos seus órgãos centrais.

Por isso, consideramos que é necessário rever a atual política educacional adotada pelos sistemas estadual e municipal de ensino em São Paulo. O modelo prescritivo, ainda que eficiente em muitos aspectos, dificulta às Secretarias perceberem quais são os impactos que os programas e projetos que desenvolvem causam no *tempo-espço da aula*. Sujeitos responsáveis pelas interferências, assim, podem não saber que o volume de ações propostas prejudica o trabalho docente – e, talvez, também a aprendizagem escolar.

Pensamos que a política educacional poderia ser mais efetiva se os sujeitos responsáveis pela sua elaboração considerassem as vozes dos sujeitos da escola, em especial o professor. Ele é quem melhor pode indicar como as ações aplicadas na escola impactam o *tempo-espço da aula* – instância primordial do trabalho docente. Informações como essa podem ser úteis na elaboração de programas e projetos que não prejudiquem sobremaneira o trabalho realizado com os alunos. Afinal, a dinâmica de interferências não só prejudica o trabalho dos professores, como também contraria a concepção oficial de ensino e aprendizagem enquanto *processo*.

Parece-nos que, se o objetivo de ações, programas e projetos aplicados na escola é o de melhorar a qualidade da educação escolar, é coerente que se reveja a maneira como essas intervenções são realizadas, para que o *tempo-espaço da aula* seja resguardado, e para que o professor possa planejar e organizar os elementos da *aula* visando principalmente a aprendizagem escolar dos alunos.

REFERÊNCIAS¹

MONOGRAFIAS e PUBLICAÇÕES PERIÓDICAS

- ALGEBAIL, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamarina, Faperj, 2009. 348p.
- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004. 302p.
- ARÁN, Pampa Olga. A questão do autor em Bakhtin. **Bakhtiniana**, São Paulo, Número Especial, p. 04-25, jan/jul 2014.
- ARAÚJO, José Carlos Souza. Disposição da aula: os sujeitos entre a *tecnia* e a *polis*. In.: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. 2a ed. Campinas, SP: Papirus, p. 45-72, 2011.
- AULETE, Caldas. GEIGER, Paulo (org.). **Novíssimo Aulete** dicionário contemporâneo da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011. 1488p.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 5a ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010 [1924]. 476p.
- _____. **Os gêneros do discurso**. 1a ed. São Paul: Editora 34. 2016 [1953]. 176p.
- _____. **Teoria do romance I**: a estilística. 1a ed. São Paulo: Editora 34, 2015 [1975]. 256p.
- _____. Metodologia das ciências humanas. 1974. In.: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 5a ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, p. 393 - 410, 2010 [1979].
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às Teorias do Discurso. In.: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: dialogismo e construção do sentido. 2.ed.rev. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2005. p. 25-36.
- BAUER, A; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, Faculdade de Educação da USP, v.41, nº especial, p. 1367 – 1382, dez. 2015.
- BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In.: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: Outros conceitos-chave. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012 [2006].
- _____. e CAMPOS Maria Inês Batista. Da Rússia czarista à web. In.: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin e o círculo**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 15-30.
- BOURDIEU, Pierre. Compreender. In.: BOURDIEU, P. (coord.). **A miséria do mundo**. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 [1993]. p. 693-732.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. 3a ed. São Paulo: Contexto, 2012 [2004]. 555p.
- CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. 1a ed. São Paulo: Cortez, 2002 [1997]. 296p.

¹ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023). Organizadas em ordem alfabética, obedecendo ao sistema autor-data, e agrupadas portipo.

- DISCINI, Norma. **Comunicação nos textos**. 2a ed. São Paulo: Contexto, 2015a [2005]. 414p.
- _____. **Corpo e estilo**. São Paulo: Contexto 2015b. 383p.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle. SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. [2001]. In.: In.: ROJO, R. e CORDEIRO, G. S. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3.ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011 [2004]. p. 81-108.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. 1a ed. 2009. 168p.
- FERREIRA JR, Amarilio e BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006.
- GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. 3.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009 [1984]. 458p.
- GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. 72p.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2a ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978 [1949].
- GUSMÃO, Joana Borges Buarque de. **Qualidade da educação no Brasil**: consenso e diversidade de significados. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- HARGREAVES, Andy. **Changing teachers, changing times**: teachers' work and culture in the postmodern age. New York (USA): Continuum. 2000 [1994]. 272p.
- _____. **Teaching in the knowledge society**: education in the age of insecurity. New York (USA): Teachers College Press. 2003. 229p.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 9a ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000 [1989]. 349p.
- HILL, Michel. **The public policy process**. 6th ed. Harlow (England): Pearson Education, 2013 [1997]. 350p.
- _____. e HUPE, Peter. **Implementing Public Policy**: Governance in Theory and in practice. London (England): SAGE Publications, 2002. 231p.
- HUTCHBY, Ian; WOOFFITT, Robin. **Conversation Analysis**. 2a ed. Cambridge (UK): Polity, 2015 [2008]. 260p.
- ISHII, A.B.F. A história das políticas educacionais no município de São Paulo: um sobrevoo entre os anos 1983 e 2007. **Holos**, Rio grande do Norte, ano 31, v.8, p. 28-40. Dez. 2015.
- LABAREE, David F. Power, knowledge, and the rationalization of teaching: a genealogy of the movement to professionalize teaching. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 62, n. 2, p. 123-154, 1992.
- LIMA, Luciana Leite e D'ASCENZI, Luciano. Implementação de Políticas Públicas: perspectivas analíticas. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, v. 21, n. 48, p. 101-110, dez. 2013.

- LIPSKY, Michael. **Street-level bureaucracy**: Dilemmas of the individual in public services. ed. Estendida. New York (USA): Russel Sage Foundation. 2010 [1980]. 275p.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. **História da Escola em São Paulo e no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2014 [2005]. 494p.
- MARCUSCHI, Luiz A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.
- MASSCHELEIN, Jan e SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: Uma questão pública. 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014 [2013]. 174p.
- MAXIMO, Antonio Carlos. **Os intelectuais e a educação das massas**. Coleção Polêmicas do nosso tempo; 76. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. 119p.
- MAYNARD-MOODY, Steven e MUSHENO, Michael. **Cops, teachers, counselors**: stories from the Front Lines of Public Service. 4th ed. Michigan (USA): The University of Michigan Press. 2006 [2003]. 221p.
- MILONE, André de Castro et. al. **Introdução à astronomia e astrofísica**. São José dos Campos, SP: Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais. Divisão de Astrofísica. 2003. 322p.
- MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In.: BRAIT, Beth (org.), **Bakhtin – Conceitos-chave**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2012 [2005]. p.167-176.
- MIRANDA, Maria Eliza. **A reinvenção da prática docente**: interfaces e aproximações para a ressignificação da prática docente. Texto apresentado no XIV EGAL (Encontros Geográficos da América Latina). 2014. Disponível em: <<http://observatoriogeografico.americalatina.org.mx>> . Acesso em: 15 nov. 2015.
- NORDLINGER, Eric A. **On the Autonomy of the Democratic State**. Cambridge Mass - Harvey University Press, 1981.
- NOVAES, Luiz Carlos. Os 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**. nº 5, p. 13-26 jan./jun. 2009.
- PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4a ed. São Paulo: Cortez, 2016. 138p.
- PRADO, Simone Marassi Prado. **Formação do Professor de Geografia**: Vozes e Discursos da Escola e da Universidade. 2014. 134 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- RIOS, Terezinha Azerêdo. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In.: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. 2a ed. Campinas, SP: Papyrus, p. 73-93, 2011.
- ROCHA, Carlos Vasconcelos. Neoinstitucionalismo como modelo de análise para Políticas Públicas: algumas observações. **Civitas**. Porto Alegre, v.5, n.1, p. 11-28, jan./jun. 2005.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin e MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A aula como expressão da prática pedagógica. In.: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. 2a ed. Campinas, SP: Papyrus, p. 169-186, 2011.

- SÉRIOT, Patrick. **Vološinov e a filosofia da linguagem**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015 [2010]. 128p.
- SILVA, Edileuza Fernandes da. A aula no contexto histórico. In.: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. 2a ed. Campinas, SP: Papirus, p. 15-42, 2011.
- SOUZA, Rosa Fátima. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. [1997]. In.: SAVIANI et. al. **O Legado Educacional do Século XIX**. 2.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 33-84.
- VOLÓCHINOV, Valentin. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 1a ed. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929]. 271p.
- WOLFF, Francis. **Nossa humanidade: de Aristóteles às neurociências**. São Paulo: Editora Unesp, 2012 [2010]. 335p.

DOCUMENTOS JURÍDICOS e DOCUMENTOS OFICIAIS

- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em: 05 jul. 2017.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 1998. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm >. Acesso em: 05 jul. 2017.
- SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Parecer CEE nº67/98** – CEF/CEM – Aprovado em 18 de mar. 1998. Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais. Disponível em: <<http://siaue.unesp.br/ItemLise/arquivos/notas/parceee6798.htm>>. Acesso em: 06 jul. 2017.
- _____. Governo do Estado. **Decreto nº 57.141**, de 18 de julho de 2011. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. In.: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **A nova estrutura administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: por uma gestão de resultado com foco no desempenho do aluno**. São Paulo: SEE, 2013. 212p.
- _____. Governo do Estado. **Cartilha Conselho de Escola**. São Paulo, 2014. Disponível em: < <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/762.pdf> >. Acesso em 06 ago. 2017.
- _____. Secretaria da Educação. **Gestão do currículo na escola: Caderno do gestor**. vol. 1. São Paulo: SEE, 2008. 72p.
- _____. Secretaria da Educação. **Gestão do currículo na escola: Caderno do gestor**. vol. 1. São Paulo: SEE, 2009. 72p.
- _____. Secretaria da Educação. **Gestão do currículo na escola: Caderno do gestor**. vol. 1. São Paulo: SEE, 2010. 40p.

- _____. Secretaria da Educação. **Resolução 49**, de 1º de set. 2016. Dispõe sobre a aplicação de provas relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, 2016. Disponível em: < http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/49_16.HTM?Time=21/02/2017%2012:55:11>. Acesso em: 06 jul. 2017.
- _____. Secretaria da Educação. **Resolução 52**, de 14 de ago. de 2013. Dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação, que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas. Diário Oficial do Poder Executivo, 15 de ago. de 2013. Seção I, São Paulo.
- _____. Secretaria da Educação. **Resolução 56**, de 14 de out. de 2016. Dispõe sobre o perfil, competências e habilidades requeridos dos Diretores de Escola da rede estadual de ensino, e sobre referenciais bibliográficos e legislação, que fundamentam e orientam a organização de concursos públicos e processos seletivos, avaliativos e formativos, e dá providências correlatas. Disponível em: < http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/56_16.HTM?Time=04/06/2017%2017:25:14>. Acesso em: 06 jul. 2017.
- _____. Secretaria da Educação. **Resolução 61**, de 06 de jun. de 2012. Dispõe sobre Orientações Técnicas realizadas pelos órgãos centrais e regionais, de que trata o artigo 8º da Resolução SE-58, de 23 de ago. de 2011. Disponível em: < http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/61_12.HTM?Time=29/06/2017%2002:07:04>. Acesso em 09 jul. 2017.
- _____. Secretaria da Educação. **Resolução 74**, de 06 de dez. de 2010. Dispõe sobre a elaboração do calendário escolar para o ano de 2011, nas escolas da rede estadual de ensino. Disponível em: < http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/74_10.HTM?Time=06/07/2017%2016:22:51>. Acesso em: 06 jul. 2017.
- _____. Secretaria da Educação. **Resolução 75**, de 28 de nov. de 2013. Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério. Disponível em: < http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/75_13.HTM?Time=28/09/2014%2006:46:54>. Acesso em: 23 jul 2017.
- _____. Secretaria da Educação. **Resolução 78**, de 11 de dez. de 2013. Dispõe sobre a elaboração do calendários escolar para o ano letivo de 2014. Diário Oficial do Poder Executivo – Seção 1. 12 de dez. de 2013.
- _____. Secretaria Geral Parlamentar. **Decreto nº 5.884**, de 21 de abril de 1933. Institui o Código de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5884-21.04.1933.html>>. Acesso em: 05 jul. 2017.
- SÃO PAULO (Município). Comunicado nº 94, de 18 de fev. de 2016. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, 19 de fev. de 2016.
- _____. Prefeitura do Município. **Decreto nº 43.832**, de 18 de set. de 2003. Confere nova redação a dispositivos do Decreto nº 42.832, de 6 de fevereiro de 2003, e dá outras providências relacionadas à transferência da administração dos Centros Educacionais Unificados para as Subprefeituras. Disponível em: < http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=19092003D%2043822000>. Acesso em: 06 jul. 2017.

- _____. Prefeitura do Município. **Decreto nº 54.453**, de 10 de out. de 2013. Fixa as atribuições dos Profissionais de Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino. Disponível em: < <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-54453-de-10-de-outubro-de-2013/>>. Acesso em: 06 jul. 2017.
- _____. Prefeitura do Município. **Decreto nº 54.454**, de 10 de out. de 2013. Fixa diretrizes gerais para a elaboração dos regimentos educacionais das unidades integrantes da Rede Municipal de Ensino, bem como delega competência ao Secretário Municipal de Educação para o estabelecimento das normas gerais e complementares que especifica. Disponível em: < <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negociosjuridicos/cadlem/integra.asp?alt=11102013D%20544540000>>. Acesso em: 06 jul. 2017.
- _____. Prefeitura do Município. **Lei nº 14.660**, de 26 de dez. de 2007. Dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. Disponível em: < http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=27122007L%20146600000>. Acesso em: 27 jul. 2017.
- _____. Secretaria Municipal da Educação. **Encontro com as equipes gestoras**. Prefeitura de São Paulo: São Paulo, 2017.
- _____. Secretaria Municipal da Educação. **5ª FeCeesp: Feira de Ciências das Escolas Estaduais de São Paulo 2017/2018**. Disponível em: < <http://www.educacao.sp.gov.br/landingpages/feiradeciencias/regulamento-feira-5.pdf> >. Acesso em: 06 ago. 2017.
- _____. Secretaria Municipal da Educação. **Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo**. São Paulo: SME, 2013.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 2.565**. 2008. Normatiza a composição do Conselho de Escola / CEI /CIEJA que especifica nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. Disponível em: < http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=13062008P%20025652008SME >. Acesso em 06 ago. 2017.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 5.969**. 12 de nov. de 2012. Dispõe sobre as diretrizes para a elaboração do Calendário de Atividades - 2013 nas Unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Fundamental e Médio, de Educação de Jovens e Adultos e das Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos da Rede Municipal de Ensino. Disponível em: < http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=13112012P%20059692012SME> . Acesso e 06 jul. 2017.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 6.603**. 09 de dez. de 2010. Dispõe sobre as etapas de escolha/atribuição de turnos e de classes/blocos de aulas aos Professores da Rede Municipal de Ensino que atuam nas Escolas Municipais e dá outras providências. Disponível em: < <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negociosjuridicos/cadlem/integra.asp?alt=10122010P%20066032010SME>>. Acesso e 06 jul. 2017.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 7.778**, de 25 de nov. de 2016. Dispõe sobre a organização das Unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de

Ensino Fundamental e Médio e dos Centros Educacionais Unificados da Rede Municipal de Ensino para o ano de 2017, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.sinesp.org.br/index.php/legislacao-sinesp/79-legislacao/portarias/998-portaria-n-7-778-de-25-11-2016-organizacao-das-unidades-de-educacao-infantil-de-ensino-fundamental-de-ensino-fundamental-e-medio-e-dos-centros-educacionais-unificados-da-rme>>.

Acesso em: 06 jul. 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação **Unidades da Rede Municipal de Ensino participam de combate ao Aedes aegypti**. Portal da Secretaria Municipal de Educação. 25 de fev. de 2016. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Noticia/Visualizar/PortaSMESP/Unidades-da-Rede-Municipal-de-Ensino-participam-de-combate-ao-Aedes-aegypti>>. Acesso em: 06 jul. 2017.

SUPORTES ELETRÔNICOS CONSULTADOS

BRASIL. Portal do Ministério da Educação: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 06 jul. 2017.

_____. **O que é o IDEB** <<http://www.qedu.org.br/ideb#o-que-e>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

SÃO PAULO (Estado). Escola de Formação de Professores Paulo Renato Costa Souza. <<http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/efap/in%EDcio.aspx>>. Acesso em: 06 jul. 2017.

_____. **Feira de Ciências das Escolas Estaduais de São Paulo**. <<http://www.educacao.sp.gov.br/feiradeciencias>>. Acesso em: 06 ago. 2017.

_____. **O que é o Idesp**. <http://idesp.edunet.sp.gov.br/o_que_e.asp>. Acesso em: 28 jul. 2017.

_____. **SARESP**. <<http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

_____. Website da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: <<http://www.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 06 jul. 2017.

_____. **Diretoria de Ensino – Região Centro**. <<https://decentro.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 06 jul. 2017.

_____. **Diretoria de Ensino – Região Centro Oeste**. <<https://decentrooeste.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 06 jul. 2017.

_____. **Diretoria de Ensino – Região Centro Sul**. <<https://decentrosul.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 06 jul. 2017.

_____. **Diretoria de Ensino – Região Leste 1**. <<http://deleste1.edunet.sp.gov.br>>. Acesso em: 06 jul. 2017.

_____. **Diretoria de Ensino – Região Leste 2**. <<http://deleste2.edunet.sp.gov.br/>>. Acesso em: 06 jul. 2017.

_____. **Diretoria de Ensino – Região Leste 3**. <<https://deleste3.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em: 06 jul. 2017.

_____. **Diretoria de Ensino** – Região Leste 4. < <https://deleste4.educacao.sp.gov.br/> >. Acesso em: 06 jul. 2017.

_____. **Diretoria de Ensino** – Região Leste 5. < <https://deleste5.educacao.sp.gov.br/> >. Acesso em: 06 jul. 2017.

_____. **Diretoria de Ensino** – Região Norte 1. < https://denorte1.educacao.sp.gov.br >. Acesso em: 06 jul. 2017.

_____. **Diretoria de Ensino** – Região Norte 2. < <https://denorte2.educacao.sp.gov.br/> >. Acesso em: 06 jul. 2017.

_____. **Diretoria de Ensino** – Região Sul 1. < <https://desul1.educacao.sp.gov.br/> >. Acesso em: 06 jul. 2017.

_____. **Diretoria de Ensino** – Região Sul 2. < <https://desul2.educacao.sp.gov.br/> >. Acesso em: 06 jul. 2017.

_____. **Diretoria de Ensino** – Região Sul 3. < <http://desul3.edunet.sp.gov.br/> >. Acesso em: 06 jul. 2017.

_____. Programa Educacional de Resistência às Drogas: <http://www4.policiamilitar.sp.gov.br/unidades/dpcdh/index.php/proerd-2/>. Acesso em: 06 jul. 2017.

SÃO PAULO (Município). Portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: < <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Home/Index/>>. Acesso em: 06 jul. 2017.

Endereços eletrônicos das Diretorias Regionais de Educação da Secretaria Municipal de São Paulo, consultados entre janeiro e maio de 2017:

DRE Butantã: <<https://www.facebook.com/DREBUTANTA>>

DRE Campo Limpo: <<https://www.facebook.com/drecampolimpo>>

DRE Capela do Socorro: <<https://www.facebook.com/drecapeladosocorro/>>

DRE Guaianases: <<https://www.facebook.com/pages/DRE-Guaianases/148263558658184>>

DRE Itaquera: <<https://www.facebook.com/dreitaquera>>

DRE Jaçanã / Tremembé: <<http://diretoriajt.blogspot.com.br/>>

DRE Penha: <<https://www.facebook.com/Diretoria-Regional-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-Penha-DRE-PE-1466512183596799/>>

DRE Pirituba: <<https://www.facebook.com/drepiritubajaraqua>>

DRE Santo Amaro: <<https://www.facebook.com/pages/Diretoria-Regional-De-Educa%C3%A7%C3%A3o-De-Santo-Amaro/380852118644138>>

DRE São Mateus: <<https://www.facebook.com/dresaomateusdotp/>>

DRE São Miguel:

<<https://www.facebook.com/dresaomiguel>>

ANEXOS

ANEXO A – Organograma da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (período 1976-2010)

ANEXO B – Organograma atual da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

ANEXO C – Estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

ANEXO D – Termo de consentimento livre e esclarecido (2013)

ANEXO A

Organograma da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (período 1976-2010)

ANEXO B

Organograma atual da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (a partir de 2013)

ANEXO C – Estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

ANEXO D – Termo de consentimento livre e esclarecido (2013)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____ Professor (a) de _____ na
Unidade Escolar, _____ do sistema público
_____ declaro que aceito participar da realização da Pesquisa intitulada **“A LEITURA E A ESCRITA NO ENSINO DE GEOGRAFIA E A APRENDIZAGEM DA ARGUMENTAÇÃO”**, a qual conheço os termos, objetivos e metodologia elaborada por mim e pela pesquisadora responsável Prof^a Dr^a Maria Eliza Miranda¹ do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia e Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, cuja realização está prevista para o período entre agosto e setembro de 2013 com o acompanhamento da pesquisadora responsável.

Declaro ainda, que estou ciente do compromisso ético da pesquisadora quanto ao resguardo de minha segurança e bem-estar como sujeito ativo convidado (a) por ela para fazer parte desta Pesquisa.

Disponho de todas as informações e atividades envolvidas no projeto em questão, o qual investiga uma proposta alternativa de melhoria da qualidade do trabalho pedagógico em sala de aula e garante, de modo seguro, que não será prejudicado o pleno funcionamento do calendário escolar, as aulas previstas sob minha regência, bem como as atividades regulares, durante o período da pesquisa, assegurando minha plena participação inclusive no tratamento dos dados resultantes desta Pesquisa, considerando os termos deste consentimento, e a privacidade e o sigilo da identidade dos alunos envolvidos.

Declaro que recebi cópia deste Formulário de Consentimento Livre e Esclarecido, do Termo de Anuência do Diretor da Unidade Escolar e da versão impressa do projeto, sendo que a qualquer momento posso suspender minha participação nesta Pesquisa, caso venha a julgar necessário que isto ocorra.

Local, data e assinatura.

Nome do Professor

¹ Docente e Pesquisadora do LEMADI – Laboratório de Ensino e Material Didático – Departamento de Geografia – USP – Contato: elizamir@usp.br elizausp@gmail.com.br
Cel: (11) 982251984 – Institucional: 3091 3737.