



13^a REUNIÃO REGIONAL SUDESTE ANPEd

EM DEFESA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA, LAICA E
GRATUITA: POLÍTICAS E RESISTÊNCIAS

2775 - Trabalho Completo - 13a Reunião Científica Regional da ANPEd-Sudeste (2018)
GT 04 - Didática

OS SABERES DOCENTES EM QUESTÃO: ENTRE DEMANDAS DO ENSINO MÉDIO, HABITUS E PRÁTICAS CULTURAIS

Patrícia Aparecida do Amparo - FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - FEUSP
Agência e/ou Instituição Financiadora: CNPq

OS SABERES DOCENTES EM QUESTÃO:

ENTRE DEMANDAS DO ENSINO MÉDIO, *HABITUS* E PRÁTICAS CULTURAIS

RESUMO

Esta comunicação objetiva analisar os impasses contemporâneos vividos por professores na construção de saberes coerentes com as demandas escolares. Para tanto, tomamos como *lócus* da investigação o ensino médio, nível de ensino em transformação em função dos processos constantes de expansão e democratização que causaram transformações nos saberes que valorizada bem como o perfil docente exigido para seus propósitos. A partir de um estudo de caso em que acompanhamos duas professoras de Língua Portuguesa da rede estadual paulista, descrevemos seus impasses para a construção de saberes literários legítimos no espaço escolar. Assim, por meio das contribuições teóricas de autores como Pierre Bourdieu e António Nóvoa construímos nossa análise a partir da ideia que os saberes docentes se constroem na interação de processos pessoais de formação e apropriações de conhecimentos especializados do que depende os contornos dos *habitus* culturais das professoras. Essa análise nos permite ver que novas representações sobre esse nível de ensino e sobre os saberes docentes têm surgido na contemporaneidade.

Palavras-chave: Professores do ensino médio. Saberes docentes. Formação de professores.

OS SABERES DOCENTES EM QUESTÃO:

ENTRE DEMANDAS DO ENSINO MÉDIO, *HABITUS* E PRÁTICAS CULTURAIS

RESUMO

Esta comunicação objetiva analisar os impasses contemporâneos vividos por professores na construção de saberes coerentes com as demandas escolares. Para tanto, tomamos como *lócus* da investigação o ensino médio, nível de ensino em transformação em função dos processos constantes de expansão e democratização que causaram transformações nos saberes que valorizada bem como o perfil docente exigido para seus propósitos. A partir de um estudo de caso em que acompanhamos duas professoras de Língua Portuguesa da rede estadual paulista, descrevemos seus impasses para a construção de saberes literários legítimos no espaço escolar. Assim, por meio das contribuições

teóricas de autores como Pierre Bourdieu e António Nóvoa construímos nossa análise a partir da ideia que os saberes docentes se constroem na interação de processos pessoais de formação e apropriações de conhecimentos especializados do que depende os contornos dos *habitus* culturais das professoras. Essa análise nos permite ver que novas representações sobre esse nível de ensino e sobre os saberes docentes têm surgido na contemporaneidade.

Palavras-chave: Professores do ensino médio. Saberes docentes. Formação de professores.

Apresentação

Muito se tem produzido a respeito dos saberes docentes. Como indica Célia Nunes (2001), diferentes perspectivas teóricas têm abordado as especificidades desse conhecimento e seus modos de produção. Entre elas identificamos uma vertente que advoga a ideia que os conhecimentos profissionais são construídos e reconstruídos ao longo da trajetória profissional dos sujeitos. António Nóvoa (1992) afirma que recursos metodológicos como as histórias de vida permitem que se coloque a problemática dos saberes docentes na relação entre a individualidade dos professores e os conhecimentos acadêmicos, sem que exista uma cisão entre eles. Nesse sentido, Philippe Perrenoud (1995) sustenta que os saberes docentes se constituem na interação do que se aprende nos espaços de formação, dos saberes da prática e dos *habitus* culturais dos professores.

Em diálogo com essa discussão, essa comunicação de pesquisa visa insistir nessa abordagem teórico-metodológica dos saberes docentes, tentando responder à questão: existiria uma especificidade da produção de conhecimentos docentes na atualidade? Assim, por meio de um estudo de caso em que entrevistamos e assistimos às aulas de duas professoras do ensino médio paulista, buscamos notar seus desafios na produção de si como professoras e, também, as especificidades das articulações entre os conhecimentos acadêmicos e seus *habitus* culturais^[1]. Nesse caso específico, por lidarmos com professoras de Língua Portuguesa, estamos pensando no universo de conhecimentos literários, logo os saberes acadêmicos e *habitus* giram em torno da relação com a literatura. Essa opção é emblemática, pois além de vermos o ensino médio em discussão atualmente, um dos saberes mais questionados na configuração escolar atual é o literário, o que nos permite acompanhar, por meio de seus impasses, os problemas contemporâneos da produção de conhecimentos docentes.

As professoras que protagonizam esse artigo vivenciam essas transformações do ensino médio, uma vez que as últimas provocam impactos na profissão e trabalho. Valquíria e Celeste trabalham como professoras há cerca de 20 anos e ingressaram na profissão após terem exercido a função de secretária e contadora, respectivamente. Valquíria nasceu, mora e dá aulas no mesmo bairro, localizado na periferia de São Paulo. Celeste também mora no mesmo bairro em que trabalha, localizado em região central da mesma cidade. Elas são oriundas de famílias de classe média em que predomina a formação em nível médio. Ambas trabalham há mais de 20 anos como docentes, principalmente, na rede estadual paulista.

Por meio da perspectiva sócio-histórica, como a define António Nóvoa, buscamos na relação das histórias de vida docentes, da história da profissão docente – que imprime um conjunto de indícios para a constituição de saberes docentes – e os *habitus* culturais das professoras o desafio de se produzirem saberes docentes na atualidade do ensino médio. Ao longo do século XX vimos acontecerem processos de expansão desse nível de ensino que, em diferentes ritmos, trouxeram para o espaço escolar grupo sociais que até o início da República não frequentavam o nível de ensino destinado às elites sociais e econômicas (SPOSITO, 1984). Esse processo altera o perfil docente desse nível de ensino. Se durante o Império e o início da República o professor do ensino secundário foi o intelectual que também estava na escola, os processos de expansão e profissionalização da profissão trouxeram um perfil docente formado nos cursos de licenciatura, frequentemente, de curta duração e de classes sociais variadas (VICENTINI & LUGLI, 2009). Diante desse quadro referencial, veremos a seguir como os problemas indicados anteriormente se mostram no caso das professoras em questão.

A história da profissão docente e as releituras de ideias de formação e perfis docentes

É sabido que o ensino médio é visto como etapa da escolarização em que os saberes se tornam mais especializados e, em oposição ao ensino elementar, as práticas de ensino se modificam para favorecer tal relação com o conhecimento. Essa opção se remete à história da profissionalização docente. Em seu estudo acerca do ensino de Português e Literatura no ensino secundário entre o Império e a República, Marcia de Paula Gregorio Razzini (2000) chama atenção para a autonomia com que os colégios e liceus públicos preparavam os exames preparatórios para o nível superior. Nesse sentido, os próprios professores eram os idealizadores dos exames e também dos currículos, o que poderia lhes conferir prestígio social e melhores retornos financeiros. Paula Perin Vicentini (2002) afirma que em 1931 foi estabelecido o marco referente à delimitação do campo profissional dos professores do secundário, pois a Reforma Francisco Campos exigia a formação universitária específica aos docentes feita na Faculdade de Filosofia. Assim, os autodidatas e intelectuais foram sendo substituídos pelos profissionais formados nas faculdades (SANTOS, 2013; RAZZINI, 2000).

Ocorre que a formação universitária favorecida pelo Estado aos professores de ensino médio é, em sua maioria, vinda de cursos com curta duração em instituições privadas. Nesse sentido, a docência no ensino médio vai se tornando uma opção para grupos sociais mais amplos. Mariana Pfeifer e Paulo Fioravante Giareta (2009) ressaltam que existiram, ao

longo do século XX, dois períodos de forte expansão do ensino superior. O primeiro ocorreu durante a Ditadura Militar e o segundo tem início nos anos 1990. Valquíria e Celeste, que estudaram no curso de Letras em 1990 e 1985, respectivamente, foram beneficiadas por essas circunstâncias, frequentando instituições privadas de ensino, as quais representam, ainda hoje, a maioria de instituições de nível superior. Entre o final dos anos 1980 e primeira metade dos anos 1990, as instituições privadas contavam mais que o dobro das faculdades públicas (PFEIFER & GIARETA, 2009). A crescente possibilidade de ingresso no ensino superior, como vimos no caso das professoras entrevistadas, gerou a oportunidade de realizar escolarização nesse nível de ensino, como possivelmente aconteceu com outras pessoas oriundas de camadas sociais que mantinham a expectativa de escolarização em nível médio. A docência, no caso das professoras, foi a possibilidade de ascender socialmente em profissão mais confortável às suas tarefas domésticas. Para tanto, pode haver identificação com a profissão ou não, pois enquanto Celeste busca produzir suas memórias de modo a demonstrar identificação com a profissão - trabalho facilitado por sua visão de mundo ser próxima à escolar - Valquíria é pouco identificada com a profissão ou pelo menos com uma certa imagem da profissão compartilhada no espaço escolar, isto é, proximidade com os conteúdos de ensino e relação de autoria com relação a eles. Conforme as reformas impõem a necessidade de formação especializada, Amalia Dias e Claudia Alves (2014) afirmam que o modelo de formação para o ensino secundário foi marcado pela ênfase no domínio de conteúdos e menos pelo domínio pedagógico dos saberes. Aos professores do ensino secundário, cabia a responsabilidade de formação dos espíritos dirigentes do Brasil. Assim, apesar de o conjunto dos professores ser bastante heterogêneo, como afirmam Paula Perin Vicentini e Rosário Genta Lugli (2009), podemos perceber que a imagem dessa modalidade de ensino tinha certo prestígio por estar atrelada à educação das elites e também às instituições muito valorizadas.

Percebemos que Valquíria e Celeste lidam com o impasse relativo à formação que se expressa em, por um lado, manter um imaginário de profissão que requer proximidade com a alta cultura escolar; e por outro lado, ambas fazem essa apropriação cultura de maneira problemática e sabem que talvez não mantenham as práticas culturais desejadas com a leitura de obras literárias. Assim, elas parecem viver um paradoxo, uma vez que ao mesmo tempo em que os rendimentos e as relações com o saber vão se alterando pela ação do Estado, mantêm-se uma "aura" de maior prestígio pelo conhecimento especializado mantido pelos professores nesse nível de ensino. Tem-se, desse modo, a constituição de uma característica da profissão apropriada pelas professoras de modo a poderem assumir a posição docente mais valorizada. Ocorre um conflito entre seu *habitus* advindo do mundo natal, marcado pela formação em nível médio e aproximação a objetos literários não tão valorizados no espaço escolar, como veremos adiante.

Na busca pela aquisição de relações legítimas com os saberes dominantes, as professoras vivem nos cursos de formação de professores lances significativos desse processo. Nos cursos de Licenciatura e no início do trabalho, Valquíria e Celeste vão incorporando essa história do campo e suas contradições em seu *habitus* profissional e, para isso, convertem suas disposições culturais e escolares conhecidas no mundo natal (BOURDIEU, 1983). Como veremos, os rendimentos obtidos são diferenciados. Nos cursos de formação as professoras vão se adaptando a uma profissão cujo prestígio está em declínio. É, sobretudo, Valquíria quem nos mostra esse processo ao contar sobre a desaprovação da família:

Minha mãe, o Adriano, meu marido, falou: 'nossa, vai sair de lá e vai cair o padrão e não sei o que, né'. "Eu tinha já até carro, né, não, comprei carro depois que eu saí de lá, comprei um carro com a rescisão". Ele falou assim, ai, não sai de lá não. Eu falei, ah, não, mas eu vou sair porque eu consegui pegar oito meses de licença, como eu acumulei folga que era operário padrão a gente ia ganhando folgas, né (Valquíria).

A seguir, o curso de formação começa o processo de socialização para a profissão. No caso de Celeste, isso é um grande prazer, ao chegar a uma instituição que parecia o paraíso:

É, e aí na hora que eu fui, quando eu fui fazer o vestibular, eu já estava totalmente encantada com a ideia porque era uma faculdade pequena, Faculdade Moema, era dirigida por padres, salvatorianos acho que eles são, não vou lembrar direito a que congregação eles são, mas enfim, era uma faculdade linda. Esteticamente ela era linda, nossa, falei: aqui é o paraíso, o paraíso e as aulas eram maravilhosas. Eu lembro assim, eu estudava à noite, eu tinha 4 aulas de literatura no sábado, das 8 ao meio dia, eram as melhores aulas que eu tinha (Celeste).

Trata-se de um perfil de formação rápida e organizada pelas instituições privadas de modo a atender o aluno trabalhador. Apesar disso, nesse processo de encantamento pela profissão, as aulas de literatura no ensino superior são fatores predominantes para Celeste:

Era maravilhoso, maravilhoso, a professora era uma pessoa muito especial, ela era apaixonada pelo que ela fazia e ela passava essa paixão para a gente[...] na 1ª aula de literatura ela falava: estou muito triste, ela falou assim quando inaugurou a 1ª aula dela, foi a 1ª aula que eles dão tudo que eles têm. Eu lembro que ela falou assim: estou muito triste hoje, eu vou destruir literatura para vocês. Todo mundo: por que Maria Lúcia? Ah, porque agora vamos olhar a literatura do avesso. A gente não vai mais olhar como leitor distraído, que é o jeito mais gostoso de ler literatura, é o leitor distraído, né? Aquele que se apaixona por um personagem, se encanta com o cenário, né? Porque agora vamos ver por

dentro, vamos ver o esqueleto da literatura. Quando ela falou isso, a gente falou: espera aí, o que é isso? (Celeste).

O excerto acima demonstra o fascínio que a professora e a disciplina causam em Celeste. Nesse momento, a professora também se torna um modelo do que se deve considerar como “boa leitura”. Por meio de sua descrição, a partir de um ponto de vista da crítica literária, os livros devem ser compreendidos objetivamente, como condição para isso se exige o afastamento da experiência da leitura comum, ou seja, do “leitor distraído”. Essa relação com a literatura sugerida pela sua professora foi bem recebida por Celeste, que estava disposta a reconhecer nos saberes acadêmicos o valor de algo especial. Já Valquíria, mais distante dessa cultura, não fala sobre os cursos de formação por que passou. Nesse sentido, suas memórias marcantes recuam até a educação básica:

Porque gosto de literatura, me envolvi assim com a língua portuguesa, a professora da 8ª série do Silvado, a Cibele, ela [me] inspirou a gostar de português e eu fazia teatro, a gente fazia um monte de coisa, nossa, tudo o que a professora propunha para a gente fazer, ah, educação física, vamos fazer 7 de setembro, formação da bandeira, tem que tingir as camisetas, a gente ia lá e fazia (Valquíria).

A disciplina não é significativa pelo conteúdo, mas pelas ações positivas da professora que não se relacionam à especificidade da disciplina. As relações afetivas em torno da literatura e atividades que aprofundam os laços entre os alunos e os colegas moradores do mesmo bairro estão em evidência em seu depoimento. A literatura, nesse caso, não produz encantamento pelo que tem a oferecer, mas sim pelas relações e atividades que pode suscitar e, mais uma vez, vemos o quanto a imersão entre os pares é determinante para Valquíria. Ressaltamos que a própria imagem da leitura está ligada à encenação, o que é uma dimensão da atividade, porém não é sobre essa tarefa que se sobressai como a expectativa literária predominante nos currículos e livros didáticos. É importante destacarmos, também, o modo como as práticas de leitura das próprias professoras são reclassificadas por suas experiências de escolarização. No caso de Celeste, a professora de literatura imediatamente recusa a leitura mantida pelos alunos ao afirmar que vai destruir a maneira como eles concebem os livros. Nesse caso, ela não abre espaço para que se vejam os alunos de licenciatura enquanto leitores e suas relações com a cultura. O mesmo parece acontecer com Valquíria, pois em suas lembranças não há espaço para a elaboração do que é ser leitor para além do conhecimento especializado ou das práticas escolares que não colocam a leitura no centro de seu trabalho.

Vemos aqui a configuração de um primeiro problema, pois começa a existir um descompasso entre *ohabitus* das professoras e suas expectativas de formação quando são comparados aos ideias de formação universitária e escolar. Logo, nesse trabalho de ser elo entre o universo escolar e literário, notamos a existência de uma tênue similitude entre eles, cabendo às professoras manejar suas relações pessoais com a literatura de modo a atingir o ideal de formação escolar.

Considerações finais

As professoras demonstram vivenciar um conflito no momento em que precisam constituir seus saberes docentes no cruzamento entre os cursos de formação, a história da formação docente e seus *habitus* culturais. Diante de um quadro repleto de transformações, as professoras sofrem dificuldades para se enquadrar nesse imaginário face a um *habitus* cultural que o compreende em outra chave interpretativa. A situação vivida por Celeste em seu curso de formação é sintomática da maneira como as professoras necessitam suplantar sua cultura vinda do mundo natal pela cultura legítima no espaço escolar. Vemos ocorrer, portanto, uma fissura na relação desejada com as práticas de leitura dos professores e as práticas que elas efetivamente mantêm. Sendo assim, procuramos demonstrar as tensões da constituição dos saberes docentes de ensino médio na contemporaneidade. Insistimos, ainda, que a escolha pelo ponto de partida dos conflitos cotidianos docentes parecem férteis para a descrição e compreensão dos conflitos docentes contemporâneos.

Referências bibliográficas

BOURDIEU, PIERRE. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Pierre Bourdieu: Sociologia**. ORTIZ, Renato (org.) São Paulo: Ática, 1983.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura** (1880-1980). São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação & Pesquisa**. V. 26, n.2, p. 157 – 168, jul./dez. 2000.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1991a.

_____. O mundo como Representação. **Estudos avançados**. 11(5), 1991b.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **O ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

PFEIFER, Mariana; GIARETA, Paulo Fioravante. Expansão da Educação Superior no Brasil: panorama e perspectiva para a formação de professores. In: IX **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 2009, Curitiba. Anais do Congresso Nacional de Educação. Curitiba: PUCPR, 2009.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1931)**. 2000. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas

SANTOS, M. C. F.. Reflexões sobre a formação de professores do ensino secundário nos anos 1920-30 no Brasil. In: **VII Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2013, Cuiabá. Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação. Cuiabá: SBHE/UFMT, 2013. p. 1-13

SPOSITO, M. **O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público de São Paulo** São Paulo: Edições Loyola, 1984.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, Rosario Silvana Genta. **História da Profissão Docente no Brasil: representações em disputa**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009. v. 1. 234p.

VICENTINI, P. P. Os professores secundários no Brasil entre o ensino público e o particular: uma análise do movimento de organização da categoria em São Paulo e no Rio de Janeiro (1945-1964). **II Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2002, Natal. História e memória da educação brasileira - anais. Natal: UFRN, 2002. p. 1-15.

[1] Pierre Bourdieu afirma que o *habitus* se constitui na interiorização de modos de funcionamento da realidade que já existiam antes do nascimento de qualquer agente e se relacionam à posição social ocupada por ele, ou seja, as variadas posições sociais podem gerar sistemas de disposições também variadas. Ele também é uma espécie de esquema que gera novas ações diante de todas as situações e se baseia no cálculo ou antecipação de consequências a partir das experiências anteriores (BOURDIEU, 1983).