



5565 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)
GT04 - Didática

Os desafios contemporâneos na construção de saberes docentes: O caso dos professores de ensino médio paulista
Patrícia Aparecida do Amparo - FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - FEUSP
Agência e/ou Instituição Financiadora: CNPq

Os desafios contemporâneos na construção de saberes docentes:

O caso dos professores de ensino médio paulista

RESUMO

Este trabalho analisa os impasses contemporâneos vividos por professores do ensino médio na construção de seus saberes. 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. Assim, por meio das contribuições teóricas de autores como Pierre Bourdieu e António Nóvoa investigamos como os saberes docentes se constroem na interação de processos pessoais de formação e apropriações de conhecimentos especializados consagrados na história da disciplina Língua Portuguesa. Para tanto, realizamos entrevistas com duas professoras de ensino médio, bem como, aos moldes da pesquisa etnográfica, realizamos observações de suas aulas. Toma-se como eixo central da análise as tensões sociais postas atualmente em função das contínuas expansões pelas quais esse nível de ensino tem passado. Essa análise nos permite ver que novas representações sobre esse nível de ensino e sobre os saberes docentes têm surgido na atualidade, criando especificidades a esse trabalho de construção realizado no cotidiano escolar.

Palavras-chave: 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 de 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. Compreendemos, portanto, ao lado de Maurice Tardif e Danielle Raymond (2000), que os saberes docentes são múltiplos, porém se articulam e ganham significados no cotidiano do trabalho docente.

Em diálogo com essa discussão, este artigo 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 cristalizados ao longo da história da profissão 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* que 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.

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 dos *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.

Caminhos teórico metodológicos

Nossa investigação foi construída a partir do ponto de vista do cotidiano. Partimos da compreensão de que os desafios contemporâneos relacionados aos saberes docentes se mostram na rotina docente e nas especificidades das maneiras pelas quais dialogam com espaços de formação e com suas trajetórias pessoais de modo a se engajarem na carreira. Isso significa dizer que compreendemos que o resultado e até mesmo o próprio processo de construção dos saberes docentes ocorre no "[...] jogo das complexas relações sociais que ocorrem no processo institucional da educação" (AZANHA, 1990/1991, p. 66). Não podemos desconsiderar que a realidade humana é produzida exatamente no cotidiano, nas inúmeras ações corriqueiras que constituem até mesmo as experiências mais extraordinárias, como nos lembra José

Mário Pires Azanha (2011). É particularmente importante tomar esta afirmação quando consideramos os estudos educacionais, uma vez que a escola é frequentemente vista como o lugar do trivial, da repetição, enfim, o que se passa nesse local não costuma ser considerado digno de registro. A esse respeito, Anne-Marie Chartier (2000) sustenta que ao olharmos para a sala de aula temos a impressão de que ali se passam várias ações sem sentido aparente. As situações em que os alunos são interpelados pelos professores, as contínuas repetições de comandos, as idas e vindas nos conteúdos de ensino, entre outras práticas comuns, parecem amenidades sem importância. Contudo, segundo a autora, os fazeres ordinários colocam em prática as lógicas e sentidos de funcionamento escolar (CHARTIER, 2000).

Aos moldes da pesquisa etnográfica, realizamos observações de aula em duas escolas de ensino médio da cidade de São Paulo, chamadas em nosso trabalho de Escola 1 e Escola 2 [2], cujas professoras responsáveis pelas disciplinas foram entrevistadas. Na Escola 1, acompanhamos duas turmas do 1º ano do ensino médio e, na Escola 2, acompanhamos uma turma na modalidade EJA. 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. Assim, a docência não se mostrou como primeira opção, mas sim como a melhor solução para a busca de condições de trabalho que facilitassem os cuidados domésticos. O curso de Licenciatura em Letras foi realizado por ambas em instituições privadas e, no caso de Celeste, o curso foi feito aos sábados em um modelo de formação voltado aos estudantes trabalhadores.

A respeito das observações de aula, é importante mencionar que, ao lado de outros recursos metodológicos, seu uso tem sido frequente nos estudos educacionais há algumas décadas, quando o interesse sobre as práticas, experiências de escolarização, entre outras temáticas ligadas à caixa preta escolar ganham relevo. Nesse sentido, histórias de vida e autobiografias se tornam recorrentes em estudos sobre a profissão docente, dando a ver processos de formação, identidades docentes e práticas escolares (CATANI et al., 2006). A influência da pesquisa etnográfica, que se desenvolve a partir dos anos 1960, constitui ferramenta para a investigação da realidade escolar (BUENO, 2008). O enfoque dado às pesquisas educacionais faz com que observações de aulas e de outras situações escolares e entrevistas não-estruturadas estejam no vocabulário comum de quem tem contato com elas e as produz. Nessa perspectiva, alguns trabalhos que partem da realidade escolar nos serviram como influência, como No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais, de Marília Pinto de Carvalho (1999) e A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia de Maria Helena Souza Patto (1990), cujas observações atentas trouxeram contribuições à compreensão dos processos de escolarização bem como evidenciaram as repercussões das relações de gênero e das desigualdades sociais em seu interior.

As lógicas do cotidiano foram registradas por meio da observação, as quais foram complementadas com a realização de entrevistas semiestruturadas com Valquíria e Celeste. De modo a construirmos nosso objeto de estudo, também realizamos entrevistas semiestruturadas com oito alunos e duas professoras, de modo a compreendermos seus pontos de vista em sala de aula. Durante as entrevistas, buscamos nos situar a partir da postura sugerida por Pierre Bourdieu e nomeada como ativa e metódica:

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

Essa posição pressupõe, de uma só vez, que o pesquisador se aproxime e se submeta ao ponto de vista do entrevistado como condição para compreender aquilo que é característico de sua posição; mas também exige uma forte fundamentação teórica acerca de seu papel em meio àquela entrevista. Também procuramos estar atentos ao envolvimento e aos interesses dos entrevistados durante a pesquisa. Assim, as entrevistas possuem perfis diversos, apesar de versarem sobre o mesmo tema. Procuramos fazê-las um momento de construção conjunta do problema com o entrevistado, este a partir do trabalho sobre sua memória a respeito das representações sobre os livros e a leitura, e do pesquisador, a partir da construção do objeto de pesquisa, como sugerem Meihy (2005) e Alberti (2005). Desse modo, pretendemos tomar a questão em tela.

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

A configuração escolar produzida após o processo de expansão vivido pelo ensino médio nos últimos anos gerou impactos diretos no trabalho docente. A presença de grupos sociais diversos em sala de aula, as disputas pelo sentido da escolarização e a definição de fronteiras escolares, em última instância, são problemas resolvidos diferentemente em sala de aula a partir de seus conhecimentos disciplinares e disposições culturais acionados para a promoção de bricolagens cotidianas. Esse trabalho é marcado pela posição ocupada por Valquíria e Celeste nas escolas pesquisadas. As professoras que protagonizam esse artigo vivenciam essas transformações do ensino médio, uma vez que as últimas provocam impactos na profissão e trabalho. 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.

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, Amália 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. Esse conflito será marcante na forma dos saberes construídos no cotidiano pelas docentes, o qual se mostra pela necessidade de sustentar um currículo que legitima determinadas opções culturais que, no limite, não são os delas. Esse conflito vai se mostrando e amplificando em seus espaços de formação e de trabalho.

Os cursos de formação como lugares de negociação de saberes docentes

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 uma certa história do campo e suas contradições em seu *habitus* profissional e, para isso, convertem suas disposições culturais e escolares conhecidas no mundo natal, ou seja, em meio aos seus ambientes de socialização familiar (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 o *habitus* 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.

Os desafios cotidianos na produção de saberes docentes

As aulas de Língua Portuguesa, situações nas quais um currículo se concretiza, têm como articulador de suas ações os professores. A partir das possibilidades materiais oferecidas pelas escolas, das representações que têm dos alunos, dos fragmentos curriculares e dos livros didáticos, Valquíria e Celeste constituem os tempos do ensino de literatura.

De início, as professoras colocam em jogo o sentido de seus trabalhos a partir das percepções que têm dos alunos. Celeste e Valquíria acreditam que os alunos são pouco preparados para o ensino médio. A professora da Escola 1 percebia os alunos distantes da leitura, pois talvez suas famílias não tivessem esse hábito; já Celeste compreendia os alunos do EJA como ausentes dos jogos escolares. Diante disso, elas reelaboram os conhecimentos a serem ensinados a partir da compreensão dos alunos, o que Celeste torna evidente:

É muito difícil trabalhar com eles. Muito difícil. O problema do EJA é esse: eles chegam cansados, eles não querem nada que seja difícil, nada que peça muito raciocínio, eles não querem nada disso. Não tem jeito, eles não querem mesmo. Eles querem uma coisa assim, uma tarefinha, sabe? 'Ah, deixa eu fazer uma tarefinha aqui e pronto. É isso mesmo'. Eu me lembro que quando eu comecei a dar aulas para eles, eles falavam para mim: 'Nossa, sua aula é tão fácil, o que você ensina é tão fácil. A gente não entendia nada do que a outra professora ensinava'. Por quê? Porque ela dava aula de 3º ano para eles e eu não fazia isso. Eu continuava no meu processo, sabe? 'Vamos trabalhar esse texto. O que tem nesse texto? Por que esse artigo está no singular? Por que a gente faz o plural dessa forma?' Então eu dava coisas assim. No fim, eles viam que eles estavam aprendendo alguma coisa, mas era fácil o que eu ensinava. Na boca deles era isso, sabe? ... eu fui facilitando a minha aula. A minha aula era muito fácil e eles gostavam. Eu consegui até que eles tivessem um comportamento diferente do que eles tinham nas outras aulas (Celeste).

A professora percebe a necessidade de facilitar o que ensina em função das características dos alunos. Yves Dutercq (2014) observa que em escolas consideradas difíceis os professores tendem a reconfigurar os critérios de avaliação ao perceber as dificuldades de convivência ou de aprendizagem de grupos distanciados da cultura ensinada na escola.

Eu vi quais eram as dificuldades deles. Por exemplo, eu tive aluno no 3º ano que não sabia segmentar palavras, não sabia separar as sílabas. Por que você separa as sílabas? Nunca pensou nisso, que tem a ver com a fala. Quantas sílabas eu ponho naquela entonação, naquela forma de falar? Por que eu não posso colocar um "s" sozinho naquela linha? Como é que eu vou falar esse "s" sozinho? Ninguém nunca falou isso para ele ou se falou... Então no 3º ano eu fui falar isso e fez muito sentido na cabeça dele (Celeste).

Yves Dutercq chama esse movimento de adaptação contextual e, no caso da avaliação, pode ser compreendida como a substituição de expectativas de aprendizagem em termos de aprendizagem para aquelas em termos de "[...] motivação, de relação com o trabalho e de aquisição de confiança por parte dos alunos" (DUTERCQ, 2014, p. 205). Com base nas afirmações de Celeste, é possível observar que sua estratégia funciona, pois ela consegue manter boas relações com os alunos.

Afora a identificação com os sentidos da formação diante dos alunos, as professoras também têm como tarefa a seleção curricular para colocar em prática conteúdos literários. Nota-se que as principais referências para esse trabalho vêm dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que constituem fontes para a construção de perspectivas de ensino e de demandas estatais:

A cobrança vem dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais, então eles mandam aquele montante em cima dos, do que é necessário para o aluno. Então a gente tem que condensar isso, trabalhar isso para não prejudicar, de repente ele vai fazer essas provas ENEM, a prova do Saresp, vai ser cobrado isso, então a gente tem que deixar o aluno flexível para todo tipo de necessidade que ele tiver (Valquíria).

Valquíria tem uma visão difusa acerca dessas demandas. Os próprios alunos gostariam de ouvir mais sobre essas

questões, demonstrando interesse quando se trata do ensino médio, o que não parece ser de fato explorado (*Uma aluna pergunta para a professora "Por que nessa escola ninguém falou no ENEM?" A professora responde: "I don't know. Mas, no ano que vem, se eu estiver por aqui vocês serão treinados"*). O que se evidencia pelo impasse é a existência do ENEM e das avaliações em larga escala como realidades presentes tanto para alunos quanto para a professora. Ainda a respeito do PCN, ele também foi identificado por Celeste como uma referência significativa de trabalho:

No segundo ano, não sei, acho que no segundo ano que já vieram os PCN's, que a gente começou a trabalhar com aquele currículo que era comum a todas as escolas do Brasil. [...] [Nós] tivemos formação. Nós fomos, eu me lembro que eu passei, nós passamos semanas estudando isso. Eles faziam núcleos de estudo. Cada região era em uma escola. Então naquele dia você não ia para a escola, você ia para os cursos, essa formação. Teve um trabalho do estado para colocar a gente, para fazer a gente falar de uma forma parecida. Mas eu nunca mudei muito a minha forma de dar aula, não (Celeste).

Na interação entre o poder do Estado de impor um perfil docente e suas próprias referências, Celeste costumava explorar a análise sintática nas aulas de Língua Portuguesa e fazia negociações com os PCN, gerando um trabalho baseado nos textos, cuja centralidade recaía no entendimento das palavras. Assim, a partir da relação com a linguagem construída em função do conhecimento gramatical, que lhe foi caro durante a escolarização, ela rearticula os saberes impostos pelo Estado na forma de mudanças curriculares:

Eu acho que, assim, eu valorizo muito o entendimento das palavras. Eu percebo que, assim, mesmo quando as crianças sabem ler, elas muitas vezes só estão juntando sílabas e formando palavras, elas não estão entendendo. Então eu sempre trabalhei muito em cima do entendimento das palavras. Explicar, por exemplo, expressão idiomática, que às vezes eles não entendem, mesmo sendo usadas dentro da família deles, eles não entendem. Você pergunta: 'Mas o que que é isso? O que significa isso?' Às vezes eles vão para a tradução literal, eles não entendem o sentido figurado que está ali na expressão idiomática. Eu sempre trabalhei muito assim (Celeste).

Valquíria não parece ter tido trabalho, como Celeste, antes dos PCN's e, desse modo, ela incorporou de maneira mais forte uma certa compreensão do trabalho na disciplina de Língua Portuguesa:

Selecionava um dos textos, falava das características das trovas e dos trovadores, e aí eu trabalhava o texto para eles entenderem porquê chegou naquele contexto. Por que trovadorismo? Por que essa palavra? O que tem a ver? Então, dentro do texto, puxava toda a história e as ideias e através do texto já puxava a gramática também. O Quinhentismo também desse mesmo seguimento (Valquíria).

O ponto de partida de suas aulas é o texto, o que também ocorre nas aulas de Celeste, e a partir dele a gramática, as características dos movimentos literários e a interpretação do texto poderiam, um a um, ser *puxados*. A imagem construída pela professora é significativa da maneira como ela compreende o texto, pois à medida que ela vai puxando ou extraindo os elementos que pretende explorar, temos a impressão de que os aspectos gramaticais ou literários são autônomos ou independentes do texto. É importante mencionar que, desde o final da década de 1970, o texto aparece na *Proposta Curricular de São Paulo* (1977) como um ponto de partida para o estudo da literatura, o que vai se aprofundando em outras propostas paulistas e ganha centralidade com a publicação dos PCN's. A partir deste marco as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006) passam a refletir sobre o aprendizado referente ao uso e à circulação dos textos, tendo em vista suas funções sociais e a formação do leitor literário. Uma vez que o material didático ganha centralidade no cotidiano, sobretudo dos anos 1980 em diante, ele auxilia na produção do currículo praticado nas escolas:

Trabalhei figuras de linguagem para trabalhar com eles interpretação de textos, trabalhei literatura, seguindo toda aquela, a literatura, se você observar depois nesse livro aqui [abre o livro didático e, ao mesmo tempo, continua a responder à pergunta]. Aí você vai contemplando. Eu comecei por Quinhentismo, falei também dos trovadores, expliquei para eles [o] porquê Quinhentismo, trabalhei a gramática dentro do contexto, dentro desses textos, que é de interpretação dentro da literatura eu puxava a gramática (Valquíria).

Décio Gatti Junior (2004) afirma que os livros didáticos viabilizam a escola em processo de expansão, o que igualmente se verifica no ensino médio, dado que eles fornecem os meios materiais para o ensino, assim como tornam evidente aquilo que deveria ser ensinado. No caso de Valquíria, podemos notar que a forma como ela explicita a sequência na qual os movimentos literários são explorados esclarece como os livros didáticos são significativos para as suas aulas. No EJA, as aulas ganham um sentido diferente:

[Utilizei o conto Cachorro canibal] Porque a Sandra Jorge copiou para mim. Na verdade, foi por isso que eu trabalhei esse texto e para trabalhar um pouquinho o narrador, que ele é um tipo de narrador onisciente. Ele fala, expressa o sentimento, não só o que a personagem fala [...] É a professora da sala de leitura. A gente precisava usar a máquina de xerox da sala de leitura, daí eu virei para ela e falei 'Xeroça uns textos aí para eu usar com os alunos'. Então ela que escolheu. Se eu falar que eu escolhi é mentira. Ela procurou para mim (Celeste).

Para o EJA não são produzidas as apostilas referentes ao programa *São Paulo Faz Escola* e, aparentemente, não foram enviados à instituição os livros didáticos destinados a esse nível de ensino. Desse modo, seguindo a sua opção por aulas organizadas em torno de interpretação de textos e curiosidades gramaticais, a professora improvisa a utilização dos materiais. Nesse caso, a regularidade das aulas e a sequência de conteúdos são fragmentadas e descontínuas. Apesar de não ser possível que se efetive o acompanhamento de um livro didático, a docente segue a lógica de organização das

aulas proposta pelo livro, com unidades de ensino formadas por texto, sua interpretação e exercícios de gramática.

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. Nesse sentido, evidencia-se que, na contemporaneidade, a construção de saberes parece enfrentar o desafio de construir sentidos para aspectos da cultura ensinada na escola, como é o caso da literatura, cujos valores e significados são questionados pelos sujeitos que vivenciam o cotidiano escolar. O ensino médio, palco dos desafios que descrevemos, vive uma fase de ressignificação de seus objetivos, pois, como procuramos demonstrar, já não é possível sustentar a “aura” de nível de ensino voltado à elite e à formação a partir de suas visões acerca da educação. Do ponto de vista das professoras, é difícil sustentar uma identidade docente que se aproxime desse imaginário, uma vez que não dispõem de *habitus* para isso, sendo assim, lançam mão de seus capitais culturais para a organização das aulas, o que confere certa dubiedade ao trabalho de ensino, pois elas defendem nas aulas uma cultura literária que não praticam. Ao mesmo tempo, em seus cursos de formação e no cotidiano escolar, não estão autorizadas a utilizar suas referências culturais na construção das aulas. Assim, elas se sentem inseguras em sala de aula e, conseqüentemente, vivenciam o trabalho de construção de saberes no cotidiano de modo problemático.

Referências bibliográficas

- ALBERTI, Verena. Manual de História Oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.
- AZANHA, José Mário P. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. Revista USP, São Paulo, n.8, 65-69, dez./jan./fev., 1990/1991.
- _____. José Mário P. Uma ideia de pesquisa educacional. São Paulo: EDUSP, 2011.
- 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.
- CARVALHO, M. P. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo, Xamã, 1999.
- CATANI, Denice Barbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cyntia Pereira de. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, vol 32 nº 2 São Paulo mai/ago., 2006
- CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura** (1880-1980). São Paulo: Ática, 1995.
- CHARTIER, Anne-Marie. Fazer 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.
- MEIHY, José Carlos S. B. Manual de História Oral. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- MORAES, Dislane Zerbini. Literatura, memória e ação política: uma análise de romances escritos por professores. 1996. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- 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.
- TARDIF, Maurice; RAYMOND, Denielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, no 73, Dezembro/00
- 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).

[2] Informamos que tanto os nomes as escolas em que a pesquisa ocorreu, quanto os nomes das professoras participantes da pesquisa foram mantidos anônimos de modo a preservar suas identidades. No caso das escolas, optamos por chamá-las de Escola 1 e Escola 2. Já às professoras foram atribuídos nomes fictícios.