

Capítulo 5 – Os docentes frente ao trabalho curricular

Nos dois capítulos precedentes, abordamos onde e como nossos informantes aprenderam a ensinar (Capítulo 3) e, na seqüência, os saberes que se encontram na base do seu ensino (Capítulo 4). Neste capítulo, focalizaremos seu trabalho no âmbito do Ensino Fundamental de 5^a. a 8^a. série. Nosso interesse é analisar como os professores situam seus saberes e definem seu ensino e a si próprios como docentes frente a essa estrutura, e, em relação a tudo o que ela enseja, em termos de operacionalização dos meios e fins educacionais. Isso significa que estaremos tomando em conta o fato de que, no interior da estrutura curricular do Ensino Fundamental, cada professor é responsável pelo ensino de uma disciplina em particular, de modo que seu trabalho consiste em assegurar o ensino dessa área específica para a qual recebeu uma formação especializada. No caso de nosso estudo, as disciplinas são Artes, Ciências, Educação Física, História, Geografia, Português, Francês, Inglês, Matemática. É oportuno lembrar, também, que, de acordo com a Lei 5.692/71, cada professor formado em uma Licenciatura é um “especialista do ensino”, denominação ainda utilizada para as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, mesmo com a recente alteração da legislação sobre a formação dos professores da Educação Básica.

Para dar conta desse assunto, focalizamos as ações que nossos informantes realizam, cotidianamente, visando a objetivação do seu trabalho com o ensino. Estas constituem atividades envolvendo a apropriação, interpretação, transformação, integração dos programas, objetivos, conteúdos escolares etc. e dizem respeito, segundo Tardif e Lessard (1999), ao “trabalho curricular”⁴³ compreendido como um “vai e vem contínuo

43 Nos Estados Unidos, os estudos sobre o currículo constituem um vasto campo de pesquisa. Segundo Tardif e Lessard (1999), apoiados em Pinar *et al* (1995), o currículo, no contexto anglo-saxão, é tomado em um sentido bem mais amplo que a noção francesa *programme scolaire*, designando a cultura escolar em um sentido largo. Nós aqui não temos a pretensão de dar conta dessa discussão sobre a definição de currículo. Para nós, o programa escolar, os objetivos, os conteúdos, as finalidades, o planejamento etc. serão tomados no interior da estrutura curricular, propriamente dita. Nosso interesse é abordar essa questão focalizando a relação que os professores desenvolvem entre seus saberes e os “saberes curriculares” (Shulman, 1986a, 1986b e 1987; Tardif, Lessard e Lahaye, 1991), considerando os programas, conteúdos, objetivos etc., em síntese, o “trabalho curricular”, no âmbito da estrutura curricular disciplinar do Ensino Fundamental de 5a. a 8a. série. Nesse sentido, tomaremos em conta o fato de que os professores se apropriam, transformam, recriam, interagem ou,

entre as exigências do programa escolar e as demandas da realidade e do próprio *métier*”. Este vai e vem, segundo estes autores, supõe que os docentes “realizam uma interpretação hierarquizada dos programas, isto quer dizer que eles retêm os elementos considerados importantes ou necessários para os alunos e avaliações escolares” (p.252).

Considerando que ensinar é transmitir os conhecimentos e a cultura de uma geração a outra, e que a pedagogia, nesse contexto, pode ser vista como a “tecnologia do ensino”, visto que é a racionalização dos meios e fins visando a socialização e a instrução dos alunos (Tardif, 2002 ; Gauthier e Tardif, 1997 ; Gauthier *et al*, 1998), podemos supor, então, que uma grande parte das ações dos professores em sala de aula se organiza em função do “trabalho curricular” que realizam e sobre o qual se produz um saber. Os programas, ao seu modo, no âmbito dos saberes curriculares, constituem um dos saberes que estão na base dessa atividade, integrando-a. O professor, contudo, também produz um saber (conhecimentos, competências, um saber fazer, um saber ser, posturas e valores etc.) sobre o ensino, a partir de suas experiências pré-profissionais e profissionais, nas quais os diferentes saberes (disciplinares, curriculares, das Ciências Humanas e Sociais, dos conhecimentos gerais e científicos, da experiência etc.) se encontram amalgamados e em constante dinamicidade.

Nesse sentido, abordaremos, inicialmente, a visão do professor sobre o seu “trabalho curricular” (Tardif e Lessard, 1999), particularmente, sobre o programa, pois consideramos que este é a expressão de um roteiro, um *script*, um saber que o professor interpreta, transforma, recria etc. e que, de todo o modo, precisa ter em conta, para atingir seus objetivos e dar cabo à dupla tarefa docente de educar e instruir. Em seguida, abordamos a visão dos professores sobre o ensino, e, em particular, sobre a sua disciplina, e sobre como eles se definem enquanto professores. Por fim, encerrando o capítulo, retomamos algumas pistas deixadas por nossos depoentes em relação a como definem seus saberes, ensino e trabalho no Ensino Fundamental de 5^a. a 8^a. série.

até mesmo, aplicam mecanicamente os programas, conteúdos, objetivos escolares etc., de acordo com diferentes situações e, em decorrência de diversos fatores, que intervêm no seu cotidiano, – tal como têm evidenciado os trabalhos no âmbito da didática e da história das disciplinas escolares (Chevallard, 1985; Astolfi e Develay, 1989; Develay, 1994; Chervel, 1998), as pesquisas sobre gestão da matéria e gestão dos conteúdos no âmbito do *knowledge base* (Gauthier *et al*, 1998), os estudos empíricos da sociologia do currículo (Goodson, 1997; Forquin, 1989), entre outros.

5.1 Ensinar é seguir um programa

Para Tardif e Lessard (1999), ensinar no meio escolar consiste, de certo modo, em perseguir fins, objetivos de socialização e de instrução em um contexto de interação com os alunos, e isto tendo o apoio de certas ferramentas de trabalho, tais como : diretrizes do Ministério da Educação, programas, guias pedagógicos, manuais etc. que precisam a natureza dos fins e oferecem, ao mesmo tempo, os meios para alcançá-los. Deste ponto de vista, para eles, o ensino pode ser tomado como uma “atividade instrumental”, ou seja, uma atividade estruturada e orientada por objetivos que o professor deve compreender inicialmente a fim de planificar e executar a sua própria tarefa, fazendo uso dos meios e ferramentas mais adequados para realizá-los. Ensinar dentro desse contexto é, segundo eles, “agir em função de fins no quadro de um trabalho relativamente planejado no seio de uma organização escolar burocrática” (p. 213).

Nossos entrevistados, como fomos percebendo, também agem em função de fins, no quadro de um trabalho relativamente planejado, no interior da estrutura curricular do Ensino Fundamental. Porém, nossos depoentes não estão sozinhos nessa atividade, como dizem Tardif e Lessard, o professor não é o único a perseguir as finalidades educativas e escolares. A própria organização escolar é dominada por uma série de objetivos instrumentais e, sistematicamente, as escolas põem em prática um plano geral ou projeto de trabalho no interior do qual o ensino é concebido a partir dos programas oficiais (Tardif e Lessard, 1999; Nóvoa, 1992c). Os programas, nessa perspectiva, constituem os discursos formalmente codificados, que apresentam as grandes orientações pedagógicas, os objetivos, os métodos, as seqüências etc. definidos pelo pessoal que compõe as secretarias de educação e transmitidos às coordenadorias, bem como às direções e administrações escolares, as quais são encarregadas, por sua vez, de repassá-los aos professores em cada estabelecimento de ensino. Comportando inúmeras divisões e subdivisões relativamente às matérias ensinadas, aos campos de estudo, aos níveis de ensino, aos diferentes aprofundamentos etc., os programas podem ser vistos como “ferramentas pedagógicas” (Tardif e Lessard, 1999), sobre as quais o professor se apóia buscando levar a cabo o ensino da sua disciplina.

Nesse sentido, sendo de nosso interesse compreender como os professores definem os seus saberes e a si próprios em relação ao ensino de sua disciplina (“trabalho curricular” disciplinar), no interior da estrutura curricular do Ensino Fundamental, é quase uma decorrência natural voltarmos nossa análise para a visão que possuem desta “ferramenta

pedagógica”, sobre a qual se apóiam, a fim de responderem às demandas de instrução e socialização de um sistema escolar de massas, cuja clientela é cada vez maior e mais heterogênea. Mais que uma “ferramenta pedagógica”, os programas integram o amálgama de saberes dos docentes, indicando ao professor a estruturação e organização dos conhecimentos escolares, assim como os recortes, níveis e sub-níveis, as unidades e sub-unidades, os modos de apresentação, os objetivos, os recursos materiais e didáticos etc. a serem empregados na apresentação dos conteúdos (Shulman, 1986, 1987; Tardif, Lessard e Lahaye, 1991; Tardif e Lessard, 1999).

Que uso, contudo, os professores fazem dos programas ? Integram-no aos seus saberes? Como se situam e definem sua disciplina em relação aos programas escolares?

5.1.1 O programa ou os programas ? A vida nas salas de aula

Ao abordarem o assunto, nossos entrevistados mencionaram a proposta curricular da educação municipal, durante o governo Saturnino Braga, nos anos 80, e o Multieducação, proposta em vigor no município. Os que também atuam na rede estadual fizeram referência ao projeto dos Centros Integrados de Ensino Público (CIEPs), que marcou a década de 80, e à orientação curricular atual do governo do Estado do Rio de Janeiro. Além disso foram destacados diferentes projetos pedagógicos por estabelecimento de ensino, orientações metodológicas provenientes de projetos específicos por área de conhecimento e vinculados a correntes de investigação, ensino e ou formação como a educação matemática, o ensino de ciências, a metodologia triangular, o ensino de história e a nova história, a educação pelo movimento, a educação ambiental etc. Finalmente, foi citada a proposta recente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), do Ministério da Educação. Considerando que, em nosso grupo de depoentes, alguns atuam há quase três décadas, compreende-se por que reportam-se a uma variedade de propostas, o que não diminui a nossa surpresa ao remarcar que possuem vários e não apenas um programa em vista, “orientando” o seu trabalho. Assim falou uma professora de Português :

Eu considero que há uma mistura de vários aportes em termos teóricos. Nós temos parte dos professores bastante conservadores, ainda presos ao ensino ‘gramatiquero’ que não funciona para ninguém. Nós temos em vigor uma proposta pedagógica da Secretaria de Educação, chamada Multieducação. É uma proposta implantada na gestão do César Maia, quando era prefeito, e foi mantida pelo Conde. É uma proposta que está aí, mas não sei se ela está na sala de aula. E nós temos os Parâmetros (PCNs) que chegaram à escola. E foram estudados. (E9P).

Como foi nos explicando, não só os professores utilizam aportes variados, mas existem diferentes grupos trabalhando mais alinhados a um ou a outro programa. Nesta mesma linha, vejamos um outro depoimento relativo aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) : *Os parâmetros especificam que temos que trabalhar usando o cotidiano. Então, eu continuo usando os meus termos, os meus conteúdos, que são os mesmos, só que com uma prática diferente daquela que eles queriam que eu usasse* (E13H), porque, complementou em seguida esta professora de História, *depois do primeiro parâmetro, o primeiro, lá eu me baseio até hoje. Os atuais enriqueceram algumas coisas, outras até tirou, então, continuo com meus objetivos e com os conteúdos que eles querem que ensine* (sic). Como se pode notar, a pluralidade está nas diferentes propostas curriculares, projetos pedagógicos e orientações implementadas nas duas últimas décadas, mas, também, nos vários aportes que os professores mesclam uns aos outros, conforme o exemplo acima. Falar do programa no singular, portanto, não faz muito sentido para os nossos entrevistados, tal como ficou indicado nas falas das professoras de Português e de História, respectivamente.

Em segundo lugar, quando explicam a forma de integrar o(s) programa(s) à sua prática, os professores fazem referência às situações vivenciadas no seu cotidiano. Eles mencionam exemplos do dia-a-dia em sala de aula : a) situações de ensino-aprendizagem : *eu sigo um programa, mas para a aula não ficar muito chata e cansativa, eu às vezes faço um trabalho de ritmo. Quando vou ensinar teoria musical, figura de ritmo, a gente faz exercícios com palmas, marcha, essas coisas assim* (E12Mu), explicou a professora de Música; b) tipos de abordagem dos diferentes conteúdos : *como eu disse, em História não se ensina mais a História factual : fato, data, quem foi o que, que dia aconteceu etc., mas relacionar os diversos eventos, então eu vou bicando daqui e dali* (E3H), contou um professor de História ; c) métodos empregados : *nós aqui temos prioritariamente toda a influência dessa metodologia, essa forma de pensar a educação de forma triangular, como Ana Mae pensou* (E16AV), relatou a professora de Artes Visuais; d) livros didáticos utilizados : *no ano passado eu trabalhei o Júnior 2, eu até achava um pouco infantil para a faixa etária, então fazia algumas adaptações* (E15F), disse a professora de Francês; e) recursos didáticos : *a gente trabalha muito com textos de diferentes tipos, vídeo, música, texto de jornal, até charges e desenhos gráficos, buscando enriquecer material das aulas* (E22I), exemplificou a professora de Inglês ; f) parcerias no trabalho : *eu sigo um livro texto de História e de vez em quando fazemos “dobradinha”* (trabalhos interdisciplinares,

atividades conjuntas) *com outra disciplina. Eu gosto muito de fazer dobradinha com a professora de Geografia e com a de Literatura (E2H)*, explicou um outro professor de História ; g) métodos e avaliação : *eu agora tenho trabalhado com esse tipo de aula operatória, e faço uma prova operatória, que até me criou um problema, porque a supervisora começou a pedir que os outros professores refizessem suas provas (E17M)*, falou este professor de Matemática, e assim por diante.

Tratar desse assunto, para nossos depoentes, é, nesse sentido, pôr em evidência a vida em sala de aula ; é relatar suas experiências e práticas sobre os usos do(s) programa(s), sobre os modos de integração dos conteúdos, abordagens metodológicas, materiais e recursos didáticos, avaliação, planejamento etc., ao seu dia-a-dia e, tudo isto, em relação às diferentes propostas implantadas nas últimas décadas.

5.1.2 Os professores seguem o(s) programa(s) ?

Se falar do programa no singular não faz sentido, discuti-lo sem considerar o cotidiano em sala de aula, também não. Além disso, esse tema leva a pôr em evidência alguns elementos que entram em jogo na integração do(s) programa(s) pelo professor ao seu trabalho como, por exemplo, a acolhida das orientações e reformas recentes provenientes do Ministério, das Secretarias de Educação e ou das Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) municipais junto ao professor.

As Secretarias estão sempre mandando milhares de recados dizendo ‘a prova não pode ser a única avaliação. Avaliação não é um instrumento de pressão para o aluno’. Então, com isso, se por um lado, você pode usar isso para facilitar o trabalho, você manda fazer um trabalhinho, dá uma nota e pronto, por outro, isso não é um instrumento muito bom para o professor avaliar. (E18G),

relatou esta professora de Geografia, criticando uma orientação da Coordenadoria para a avaliação que ela não acolhe com bons olhos. Vejamos um outro depoimento, na mesma linha, de um professor que atua em uma escola da rede estadual, relatando a situação de sua escola em relação ao programa, e sua posição sobre o assunto :

Na minha escola não tem um programa a seguir. Não, quer dizer, tem um plano de educação geral, algumas disciplinas perderam carga horária porque as escolas têm que ter uma atividade integradora, interdisciplinaridade, trazer a comunidade para a escola, os alunos saem para a comunidade [...] Os Estados estão seguindo a deliberação das Diretrizes e Bases. É, Curriculares. Todo professor ganhou aquele livro verde e amarelo. Não sei o que transversal. Aquele blá, blá, blá todo. Para a coordenação pedagógica, há um movimento de querer usar o máximo possível esse material, o que tem de bom, para adaptar. Agora, isso esbarra no vício de alguns profissionais. (E3H).

No caso anterior, o professor acaba mostrando como a implementação do programa não é acolhida pelos professores de sua escola e, talvez, nem por ele próprio. Embora demonstre conhecer algumas das orientações dele decorrentes, parece não levá-las muito a sério, já que, de certa forma, se refere a elas como *aquele blá, blá, blá todo*. Mesmo que a coordenação pedagógica tente implementar *o que tem de bom* na proposta, nosso informante reconhece que ela esbarra em práticas viciadas de alguns profissionais. Esse problema, concordamos com ele, parece ser uma constante na implementação de reformas curriculares, mas não consideramos seja, simplesmente, o resultado de *vícios de alguns profissionais*. Muitos professores são refratários às mudanças porque resistem às orientações que interferem diretamente sobre suas práticas, as quais, muitas vezes, encontram-se bem consolidadas, em saberes de experiência, e sedimentadas em rotinas que se reproduzem com o fio dos anos, como, por exemplo, a redução de carga horária e a ruptura com a compartimentalização do programa em disciplinas, em lugar das atividades integradoras, da interdisciplinaridade, da acolhida dos membros da comunidade, do desenvolvimento dos temas transversais exigidos no novo programa, como mencionou nosso entrevistado.

Outros professores, no entanto, possuem uma visão diferente em relação às alterações curriculares e às reformas propostas na sua área. Segundo uma professora de Educação Física, atuante na rede municipal no ensino regular, em sua escola existe um projeto pedagógico que reúne professores de diferentes áreas em torno de um tema específico, desenvolvido por todos, em cada disciplina. *Por exemplo, esse ano é Redescobrimo o Brasil. A gente está trabalhando todas as formas de cultura, através de cada linguagem, de várias linguagens do Brasil* (E7EF). Dentro desse projeto no qual está inserida, o ponto alto é a *culminância*, quando apresentam o resultado do que foi produzido no final de cada trimestre, já que, *no município não são mais bimestres*, ela explicou, e continuou contando que, independente do projeto, continua pondo em prática o seu plano trimestral.

[...] Esse primeiro trimestre foi voleibol, em cima de voleibol a gente fez muitas coisas, até fiz um trabalho. Agora, no município, eles deram uns livrinhos sobre cada esporte, muito interessante. Bem mimosinho, para eles que não tinham nada assim, só em livros, foi feito para os alunos mesmo. Uma literatura bem fácil. Então, a gente fez trabalhos. Fiz um trabalho sobre a história do voleibol : 'Alguém um dia inventou esse esporte, quem foi que inventou?' Então eles fizeram trabalhos de pesquisa, redescobrimo a história do voleibol, o voleibol no Brasil, quando apareceu? quem trouxe? veio de barco, veio de avião? Então eles fizeram um trabalho sobre isso. Já que eu estava dando voleibol, era uma maneira de entrar no projeto também. (E7EF).

O tom animado desta professora, relatando como se adaptou ao projeto pedagógico da escola, integrou o material disponibilizado da prefeitura ao seu trabalho e, ao mesmo tempo, o ajustou à sua forma pessoal de trabalhar os conteúdos, não é muito diferente do depoimento do seu colega de área que atua no Clube Escolar da Rede Municipal. De acordo com o professor de Educação Física, o programa definido no Clube *lhe serve e desperta o interesse dos alunos*, porém, o mais importante é o fato da organização do trabalho ser bastante diferente da do ensino regular de Educação Física, primeiro porque as atividades são mais variadas, transcendendo o que normalmente é previsto no currículo escolar e, segundo, porque a *oferta das atividades ou modalidades desportivas é definida pelo grupo de professores (E1EF)*, dentro de projetos específicos em consonância com os interesses da clientela, por exemplo, capoeira e futebol, entre outras. Uma experiência semelhante à do Clube Escolar encontramos na área de Artes. Para a professora de Artes Visuais, que coordena um Núcleo de Artes da rede municipal, o programa atual, desenvolvido, discutido e implementado em equipe é *bastante inovador e significa um avanço para o ensino na área*. Além disso, mesmo *se a infra-estrutura não é a melhor, ela é muito melhor do aquela oferecida no ensino regular de Artes (E16AV)*.

Como se pode ir percebendo, pelos depoimentos acima, a adesão ou não ao programa, põe em evidência um processo envolvendo negociações, rupturas, engajamentos dos professores em relação aos seus saberes e práticas. Revela também uma tensão entre as rotinas e saberes já instalados, em alguns casos, bem interiorizados pelos docentes ; a necessidade de se ajustar às mudanças, muitas vezes impostas pelas secretarias, sem uma participação dos docentes na sua elaboração ; os interesses pessoais do docente e suas concepções acerca do seu ensino e da disciplina ensinada; clima favorável na escola e condições de trabalho disponíveis para a implementação das novas propostas.

5.1.3 Fatores que interferem na implementação do(s) programas no “trabalho curricular”

Interesses e características pessoais, visão de ensino e da matéria ensinada

Um outro aspecto que repercute na integração do(s) programa(s) pelos docentes é o seguinte: suas características pessoais, interesses, visão do ensino, assim como da matéria ensinada. Vejamos um depoimento sobre essa questão :

Os programas não estão ocupando o seu lugar. Nem temos mais as aulas de laboratório. Antes, na minha escola, eu dava aula de teoria e o outro professor dava de laboratório,

mas isso eu sou contra, pois a minha abordagem é diferente. Acho que o programa é único e você tem de ter essa união, mas cada um tem as suas características na hora de passar a matéria, de ensinar um conteúdo. Eu passo o conteúdo de uma forma mas e o outro, na hora da prática? Será que o outro vai passar com a mesma sensibilidade? Ou ter a mesma visão que eu tenho na hora em que eu passei a teoria? (E4C).

Discordando dos programas na sua área e trazendo à tona o tema do uso do laboratório nas aulas práticas de Ciências, este professor ressalta a sua posição contrária à divisão entre aulas práticas e aulas teóricas (ainda mais com dois professores diferentes!). Chama a atenção para o fato de que sua abordagem dos conteúdos é diferente. Será que o outro vai ter a mesma sensibilidade? Será que vai ter a mesma visão que ele? Talvez não, porque cada professor acaba desenvolvendo uma forma particular de trabalhar o conhecimento, decorrente da interpretação que faz do programa e também dos próprios conteúdos, assim como de sua visão de mundo, dos seus valores e princípios, *da sua sensibilidade*, como ressaltou o nosso informante.

Se eu desejasse classificar o meu trabalho com o programa eu diria que ele é minimalista e artesanal. [...] Minimalista porque eu considero que eu deva ensinar o estritamente essencial. Mas não estou dizendo isso porque a escola é pública e os meninos são de favela ou de morro. Muito pelo contrário, o que eu chamo de essencial não é fácil, pois é o ensino conceitual, para instrumentalizar o aluno a buscar as informações que deseja nos livros de referência. E artesanal, porque é para fazê-los escrever e ler em permanência. Isso é o ensino minimalista. (E9P)

Nesta fala, a professora de Português, definindo o seu trabalho, enfatiza o que considera essencial no programa e, ao mesmo tempo, põe em evidência a forma como o emprega, assim como as finalidades e objetivos que persegue em relação ao ensino da língua materna à clientela da escola pública. A definição que oferece de seu ensino, *minimalista e artesanal* – é respaldada pela crença de que, *no ensino da língua não é necessário, tão-somente, o ensino da gramática descontextualizada, sem leitura, sem nada. Eu venho dizendo isso há pelo menos uns dez anos aqui na escola (E9P).*

Nos dois depoimentos, cada um dos professores expressa uma posição que põe em relevo características pessoais e a crença em uma determinada forma de trabalhar os conhecimentos nas respectivas áreas. Isso é o que os distingue dos seus colegas e, também, ao que parece, do programa em vigor. É importante salientar, porém, que vários outros aspectos foram destacados por nossos informantes, por exemplo, o desejo de manterem seus conteúdos em sintonia com acontecimentos da atualidade e com descobertas recentes no campo da ciência ; a vontade de explorar mais determinados assuntos que outros por terem uma afinidade ou um interesse maior com aquele conhecimento ; a ênfase sobre um tipo de abordagem metodológica que consideram mais eficaz, e assim por diante.

A clientela

Ajustar os conteúdos do programa à clientela é uma preocupação bastante enfatizada entre nossos entrevistados. Por exemplo, uma das professoras de Português busca trabalhar de *forma mais flexível, não tão preocupada com o programa, no sentido tradicional, priorizando o que o programa propõe em termos de linguagem: o texto levando a uma reflexão crítica da realidade, instrumentalizando o aluno para se expressar, priorizando a visão de mundo* (E8P). A flexibilidade, como explicou, é trabalhar os elementos gramaticais, pré-estabelecidos no programa, dentro dos textos, e na própria expressão oral de seus alunos, no âmbito de um contexto formativo, no qual a apropriação da leitura e da escrita pelos alunos é encarada como um processo de instrumentalização para o exercício *da reflexão crítica da realidade*.

Alguns conteúdos poderiam ser cortados. Para que o aluno aprende isso? É simplesmente um algebrismo bobo. Algumas técnicas de cálculos, dar produtos notáveis na 7a. série, é uma coisa obsoleta. São técnicas de Álgebra que, hoje, tendo computador, ninguém mais faz. Servia antigamente porque você não tinha calculadora e uma série de coisas para fazer cálculos grandes, com isso os matemáticos criaram técnicas com essa finalidade, mas quando você tem toda uma tecnologia ao seu dispor, você não precisa mais disso. [...]você aprende isso, porque no segundo grau vai aprender binômio de Newton. Para aprender binômio tem que saber produtos notáveis. Mas qual é o problema? Corta logo tudo, eles não aprendem nada com isso, vamos dar coisas mais práticas para os meninos. Por isso Matemática é um terror! (E19M)

A preocupação com os conteúdos pré-estabelecidos também é latente, para esse professor de Matemática. Segundo ele, é preciso selecionar do programa o que é mais significativo e útil para os alunos em sua vida, descartando o que considera “obsoleto”.

Já para o professor de Educação Física, como a proposta do Clube Escolar é bastante flexível e o programa é definido pelos próprios professores, por isso mesmo, precisa ter em conta uma série de aspectos visando ajustar o programa aos seus alunos. Ele explica : *O programa tem que ser adaptado, precisamos adaptar o conhecimento que a gente procura transmitir aos alunos, considerando a faixa etária, os interesses deles que não são os mesmos* (E1EF) e isso não é uma tarefa simples, pois

agrupar esses interesses dentro de uma mesma turma não é fácil. E nisso, talvez, até entre a questão pedagógica, a maneira como você trabalha com os diferentes alunos, interesses, personalidades e, dentro de um grupo, não se consegue agradar a todos mas, pelo menos, estimular que eles continuem experimentando suas aulas. (E1EF).

Pelo que expõe, adequar os conteúdos às necessidades da clientela requer também estar atento aos diferentes interesses, personalidades e faixa etária dos alunos, sabendo que o essencial não é agradar a todos, mas estimular a participação nas aulas e a *incorporação de hábitos saudáveis na vida cotidiana através da prática do esporte e de atividades*

físicas (E1EF). Para a professora de Ciências, o importante é trabalhar a partir dos conhecimentos anteriores dos seus alunos, como ela própria explica : *Eu pego muito o saber deles e vou estruturando em cima. Eu digo 'eu planejo, mas aqui vocês estão construindo a nossa aula'* (E6C). Por esse motivo, disse não seguir o programa.

[...] Eu comecei a trabalhar o corpo e disse : 'Vocês podem representar em massa'. Porque eu trabalho com massa plástica, argila. 'Vamos representar, desenhar. O corpo é sempre esse?' E eu comecei a questionar por que o modelo de corpo é o do branco? [...] Eu também trabalho com o dicionário pois me preocupo com diferentes linguagens. 'Quem é o racista?' E trabalhamos os ditados populares. Em seguida, música, coisa de pele, e dou alguma informação para eles sobre o que é a pele. Aqui diferentes sim, desiguais não. A gente está trabalhando isso hoje e eles vão até apresentar amanhã. (E6C).

Como se pode notar em seu depoimento, a professora desenvolve os conteúdos previstos junto aos alunos à sua maneira, isto é, não sem antes eles terem sido selecionados e adaptados à sua forma pessoal de abordá-los, como nesse exemplo da aula sobre o corpo humano.

Outro aspecto bastante recorrente nos depoimentos dos nossos entrevistados é a heterogeneidade entre os alunos e turmas, exigindo do professor a capacidade de fazer ajustamentos na apresentação dos conteúdos para responder às dificuldades e, também, captar o interesse dos alunos pelo que está sendo estudado. Esse é o caso do professor de Matemática, cujo depoimento apresentamos há pouco. Vejamos o que ele tem a nos dizer sobre esse assunto : *Na escola pública tem às vezes desníveis muito altos. Então, eu ficava bastante perdido, sem saber o que eu ia fazer. Você nivela pela média da turma, ou então pelo interesse. Na escola particular você tem desníveis, mas eles são pequenos* (E17M). Para este professor, lidar com a heterogeneidade dos alunos não é uma tarefa simples, sobretudo, porque ela está associada a fatores sociais e econômicos de sua clientela. Nos dois contextos de trabalho, ele se vê frente a problemas de ordens diferentes, mas que demandam ajustamentos na sua forma de trabalhar, por exemplo :

Na particular tem um problema de disciplina, excesso de condições ambientes, mas quando você dá um determinado tipo de aula, ou você apresenta a matéria de uma outra forma, você sente uma resposta, o aluno acompanha. Na pública a disparidade de conhecimento é tão grande que é impossível apresentar da mesma forma. Na sexta e na sétima, eu peguei os alunos que tinham mais dificuldades, que eram os mais interessados. Eu repetia dez, doze vezes, tentava fazer zilhões de coisas e isso causava um desinteresse dos outros. Eu dava aula para aquele grupo, mas, enfim, os outros eram o do tráfico, os que queriam entrar para o tráfico. (E17M).

De um lado o problema da indisciplina, alunos que, segundo ele, têm excesso de condições ambientes (materiais e estímulo), de outro, o problema da exclusão, alunos desprovidos do acesso aos conhecimentos e a melhores condições de vida. Nesse sentido, a

forma de apresentar os conteúdos não pode ser igual para todos e o professor precisa ajustar o programa e os próprios conteúdos a esses diferentes grupos. Além disso, no caso dos segundos, entre alunos que prematuramente “escolheram” o tráfico e aqueles com dificuldade para aprender, porém, interessados, o professor vê-se diante de um dilema, isto é, não só a necessidade de adequar seus conteúdos e abordagem a esses dois contextos bastante diferentes, do ponto de vista social e econômico, mas, também, optar entre um grupo de alunos e deixar o resto da turma por si só. Dar atenção a um aluno em dificuldade e manter o grupo atento é um dilema comum para a maioria dos docentes. No seu caso, a situação possui a agravante de serem alunos cooptados pelo tráfico. Entre investir no possível e apostar no que parece já estar perdido, ele fica com o primeiro, porém, não sem um sentimento de mal estar que flagramos em suas expressões.

Mostrar a utilidade e o sentido do aprendizado dos conteúdos ensinados ; captar os diversos interesses ; adequar os conteúdos à realidade ; trabalhar os conhecimentos prévios ; selecionar nos programas o que é mais significativo levando em conta as características, personalidade, faixa etária, condições econômicas, psicológicas e sociais da clientela etc., são algumas das preocupações que nossos depoentes nutrem com relação aos seus alunos. O que exige deles saber realizar esses ajustamentos a fim de dar conta das diversas situações em sala de aula e levar a cabo a formação e a instrução de seus alunos.

A ambigüidade frente ao (des)controle

Na escola municipal tem um programa (rindo). Então ali, você navega da maneira que lhe é possível. [...] De vez em quando a CRE manda uma ordem e você põe no papel, se não cumprir, ninguém vai te fiscalizar, então, do ponto de vista formal ele existe, do ponto de vista prático ele existe se o professor fizer. E pensar que houve anos em que minha escola tinha um projeto político-pedagógico. (E23G).

Esse depoimento de uma das professoras de Geografia, num tom um tanto melancólico, põe em evidência uma realidade bastante enfatizada por alguns dos nossos informantes, a falta de um acompanhamento sobre o que se faz nas escolas. Embora tenha usado a expressão fiscalizar, pareceu-nos que a queixa em relação à falta de controle sobre quem cumpre ou não o programa tinha mais um tom de descontentamento frente à situação, denotando um descaso da Secretaria Municipal em relação ao trabalho dos professores, do que interesse em ter seu trabalho fiscalizado.

Outros informantes também indicaram uma situação semelhante em suas escolas : *Na rede municipal se faz qualquer coisa. Eu sei porque até ano passado eu trabalhei na rede e o meu trabalho era totalmente independente de qualquer coisa. Eu trabalhava*

aquilo que eu penso em relação à arte (E16AV), disse a professora de Artes, que hoje coordena um Núcleo. Na escola pública (do Estado) não é exigido, mas tenho o meu planejamento. Já na escola particular é mais exigido (E2H), relatou um dos professores de História acrescentando que, até faz-se um planejamento na escola estadual, porém, devido à desorganização e à falta de estrutura, no meio do ano, o planejamento já foi para o brejo (E2H). Para a professora de Ciências, um dos problemas nas escolas é que os professores estão muito livres e as escolas muito soltas e fica faltando um acompanhamento do trabalho que os professores efetivamente desenvolvem (E6C).

Chamamos a atenção para esse aspecto, da falta de acompanhamento do trabalho dos professores nas escolas porque, apesar do tom de queixa, notamos uma certa ambigüidade nos depoimentos de nossos informantes. Ao mesmo tempo que denunciam a falta de uma vigilância, ou acompanhamento, não querem se sentir obrigados a seguirem os programas ou a incorporarem o uso de um procedimento ou material qualquer que não julgam pertinente. Como disse uma das professoras de História a esse respeito : *Porque nunca houve, nem no tempo da ditadura, a obrigação de se trabalhar os programas. Eles mandavam o material didático e se o professor não aplicasse, não aplicava, se o professor aplicasse, ele aplicava ! (E13H).*

Além disso, parecem gostar quando têm a possibilidade de deliberarem sobre os programas, trabalhando do seu jeito, introduzindo os conteúdos que consideram mais adequados, criando seus próprios meios de trabalho, fazendo suas escolhas etc. Como no exemplo que se segue :

Quando me perguntam se estou seguindo o programa eu digo : 'estou'. Mas, não. Leio uma vez e acabou. E vou seguindo o que eu acho, misturando coisas artísticas, minha experiência pessoal, coisas que eu acho da vida. Cada turma é uma turma, mas os conteúdos todos que eu trabalho, que são necessários, são os utilizados pelo teatro. (E19T).

E, ainda, resistem quando os programas são impostos e não correspondem ao que consideram o melhor para o seu trabalho. Como falou a professora de Teatro : *Nós temos um programa, o Multieducação, porém, até parece que foi feito por gente que nunca entrou em uma sala de aula ! (E11T). Ou então : Olha, agora chegaram os Parâmetros Curriculares Nacionais, muito bonito, mas deixou de ser bonito porque foi feito de cima para baixo (E4C), disse o professor de Ciências.*

Essa ambigüidade é um elemento importante na análise da relação do professor com os saberes curriculares – e do(s) programa(s), visto que este integra os saberes do

currículo – porque, no fundo, os professores querem participar das decisões, fazer suas escolhas, imprimir a sua marca no ensino etc. Ao mesmo tempo que são refratários às mudanças que exigem a alteração de suas práticas, sobretudo se forem impostas, parecem abertos à participação em projetos nos quais suas escolhas e decisões sejam contempladas. Não querem que a escola fique no abandono, como disse um de nossos depoentes e, também, não querem ser vigiados. Mais uma vez, valemo-nos do depoimento da professora de Ciências que disse : *Eu acho que a escola tem que ter autonomia, mas acho que falta alguma coisa, um acompanhamento, como é que está ? O que está precisando ? O que estão fazendo ?* (E6C).

As condições de trabalho

Um outro aspecto bastante enfatizado por nossos depoentes diz respeito às suas condições de trabalho. Implementar um programa ou um projeto qualquer e dar conta da transmissão de conhecimentos, bem como da socialização dos alunos, tem sido uma tarefa extremamente complexa, haja vista às condições de trabalho atuais das escolas públicas. Nós não faremos aqui uma incursão sobre os problemas e causas dessa situação, por não ser objeto de nosso estudo. Porém deixaremos indicados quatro aspectos, bastante enfatizados pelos depoentes. São eles :

1) a precariedade do trabalho docente

Eu faço quase 3.500,00 reais. Estado e Município 1.500,00 juntos e a escola particular 2.000,00, sozinha. Você vê a diferença? [...] Eu trabalho muito na escola particular. Muito mesmo. Eu sou de Redação, então, todo dia é trabalho. Eu sento aqui nessa mesa corrigindo texto no final de semana. Mas o salário, comparado com a escola pública, realmente é muito melhor. É por isso que eu não posso deixar. E acho também que é por isso que eu não posso me dedicar à escola pública como eu gostaria, para ver se muda esse quadro. (E8P).

Entre vários aspectos relativos ao trabalho docente, um dos mais enfatizados diz respeito aos salários e ao fato de trabalharem em mais de uma escola (duas, às vezes três). Todos os nossos informantes vivem, ou já viveram, essa situação. Isso não só implica uma sobrecarga de trabalho durante a semana, com os deslocamentos, uma jornada tripla etc., como, também, acaba sobrecarregando o tempo de repouso nos finais de semana, como mencionou a professora de Português do último depoimento, e diminuindo o tempo de investimento dela no seu trabalho e nas leituras, preparação de material, participação em cursos, dedicação à escola pública e à clientela.

2) o empobrecimento e deterioração da escola pública

Eu poderia, ao descrever a escola, apontar os diversos períodos pelos quais ela passou. Talvez, até, falar dos períodos que o próprio Município passou. Melhores, piores, com melhores e piores condições de trabalho, pedagógicas e burocráticas. O que se pode notar é que de acordo com o governante, ou com a proposta dos partidos, as escolas têm melhores condições de funcionamento, os professores têm melhores condições de trabalho. E, conseqüentemente, a produção é melhor. (E13H).

Se o trabalho docente é afetado por salários baixos, jornadas duplas ou triplas etc. – como indicou a professora de História, falando de um vai e vem nas condições de trabalho –, a escola também vem sendo atingida por um processo de deterioração em vários sentidos. No que concerne à estrutura física e material, por exemplo, foram apontados : *prédios sujos ; ruído intenso* ocasionado por problemas acústicos ; *salas de aula pequenas ; falta de infra-estrutura adequada para a Educação Física ; salas de Artes, de leitura e laboratórios desativados ou inexistentes ; biblioteca com poucos exemplares ou livros desatualizados ; reposição de material de consumo e pedagógico lenta ; falta de material didático e de apoio*. Ainda que algumas escolas (municipais, especialmente, e o CAP em particular) venham recebendo sistematicamente esse tipo de material, os professores não deixaram de mencionar que a situação ainda é precária ou está em vias de sê-lo. Quanto à organização do trabalho propriamente dita, os docentes apontaram uma *desorganização crescente, falta de orientação pedagógica ; direção ausente ou frágil ; professores que não cumprem suas atividades e falta de professores ; diminuição no pessoal de apoio e falta de professores em diferentes disciplinas ; aumento da carga de trabalho ; maior número de estudantes por turma ; projetos pedagógicos distantes da realidade*. Por fim, junto a todos esses aspectos, salientaram, talvez um dos mais difíceis a solucionar, aqueles relacionados à conjuntura social e econômica da clientela e do bairro no qual a escola está inserida, o “*entorno*”, como mencionou uma das professoras de Geografia. Neste sentido, vários professores citaram a *falta de segurança, ataques a mão armada no interior das escolas, roubos, depredação do prédio e do material escolar, problemas com o tráfico de drogas e gangues* etc.

3) a crescente heterogeneidade da clientela

Fomos um modelo de escola pública na Tijuca. Classe média. A diretora selecionava os alunos, fazia uma triagem. Hoje não se faz mais isso, por uma questão político-ideológica. Era uma escola de classe média. Eu tenho amigos [...] que são muito bem formados e fizeram o primário todo aqui. Naquele tempo era uma escola de classe média. Hoje a clientela é basicamente do morro. Nós temos Salgueiro, Borel, Formiga e Casa Blanca, que são o grosso da nossa clientela. Tem também classe média, mas é aquela que perdeu o seu poder aquisitivo e não teve outro caminho a não ser colocar o filho ali, na escola pública, mas não é mais uma escola de classe média. (E8P).

A transformação relatada pela professora de Português, no depoimento dado, também ouvimos de outros professores que entrevistamos. Em sua quase totalidade, constatamos que nossos depoentes se dirigem a uma clientela que vem da classe popular, com alunos provenientes de famílias bastante pobres, em alguns casos miseráveis, vivem em bairros ou favelas próximas às escolas ou em regiões não muito distantes destas. A clientela, dita de classe popular, não constitui um grupo homogêneo, ao contrário, trata-se de um perfil de alunado extremamente diversificado que não passa indiferente aos olhos dos professores, os quais se vêem forçados a se adaptar a demandas, dificuldades, necessidades, realidade de alunos cada vez mais heterogêneos nos vários níveis : intelectual, social, afetivo, cultural e econômico. Muitos disseram se sentirem obrigados a adaptar não somente os conteúdos, mas sua forma de proceder, linguagem, objetivos, expectativas como professor etc., para atrair os alunos, manter a atenção em sala de aula, estimular a perseverança no estudo, evitar confrontos entre gangues, desenvolver a solidariedade e o respeito mútuo, evitar o racismo, ensinar posturas e atitudes, desenvolver valores, enfim, atender alunos *carentes, famintos, desestimulados, trabalhadores, adolescentes grávidas, traficantes, vítimas de violências diversas*. Estudantes, como salientou o professor de Matemática cujo depoimento já citamos antes, *que não acreditam mais na escola*, e que, com frequência, *vitimados pela violência, a abandonam pelo trabalho ou pelo tráfico de drogas, roubo, dinheiro fácil, vida na rua* (E17M). As demandas, portanto, são inúmeras. Nossos depoentes buscam respondê-las da melhor forma possível, e isso parece ter um impacto sobre o “trabalho curricular” que realizam, sua docência e seus saberes.

4) as sucessivas reformas

A onda de reformas nos últimos anos não tem deixado muito tempo para que os professores assimilem as modificações introduzidas no “trabalho curricular” que realizam. Se, por um lado, existem alterações nos programas, estrutura do ensino, conteúdos, objetivos etc., que agradam aos professores, por outro, existem algumas modificações que não são bem aceitas. Como já dissemos antes, os professores são refratários às reformas de um modo geral, sobretudo as que afetam na base suas rotinas de trabalho. Por exemplo, a grande preocupação atual tem sido com aquelas medidas que alteram a estrutura do ensino, por exemplo, *a aprendizagem por competências, os temas transversais, os ciclos de aprendizagem, as turmas de aceleração*, e assim por diante. E, sobretudo, temem as medidas que afetam a avaliação dos alunos e o fato de serem eles próprios avaliados com

as avaliações implementadas pelo governo no SAEB. Vários professores apresentaram diferentes posições, prós e contras, sobre esses aspectos que citamos, porém, vamos nos ater em um ponto, indicado por uma das professoras de História : *Então, você repara, muda governo, sai governo, as coisas mudam de acordo com o projeto político daquele governante ou do partido que ele representa* (E13H). A fala de nossa informante, indicando um ciclo que se repete, no qual cada governante parece querer deixar a sua marca, representa um sentimento de *mesmice* e ao mesmo tempo *de descrença nas mudanças*, que captamos em nossos informantes.

5.2 Entre a instrução e a formação dos alunos

Ao apresentarmos nosso problema de pesquisa, vimos que um dos dilemas centrais relativo às finalidades da escola diz respeito à dupla tarefa, de um lado, socializar os alunos e, de outro, transmitir conhecimentos (Chervel, 1998 ; Tardif, Lessard e Gauthier, 1998 ; Tardif e Lessard, 1999). Isto é, educar e instruir. Vamos, então, retomar algumas dessas idéias. De acordo com Chervel (1998), as finalidades escolares aparecem e evoluem de uma época para outra, atendendo às demandas sociais e a todo tipo de interesse, em particular, se bem que, esses últimos, em menor importância que os primeiros. Finalidades religiosas, sócio-políticas, culturais, psicológicas etc. ; finalidades para cada um dos níveis de ensino (primário, secundário e universitário) ; finalidades sutis de socialização do indivíduo, aprendizagem das disciplinas sociais etc. ; e, uma parte dessas finalidades, apenas, é voltada à instrução, à transmissão de conhecimentos disciplinares. Estes são subordinados ao “esquema educativo”, que governa o sistema escolar, ou à disciplina, ramo de instrução ensinado. Isto implica que cada disciplina escolar deve aportar um conteúdo da instrução, porém, a serviço do sistema educativo. Em função disso é que os programas podem ser vistos como guias, compreendendo as finalidades educativas e os conteúdos a serem transmitidos pelos docentes, via ensino. E o ensino das diferentes disciplinas é confrontado com a dupla exigência de, ao transmitir um conhecimento, responder, também, a uma e ou outra(s) finalidade(s) escolar(es).

Como vimos na sessão anterior, porém, os professores desenvolvem uma relação de vai e vem frente ao programa, no âmbito do seu “trabalho curricular”. Uma relação na qual o professor interpreta, transforma, adapta, ajusta, aplica, enfim, integra o programa ao seu trabalho. Vários fatores interferem nesse processo e, particularmente, na incorporação, pelo professor, dos programas, conteúdos e objetivos escolares, como : os interesses e

características pessoais do professor, as demandas da clientela, a ambigüidade frente ao controle ou o (des)controle sobre suas ações e as condições de trabalho. No interior desse vai e vem, observamos que o professor vai fazendo escolhas e se confrontando com uma série de dilemas frente ao ensino, a fim de levar a cabo a instrução e a socialização dos seus alunos. Mas como os professores definem seus objetivos e os do seu ensino ? Considerando o “trabalho curricular”, o que é para eles ensinar ?

5.2.1 O que é ensinar ?

Entre as respostas apresentadas por nossos depoentes encontramos as seguintes definições: *ensinar é uma arte; é transmitir conhecimentos e valores; é ensinar a pensar; é transformar; é perseguir uma finalidade; é uma troca, um diálogo, é aprender com o outro, é uma interação; é uma mistura de tudo, de arte, de técnica, de procedimentos didáticos* etc. E, nenhuma dessas definições, isoladamente, parece dar conta da complexidade do que vem a ser ensinar na visão dos nossos informantes. Vejamos algumas das suas posições a esse respeito.

Ensinar é uma Arte

Para alguns professores, dizer que ensinar é uma arte faz sentido porque mobiliza os sentidos do professor. Como explicou a professora de Artes Visuais: *ensinar é uma arte, porque envolve talento, paixão, relação, conhecimento, troca, criação, vida. Ensinar é vida.* (E16AV). Ou como precisou um dos professores de Geografia fazendo uma distinção entre a arte de ensinar e a Arte como produção artística: *pode-se dizer que é uma arte, mas não arte no sentido da Arte, porque é uma mistura de tudo isso* (E5G). Ou ainda, *além de ser uma Arte, é saber passar conhecimentos* (E15F), explicou-nos a professora de Francês. Nessa mesma linha, para o professor de Ciências *ensinar envolve ações tão complexas que, talvez, só possa mesmo ser comparado à idéia de arte.* E, por fim, para o professor de Educação Física. *Arte talvez seja a palavra que englobe tudo isso* (E1EF). Mais uma vez, o conceito de arte parece ser o mais significativo para nossos informantes definirem seu ensino.

É transmitir conhecimentos, passar valores... é perseguir finalidades

Para a professora de Música, ensinar é transmitir conhecimentos e, sobretudo, *tocar no íntimo, na essência dos alunos.* Mas é também *transformar* o aluno e fazer com que

tenha uma *visão mais otimista da vida, do mundo, das pessoas*. Além disso, para ela, é *desenvolver a auto-estima*. E, ainda, *é socialização, é passar valores. Cada matéria, cada disciplina pode passar uma mensagem além do conhecimento. É mais uma filosofia do que qualquer outra coisa* (E12Mu).

Para a professora de História, é ensinar a pensar. *É fazer com que os alunos tenham consciência, aprendam a pensar na área de História e tenham autonomia nesse processo* (E13H). Ensinar é *uma utopia*, disse sua outra colega da mesma área, e complementando : *ensinar para mim é transformar, num sentido amplo e ali, no espaço da sala de aula* (E21H) visto que, para ela, possibilita o acesso aos conteúdos e desenvolver o espírito crítico nos alunos é uma transformação, mesmo sabendo que, *para além do miúdo da sala de aula, existe um projeto maior que é o da transformação do mundo em um lugar mais humano, mais justo* (E21H).

Ensinar ou ensinar o conteúdo? Perguntou-se a professora de Matemática, respondendo, logo em seguida, que acha que são coisas diferentes. Segundo ela, ensinar é *mostrar-se na sua totalidade, falar, interagir, viver. Já ensinar o conteúdo requer uma intenção*, e nesse sentido, diz que *é apresentar os conteúdos ; relacionar esses conteúdos sempre que possível com as experiências e com as vivências dos alunos ; num terceiro estágio é trabalhar para que esses conteúdos sejam fixados* (E20M). Já para uma das professoras de Português, a que se refere sua colega, parece estar no querer *tornar o aluno apto, capaz* (investir em uma transformação do aluno), mas é também transmitir conhecimentos visto que se trata de *algo implícito ao ato de ensinar* (E9P).

Esse binômio transformar o aluno e transmitir conhecimentos vai aparecer igualmente na fala de uma das professoras de Geografia, que disse que *ensinar é querer transmitir alguma coisa*, e é, também, *visar a formação. É dar os instrumentos para o aluno, porque dizer que se leva o aluno a algum lugar é muita arrogância* (E18G).

Ninguém ensina ninguém, é troca, diálogo, interação, é aprender com o outro

Para outro conjunto de professores, a palavra ensinar não se aplica a sua atividade, visto que ela traz consigo o peso de uma relação de dominação entre o professor que conhece e o aluno que não possui conhecimentos. Por isso, para a professora de Teatro, ensinar é uma *troca* e é nesse sentido que ela evita empregar esse termo *porque dá a impressão que ela domina o saber*, e ela não está de acordo com essa idéia. *Seria uma*

arte? Ela perguntou-se. Não, necessariamente, pois *ensinar é uma troca, uma troca muito grande, uma rua de mão dupla. Ela dá e recebe. O aluno dá e recebe* (E11T).

Partilham dessa mesma posição a professora de Educação Física, para quem *ensinar é uma troca* (E7EF); uma das professoras de Geografia, que defende a idéia de que *é diálogo, é de repente aprender, não é só transmissão. Quando você ensina, você também escuta. O ensino é o momento privilegiado desse diálogo. Tem um pouco de técnica, um pouco de Arte.* (E23G); e uma das professoras de Matemática que, além de definir o ensino como troca, diálogo, acredita que os alunos só aprendem quando estão amadurecidos, prontos para aprender : *se o outro não estiver amadurecido ele não vai aprender. Não adianta toda a técnica, toda a arte, todo o empenho do professor, se o aluno não estiver amadurecido ele não aprende* (E14M). Por esse motivo, para ela, deve haver uma interação que promova o desenvolvimento próprio do aluno. *Ele tem que sentir que aquilo é real. A gente aprende, quando chega o nosso momento, se não, não há aprendizagem* (E14M). Na realidade acha que não se ensina nada a ninguém.

Nessa mesma linha, enfatizando que *ensinar é aprender com o outro*, tanto o professor de Teatro, como uma das professoras de Português, explicam que o sentido do ensinar se realiza quando o professor aprende com o aluno e com o aprendizado do aluno: *É aprender com a felicidade daquele que aprendeu. É ter muito orgulho de sentir que os conhecimentos passados para os alunos lhes serviram de alguma coisa* (E18T), diz o professor de Teatro. Ou, como explicou a professora, citando Guimarães Rosa, *ensinar é aprender, como disse Guimarães Rosa : professor não é aquele que ensina, mas é aquele que de repente aprende* (E10P).

Já para um dos professores de História, as definições que existem na literatura educacional são imagens que restringem a definição do que é ensinar. Mas sua argumentação final não se distancia muito da idéia de que ensinar é uma troca: *Ensinar é uma via de mão dupla*, ele diz. *Às vezes a estrada está boa, maravilhosa ; outras, cheia de pedras* (E3H). Como se pode notar pela sua fala, é difícil fugir às metáforas ou às imagens, mesmo aquelas que muitas vezes são consideradas clichês do ato de ensinar.

5.2.2 Como os professores definem o ensino da sua disciplina?

O primeiro aspecto que emerge dessa questão é que os professores, sem exceção, definem a sua matéria em relação à clientela, tendo em conta os benefícios que ela pode

trazer para os alunos. Por exemplo, alguns professores falam *em despertar o interesse*, outros em *experimentar, vivenciar, acessar o conhecimento científico, instrumentalizar, fornecer as ferramentas, aprender a ver, sensibilizar etc.*

Em segundo lugar, tem-se que a definição dos professores engloba objetivos e fins que transcendem o conhecimento da matéria ensinada, isto é, através dela pretendem desenvolver nos alunos a *compreensão da realidade e do mundo, o respeito ao meio ambiente e a capacidade de estabelecer uma ligação com os outros campos de conhecimento.*

Em terceiro lugar observa-se que os professores definem a matéria ensinada a partir de seu caráter informativo, mas, sobretudo, formativo. Para os professores, o conteúdo ensinado em sala de aula ganha sentido na sua interação com aspectos formativos que servirão na vida concreta e diária dos estudantes como: *saber expressar-se, manifestar suas opiniões claramente oral e por escrito, portar-se corretamente, respeitar e ouvir a posição dos colegas, expor o seu próprio ponto de vista e argumentá-lo, atuar no coletivo, organizar-se e fazer uso dos conhecimentos aprendidos nas disciplinas ou matérias ensinadas etc.*

Em quarto lugar, a matéria de ensino é vista como uma ferramenta que possibilitará a *compreensão e a participação na vida cotidiana e no mundo, é instrumentalizar para a participação na vida social, é “porta de saída” para outros caminhos, é um alicerce na construção da auto-estima.*

A matéria de ensino parece ser definida pelo *rapport à autrui* (Tardif e Lessard, 1999 e Tardif, 2002) e pelos princípios educativos que ela integra do sistema escolar como um todo, tal como indicou Chervel (1998). Nesse sentido, dos quatro aspectos elencados, chama-nos a atenção que a definição da disciplina, ou matéria ensinada, pelos docentes, é feita sempre em relação ao outro. Sua disciplina não existe, isolada do outro (o aluno), para quem a ação do ensino é dirigida, e, tampouco, do ensino propriamente dito. Essa relação de alteridade é uma das mais fortes características da atividade docente (Tardif e Lessard, 1999), porque dá sentido ao ensino. Trata-se, pois, de uma atividade que está a serviço da relação com o outro, no âmbito do “esquema escolar” requerendo dos professores um agir para formar, instruir, despertar interesse, possibilitar o acesso, seduzir, sensibilizar, disciplinar, respeitar, transmitir conhecimentos etc., cumprindo, assim, as finalidades escolares quanto à socialização e instrução (Chervel, 1998).

5.3 Especialistas do ensino ?

Eu acho que eu não sei dizer se eu sou especialista. Porque, a palavra especialista, eu tenho um preconceito, especialista parece o cara alienado, meio bitolado, então por isso que eu não quero me encaixar nesse grupo, mas de toda a maneira eu também não sou um generalista. (E23G).

Quando eu penso na palavra, o especialista, para mim é aquele que detém um único e exclusivo conhecimento. Conhece aquilo apenas. Não, eu me vejo tentando articular, tentando dialogar de uma forma geral. Eu acho que uma das grandes dificuldades do professor que inicia é que ele vai perceber logo, logo, que vai precisar dos outros conhecimentos. E esses outros conhecimentos, eu digo, de mundo mesmo. Das coisas que estão em torno da política, economia, das ciências. Tentando, com a sua disciplina, fazer as ligações, as interligações, as relações. (E11P).

Propusemos aos professores, num primeiro tempo, que tentassem se descrever como docentes e em seguida pedimos que se manifestassem sobre algumas das definições sobre docência que encontramos no jargão acadêmico e na literatura sobre o ensino. Por exemplo, pedimos que nos explicassem se determinadas denominações como especialista do ensino, pedagogo, generalista etc. faziam algum sentido para si próprios.

As respostas dos docentes a esse questionamento foram cheias de nuances, porém, coerentes com o que pensam de seus saberes, do seu ensino e da sua disciplina. Logo de saída, percebemos que a quase totalidade dos professores **definem a si próprios a partir de uma perspectiva mais ampla** que não se enquadra em uma ou outra denominação, exclusivamente. Opõem-se, de certo modo, a um certo engessamento que essas denominações (especialista, pedagogo, generalista) conduzem. Isto porque, embora sejam titulares de uma disciplina no Ensino Fundamental, acreditam possuírem uma visão de **totalidade da disciplina ensinada**, a qual não se restringe exclusivamente aos conteúdos ensinados ; sentem-se mais identificados com uma **visão larga do ensino e da educação de um modo geral** ; e enfatizam estarem alinhados com a idéia de que seu trabalho envolve a **transmissão dos conhecimentos de uma disciplina**, mas, também, a **formação dos alunos**.

Especialistas do ensino : para além da definição

Nossos depoentes não se identificam muito com a definição de especialistas do ensino, que lhes é atribuída. Consideram, inclusive, que ela possui um caráter um tanto pejorativo e que não traduz o que de fato são e fazem. E, no esforço de expressarem como definem a si próprios, em relação ao seu trabalho e seus saberes, trazem diferentes nuances a respeito dessas denominações.

Um professor que vem da área artística, muitas vezes se considera um especialista em arte, mas não um pedagogo, explicou a professora de Artes Visuais. *Eu considero que estou nas duas. Tenho uma preocupação muito grande com o aluno, esse contato com o menino, como vou chegar a ele, que relação vou estabelecer.* E concluiu dizendo : *Enfim, eu acho que isso é fundamental para que eu possa trazer o resto* (E16AV).

Na mesma linha do depoimento anterior, uma das professoras de Geografia indicou que o que define seu trabalho é o trato com o conhecimento, o qual é feito a partir do seu campo de conhecimento, *então, nesse sentido eu sou um especialista*, porém, seu olhar abrange uma perspectiva mais ampla sobre a escola, a educação, a vida, que ela busca sempre, e nesse sentido, define o seu trabalho como a de um especialista holístico, visto que *a minha mirada na vida, na escola, na educação... é pela Geografia.* (E23G). Para explicar melhor a sua idéia, utiliza a metáfora do médico especialista, que não pode se descuidar da totalidade do seu cliente. Um médico, disse ela, não pode tratar do estômago e não olhar o resto. Com o professor dá-se o mesmo, já que, para tratar do espaço geográfico, ele precisa estabelecer relações com a totalidade da sociedade, por exemplo: *espaço geográfico é isso aqui, é território, são relações de poder. Você pode pensar a divisão do território pela História, porque historicamente ela já foi outra ; pela Filosofia, enfim, pela Matemática, já que o metro quadrado daqui é caríssimo.* Um professor de Matemática, ela acrescentou, vai analisar os mesmos elementos a partir da *mirada matemática* (E23G).

Nos exemplos acima, percebemos que a porta de entrada para a definição do que fazem e são é a da disciplina ensinada, e isso compreende o fato de se dedicarem a um ramo de estudos, a um campo específico de conhecimentos. Nossos depoentes, contudo, não se reduzem a ela, apontando que o ensino de uma disciplina envolve mais que isso, pois diz respeito à formação dos alunos, à interação com o outro, ao conhecimento específico, porém, compreendido em sua totalidade ; a uma visão *holística*, fazendo uso da expressão da professora de Geografia.

A idéia de que a meta primordial do ensino é a formação dos alunos é freqüente nos depoimentos de nossos informantes : *um especialista em Ciências a quem cabe formar cidadãos* (E4C), disse o nosso entrevistado de Ciências ; *contribuir para a formação de um ser humano mais sensível*, falou a de Música (E12Mu) ; *oferecer uma alternativa para as crianças desfavorecidas econômica e socialmente*, defendeu o professor de Educação Física (E1EF) ; *construir valores, como a solidariedade e o respeito*, disse sua colega de

Educação Física (E7EF) ; *do fronte, uma combatente, eu gosto de ajudar as pessoas* (E20M), disse uma das professoras de Matemática.

Junto com a ênfase sobre a formação dos alunos, nossos depoentes afirmaram estar engajados na educação em sentido amplo, o que envolve a transmissão de conteúdos mas, também, a formação do ser humano e a construção da sociedade. Nessa linha, uma das professoras de História explicou que se define como uma educadora, porque não trabalha só com a questão formal da educação, *que é o passar conteúdos*, trabalha com uma totalidade:

Eu passo valores, procuro ter uma postura ética, cobro deles uma postura ética, dou o exemplo. Tenho muito senso de justiça. Pelo menos, procuro ter, se não for muita pretensão. Nesse sentido, eu me considero uma educadora. Eu não trabalho só com a História, eu trabalho com o todo, com uma sociedade que tem determinados valores que eu concordo e discordo... Dentro de uma postura ética, pessoal, eu procuro questionar esses valores. (E21H).

Quanto à denominação especialistas do ensino, já dissemos que nossos informantes não se agradam dessa qualificação e nutrem, até, um certo preconceito por ela : *eu até nem gosto dessa palavra especialista* (E2H), disse um dos professores de História. Refletindo sobre os seus saberes, fazeres e sobre o que são, percebemos que, também, não se sentem próximos das denominações generalista e pedagogo.

Particularmente em relação à qualificação de generalista, percebemos que, para os entrevistados, ela é vaga. O que seria, então, ser generalista ? *Estar mais para o lado do geral do que do acadêmico ?!* (E15F), indagou-se de forma exclamativa a professora de Francês. Nossos informantes, aparentemente, não se deixam levar por essas qualificações. O fato de buscarem uma visão ampla do ensino ; de se identificarem com uma perspectiva holística da disciplina ensinada ; de priorizarem um enfoque transversal, global, de totalidade dos conhecimentos a serem transmitidos a seus alunos – alguns falaram até em inter, multi, trans disciplinaridade –, não descaracteriza o que de fato são, sabem e fazem : professores, preocupados com a formação, educação de seus alunos, construção de valores etc. ; e professores de alguma coisa... de uma disciplina, isto é, de um campo específico de estudos que, entretanto, é encarado de forma ampla, pois diz respeito ao ensino, à cultura, à educação, e assim por diante.

Vejamos um depoimento sobre esse assunto :

Eu sou professora de Inglês, fiz Letras, mas fiz Mestrado em Educação. Então, ao mesmo tempo que trabalho com Língua, e todas as questões ligadas à estrutura fonética etc., que eu domino, sou capaz de ter uma visão muito maior, ampla, da minha disciplina. O que eu acho bom. [...] Eu me preocupo com cultura. (E22I).

Para esta professora de Inglês, sua própria trajetória indica o seu vir a ser professora, de Inglês, que busca e tem essa **visão mais ampla do ensino e da sua disciplina**. É uma *postura*, ela adianta, uma forma de abordar e tratar o conhecimento, que está na base da estruturação de seu curso, tal como nos relatou : “[...] *a partir de análises de necessidades e do ‘course design’, que a gente chama de estruturação de curso. Você leva muito em conta o que o aluno precisa? O que eles querem? Estão estudando Inglês para quê? Essa visão geral do ensino, segundo ela, ajuda muito na hora de fazer esse levantamento, de preparar o material, de chegar para o aluno. Então, acho que eu tenho uma formação específica, mas a parte geral me é muito útil, me ajuda bastante* (E22I), concluiu a professora.

Vejamos o que diz o professor de Matemática a esse respeito :

Eu tenho muito mais uma visão geral de educação do que provavelmente uma visão estreita da minha matéria. Aliás, eu poderia ser professor de qualquer coisa. Eu sou de Matemática por tudo aquilo que a gente já conversou aqui. O que mais me aproxima, o que mais me apaixona no magistério é justamente trabalhar com a formação geral dos alunos. (E17M).

A base da atividade docente, para este informante, parece definir-se no entrecruzamento entre essa atividade, que é a da docência, isto é, o ser professor, preocupado com a formação e com a educação num sentido mais amplo, e o ser professor de alguma coisa, no seu caso, da disciplina de Matemática. O fato de ensinar em uma disciplina específica do currículo do Ensino Fundamental, para esse professor que é apaixonado pela Matemática desde os tempos de sua própria escolarização, segundo ele, justifica a sua escolha por ser professor de Matemática. Como ele próprio diz, poderia ensinar qualquer outra coisa, esta é a sua profissão. As questões mais amplas do campo educacional o afetam e interessam, assim como a formação é o que o apaixona no magistério.

Esse entrecruzamento, no depoimento do professor de Geografia, envolve três domínios, ou campos de conhecimentos. Vejamos o que disse :

Dentro da minha área de atuação profissional eu tenho contato com essas três coisas. Como professor de Geografia eu tenho que dominar o conteúdo de Geografia. Eu tenho que dominar uma literatura, vamos dizer, assim, do ensino de Geografia, que vai falar, discutir os programas de Geografia de 5a., 6a., de 7a. e 8a, de 2o. grau... e o papel do professor de Geografia diante das transformações atuais, da revolução técnico-científica e do ensino da Geografia. Como é que trabalha com isso, então, é outra discussão. Não tá ligado com as questões de conteúdo da Geografia. É a leitura, vamos dizer assim, a literatura da área da educação, e aí entra tudo, a Psicologia da Educação, o currículo, e... História da Educação. (E5G).

É interessante notar, neste depoimento, como o professor articula, o que parece ser quase inseparável : os conhecimentos da Geografia, o ensino da Geografia e o como ensinar, ou a literatura no campo educacional. Isso dá uma idéia do quanto seus saberes são articulados, a ponto da separação ser um pouco forçada. Como já dissemos antes, com base em Tardif e Lessard (1999), os saberes dos docentes são compostos e só de forma arbitrária ou por razões analíticas, é possível distinguir uns dos outros.

Quanto à questão do pedagogo, nossos informantes foram claros, não se identificam com essa qualificação. Podem, até, se sentir próximos da idéia daquele que caminha com, que conduz, mas não no sentido do “pedagogo”, aquele que freqüentou o curso de Pedagogia. Uma das professoras de Português foi clara a esse respeito, dizendo não só não se identificar, como, também, ser contrária à *figura do pedagogo*, recuperando a origem dessa palavra e discutindo o sentido que ela adquiriu no sistema educacional brasileiro, argumentou :

Essa é uma outra dualidade que não me agrada nem um pouco. Eu sou professora, eu não sou pedagoga. [...] Mas o papel do pedagogo, supervisor, orientador no Brasil foi realçado na década de 70 com a Lei 5.692. [...] O papel deles era exercer uma função coercitiva, a serviço do olho do diretor, em cima dos professores. Abominável. Fazia parte da cultura da época. Cultura entre aspas, diga-se de passagem. [...] Eu não tenho nada contra os pedagogos. Mas não tenho nada a favor, rigorosamente nada a favor. (E9P).

Com essa crítica inflamada, ela seguiu explicando como define o que é, sabe e faz : *eu sou professora. Costuma-se dizer, hoje, não sou professor, eu sou educador. Negativo. Eu sou professora. Esta é a minha profissão. Eu sou paga para ser professora de Língua Portuguesa.*

Para a nossa depoente, o problema dessas definições reside no fato de que elas fazem parte de uma concepção de educação que estabeleceu uma hierarquia entre o professor e os outros agentes escolares, os especialistas da educação, o pedagogo, o supervisor, o orientador educacional, o professor generalista (de 1^a a 4^a série) : *O professor estava abaixo do supervisor, abaixo do orientador. O pedagogo tinha todo o poder e era um poder tecnocrático, de listinhas, de quadros não sei de quê. Enfim, para a professora, essas denominações são construções históricas que serviram à ideologia do ensino de uma determinada época (E9P).* Para ela, trata-se de dicotomias, algumas delas, contraditórias e propositadamente assim formuladas. Nesse sentido, sua posição é de que ser professor é uma profissão que deve ser bem executada como qualquer outra profissão: *Sinceramente, eu acho que o professor deve ser um bom professor. Basta isso. Em sendo um bom professor ele será um bom educador. Como é o engenheiro um bom engenheiro.*

Ou seja, qualquer bom cidadão será inevitavelmente pela sua prática de cidadania um bom educador (E9P).

5.4 Como os professores se situam frente ao trabalho curricular?

Neste capítulo, focalizamos como os professores definem seus saberes, seu ensino e a si próprios frente ao “trabalho curricular” no Ensino Fundamental de 5^a. a 8^a. série. Analisamos, particularmente, como os professores se posicionam frente aos programas, compreendidos como uma “ferramenta pedagógica”, em relação à qual devem apoiar-se, visando levar a bom termo as finalidades escolares de socialização e instrução. Em seguida, considerando a complexidade da dupla tarefa, educar e instruir, abordamos como os professores definem o ensino ; ensinar sua disciplina, em particular ; e a si próprios como docentes.

Nossa estratégia de partir da análise do “trabalho curricular” se apóia na idéia de que, colocando em evidência o trabalho dos professores, e, particularmente, a relação que estabelecem com o programa, estaríamos levando-os a refletirem sobre aquilo que fazem, sabem e são como docentes, frente às finalidades, orientações, objetivos, conteúdos, escolares etc., e a colocarem em evidência as tensões e dilemas que estão na base de sua prática, visando a objetivação do ensino de sua disciplina.

Com relação ao programa, vimos, inicialmente, que não se referem a ele no singular, mas, no plural. Isto porque abordam os diferentes programas, propostas, orientações, projetos etc., disseminados nas duas últimas décadas na rede escolar ; e, sobretudo, baseiam sua prática em vários aportes e, não apenas, em um único, tal como assinalou uma de nossas informantes de Português. A pluralidade de aportes presentes no seu ensino, fazendo uso da expressão da professora, se explica, em parte, pelo fato de que os professores não se apóiam em um saber para ensinar, mas em vários ; não tomam em conta uma teoria sobre o ensino, mas diversas, inclusive, “teorias tácitas”, que eles mesmos constroem, com base nos saberes da experiência e na própria experiência (Schön, 1983 ; Tardif e Lessard, 1999 ; Tardif, 2002).

Em seguida, vimos que nossos informantes se baseiam em situações de ensino-aprendizagem, finalidades educativas, objetivos perseguidos, conteúdos selecionados, métodos empregados ; materiais e recursos utilizados ; avaliação ; parcerias no trabalho, entre outros aspectos, para explicarem os usos que fazem dos programas e a apresentarem

a forma como os integram as suas práticas. Isto põe em evidência que se apóiam em suas experiências, casos, práticas, estratégias, enfim, situações de ensino, nas quais esse(s) programa(s) se materializa(m) e ganha(m) vida, o que de certa forma se assemelha aos “saberes pedagógicos da matéria” (Shulman, 1986). Indica, como sublinharam Tardif e Lessard (1999), que os professores não vêem jamais o programa completo, mas através desses pequenos recortes, exemplos, casos etc., os quais mostram como não realizam, ao pé da letra, os objetivos previstos, os métodos indicados, as avaliações etc., sugeridas pelos programas. Ao contrário, o professor realiza “às vezes menos, mais, ou outra coisa” (p.252), isto é, o professor vai fazendo adaptações, interpretando o que é sugerido, transformando os conteúdos, moldando o programa aos seus interesses, às situações pedagógicas e à forma como as interpreta, às demandas da clientela, e assim por diante. Como, por exemplo, o professor de Matemática introduzindo a “aula e a prova operatórias”, para dar conta de problemas de aprendizagem de seus alunos que ele julga serem melhor atendidos dentro dessa perspectiva ; ou o de História, fazendo parcerias, “dobradinha”, com suas colegas de Geografia e Literatura, a fim de promover uma integração de conteúdos afins; ou a de Inglês, buscando diversos recursos materiais para incrementar o seu trabalho e atrair o interesse de seus alunos ; ou a de Francês, fazendo suas adaptações ao método porque o considera infantil e inadequado à faixa etária de seus alunos ; ou a de Artes, que segue a Metodologia Triangular, a partir de suas referências no campo da Arte Educação, buscando dar conta do tripé História da Arte, educação estética e leitura de imagens.

Nesse sentido, considerando o contexto das reformas educacionais que vêm sendo implementadas atualmente, prosseguimos nossa análise no rastro das considerações dos professores em torno desse assunto. Percebemos que a acolhida às reformas, orientações, programas curriculares, em implantação ou já implementados, provoca diferentes reações em nossos depoentes. Se o programa, por um lado, pode ser visto como uma “ferramenta pedagógica” (Tardif e Lessard, 1999), na qual os professores se apóiam integrando-o à sua prática, com suas adaptações, cortes e acréscimos, levando a experiências como as dos exemplos dos professores de Educação Física e de Artes ; por outro, ele pode provocar uma resistência dos docentes, como a citada pelo nosso informante de História, sobretudo, se estiver propondo alterações em rotinas pré-estabelecidas, em saberes e fazeres já consolidados pelas certezas que os professores vão acumulando com os anos. Esse ponto é um aspecto importante a ressaltar por duas razões : primeiro, nos faz olhar para alguns dos

fatores que interferem nessa integração dos programas pelos professores ; segundo, vai ao encontro dessa idéia do “vai e vem”, dessa negociação contínua que o professor estabelece, mesmo sem se dar conta, com os saberes curriculares expressos nos programas.

Quanto aos fatores que intervêm na implementação dos programas, trouxemos quatro deles para a nossa discussão : os interesses, as características pessoais dos docentes, sua visão de ensino e da disciplina ensinada ; a clientela ; a ambigüidade frente ao que chamamos de (des)controle na implementação dos programas ; e as condições de trabalho. Estes oferecem alguns elementos esclarecedores relacionados ao “trabalho curricular” do docente.

Com relação ao primeiro, os aspectos levantados por nossos informantes de Ciências e de Português evidenciam como os professores dão uma coloração própria ao ensino, a partir dos seus interesses, crenças, sensibilidade, visão da teoria e objetivos perseguidos. Outros indicaram fazerem adaptações semelhantes, seguindo seus interesses, experiências anteriores, personalidade etc., demonstrando uma capacidade de adaptarem a forma do seu ensino à sua própria pessoa. Como a professora de Português, que trabalha com literatura e tem feito investimentos nessa área, na qual está fazendo uma especialização ; ou o de Matemática, que é apaixonado por Geometria e busca explorar esse tema em suas aulas ; ou o de História que faz estudos em Direito e busca introduzir temas de Direito Internacional em suas aulas ; ou o de Teatro, que tem várias experiências com a dramaturgia e tem montado com seus alunos peças de criação coletiva, entre outros, só para mencionar alguns exemplos. Essas buscas, incursões, adaptações que fazem ao programa, percebemos serem feitas a partir de seus interesses, por dentro da disciplina ensinada, que tentam enquadrar em uma perspectiva educativa.

Com relação à clientela, esse foi, sem dúvida, o ponto mais enfatizado pelos depoentes. Todos os esforços que realizam em sala de aula, e fora dela, no planejamento, por exemplo, são voltados no sentido de atender suas demandas. A preocupação com seus alunos comporta dimensões cognitivas e, sobretudo, formativas e afetivas. E essa exigência de tornar sua disciplina útil e significativa, em prol da formação dos alunos, parece agudizar-se diante dos estudantes provenientes de setores populares. O que não quer dizer que os que trabalham na rede privada de ensino, com uma clientela oriunda da classe média ou das elites econômicas, não tenham essa preocupação.

Já quanto ao (des)controle na implementação dos programas, a ambigüidade dos professores sobre esse assunto chama-nos a atenção. Pelos aspectos que já citamos como

crítica ao descaso e à falta de cobrança ; desejo de autonomia e de participação nas decisões sobre os programas, objetivos, conteúdos etc. ; resistência às mudanças. E, também, pelo ponto a seguir: o fato de que a habilidade para introduzirem suas transformações, selecionarem seus conteúdos, (re) definirem seus objetivos, reinventarem suas aulas – no bojo das tensões entre interesses pessoais, demandas da clientela, orientações da Secretaria, condições de trabalho etc. –, cresce com as experiências do ensino, tal como temos observado na literatura (Hüberman, 1992 ; Tardif e Ouellet, 1994 ; Malo, 1997 ; Gauthier *et al*, 1998 ; Mukamurera, 1998 ; Tardif e Lessard, 1999). Isto é, como salientaram Durand (1996) e Tochon (1993), mais os professores são jovens na carreira, mais o programa é visto como ferramenta pedagógica, como apoio no seu trabalho, já que os saberes curriculares, incluindo os disciplinares, vão sendo assimilados com o tempo, como *scripts*, roteiros mentais simplificados dos programas, objetivos e conteúdos escolares, que o professor vai armazenando a partir das experiências de trabalho. Estes saberes são, então, mobilizados quando as situações exigem : ou na forma de *habitus*, ou de esquemas (Perrenoud, 199a e 1996b), que o professor põe em ação para dar conta dos imprevistos da prática e agir na urgência. Assim, mais jovem é o professor, mais complexa é essa atividade. Entre nossos depoentes, um grupo de professores com uma média de dezesseis anos de ensino, essa demanda por maior controle, maior vigilância, mesmo com autonomia, como falou a professora de Ciências, parecia não se enquadrar na forma personalizada do seu ensino, já bem estabelecido, sobretudo, quando essas queixas vinham da parte de professores experientes. Na fala dos mais jovens, com cinco anos de experiência, inclusive, um com apenas dois anos, a falta do apoio do programa e a queixa, *ninguém veio olhar o que estou fazendo*, fazia mais sentido, se pensarmos que o professor está construindo sua experiência, como no caso do professor de Ciências que relatou, quando começou, seu apoio foram os livros didáticos. Porém, nos vários casos dos nossos informantes, pensamos que o problema maior por eles apontado era com relação ao descaso em relação às condições de trabalho e à escola de um modo geral.

O quarto aspecto que mencionamos, relativo às condições de trabalho, deterioração da escola pública, heterogeneidade da clientela, sucessivas reformas, compõe o último dos fatores, que interferem na apropriação dos programas. Não vamos nos demorar neles, apenas sublinhar o fato de que esses fatores externos ao “trabalho curricular” do docente têm um peso muito forte em relação aos anteriores que já sublinhamos. A exigência de se

adaptarem aos novos programas, quando nem bem integraram os que estavam em vigor ; de se ajustarem à clientela heterogênea, cujos problemas sociais e econômicos vão se agravando ; de atuarem em escolas que vêm se deteriorando (ainda que algumas delas tenham sido reformadas e providas de material) ; e de enfrentarem a precarização da própria profissão, são fatores que, junto com os demais, repercutem no “trabalho curricular” do docente de forma significativa, implicando adaptações, recortes, escolhas, mudanças de percurso etc. em um constante vai e vem, que acaba dando ao(s) programa(s) um aspecto de *patchwork*, uma colcha de retalhos, e reforçando o que Perrenoud (1993) chama de *bricolage*, e Tochon (1993) e Perrenoud (1996), de improvisação.

No âmbito do seu “trabalho curricular”, por fim, na segunda sessão deste capítulo, vimos que os professores definem ensinar como uma arte; transmissão de conhecimentos e valores; ensinar a pensar; transformar; perseguir uma finalidade; trocas, diálogo, aprender com o outro, interação ; e, uma mistura de tudo isso, arte, técnica, procedimentos didáticos etc. Colocamos em evidência que os professores definem sua disciplina em função do *rapport à autrui* (Tardif e Lessard, 1999) e do “esquema escolar” (Chevallard, 1998). E, finalmente, identificamos que os professores definem a si próprios a partir de uma perspectiva que não se enquadra na definição de especialistas do ensino, visto que, de um lado não se identificam com uma visão redutora do seu campo de conhecimento, isto é, a disciplina ensinada é vista como uma totalidade e, em relação com outros campos de conhecimento, e, de outro, se assumem do lado do campo educacional, sentem-se responsáveis pelo ensino, atividade que integra tanto a instrução quanto a formação. Vejamos, então, quais são as pistas vislumbradas até aqui.

Primeiro, quanto ao educar e instruir, percebemos que, para os professores, é difícil dissociar esses dois elementos. Mesmo para o pesquisador não é uma tarefa fácil. Como dizem Tardif e Lessard (1999, apoiados em Shulman, 1986a e 1986b), se admitimos que a matéria (disciplina ensinada) é fruto dessa interação do professor com os alunos, em sala de aula, segundo o que Shulman chama de “conhecimento pedagógico da matéria” (resultante desse esforço do professor em tornar os conteúdos acessíveis aos alunos), compreendemos por que é tão difícil separar essas duas tarefas e entendemos por que os professores, sabiamente, mesmo sem se darem conta deste aspecto da “sabedoria da prática” – se assim podemos chamar, com base em Elliott (1989) e Shulman (1986b) –, não separam seu ensino dos conteúdos, dos alunos, e assim por diante.

Isso parece explicar por que os professores não se enquadram na definição de especialistas do ensino, tampouco de pedagogos ou generalistas. Essas definições explicam mal a tarefa docente do ponto de vista dos nossos informantes e, além disso, carregam o peso histórico das funções e divisões que elas sustentaram na organização do trabalho escolar. Nossos informantes são professores, acima de tudo, mas professores de uma disciplina, eles não se confundem quanto a isso. Apesar de, diante das demandas vindas das suas condições de trabalho, assinalarem que, freqüentemente, se sentem como psicólogos, assistentes sociais, já que têm de se desdobrar em outras funções, muito além da transmissão de conhecimentos e da própria formação.

Quanto ao ensino como arte, vimos que ele não se explica sozinho, pois vem junto com transmitir conhecimentos e valores, formar, interagir, dialogar, transformar. Suspeitamos, porém, que ele é apontado ainda como a melhor expressão para definir o ensino porque parece abarcar a complexidade da tarefa docente, com tudo o que ela implica : criação, invenção, reprodução, técnicas, procedimentos, afeição, aplicação, formação, transformação, diálogo etc., e, também, transmissão dos conhecimentos da sua disciplina. Ao mesmo tempo, a idéia de ensino como arte dá conta de chamar para a pessoa do professor os aspectos relativos ao ser e estar na profissão que não se explicam, se não, pelas características pessoais inatas e traços da personalidade. Mas isto na visão do professor, que nem sempre percebe ou não vê como traços adquiridos no âmbito da sua socialização profissional (Tardif, 2002).