

# O Professor e as Mil Maneiras de Fazer no Cotidiano Escolar<sup>1</sup>

Flavia Medeiros Sarti

## Resumo

*Este artigo discute as maneiras pelas quais os professores relacionam-se com discursos que propõem inovações para a docência. Partindo das considerações de Michel de Certeau acerca das práticas de consumo cultural, questiona-se o caráter “reacionário” geralmente atribuído às práticas pedagógicas docentes, em oposição ao teor “revolucionário” que costuma ser associado aos discursos acadêmico-educacionais. O tema é discutido a partir de dados reunidos no âmbito de uma investigação etnográfica que focalizou as práticas de leitura realizadas por professoras no interior de um programa de formação continuada. Os resultados daquele estudo ressaltam a existência de especificidades na cultura do magistério que se fazem presentes nas maneiras pelas quais os professores concebem a docência e a (re)inventam no cotidiano escolar. A consideração de tais aspectos possibilita identificar certos limites para a atuação da universidade na inovação das práticas pedagógicas e no movimento atualmente em curso de profissionalização do magistério. A universidade é desafiada, pois, a criar novas formas de relacionar-se com os professores e de atuar em seu desenvolvimento profissional.*

Palavras-chave: Práticas docentes; cotidiano; inovações pedagógicas

## The Teacher and the Thousand Ways of Doing in the School Daily Life

*This article discusses the ways for which the teachers link themselves with speeches that propose innovations for the teaching. Beginning from the considerations of Michel de Certeau concerning the practices of cultural consumption, the “reactionary” character, generally attributed to the educational pedagogic practices, is questioned in opposition to the “revolutionary” tenor that is usually associated to the academic-education speeches. The theme is discussed starting from data gathered in the extent of an ethnographic investigation that focused the reading practices accomplished by teachers inside a program of continuous formation. The results of that study emphasize the existence of specificities in the teaching culture that can be noticed in the ways the*

---

<sup>1</sup> Elaborado para participação na mesa redonda “O professor no cotidiano escolar: entre os discursos revolucionários e as práticas reacionárias”, do *Seminário sobre o cotidiano escolar: emergência e invenção*. O evento foi realizado na UNESP- campus de Rio Claro, nos dias 6 e 7 de novembro de 2007.

*teachers conceive the teaching and (re)invent it in the school daily life. The consideration of such aspects makes possible to identify certain limits for the performance of the university in the innovation of the pedagogic practices and in the movement, now in course, of the teaching professionalization. The university is challenged, therefore, to create new forms of relating with the teachers and of acting in his/her professional development.*

**Key words:** Educational practices; daily life; pedagogic innovations

A história das idéias pedagógicas e a história das práticas pedagógicas nem sempre caminham no mesmo passo<sup>2</sup>

Anne-Marie Chartier

Costuma-se dizer que os professores são avessos às mudanças, que insistem na reprodução das velhas práticas pedagógicas e que, por isto, são os grandes responsáveis pelo fracasso das reformas educacionais implementadas nas redes públicas de ensino. Essa imagem “reacionária” tantas vezes atribuída aos professores e às suas práticas faz-se presente nos discursos educacionais, ora enfatizando a indisposição que o magistério teria para as inovações, ora ressaltando sua incapacidade para acompanhá-las.

De acordo com a primeira linha de argumentação, os professores não seriam suficientemente comprometidos com a educação para aderirem às reformas, preferindo acomodar-se às práticas antigas com as quais estão mais acostumados. No segundo caso, a postura refratária atribuída aos professores é vinculada a uma generalizada incompetência do magistério, que não estaria suficientemente organizado e preparado para assumir as mudanças e aderir aos esforços reformadores da educação. Não raramente, esses dois argumentos coexistem e complementam-se na responsabilização dos professores pelas graves e resistentes mazelas que assolam a escola pública.

Como ressalta Souza (2007), nos últimos 25 anos construiu-se uma imagem homogênea e essencialmente negativa sobre os professores e suas práticas: eles costumam ser considerados como tecnicamente incompetentes e, ainda, como politicamente descompromissados<sup>3</sup>. O “argumento da incompetência”

<sup>2</sup> No original, em espanhol, “la historia de las ideas pedagógicas y la historia de las prácticas pedagógicas no siempre marchan al mismo paso” (Chartier, 2004, p.122)

<sup>3</sup> Souza refere-se às influências do livro *Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político* (1982), de autoria de Guiomar Namó de Mello, para os debates acadêmicos em torno do ofício docente e para a construção de uma imagem negativa dos professores.

do professor, caracterizado por Souza (2001), habita o ideário educacional em diferentes versões. Aparece, em uma versão mais sofisticada, na literatura educacional e de um modo um tanto simplista nos documentos das políticas educacionais (Souza, 2007). A pesquisadora evidencia o caráter ideológico desses discursos que vinculam, em uma relação linear de causalidade, a (baixa) qualidade do ensino público à (in)competência de seus professores, deixando de considerar o papel das escolas e dos sistemas de ensino nesse contexto. Ela nos exorta à superação de tais discursos redutores, por meio da elaboração de seu *contradiscorso* (CHAUÍ, 1989), ou seja, de uma crítica interna capaz de expor suas contradições.

Parte-se aqui do pressuposto de que as proposições de Michel de Certeau (1994) acerca das práticas de consumo cultural ofereçam possibilidades para uma aproximação crítica com discursos desse tipo. Em *A invenção do cotidiano*, publicado pela primeira vez em 1980, De Certeau oferece uma resposta original às perspectivas teóricas que supervalorizam o lugar da disciplina, da ordem e da reprodução no consumo das massas. Sob a ótica por ele proposta, o consumo cultural revela-se como um espaço de produção de sentidos, uma produção silenciosa que possibilita que os sujeitos, por meio de seus afazeres mais ordinários, não estejam destinados à passividade e à reprodução. Trata-se, deste modo, de uma perspectiva que confere destacado teor inventivo às práticas cotidianas e que, no caso da docência, remete à consideração das *maneiras* como os professores se apropriam dos “rebuliços mudancistas” (AZANHA, 2006) que se impõem à vida das escolas.

Essa forma de considerar as práticas cotidianas possibilita problematizar a apatia e o conservadorismo que comumente são associados à figura dos professores, em oposição ao teor inovador atribuído aos discursos acadêmicos e às propostas pedagógicas neles veiculadas. Por que tendemos a considerar negativamente as práticas docentes que não se ajustam aos discursos que buscam defini-las? Qual o potencial normativo desses discursos que pretendem modificar as práticas de ensino? E, nessa mesma direção, como de fato ocorre o contato dos professores com os discursos que visam definir o seu trabalho e sua identidade? O que está em jogo nesse encontro dos professores com tais discursos normativos? Como os professores se apropriam dos mesmos? O que resulta desses processos de apropriação?

### **Os discursos “revolucionários” e seus limites na reinvenção dos professores**

A inventividade dos pesquisadores e docentes universitários vem sendo colocada à prova diante de uma tarefa de forte apelo social. Espera-se que possamos *reinventar* os professores e as práticas pedagógicas realizadas nas escolas (BUENO, 2007). Os professores são então levados à universidade para serem reciclados, capacitados para atuarem de modo mais eficiente em um contexto escolar cada vez mais difícil. Objetiva-se, como esclarece Bueno (2007), reinventar a profissão docente e os próprios professores, de quem se requer um perfil condizente com “uma nova maneira de ser e pensar o mundo” (p.7). Sob tal perspectiva, espera-se que os professores sejam

(...) no plano pessoal, receptivos à diversidade, abertos à inovações, sensíveis às dificuldades dos alunos e comprometidos com seu êxito; no plano intelectual, portadores de uma sólida formação científica e cultural, domínio da língua materna e das novas tecnologias; no plano profissional, capazes de articular os conteúdos curriculares de sua disciplina com vários outros conhecimentos e, ainda, trabalhar em equipe e assumir a gestão de seu próprio desenvolvimento profissional. Para isso faz-se mister que, no plano cognitivo, sejam capazes de aprender a aprender, de saber fazer e refletir sobre o que fazem. (BUENO, 2007, p.7)

Por meio da atuação desse “novo professor”, reinventado em sua identidade e modos de atuar, é que se espera reverter os maus resultados atualmente obtidos pelas escolas, especialmente aquelas que atendem os grupos sociais menos favorecidos. Assume destaque entre nós, então, um amplo movimento de “fabricação do professor profissional” (NÓVOA e POPKEWITZ, 1998), no âmbito do qual a profissionalização docente apresenta-se como o principal caminho para o *empowerment* dos professores, ou seja, para a produção de docentes mais “poderosos” que possam solucionar os problemas enfrentados pelas escolas. E para profissionalizar os professores faz-se necessário, segundo os padrões vigentes, universitarizar sua formação, iniciando-os em valores, práticas e saberes acadêmico-científicos (BOURDONCLE, 2000) que, acredita-se, sejam capazes de revolucionar as práticas pedagógicas, livrando deste modo a sociedade do ultrajante fracasso escolar.

Com isso, amplia-se consideravelmente a participação da universidade na formação de professores e na organização de todo um *mercado* voltado para seu consumo (NÓVOA, 1999; MAUÉS, 2003; SARTI, 2005, 2007; SARTI e BUENO, 2007; SOUZA e SARTI, 2008). Essa ampliação mostra-se ainda mais flagrante no caso dos professores que atuam nos anos iniciais da Educação Básica, um

grupo que historicamente esteve mais distante da universidade. A aproximação entre esses professores e a universidade ocorre por meio do aumento significativo das vagas nos cursos de licenciatura (sobretudo nas instituições particulares), dos programas especiais de certificação docente no nível superior promovidos por secretarias de educação de diversas localidades brasileiras, do crescente envolvimento da universidade com a formação docente em serviço, do incremento do ramo de publicações destinadas aos professores, entre outros fatores.

Observa-se então um esforço sistemático para que os conhecimentos produzidos em ambiente acadêmico sobre os mais diversos temas sejam *consumidos* pelos professores. Por meio desse movimento, objetiva-se ainda que os professores incorporem modos acadêmicos de se aproximar desses conhecimentos, de consumi-los e de incorporá-los em seu trabalho na escola (no planejamento e na descrição de suas práticas, por exemplo). Espera-se, então, que os professores assumam, durante o seu trabalho na escola, uma postura mais “racional”, investigativa e reflexiva que guarda inspiração no modo de vida acadêmico. A universidade é considerada, portanto, como matriz e inspiração principal das transformações pretendidas para a escola e para o trabalho dos professores. Espera-se que ela possa, em um sentido quase religioso, *revelar* aos professores os caminhos para a superação das velhas práticas escolares.

Tais expectativas quanto à atuação da universidade na invenção e fabricação de um novo professor (mais racional e poderoso) tem gerado um forte desenvolvimento no campo universitário da pedagogia e das ciências da educação, envolvendo uma crescente e produtiva comunidade científica-educacional que tem nos professores seu foco privilegiado de estudo (NÓVOA, 1999). Os pesquisadores universitários mostram-se cada vez mais interessados em estudar as atividades, os modos de atuação e os saberes profissionais dos professores. Com isso, tem-se em vista a produção de novos discursos científicos em educação que possam subsidiar as mudanças pretendidas na formação dos professores e em seus processos de desenvolvimento profissional.

Esse incremento no ramo das investigações sobre os professores e, também, nas produções a eles destinadas (cursos, livros, palestras etc) resulta em uma crescente aproximação entre o “mundo da universidade” e o “mundo da escola”. Esses dois espaços vêm mantendo-se historicamente separados. Trata-se, portanto, de um encontro incomum que merece ser considerado com atenção, especialmente porque no interior de cada um desses espaços existem grupos que partilham culturas específicas, baseadas em certas maneiras de conce-

ber o ensino, a aprendizagem, a escola, os alunos, a docência, entre outros aspectos.

Os professores costumam aproximar-se de assuntos educacionais a partir de uma ótica que lhes é característica, pautada por um ponto de vista centrado na vida da escola e na pertinência de suas ações para o contexto específico de sua atuação. O ensino consiste em uma “arte prática” (SCHEFFLER, 1974) ou, dito de outro modo, em uma “arte do fazer” (DE CERTEAU, 1994) relacionada a saberes que, em sua maior parte, são invisíveis e desconhecidos. Durante o trabalho na escola, os professores se deparam com a problemática da *pertinência* de suas ações: o que é oportuno que façam a cada momento e qual a melhor maneira de realizar cada atividade. É em torno das preocupações com a *pertinência* de suas ações junto aos estudantes que os professores concebem a coerência de sua atuação. Essa *coerência pragmática* (CHARTIER, 2007) é forjada a partir de diversos fatores que se fazem presentes nas situações escolares: onde seu trabalho ocorre, quem são seus alunos, quem são os pais dos alunos, quem são seus pares, o que cada um desses segmentos espera dele, que recursos lhe são disponíveis etc. E mais: o que a docência representa em sua vida, que tipo de vivência ele tem com os conteúdos que ensina, entra muitos outros fatores. As decisões que os professores têm de tomar em cada dia letivo costumam ser pautadas por fontes diversas e são fortemente marcadas por valores que estabelecem seus programas de ação.

De sua parte, a cultura partilhada em ambientes acadêmicos baseia-se em uma outra perspectiva, que inclui fatores de ordem discursiva. Nela existe uma maior proximidade com as disciplinas científicas de diferentes áreas e, também, a produção e divulgação de saberes, prioritariamente - embora não exclusivamente - por meio da escrita, o que implica modos específicos de comunicação e de relação entre os grupos. As escolhas dos pesquisadores acadêmicos são avaliadas em função de sua vinculação com os discursos de referência, que alcançam diferentes graus de legitimidade para descrever os eventos. Assim, a boa qualidade de uma produção acadêmica deve-se, em grande parte, à sua coerência em relação aos discursos que lhe oferecem sustentação.

Seguindo nessa direção, os pesquisadores que se voltam para as questões educacionais estão envolvidos em disputas em torno da descrição e da explicação do que ocorre nas relações pedagógicas, nas escolas, nas redes de ensino e nos sistemas educacionais. Seu trabalho requer a elaboração de explicações consideradas *válidas* sobre os fatos educacionais, que possibilitem, in-

clusivo, generalizações. Falamos na universidade sobre “a escola brasileira”, “o sujeito epistêmico”, “o desenvolvimento cognitivo”, “os processos de socialização primária”, “a escola inclusiva”, “o ensino diferenciado”, “as competências profissionais docentes” etc. Trata-se, como adverte Azanha (1992), de descrições que contêm um alto teor abstrato e que, em função de tal característica, não são suficientes para alicerçar a compreensão da situação escolar e o discernimento do educador. E embora esses recursos que a universidade oferece aos professores sejam importantes para a formação docente, os mesmos não são capazes de estabelecer programas de ação (o que, no entanto, geralmente buscam propor).

São significativas, portanto, as diferenças culturais que separam professores e pesquisadores acadêmicos, no que se refere às maneiras como cada um desses grupos se aproxima dos assuntos pedagógicos. Como explica Anne-Marie Chartier (2007), “o mundo dos praticantes encontra sua coerência no encadeamento dos gestos profissionais e o mundo dos teóricos teria, como sua, uma prática discursiva teorizada ou teorizante” (p. 200). Nessa direção, os pesquisadores da universidade tendem a considerar as ações docentes como sendo *incoerentes*, posto que muitas vezes se baseiam na “coexistência heteróclita de atividades evidenciando modelos [teóricos] incompatíveis” (CHARTIER, 2007, p.198).

Essas diferenças entre a cultura do magistério e a cultura acadêmica parecem sugerir certos limites para a atuação da universidade na “fabricação” de um novo professor. Quando dizemos que a universidade apresenta aos professores inovações sobre a aprendizagem, o ensino, a organização escolar ou a relação entre escola e comunidade, em que estamos pensando? Tais discursos inovadores são produzidos no âmbito de que espaço social? Que aspectos foram levados em conta para a sua formulação? Que ponto de vista sobre a escola eles refletem? Quais os critérios empregados em sua validação? Que tipo de coerência perseguem? Novamente, recorreremos às palavras de Chartier, para quem os pesquisadores acadêmicos costumam esquecer que

suas construções acadêmicas, sejam elas de pesquisa “pura”, “aplicada” ou de “pesquisa-ação”, são o resultado de práticas profissionais específicas; como praticantes da pesquisa científica, eles próprios são presos em redes de trocas institucionais, redes sociais de trabalho, de poder e de conflitos que lhes permitem articular seus saberes e seus saber-fazer, seus discursos e seus gestos profissionais. (p. 200-1)

Os discursos acadêmico-educacionais são produzidos, pois, segundo uma lógica específica vinculada às regras do jogo acadêmico. Disto decorre um primeiro limite para a atuação da universidade na efetiva transformação dos professores e de suas práticas. Os discursos acadêmicos educacionais não constituem, necessariamente, avanços para o que é vivido pelos professores na escola. Eles não são produzidos a partir do jogo que é jogado no interior do magistério, não se tratando em todos os casos, portanto, de respostas a questionamentos assumidos e legitimados pelos professores. Não raras vezes, as inovações pedagógicas oferecem solução para conflitos gerados no exterior do cotidiano escolar. Em que pesem a sofisticação com que se apresentam e sua legitimidade do ponto de vista teórico, tais discursos tendem a ser considerados pelos professores como pouco pertinentes - ou mesmo frágeis - e não assumem, diante deles, o teor “revolucionário” pretendido. Este primeiro limite aqui referido diz respeito ao que efetivamente a universidade tem a dizer aos professores e o quanto isto interessa a eles, ou seja, o quanto tais discursos incluem o ponto de vista dos professores sobre o ensino e o quanto respondem aos seus anseios por mudança.

A desconsideração de especificidades que, como as acima mencionadas, se fazem presentes na perspectiva que os professores assumem sobre o ensino e nas maneiras pelas quais eles produzem saberes docentes tem gerado situações paradoxais. Ao analisar o já referido contexto de desenvolvimento do campo universitário da pedagogia e das ciências da educação, Nóvoa (1999) ressalta que, diferente do que se poderia esperar, os altos investimentos em pesquisa não têm rendido mudanças significativas na vida das escolas. Para ele, esse movimento tem contribuído para que os pesquisadores acadêmicos passem a saber mais sobre os professores - o que eles pensam, sabem, sentem e como eles ensinam - sem que, no entanto, os próprios professores alcancem maior consciência sobre seus saberes e sobre aquilo que são capazes de fazer.

Os professores têm sido, com isso, expropriados de seus saberes e deslegitimados como produtores de conhecimentos, ao mesmo tempo que novos grupos de especialistas das universidades são assumidos como “autoridades científicas no campo educativo” (NÓVOA, 1999, p. 15). Essa situação paradoxal é analisada por Nóvoa (1999b) a partir de um instigante modelo baseado na inter-relação de três tipos de saberes que se vinculam de diferentes maneiras na produção da profissão docente, quais sejam: o saber da experiência (produzido pelos professores), o saber da pedagogia (produzido pelos especialistas em ciências da educação) e os saberes das disciplinas (produzido por especialistas dos



diferentes domínios do conhecimento). Esses três tipos de saberes estão relacionados como vértices de um “triângulo do conhecimento”. No entanto, segundo Nóvoa, atualmente observa-se o estabelecimento de ligações privilegiadas entre os dois vértices que representam os saberes de tipo científico (da pedagogia e das outras disciplinas). Essa forte reflexão científica em torno da educação, tendo em vista uma maior racionalização do ensino, tende a contribuir para um maior prestígio social da profissão docente. Todavia, desencadeia um processo de depreciação dos saberes produzidos pelos próprios professores, que deixam de ser reconhecidos como produtores de saberes. Valendo-se da metáfora do *jogo de bridge*, anteriormente empregada por Jean Houssaye (1988)<sup>4</sup>, Nóvoa afirma que os professores têm assumido o “lugar do morto” nos discursos educacionais, ou seja “nenhuma jogada pode ser delineada sem ter em atenção as cartas que estão em cima da mesa. Mas o jogador que as possui não pode ter uma estratégia própria: ele é o referencial passivo de todos os outros” (p. 10).

Esse modelo proposto por Nóvoa nos auxilia a perceber algumas das contradições presentes no movimento atual de profissionalização do magistério. A intensa atividade dos especialistas em educação e nas disciplinas de ensino, que resulta em uma crescente sofisticação dos discursos sobre o ensino, delinea novos horizontes profissionais para a docência. Mas, paradoxalmente, essa valorização social docente reverte-se em maior controle sobre os professores, já que eles próprios não estão envolvidos na produção de seu “novo lugar” profissional.

A comunidade acadêmica vem historicamente tentando convencer os professores de que seus pontos de vista sobre o ensino são os mais férteis para nutrir as práticas docentes, de modo a lhes possibilitar maior eficácia na solução dos diversos e cada vez mais numerosos problemas que se impõem à escola. Assim, pretendemos que os professores atuem a partir de novas lógicas sobre a aprendizagem, sobre os processos de avaliação, sobre a relação com a comunidade escolar etc. Essa tentativa de convencimento assume, não raras vezes, ares de imposição em função da posição desigual que universidade e professores ocupam no jogo social. O que a universidade diz sobre a escola, sobre o ensino e sobre os professores costuma assumir uma aparência de “verdade” e de inova-

---

<sup>4</sup> Jean Houssaye propõe que se analise a ação educativa a partir do modelo denominado como “triângulo pedagógico”, no qual três elementos estão em interação: o sujeito que ensina, o aluno e conteúdo do ensino. O estabelecimento de relações privilegiadas entre dois desses vértices do triângulo resulta em diferentes estilos pedagógicos (centrados no ensino, na formação ou na aprendizagem).

ção. É por esta razão que o processo de “fabricação do professor profissional” reverte-se, como advertem Popkewitz e Nóvoa (1998), em uma fonte potencial de normalização e de controle do trabalho docente e da vida nas escolas.

Entretanto, é forçoso considerar que, mesmo assumindo essa posição de destaque no campo educacional, a universidade não é capaz de impor completamente o seu ponto de vista aos professores. Estes são comumente acusados de impor resistência à razão científica e aos discursos que lhes são apresentados. Como dito antes, em oposição ao caráter pretensamente “revolucionário” dos discursos produzidos pela universidade, costumamos apontar o posicionamento “reacionário” dos professores, considerados refratários e resistentes às mudanças educacionais.

Contudo, não parece sensato dizer que os professores simplesmente rejeitam os discursos acadêmico-educacionais, mesmo que, como já mencionado, eles muitas vezes os consideram frágeis ou pouco úteis para o trabalho diário. Sua posição como consumidores das inovações acadêmico-educacionais é assegurada por diversos dispositivos<sup>5</sup>, que são amplamente empregados pelas universidades e pelos sistemas de ensino (como é o caso dos cursos de formação continuada que, cada vez com maior frequência lhes são oferecidos, quando não impostos). É necessário considerar também que os discursos acadêmicos são investidos de um alto valor simbólico que é reconhecido inclusive pelos professores como fonte de legitimidade social. A sofisticação da linguagem por meio da qual os professores se referem ao seu trabalho costuma trazer-lhes bons dividendos, como uma maior confiança por parte da comunidade escolar e, também, daqueles que avaliam seu trabalho a partir de relatórios e outros documentos.

Valendo-se então de diversos dispositivos, o movimento de “fabricação do professor profissional” demarca um lugar específico que deve ser ocupado pelo magistério. Os professores são assumidos como *consumidores* de todo um mercado formativo que lhes é dirigido e no âmbito do qual a universidade e seus discursos ocupam papel de destaque. Resta saber se este “lugar do morto”, tal como referido por Nóvoa, realmente reduz os professores à passividade e à apatia.

Nesse caso, a perspectiva proposta por De Certeau aponta para as *maneiras* pelas quais os professores consomem os produtos que lhes são dirigidos nesse mercado. Trata-se de conferir atenção aos processos de apropriação des-

---

<sup>5</sup> Os *dispositivos* são aqui entendidos como estratégias de controle – explícitas ou sutis - que oferecem suporte a certos tipos de saberes e, ao mesmo tempo, são sustentadas por eles (Foucault, 1994).

ses produtos, que são organizados a partir de “técnicas de produção cultural” (p.41). Impõe-se a necessidade de considerar as possibilidades efetivas que a universidade, em contato estreito com os professores, apresenta para alterar sua cultura, dotando-lhe de uma racionalidade discursiva que historicamente lhe é estranha, e para mudar as maneiras pelas quais eles realizam cotidianamente a docência. Aponta-se, assim, para um segundo tipo de limite que se coloca para o projeto de “fabricar” um novo professor. Tal limite diz respeito àquilo que os professores realmente fazem com o que a universidade lhes diz sobre o ensino.

### **As táticas de consumo docente no reino das práticas discursivas**

Aspectos relacionados às maneiras pelas quais os professores se apropriam dos discursos acadêmico-educacionais foram identificados em um estudo que, sob uma abordagem etnográfica, investigou leituras docentes realizadas em um programa de formação continuada, oferecido em nível superior (SARTI, 2005). Como alunas do PEC-Formação Universitária<sup>6</sup>, as professoras focalizadas no estudo deveriam realizar uma exigente carga de leitura, que as colocava em contato diário com discursos acadêmicos bastante atualizados sobre o ensino, a aprendizagem, a organização do trabalho pedagógico entre outras temáticas.

Duas turmas de professoras foram escolhidas para um acompanhamento sistemático de suas práticas de leitura, ao longo de um trabalho de campo que durou 15 meses. Enquanto as professoras reunidas no Pólo I<sup>7</sup> revelavam diversas dificuldades no contato com os textos acadêmicos (estranhamento em relação ao léxico empregado, desconhecimento dos processos de produção e divulgação, insuficiência conceitual), as professoras que freqüentavam o Pólo II mostravam razoável desenvoltura nesse tipo de leitura, com a qual vinham estabelecendo contato em outras oportunidades de formação continuada.

---

<sup>6</sup> Programa de formação continuada, em nível superior, implementado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Em sua primeira versão (2001-2002), aqui considerada, foi realizada em parceria com a Universidade de São Paulo (USP), a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e a Universidade Estadual Paulista (UNESP). Embora não tenha sido formalmente classificado na modalidade de educação a distância, apresentava características desse ensino, como o forte apoio de mídias interativas.

<sup>7</sup> Local onde as professoras desenvolviam diariamente suas atividades, tanto as off-line como as on-line. As denominações *Pólo I* e *Pólo II* não correspondem à nomenclatura utilizada no PEC.

As discrepâncias quanto aos hábitos e às experiências prévias de leitura das professoras chamaram atenção no início da pesquisa, mas foram cedendo lugar para outras impressões que eram obtidas ao longo das visitas aos pólos, das observações e das entrevistas realizadas. Revelaram-se, pouco a pouco, certas similaridades nas práticas de leitura daquelas professoras que as uniam no tocante a suas *maneiras de ler* os textos acadêmico-educacionais no programa.

Suas leituras eram caracterizadas pela presença marcante da oralidade no exame e discussão de assuntos relacionados à vida cotidiana escolar, assumindo, com isso, feições específicas, bastante próximas da docência diária. Nesse sentido, era comum que as professoras evocassem situações práticas durante a leitura dos textos, de modo a “traduzir” ou exemplificar o que “o autor queria dizer”. Em algumas situações, no entanto, eram as idéias dos autores que agiam no sentido de justificar, problematizar ou contestar situações práticas que as professoras tivessem em vista abordar nas discussões. Havia casos, ainda, em que a recorrência a exemplos práticos objetivava a contestação de idéias que elas consideravam terem sido propostas pelo autor do texto lido.

Esse modo pelo qual as professoras costumavam ler os textos no programa foi identificado em diversos momentos durante as observações realizadas. Em um dos dias de visita ao Pólo I, por exemplo, as professoras estavam reunidas em pequenos grupos para realizarem a leitura de um texto que tinha por tema central os pressupostos construtivistas da alfabetização. Um desses grupos foi acompanhado mais atentamente. Em determinado trecho do texto, lido em voz alta por uma delas, havia uma citação em que Emília Ferreiro afirmava a necessidade de “maturidade, tempo e paciência” para a alfabetização. Uma das professoras interrompeu a leitura da colega e disse, bastante enfática: “Isso é o que irrita. Você pega um aluno que nunca viu nada sobre escrita e te dizem: ‘tempo, maturidade e paciência’. Pensam que se deixarmos esse aluno ali ele vai aprender?”

As professoras daquele grupo passaram, então, a discutir sobre as dificuldades de aprendizagem enfrentadas por seus alunos que, segundo elas, viviam em condições adversas (residindo em locais com alto índice de violência, algumas vezes sem contar com a presença do pai e/ou da mãe, entre outros casos). Segundo as professoras, esses alunos costumam agir com apatia, insegurança ou mesmo rebeldia na escola. A discussão seguiu, nessa direção, afastando-se da temática da alfabetização, bem como da atividade proposta que incluía a leitura e o resumo do texto. Os argumentos empregados por Ferreiro foram, por esta via, abstraídos de seu contexto inicial de produção e de seus

propósitos descritivos e então problematizados a partir de informações reunidas pelas professoras em seu ambiente de trabalho. Na leitura daquelas professoras, as descrições oferecidas pela autora passaram a assumir contornos marcadamente prescritivos.

Alguns minutos depois daquela discussão, quando as professoras retomaram a leitura do texto, chamou-lhes a atenção um outro trecho no qual Emília Ferreiro afirmava que “as crianças são facilmente alfabetizadas”. “Para ela é fácil alfabetizar!” bradou uma delas. “Alfabetizar uma classe de 10 ou 15 alunos é mesmo fácil. Quero ver alfabetizar 35, como a gente!”, respondeu uma de suas colegas de grupo.

Embora o texto se limitasse a apresentar as etapas e características presentes no processo de alfabetização segundo as teorias construtivistas, a leitura realizada pelas professoras orientou-se pela busca de exemplos que pudessem confirmar - ou não - a pertinência para o cenário escolar das idéias apresentadas pela autora. Realizavam inferências sobre o texto, sem preocupar-se em alcançar uma compreensão mais precisa de seus enunciados e das explicações que oferecia sobre a psicogênese da língua escrita. Suas discussões assumiram, então, um caráter cada vez mais autônomo com relação ao texto, desvinculando-se de certo modo da temática nele proposta (as etapas da alfabetização). Em alguns momentos esse distanciamento com relação aos textos assumia contornos ainda mais evidentes e as professoras revelaram uma certa desconfiança, senão uma rejeição propriamente dita, com relação às idéias neles veiculadas. Em casos como esse relatado, elas pareciam compartilhar a impressão de possuírem saberes específicos, que lhes autorizavam falar com maior propriedade sobre a escola e sobre o ensino. Afirmavam, por meio desta relação com o texto, uma identidade que as unia em torno de um mesmo ofício e de uma mesma cultura ocupacional.

Sem necessariamente se ater aos sentidos previstos no texto, as professoras pareciam assumi-los como *ocasiões* (DE CERTEAU, *op. cit.*) para a análise de suas experiências docentes no contexto escolar. Com isso, subvertiam a natureza dos textos expositivos que, como lembram Colomer e Camps (2002), caracterizam-se justamente por oferecer margens mais restritas de liberdade aos leitores, que devem guiar-se por sua estrutura propositiva e superficial a fim de construir a representação mental da nova informação. Textos desse tipo mostram-se mais distantes das formas orais de comunicação, atribuindo papel acentuado às marcas formais no estabelecimento de coerência lingüística entre as

idéias e remetendo à descrição de conceitos, à generalização de coordenadas de tempo e de espaço e a uma grande variedade de relações lógicas entre as idéias.

De encontro a essa característica dos textos expositivos, as leituras realizadas pelas professoras faziam emergir suas próprias percepções e avaliações sobre os impactos que os temas neles propostos representavam para a vida diária na escola e para o trabalho docente. Foram identificados, então, indícios de um tipo de comunidade social de interpretação<sup>8</sup> que agregava as leituras educacionais das professoras em torno de uma mesma perspectiva prática, orientada por uma mesma lógica da ação.

Durante as leituras, as professoras pareciam despreocupadas em construir uma compreensão “colada” ao texto lido, tomando-o mais como atalho para a análise de suas experiências docentes. Isso costumava fazer emergir os modos como elas percebiam e avaliavam o impacto que o tema proposto no texto vinha assumindo para a vida diária na escola e para o trabalho docente. Ao invés de buscarem o sentido literal das afirmações da autora do texto, como costumava ser indicado na apostila empregada no programa, e de explorá-las em direção a uma compreensão de tipo inferencial, as professoras priorizavam o exame das percepções que elas próprias compartilhavam sobre o ensino e a escola. Pareciam interessadas, sobretudo, em dividir suas impressões sobre o contexto das escolas em que lecionavam - o que *de fato ocorria nelas* - assim como seus conflitos e dúvidas quanto ao modo como deveriam gerir as dificuldades aí encontradas. Buscavam imagens sobre a escola que ultrapassassem aquilo que era oferecido no texto.

Essa maneira de ler das professoras observadas desviava-se, em vários aspectos, do que costuma ser esperado em contextos de formação. Ao invés de se concentrarem na aprendizagem de valores, procedimentos e posturas próprias ao ambiente acadêmico (para o qual o programa atuava como uma “porta de entrada”), as professoras do grupo estudado traziam consigo seus próprios modos de ler e de se aproximar de temas educacionais. Com isso, subvertiam a ordem dos discursos acadêmicos presentes nos textos lidos, à medida que lhes infiltravam uma perspectiva prática que não estava neles prevista.

---

<sup>8</sup> O conceito de *comunidade de interpretação* foi formulado por S.Fish (1982) na esfera da crítica literária. No trabalho aqui em questão, a idéia de comunidade de interpretação dos textos foi considerada em um sentido amplo, que compreende aspectos sociais presentes na leitura, entre os quais: o lugar social ocupado pelos sujeitos, o contexto no qual as leituras são realizadas e as representações então implicadas.

As professoras valiam-se, desse modo, de um tipo de *tática de consumo* (DE CERTEAU, *op.cit.*) para assumir, mesmo que temporariamente, o lugar dos autores daqueles textos. Valendo-se furtivamente dessa posição de poder, faziam imperar seus modos específicos de ler e de se apropriar dos discursos educacionais. Essas leituras se convertiam, naquele ambiente, em *ocasiões* para uma atividade coletiva de reflexão e/ou questionamento sobre fatores que se impõem à atividade e à condição profissional docente. As professoras usavam, pois, o limitado espaço de liberdade do qual dispunham no contato com os textos para subverterem a ordem dos discursos proferidos (R. CHARTIER, 1999), tornando-os, deste modo, mais próximos de seus interesses e necessidades de trabalho. Com tal engenhosidade, elas introduziam o seu próprio mundo – o mundo docente - no lugar daquele que havia sido proposto pelo autor do texto em questão e, ao mesmo tempo, deixavam momentaneamente de ocupar o lugar discente que lhes era reservado no programa. Eram professoras e suas *maneiras de ler* faziam emergir a perspectiva docente a partir da qual lidavam com as questões de ensino.

Assim, muitos dos textos que circulavam naquele ambiente eram avaliados pelas professoras em função do grau de interlocução com o cotidiano escolar que lhes possibilitavam. Elas pareciam querer encontrar imagens de si mesmas, de seus alunos e dos problemas que enfrentavam na escola retratadas pelos autores; e por isso tendiam a reprovar os textos com os quais não conseguiam estabelecer um diálogo mais direto sobre suas práticas profissionais, suas preocupações, interesses e saberes. Classificavam esses textos de “muito teóricos”, “aborrecidos” ou “difíceis”.

Por meio de tal postura, conferiam valor para seus próprios saberes e práticas profissionais; recursos dos quais dispunham para se apropriar de textos educacionais, bem como do espaço e de práticas acadêmicas. Revelavam-se, com isso, traços da dimensão política que M. de Certeau atribui às práticas cotidianas, como é o caso da leitura. Essa postura “subversiva” assumida pelas professoras distingue-se em vários aspectos da apatia que lhes costuma ser associada quando estão diante das inovações pedagógicas propostas pela universidade.

As professoras focalizadas pelo estudo costumavam analisar os discursos presentes nos textos lidos a partir de uma perspectiva particular, centrada em questões bastante pontuais presentes no cenário escolar: o tempo e o espaço da aprendizagem e do ensino, os objetivos da docência, além das relações estabelecidas entre os sujeitos, entre outros fatores. Para elas, a discussão dos temas educacionais exigia que se contemplassem todas as variáveis inscritas na

efetivação das práticas pedagógicas junto aos alunos. As relações que estabeleciam com os textos convertiam-se, assim, em *leituras de trabalho*, percebidas pelas professoras a partir de seu valor de uso (BOURDIEU, 1996) para o atendimento das necessidades e a resolução de problemas que elas enfrentavam no exercício diário de seu ofício.

Esse modo de ler das professoras tomava por base a cultura profissional do magistério, muito vinculada às atividades cotidianas junto aos alunos. Ao se aproximarem de textos acadêmico-educacionais, as professoras focalizadas valiam-se de modos de ler que Anne Marie Chartier (1999) já havia identificado como sendo ancorados em saberes e interesses de ordem prática. A importância assumida por esses critérios práticos para as professoras aqui consideradas parecia bastante acentuada, inclusive, em função de sua longa experiência profissional, que lhes possibilitava gozar de certa liberdade com relação a questões de ordem “técnica” do ensino e, ao mesmo tempo, apresentar maior adesão à perspectiva prática que o fundamenta (CHARTIER, 2007).

Esses modos de ler docentes chocavam-se, naquele programa de formação, com as leituras de tipo acadêmica, ancoradas em uma perspectiva de natureza discursiva. Isto constituía uma fonte de conflitos para as professoras, que se viam constantemente questionadas (durante as provas, os trabalhos e as discussões nas videoconferências) sobre a *veracidade* dos saberes pedagógicos apresentados nos textos, sobre o que elas geralmente não faziam oposição. O que de fato lhes interessava, com dito, era discutir sobre a *pertinência* desses saberes para a escola em que lecionavam.

### **Do lugar do “morto” às mil maneiras de fazer**

Os resultados alcançados pela investigação aqui referida sugerem que, mesmo ocupando o papel do “morto” nos processos de produção e circulação dos saberes pedagógicos, os professores são capazes de fazer valer sua própria perspectiva sobre temas concernentes à docência escolar. É o que lhes possibilitam suas “astúcias de consumidores”, a partir das quais eles deixam momentaneamente de ocupar a posição do “morto”, retornando ao jogo. É preciso ressaltar, no entanto, que tais “bricolagens” (De Certeau, *op. cit*) não são suficientes para que os professores possam delimitar um *lugar próprio* para seus saberes docentes. Em casos como o aqui descrito, eles vagueiam por terras alheias, onde reinam as práticas discursivas. Mas, por meio de suas táticas de consumo, são capazes de encontrar sentidos não previstos nos textos que lêem, alterando



a ordem dos discursos, inclusive daqueles que pretendem investi-los de nova identidade, de práticas e de saberes “revolucionários”, mas que são produzidos e legitimados no exterior do magistério.

Tomando essa perspectiva, inspirada no trabalho de Michel de Certeau, é possível considerar que muitas das atitudes aparentemente refratárias que são assumidas pelos professores – ao não tomarem para si os “caminhos revelados” pelas pesquisas acadêmicas - estão investidas de uma dimensão política. Eles jogam com os acontecimentos transformando-os em possibilidades de tirar partido das forças que lhes são estranhas (p. 47). Com tal engenhosidade, os professores conseguem impor certa resistência ao movimento que busca reinventá-los.

No entanto, cabe ressaltar que a percepção dos limites que se colocam à universidade em suas empreitada para transformar os professores e suas práticas não devem conduzir ao imobilismo. A dimensão produtiva do cotidiano, tal como ressaltada por De Certeau, nos sugere que uma atuação mais pertinente por parte da universidade no desenvolvimento profissional dos professores requer a invenção de novas maneiras de auxiliá-los na *reinvenção de si próprios*. Mas, para tanto, faz-se necessário que os professores estejam de fato incluídos no jogo e que possam jogar com suas cartas; ou seja, requer que o espaço que eles ocupam na invenção e na reinvenção cotidiana da docência seja reconhecido não como um desvio a ser evitado, mas como possibilidade real de inovação pedagógica que, portanto, deve ser estimulada.

## Referências

AZANHA, José Mário Pires. *Uma Idéia de Pesquisa Educacional*. São Paulo: EDUSP, 1992.

\_\_\_\_\_. *A formação do professor e outros escritos*. São Paulo: SENAC, 2006.

BOURDONCLE, Raymond. Professionnalisation, formes et dispositifs. In: *Recherche et Formation*, n. 35, 2000, p. 117-132.

BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Lingüísticas: o que falar quer dizer*. Trad. Miceli, Barros, A.Catani, D. Catani., Monteiro e Durand. São Paulo: Edusp, 1996.

BUENO, Belmira Oliveira. É possível reinventar os professores? A “escrita de memórias” em um curso espacial de formação de professores. In: SOUZA, E.C. , ABRÃO, M.H. (orgs) *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre/ Salvador: EDIPUCRG/ UFBA, 2007, v.1, p. 219-238.

CHARTIER, Anne-Marie. Os futuros professores e a leitura. In: BATISTA, A., GALVÃO, Ana Maria (orgs) *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a, p.89-97.

\_\_\_\_\_. *Enseñar a leer y a escribir: una aproximación histórica*. Trad. Diana Sánchez, México: FCE, 2004.

\_\_\_\_\_. A ação docente entre saberes práticos e saberes teóricos. Trad. Flavia Sarti e M. Teresa Van Acker, In: *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2007.

CHARTIER, Roger. *A Ordem dos Livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*, trad. Mary Del Priori, Brasília: UNB, 1999 a [1992].

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1989.

COLOMER, Teresa, CAMPS, Anna. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

De CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*, trad. Ephraim Alves, Petrópolis: Vozes, 1994 [1980].

FISH, Stanley. *Is There a Text in The Class*. University of Harvard, 1982.

FOUCAULT, Michel. *Dits et Ecrits III: 1976 – 1979*. Paris: Gallimard, 1994 [1988].

HOUSSAYE, Jean. *Triangle Pédagogique: théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Editions Peter Lang 1992.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, Mar 2003, n.118, p.89-118.

MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortes e Autores Associados, 1988

NÓVOA, Antonio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p.11-20, jan/jun 1999.

\_\_\_\_\_. Prefácio à segunda edição. IN: NÓVOA (org.) *Profissão Professor*. Porto : Porto Editora, 1999b.

POPKEWITZ, T. NOVOA, A. La fabrication de l'enseignant professionnel: la raison du savoir. In: *Recherche et Formation*. n. 38, p. 5-13, 2001.

SARTI, Flavia Medeiros. *Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais*, São Paulo: FEUSP, 2005 (tese de doutorado).

\_\_\_\_\_. *Apprendre à lire des textes théoriques à l'université : la formation continue des professeurs d'école au Brésil. Recherche et Formation*, n. 55, p. 93-106, 2007.

SARTI, F. M., BUENO, B. O. Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais. *Cadernos de Pesquisa*, v.37, n. 131, p. 455-479, mai/ago, 2007.

SCHEFFLER, Israel. *A Linguagem da Educação*. trad. Balthazar Barbosa Filho. São Paulo: Edusp\Saraiva, 1974.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. *Teacher professional development and the argument of incompetence: the case of in-service elementary teacher education in São Paulo, Brazil*. Londres, Tese de doutorado. Instituto de Educação, Universidade de Londres, 2001.

\_\_\_\_\_. O argumento da incompetência e outros discursos na formação de professores. In: Schwartz, C., Carvalho, J.M., Simões, R.H., Araújo, V.C.. (Org.). *Desafios da Educação Básica: a pesquisa em educação*. 1 ed. Vitória: EDFES - Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, 2007, v. 1, p. 45-56.

SOUZA, D. T., SARTI, F. M. *O mercado da formação docente: seus dispositivos, produtos e consumidores*. Projeto de Pesquisa/CNPq, 2008.

---

Flavia Medeiros Sarti  
Docente da UNESP - Universidade Estadual Paulista -  
Instituto de Biociências - Depto. de Educação - Rio Claro  
Av. 24-A, 1515 - Bela Vista  
CEP: 13506-900 - Rio Claro - SP  
E-mail: fmsarti@rc.unesp.br

---