

ESTRATÉGIAS DE MANUTENÇÃO, ACOMODAÇÃO E TRANSPOSIÇÃO DO *HABITUS* EM UM CENÁRIO DE MUDANÇAS.

*Roger Marchesini de Quadros Souza*¹

Resumo: Tendo como pano de fundo a implantação na rede pública estadual paulista do Regime de Ciclos com Progressão Continuada, privilegiando os conceitos de *habitus*, *capital cultural* e autoridade pedagógica de Pierre Bourdieu, este artigo analisa o depoimento de quatro professores de escolas públicas, com ênfase nos elementos referentes às reações e estratégias desenvolvidas para superar os impasses provocados por esta reforma educacional. Tendo este referencial de análise, busca-se constatar nos depoimentos o impacto, e contradições, que a referida reforma suscitou no *habitus* e no *capital cultural* dos professores, assim como as estratégias de superação dos conflitos que os docentes desenvolvem. Esta identificação é possível a partir do reconhecimento dos principais elementos que se expressam nos discursos dos professores e que revelam seu *capital cultural*, *habitus* docente e estratégias de superação dos conflitos surgidos com a implantação da referida reforma.

Palavras-chave: reformas educacionais; estratégias docentes; *habitus*; capital cultural.

Abstract: Having the background in the implementation in the São Paulo state public school of the Cycles Regime with Ongoing Progression, focusing the concepts of *habitus*, cultural capital and pedagogical authority of Pierre Bourdieu, this article analyzes the testimony of four public school teachers, with an emphasis on elements relating to his reaction and strategies developed to overcome impasses caused by this educational reform. With this analytical reference, seek to verify in the testimonial the impact, and contradictions that such reform has resulted in *habitus* and cultural capital of teachers, as well as strategies for overcoming the conflicts that teachers develop. This identification is possible from the recognition of the key elements that are expressed in teachers discourses who reveal their cultural capital, *habitus* and teaching strategies for overcoming the conflicts that arise with the implementation of the reform.

Keywords: educational reform, teachers strategies, *habitus*, cultural capital

No ano de 1997, no Ensino Fundamental das escolas públicas estaduais de São Paulo foi implantado, compulsoriamente, o Regime de Ciclos com Progressão Continuada. Esta implantação foi realizada de forma unila-

¹ Professor Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação – UMESP. Doutor em Educação – PUC-SP. End: Rua Perú, 466, apto 71 – Vila Gulhermina – Praia Grande – São Paulo – CEP: 11702-250. E-mail: roger.quadros@ig.com.br. Tel: (13)3379-3484.

teral e abrangeram os oito anos que, à época, compunham o Ensino Fundamental. Esta implantação sem discussão prévia com educadores, pais e alunos agudizou o processo de resistência e reação ao novo modelo de organização escolar e do trabalho docente.

Tendo como referência depoimentos de quatro professores do Ensino Fundamental de escolas públicas do Estado de São Paulo, colhidos entre os anos de 2003 e 2004, verificou-se que há um conjunto de elementos que indica relação com o mérito, a *autoridade pedagógica* (BOURDIEU e PASSERON, 1992) e sua vinculação à disciplina, ao conhecimento do conteúdo, ao julgamento do desempenho do aluno e à certificação, que confere uma distinção ao seu portador. A *autoridade pedagógica* é uma das condições para o exercício da ação pedagógica e, na escola, do exercício da profissão docente, e remete, em grande medida, aos processos de avaliação (aprovação-retenção), que são confrontados pela adoção do modelo de Ciclos com Progressão Continuada.

Evidencia-se nos depoimentos dos professores a constatação do desgaste dessa autoridade. Os entrevistados referem-se ao desrespeito dos alunos, à desvalorização do conhecimento e às “facilidades” oferecidas pela instituição, por meio da legislação, que confere ao aluno a possibilidade da Progressão Continuada, o que para os professores, se resume na impossibilidade de retenção ao final de cada uma das séries escolares e que, por vezes, é pejorativamente denominada por eles de “promoção automática”.

Esta constatação leva a ponderar sobre o impacto das reformas educacionais nas práticas e concepções dos docentes, em especial, a implantação do Regime de Ciclos com Progressão Continuada, e como os professores reagem a estes impactos.

Para responder a esta questão privilegiou-se, nesta análise, os conceitos de *habitus*, *capital cultural*, *autoridade pedagógica* e *estratégia* de Pierre Bourdieu.

○ PERFIL DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Os pais da Professora 1 possuem pouca instrução, pois o pai cursou até a terceira série e a mãe até a segunda do Ensino Fundamental. Eles se conheceram e casaram-se no interior de São Paulo, mas vivem, desde o casamento, no município em que se localiza a escola. Esta professora nasceu no mesmo município e nele vive até hoje, é casada e tem uma filha que estuda na rede privada.

Ao se referir a seus estudos, durante a infância, afirmou que na visão do seu pai ela não precisaria estudar além da 4ª série do Ensino Fundamental, pois “se eu já sabia ler e escrever estava bom, e mulher não precisa estudar, mulher vai cuidar da casa”, razão pela qual não foi apoiada por sua

família após a conclusão dessa série. Entretanto, e apesar disso, nunca foi retida ao longo do seu processo de escolarização. O máximo de amparo que recebia era da mãe, que dizia a seu pai: “Deixa ela ir lá, ela gosta de estudar.” Também, relatou que trabalhava enquanto concluía, à noite, os outros níveis de ensino.

O perfil do grupo primário desta professora é de origem camponesa que, ao migrar para a área urbana, se incorpora ao proletariado urbano. O pai exercia profissão não especializada em empresas metalúrgicas da região, enquanto a mãe se dedicava aos afazeres domésticos e aos cuidados com os filhos, três no total.

Esse perfil se reflete na *fala* que relata de seu pai e revela que o investimento escolar para as meninas era infrutífero, o que corresponde a um *ethos* que se vincula às expectativas do provável para o gênero feminino, de sua classe – fração de classe –, tendo como referência as condições objetivas de sua realização e as estratégias para ascensão reservada, nesse caso, ao filho “homem”, para quem eram destinados os “investimentos escolares”, e que também se formou professor. Nas lembranças do que sua mãe dizia se encontra presente a esperança de materialização da ascensão vinculada ao “dom” da filha. Outro elemento que se destaca em sua trajetória é marcado pelo fato da entrevistada nunca ter sido retida e ao esforço necessário para completar seus estudos.

Revelou, ainda, que desde criança admirava a profissão de professora, que tinha uma vizinha que era professora e, que no período correspondente ao de sua infância, “Ninguém era professor, ninguém estudava, quase ninguém estudava...”. Esses elementos são indicativos do capital social e cultural de sua fração de classe – ninguém estudava – e auxilia a compreender a admiração despertada por uma professora.

A renda familiar da professora situa-se entre R\$ 3.501,00 e R\$ 4.000,00, sua casa é própria e sua filha estuda em instituição particular. Evidencia-se que houve uma ascensão social em relação ao seu grupo primário e que suas expectativas, em relação à sua filha, de realização do “provável”, relacionam-se ao seu *habitus* e as condições objetivas de seu capital social e cultural atual (Bourdieu, 2002), pois, informalmente, durante os contatos que sucederam à entrevista, revelou que “não quer que a filha passe pelas dificuldades que ela passou” e ainda revelou que “seu sonho” é que ela se forme em Medicina.

A professora e seu marido possuem Ensino Superior e ambos exercem profissão docente, sendo ela professora há vinte e quatro anos na rede pública estadual, onde leciona Matemática há dezoito anos no Ensino Fundamental. Ela é professora estável e tem garantida, de acordo com a legislação em vigor, a jornada Inicial de Trabalho Docente, que corresponde a vinte horas distribuídas em aulas e mais quatro de trabalho pedagógico, podendo ser opcionalmente ampliada, a título de carga suplementar, até o limi-

te máximo de quarenta horas semanais. No ano em que foi realizada a entrevista a professora exercia uma jornada de trinta e seis horas, sendo trinta em efetivo trabalho docente – sala de aula- e seis distribuídas como trabalho pedagógico. Desse total de trinta horas em sala de aula, dez eram ministradas para turmas de quinta série.

Sua família, composta por três pessoas, representa seu núcleo social central, pois atribui a esse grupo importância fundamental ao afirmar que “a família é o pilar da estrutura emocional”. Também é nesse núcleo que desenvolve grande parte dos diálogos diários sobre educação, especialmente com o marido. Aqui se evidencia o aspecto de redução do núcleo familiar e a concentração de esforços na manutenção e reconversão de recursos, muito peculiares às camadas médias.

Ainda, o grupo que secunda o da família da professora é formado pelos professores da escola em que trabalha, além do irmão que também é professor. Ela atribuiu a esses dois grupos, acompanhados da imprensa escrita e da televisão, a formação de suas opiniões sobre as questões educacionais e conseqüentemente parte de seu *capital cultural*.

Evidencia-se que houve ascensão social desta professora em relação ao seu grupo primário, colocando-a em típica posição de classe média.

A Professora 2 trabalha como professora ACT (Admitido em Caráter Temporário), designação que os professores utilizam informalmente ao se referir ao professor não efetivo, ocupante de função-atividade. Leciona Língua Portuguesa e Inglês há doze anos. Também tem a seu cargo uma série de tarefas de confiança do Diretor da escola na qual trabalha como, por exemplo, a elaboração dos horários de aula e já exerceu a função de Professora Coordenadora nos dois anos anteriores à realização da entrevista. Leciona na escola desde quando cursava o curso de Letras em uma Faculdade privada, que se localiza em município vizinho àquele da escola. É nesse município, onde trabalha, que a professora reside desde que nasceu.

Seu pai e sua mãe possuem o Ensino Médio, atualmente seu pai é aposentado e sua mãe sempre trabalhou em casa; também moram no município onde se localiza a escola.

A escolarização dos pais da professora e a ocupação de seu pai, funcionário burocrático de nível médio, foram determinantes na valorização dos investimentos feitos em educação, para ela e sua irmã, que também é professora. Esses investimentos, realizados por seus pais, são decorrentes das expectativas originárias da percepção de possibilidade de ascensão social vinculada à aquisição de um capital cultural e titulação conferida pela escola. Esse ambiente familiar confere à entrevistada um capital social e cultural próprio das camadas médias.

Com relação aos seus estudos, afirma que os pais sempre a apoiaram em todos os níveis de ensino, principalmente a mãe, pois o pai trabalhava muito e não tinha tempo. Foi retida no 3º ano do Ensino Médio, nas discipli-

nas de Física e Química, e relata: “Me senti péssima porque foi o ano que eu comecei a trabalhar; e o que aconteceu? Os professores não queriam nem saber.”.

Cursou o Ensino Superior licenciando-se em Letras e posteriormente se graduou no curso de Pedagogia na mesma faculdade, mas afirma que nos estudos superiores o modelo adotado pelos professores, modo de dar aula, de avaliar, era o tradicional, apesar de ensinarem outros modelos.

A professora 2 é casada e tem um filho que estuda em uma escola privada no mesmo município. Na sua família, apenas a irmã é professora e, nesse núcleo, é a pessoa com quem conversa diariamente sobre educação. Observa-se aqui, devido à sua origem de classe, seu *habitus*, seu *capital cultural*, capital social e as condições objetivas, o caráter de investimento representado pela educação e que já foi concretizado em sua própria educação, de sua irmã e que se prolonga com seu filho.

Ainda, com relação à formação de sua opinião, parte de seu *capital cultural* sobre educação, identifica uma série de agentes tais como a imprensa escrita, a televisão, a irmã, os colegas de trabalho e instituições como partidos políticos e o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP). Acrescenta que muito contribuiu para sua formação sobre educação a participação no ano de 2003 do Programa de Formação Continuada de Professores – “Teia do Saber”, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, coordenado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, realizado na mesma faculdade onde se graduou.

O professor 3 leciona a disciplina de Matemática há vinte e um anos na rede pública do Estado de São Paulo, sendo efetivo há cinco anos. Além dessa disciplina, ministra Ciências há dezessete anos para o Ensino Fundamental. No ano de realização da entrevista tinha aulas de Matemática com duas turmas de 5ª série do Ensino Fundamental na escola pública.

O professor nasceu em um município da Grande São Paulo e, com um ano de idade, mudou-se para a casa de seus avós, localizada no mesmo município da escola em que ele trabalha. É filho único e, apesar de seus pais serem vivos, foi criado pelos avós maternos, pois seus pais se separaram. Informa que quando seus pais se separaram eram muito jovens e por isso delegaram sua guarda aos avós. Seu pai é metalúrgico de nível médio em empresa da Grande São Paulo e sua mãe possui um estabelecimento comercial onde trabalha como cabeleireira.

Seu avô e sua avó, apesar de terem apenas o nível “primário”, possuíam um comércio na cidade e um padrão de vida “muito bom”, segundo suas declarações. Com relação aos seus estudos, informou que seus avós, principalmente a avó, sempre o apoiaram, mesmo ele sendo um aluno que sempre ia mal durante o ano letivo e somente se recuperava no final do ano, durante o período de exames finais ou recuperação. Essas informações corroboram

a posição de classe dos seus avós nas camadas médias e o alto valor atribuído à educação e as expectativas de manutenção e ascensão social, vinculadas ao processo de escolarização.

Apesar de todo o apoio recebido por ele, informa que foi retido na sexta série do Ensino Fundamental e afirma que sua retenção foi justa e positiva porque “eu amadureci muito (...) eu percebi que tinha que estudar (...) eu levava muito na brincadeira”, declara. Nota-se nessas declarações do entrevistado, a formação de um *habitus* assentado no esforço, na ideologia do mérito e na necessidade de seriedade na execução das tarefas para a obtenção de sucesso nos estudos.

Casado durante vinte e quatro anos, ele se separou há dois anos, mas é com a ex-esposa e a cunhada com quem, no núcleo que considera familiar, mantém diálogos sobre questões ligadas à educação. Assinala que apesar de separado ele e sua ex-esposa moram na mesma casa com as filhas. Sua ex-esposa é professora em uma escola de Educação Infantil e leciona no Ensino Superior, curso de Pedagogia, sendo ambas escolas privadas. Possui duas filhas, uma cursando o Ensino Superior na faculdade onde a ex-esposa trabalha e a outra no Ensino Fundamental, em instituição privada, onde o professor trabalha já há vinte e um anos, concomitantemente à escola pública.

O entrevistado é licenciado em Ciências e Matemática e nos três últimos anos participou de três cursos realizados pela instituição privada onde trabalha, sendo um de Aperfeiçoamento denominado Sistema de Avaliação e dois outros de Especialização, intitulados Planejamento Escolar e Parâmetros Curriculares Nacionais.

Com relação às suas concepções sobre educação, que representam parte de seu *capital cultural* e *habitus*, afirma que são formadas tendo como referência as conversas com a ex-esposa, a cunhada, os professores das escolas em que trabalha e também por meio da imprensa escrita, revistas, livros, televisão e do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo.

A professora 4 é licenciada em Língua Portuguesa e exerce a função de professora na rede pública do Estado de São Paulo há 25 anos. Leciona na escola atual há 15 anos, desde quando se tornou professora efetiva. No ano em que foi realizada a entrevista ministrava Língua Portuguesa para duas turmas de 5ª série do Ensino Fundamental.

A fração de classe de origem da professora pode ser identificada como das camadas médias da população, pois seu pai, já falecido, trabalhava como ferroviário e exercia cargo de alto nível, chefia, “apesar” de ter estudado apenas até a 3ª série do Ensino Fundamental. Sua mãe, também já falecida, sempre trabalhou em casa e concluiu o primário, 4ª série do Ensino Fundamental. Com relação à participação de seus pais em seus estudos disse que eles pouco puderam ajudar devido ao fato de possuírem

pouca escolaridade e acrescentou também que com relação a ela não era necessário porque era muito esforçada.

A entrevistada relata que foi retida na 2ª série do Ensino Fundamental e comenta: “Cheguei a reprovar a 2ª série porque eu entrei, na época, com seis anos na primeira série. Fui hiperalfabetizada, mas eu era assim...”, e continua: “Não tinha maturidade quando eu fui para a 2ª série, e na época eu estudava no Externato, aí as mães chamaram a minha mãe e disseram que eu tinha condições de ir para a série subsequente, só que eu não tinha maturidade nenhuma, então seria ideal que ficasse mais um ano. Aí então eu entrei dentro da(sic) faixa etária certinha.” Finaliza informando que para seus pais foi normal a retenção porque ela realmente era imatura.

É casada há quinze anos e tem dois filhos. A irmã, que também é professora, mora na mesma residência. Seu marido é engenheiro, proprietário de uma empresa metalúrgica de médio para grande porte, no ramo de atividade ao qual pertence. Seus dois filhos, uma menina e um menino, estudam em escola privada. Dos professores entrevistados é a que possui maior renda familiar, acima de R\$ 5.001,00 e sua fração de classe corresponde à denominada classe média alta.

No caso da professora, os investimentos feitos em educação pelos seus pais e concretizados em sua ascensão social, reforçam o *habitus* originário do capital cultural e social de valorização dos investimentos em educação como garantia da manutenção e ascensão social, materializando-se por meio dos investimentos feitos na educação de seus filhos, o que reforça a presença da *causalidade do provável* apontada por Bourdieu (in NOGUEIRA e CATANI, 2011). Nesse caso há combinação entre as condições objetivas de sua ascensão social, seu *habitus*, *como também* e as expectativas do futuro provável de seus filhos. Este também é o caso já apresentado da professora 01.

Atualmente suas concepções sobre educação são influenciadas pelos diálogos com a irmã, com os professores que trabalham na escola em que leciona atualmente, e complementados pela imprensa escrita e televisão. Nos últimos três anos não participou de nenhum curso ligado à sua atuação profissional, mas informa que lê muitos livros, romances, ficção, policial, poemas, classificando-os como literatura diversa.

Podemos observar que os quatro professores, apesar da origem de classe diferenciada, pertencem atualmente às frações de classe média. Também, pode-se perceber em seus relatos a formação de um núcleo argumentativo que expressa concepções ligadas à valorização do esforço (mérito), do *dom*, de um padrão de comportamento adequado aos alunos, do papel da educação para ascensão social e na legitimidade das decisões dos “especialistas” em educação. Este núcleo de concepções, ligado à sua posição de classe, confere a eles certa identidade e regularidade de *capital*

cultural e de *habitus*, que se evidenciam nas suas entrevistas e que passamos a analisar.

A ANÁLISE DAS ENTREVISTAS: O *HABITUS*, O *CAPITAL CULTURAL* E A MERITOCRACIA.

A partir da perspectiva dos entrevistados, constata-se o extenuamento dos dois pilares que sustentam a *autoridade pedagógica*. Em primeiro lugar está enfraquecido o reconhecimento do professor como legítimo portador do conhecimento, o *arbitrário cultural dominante* (BOURDIEU e PASSERON, 1992), a ser transmitido pela instituição escolar, na medida em que o conhecimento não é valorizado pelos alunos e, indiretamente, pela instituição escolar. Em segundo, identificam a falta de apoio institucional no que se refere à função judiciária da atividade docente, e o decorrente enfraquecimento da periodicidade do exercício do poder pelo professor sobre a decisão de progressão do aluno (aprovação-retenção).

Em diversos momentos dos depoimentos se destacou o lugar central que a autoridade pedagógica ocupa no *capital cultural* e no *habitus* dos professores. É importante ressaltar que o exercício da ação pedagógica pressupõe a existência da *autoridade pedagógica* ou poderia se dizer que a sua existência é condição necessária, senão essencial para o exercício do trabalho docente. Este fator se constitui como um dos núcleos do *habitus* dos professores. Essa autoridade que se expressa no reconhecimento do professor como portador dos conhecimentos legítimos a serem transmitidos e no poder conferido a ele pela instituição escolar, nas palavras de Bourdieu e Passeron (1992, p.26): “a ação pedagógica implica necessariamente como condição social de exercício **a autoridade pedagógica (AuP) e a autonomia relativa** da instância encarregada de exercê-la”. (grifo dos autores)

O exercício e a defesa da *autoridade pedagógica*, como necessária para o exercício e a qualidade do trabalho docente, nos fragmentos dos depoimentos dos quatro professores, apresenta-se de quatro formas distintas.

A primeira pode ser classificada como o reconhecimento da autoridade docente vinculada à disciplina do aluno e a valores na relação com o, foi assim expressa pelos professores: “Em todos os sentidos, havia respeito, a gente respeitava os professores, era respeitado”, ou então: “Em termo disciplinar (...), o aluno tinha mais limites.”

A segunda forma de os docentes apresentarem a *autoridade pedagógica* se relaciona ao fato de que o professor é o portador legítimo do conhecimento digno de ser transmitido pela escola. Esse aspecto da composição do *capital cultural* de que o professor é portador legítimo do conhecimento em relação à *autoridade pedagógica* se explicita na identificação de outros professores, responsáveis pelo reforço escolar, como, por exemplo, os “ajudantes”. Nessa lógica, afirmam: “Peço pro meu monitor ajudar e pedir para (a professora do reforço) auxiliá-la.” Assim, reforçam o fato de

que eles possuem o domínio do conteúdo: “Só não quando for em matéria de conteúdo assim, eu que tenho que estar por dentro pra ver o crescimento deles.” Ou na própria autoridade do professor: “Inclusive meu professor falava: ‘se você falar isso você vai tirar zero!’”

As duas últimas formas de expressão da *autoridade pedagógica* se referem à autoridade de decidir sobre o futuro do aluno, segundo Bourdieu, ao *juízo professoral* (in NOGUEIRA e CATANI, 2011) e o poder de seu exercício.

A terceira faz referência direta ao poder do professor de tomar as decisões sobre a promoção ou retenção do aluno: “É assim, o aluno, a gente vai analisar a assiduidade do aluno, vai ver as menções, analisa pelas menções, então, aquele aluno que, de repente, não foi satisfatório dentro do bimestre, por quê? Então a gente cita, ou brincou demais, não se esforçou, de repente é distraído, não fez as atividades propostas, tudo. Então, o que nós vamos fazer?; isso é problema de disciplina, vamos chamar os pais, ou de repente vamos mandar para um reforço em outro período, funciona dessa forma.”

A quarta forma de declaração da *autoridade pedagógica* deriva da negação pela legislação em vigor do poder conferido pelo juízo professoral, que se reflete no desrespeito ao professor, no seu reconhecimento como profissional mais habilitado a tomar essas decisões, “ gente chega no(sic) conselho e a gente, de repente até no final do ano, a gente tem aluno que não tem condição, aí se apegamos **nos meios legais**, que o aluno, ele, tem condição de passar, ele tem frequência, ele tem isso, tem aquilo, aquilo outro” (grifo do autor).

E também que, “Há casos em que o aluno não tem condições de ir pra frente; agora eu não sei como é que eles fazem essas coisas, eu acho que é muito assim, **o pessoal que está fora da sala de aula que faz isso**, é a impressão que eu tenho e o pessoal que está ali no dia a dia dentro, trabalhando, e você está muito tempo com aquele aluno, e você vê que não vai, e de repente ele tem a opção por meios legais, tem condição de ir, ele vai, ele vai embora porque ele tem frequência, ele não atingiu os conteúdos, mas ele tem frequência e vai embora.” (grifo do autor)

Esses trechos dos depoimentos dos professores em conjunto identificam a interferência da reforma educacional no poder de decisão do professor sobre a progressão do aluno e, simultaneamente, a importância atribuída à autoridade docente e o quanto é valorizada e geradora de um *habitus* (BOURDIEU, 1999) que engendra as práticas docentes relativas à importância da transmissão do conhecimento e da função da avaliação e seus resultados na afirmação dessa autoridade. Esse último elemento é fundamental para a compreensão do que denomino *função judiciária* do trabalho docente que pode ser entendido como o poder de julgar o destino escolar do aluno ao final de um determinado período de tempo que se alterou de

anual para quadrienal com a implantação do Regime de Ciclos com Progressão Continuada.

Destaque-se também que, o pleno exercício da autoridade pedagógica, implica no reconhecimento da certificação de professor que o diploma lhe confere. Está em pauta o título de portador do conhecimento legítimo (arbitrário cultural) a ser transmitido e também da autoridade conferida pela instituição, e esses aspectos são naturalizados pelos docentes. Esses fatores são assinalados por Bourdieu e Passeron (1992, pp. 26-43) ao tratar da *autoridade pedagógica*.

A presença dessas duas categorias detectadas nos depoimentos dos professores remete aos aspectos da reforma que colidem com o *capital cultural* e o *habitus*, ambos constituídos ao longo de suas trajetórias de vida e de profissão, e que compõem as práticas docentes e também as próprias características da ação pedagógica que se alicerça nesta modalidade de autoridade. É evidente, nesse contexto, o papel central exercido pela transmissão dos conhecimentos, o *arbitrário cultural dominante*, e o da avaliação, como alicerces que devem ser defendidos para o resgate da “boa escola” na concepção dos professores.

Nas observações dos professores, não se deve esquecer que a defesa do fim da Progressão Continuada confronta o discurso democrático “oficial” de inclusão e permanência dos alunos na escola. Uma professora afirma: “Eu gosto do ciclo, isso daí ajuda a não cometer muita injustiça”. Neste trecho fica evidente a presença da defesa parcial da ideia de que a Progressão Continuada é interessante, no entanto, ao continuar a frase a mesma professora identifica uma “nova injustiça” provocada por esse modelo em relação aos próprios alunos ao afirmar: “Muitos alunos foram retidos injustamente, excluídos né, houve muitas injustiças, **mas não é que porque era daquele jeito, agora vamos mudar totalmente, para falar não vai ter injustiça, não, agora nós estamos sendo injustos com os alunos que não sabem.**” (grifo do autor) Este fragmento reforça o ataque à Progressão Continuada como um dos fatores que provoca um outro tipo de injustiça, a não aprendizagem dos conteúdos escolares.

Para além da aparência do discurso dos professores, a implantação da Progressão Continuada afronta a imposição do *arbitrário cultural*, a meritocracia e a *autoridade pedagógica* do professor, consolidados no seu *habitus*, o que provoca a criação de estratégias docentes para a superação dos conflitos decorrentes desse confronto.

Em diversas passagens os entrevistados apresentam as consequências da implantação da referida reforma, mencionando os conteúdos escolares ou as avaliações e, ainda, a possibilidade de retenção e o papel da instituição escolar. A seguir são apresentadas algumas dessas consequências, agrupadas por professor.

Com relação aos conteúdos, uma das docentes afirma: “Eu acho que

fica vazio, acho que teria que ter mais conteúdo, mesmo, não sei se é porque eu aprendi assim”, e prossegue: “Ah é difícil porque pra eles aprenderem mais eles teriam que ter acho que mais conteúdo e hoje em dia eles estão sendo contra o conteúdo, eles querem mais que o aluno aprenda a viver pra fora, pro mundo, que ele aprenda a lidar com a vida, com o cotidiano dele e muitas vezes aí foge um pouco, muitos não aprendem o conteúdo porque eles sabem que eles vão de qualquer maneira chegar lá (...) a escola atual não valoriza os conteúdos, o que a torna vazia.” Para os professores a importância da aprendizagem dos conteúdos é fundamental para a vida futura do aluno e destacam: “Ela já tem o diploma só que não sabe nada, para que vai servir aquilo para ela?”

Com relação à avaliação da aprendizagem, os professores apresentam uma série de procedimentos que são utilizados para a aferição do desempenho do aluno, mas ao se referir a esse desempenho recorrem sempre a expressões indicativas de um padrão esperado como, por exemplo, ao afirmarem que “bom aluno é aquele aluno que eu acho que tem interesse, vem questionar, se ele não entende, ele te cobra para entender, ele fica persistindo, tenta, mesmo errando ele está sempre persistindo, não significa que o bom aluno é aquele que acerta tudo, é aquele que é persistente, aquele que procura o crescimento (...) você vê o bom aluno, é aquele que de repente participa, que vê que está dentro dum comportamento esperado, que se ele tiver respaldo financeiro, familiar, incentivo, bem, ele vai conseguir”.

Ressalte-se que os professores padronizam o desempenho dos alunos por meio de expressões como, as *atitudes do aluno*, o bom aluno, *aproveitamento insuficiente*, o aluno está “caindo” e a presença de um *comportamento esperado*. Ou fazendo uso do *juízo professoral* (BOURDIEU, In NOUGUEIRA e CATANI, 2011) ao apresentar algumas características dos alunos como, “o aluno é social” indicando que tem facilidade de relacionamento com os outros; “aluno carente” indicativo da origem de classe e posição econômica; “não desenvolvido” fazendo alusão a características de maturidade psicológica; “o aluno é persistente” indicação do mérito e “o aluno tem tudo pra brilhar”, referindo-se a um dom ou ao carisma² pessoal do aluno.

No referente à possibilidade de aferição da aprendizagem é necessária a determinação de padrões mínimos de excelência e o reconhecimento de um certo modelo adequado de comportamento. Esses dois elementos compõem basicamente os indicadores que permitem a mensuração do mérito que se verifica num comportamento eficiente, que pressupõe esforço e sacrifício, para adquirir os conteúdos estabelecidos para cada etapa da escolarização e, finalmente, para a aferição do desempenho conforme afir-

² A respeito deste conceito é interessante a leitura da obra *Ciência e Política: duas vocações*, de Max Weber.

ma uma das professoras: “O comportamento da classe em geral, (...) e o rendimento escolar dos alunos verificado através das notas, vermelha ou azul, e como agir para que o aluno recupere um desempenho satisfatório.”

Nesse ponto se evidencia a existência de uma contradição irreconciliável decorrente da implantação, com a reforma, de um modelo que advoga o respeito ao nível de desenvolvimento dos alunos, às diferenças individuais e ao ritmo de aprendizagem, porém, concomitantemente, estabelecem-se mínimos a serem atingidos ao final de cada etapa pré-determinada, que no caso do Ensino Fundamental da rede pública estadual de São Paulo, corresponde a ciclos de quatro anos. Outra contradição é representada pelo choque entre o *capital cultural* e o *habitus* dos professores e as condições objetivas de funcionamento da escola representadas pela impossibilidade de tomada de decisão sobre aprovação ou retenção ao final de cada série em função da existência de um ideal de aluno.

O que os professores apresentam como um elemento negativo da reforma se relaciona com o poder de decidir sobre a aprovação ou retenção do aluno, ou seja, a avaliação como instrumento para o exercício necessário, pelo menos em parte, da *autoridade pedagógica* e apresentam, em dois âmbitos, uma série de consequências da impossibilidade de exercício deste poder de retenção ou promoção do aluno em função do seu desempenho, de sua aprendizagem.

O primeiro diz respeito ao interior da escola e são apresentados vários elementos que reforçam a ideia de que o aluno não está aprendendo porque está desinteressado, não possui motivação para aprender conforme os professores afirmaram: “O aluno tem todas as oportunidades, todas e mais algumas né? (...) ele só tira nota baixa se quiser, a gente dá todas as chances (...) muitos não aprendem o conteúdo porque eles sabem que eles vão de qualquer maneira chegar lá, vamos dizer assim (...) o aluno não está muito preocupado, ele não corre muito atrás de seus interesses, (...) os alunos mais assim, folgados (...) vão cada vez ficando mais folgados e aqueles que são bons (...) acabam também indo ao time dos folgados (...) não tem assim aquele entusiasmo para querer estudar, todo mundo vai passar (...) hoje um bom aluno, ele fala: ‘Pra quê que eu vou estudar se o outro que não faz nada passa?’”

O segundo âmbito se projeta para o exterior da escola e os professores fazem referência à vida adulta, ao exercício de uma profissão e sentenciam: “Antigamente se você não tivesse o diploma, você poderia depois fazer o supletivo, estudar, porque eles têm agora a pessoa que tem o diploma, ela vai fazer o que? (...) Ela já tem o diploma só que não sabe nada, para que vai servir aquilo para ela? (...) Lá fora ele não vai conseguir muita coisa se ele não souber mostrar alguma coisa, não é?”, e ainda: “Eu não posso ficar preso a esse sentimento de coitadinho, porque um dia esse alu-

no, hoje está sendo coitadinho, ele pode vir ser o prefeito da cidade, vai ser empurrado, vai ser empurrado porque é coitadinho, coitadinho, coitadinho quando vê, ele é um prefeito, ele é um médico, é isso, aquilo outro, como é que fica? Por isso que perde o mundo, é por causa disso.”

Finalmente, no que se refere à afrontação da *autoridade pedagógica*, os professores apresentam o descaso de seus colegas ou as dificuldades institucionais impostas pela legislação para o exercício de seu poder de decisão sobre a promoção ou não do aluno ao final das séries anuais, e afirmam que a legislação apoia demais o aluno, que este pode recorrer em caso de retenção e que há uma “frouxidão” no Conselho de Série com relação às medidas relativas à retenção ou promoção dos alunos. Essa permissividade, alegada pelos professores, é resultante da postura dos próprios colegas que se acomodam ou se omitem em relação ao baixo rendimento escolar do aluno, ocasionada, pelo menos parcialmente, pelo volume de “papelada” que o professor tem que preencher em caso de retenção de um aluno com aproveitamento escolar insuficiente.

Dos elementos até aqui apresentados depreende-se o impacto primário (ESTEVE, FRANCO e VERA, 1995) que a implantação do Regime de Ciclos com Progressão Continuada teve no trabalho docente e mais especificamente no *habitus* arraigado desses professores com ênfase na função judiciária de seu trabalho, que constitui parte central no exercício da autoridade pedagógica, e nas consequências por eles apresentadas. Por outro lado, se evidenciou a inconsistência do modelo pedagógico adotado e proposto pela legislação em vigor, pois se contrapõe primeiro à própria lógica interna do sistema escolar ao estabelecer mínimos que devem ser atingidos em um determinado prazo, respeitando-se as características individuais psicológicas, sociais e de aprendizagem do aluno e, em segundo lugar, a uma característica peculiar do *habitus* docente e da meritocracia alicerçada no estabelecimento de padrões mínimos de comportamento e desempenho.

Constata-se, portanto, que a origem do conflito se localiza no processo de implantação de uma nova concepção da organização escolar, imposto pela reforma nas escolas públicas do estado de São Paulo, e o seu impacto no *capital cultural* e nos *habitus* já consolidados que engendram as concepções e práticas dos professores.

Esse conflito, apontado explicitamente pelos professores, faz referência ao período de implantação da reforma e pode ser observado nas seguintes afirmações: “Porque quando foi implantada a progressão continuada foi um choque pros professores, porque foi aquilo da automática, da aprovação automática (...) porque tudo que vem assim como novo há um choque, até as pessoas se adaptarem, o que é normal do ser humano.”

Em outros momentos, ao se referirem ao ano de 2003, também apontam uma série de aspectos que reforçam o princípio de que a escola é a instituição social responsável pela transmissão do conhecimento, do *arbi-*

trário cultural dominante, que se confronta com o próprio conhecimento que compõe o *capital cultural* do professor e o confronta. Segundo os professores a escola não tem realizado o seu papel e, pelo menos em parte, suas estratégias são realizadas com o intuito de recuperar, de acordo com as suas perspectivas, essa função primordial da instituição escolar, qual seja a de transmissão dos conhecimentos.

Os professores, apesar dos problemas atuais da escola, oriundos da implantação da referida reforma, acreditam que é possível resgatar esse papel central da escola por intermédio do fortalecimento do Conselho de Série, da seriedade e compromisso dos docentes, da aprendizagem de novas “teorias pedagógicas” que aperfeiçoem suas práticas e de mudanças pontuais na legislação como a redução do período de duração dos ciclos de quatro para dois anos.

Todos os aspectos até aqui relacionados sugerem o desenvolvimento de estratégias para a superação ou a minimização dos conflitos assinalados, e que poderiam se manifestar por intermédio de ações de *acomodação reativa conservadora* e as de *acomodação reativa transformadora* (SOUZA, 1998). Em ambos os tipos de ação estão presentes relações de força entre o *capital cultural*, o *habitus* consolidado – individual e homogêneo do grupo –, as práticas consagradas e as novas práticas e relações que acompanham a reforma em questão e impõe a necessidade de novos discursos, concepções e práticas, modificadas pela realidade objetiva.

De fato, os professores desenvolvem uma série de mecanismos de justificação e defesa do *capital cultural* e do *habitus* dos quais são possuidores e que engendram suas concepções e práticas. Como decorrência deste fenômeno desenvolvem práticas e concepções “alternativas” capazes de minimizar os conflitos provocados na realidade escolar pelas mudanças propostas pela implantação do Regime de Ciclos com Progressão Continuada.

Podemos observar a seguir as várias estratégias práticas e discursivas, que revelam também concepções, para a superação dos conflitos apresentados.

O primeiro grupo de estratégias é aqui denominado de avaliação múltipla e se identifica com dois aspectos distintos. Em primeiro lugar, a existência de uma concepção de que como alternativa podem ser aplicadas várias e diversas avaliações. Essa crença corresponde a um *capital cultural* racionalizado, pois esta múltipla avaliação poderia minimizar os efeitos injustos de uma única avaliação, que em parte foi a causa de um grande volume de retenções no passado e que justificou a implantação do Regime de Ciclos Com Progressão Continuada. Esta defesa pode se constituir em um novo *habitus* profissional, formado ao longo da trajetória escolar dos professores, pelas orientações recebidas no interior das unidades escolares e por sua incorporação nas práticas docentes. O segundo aspecto, se vincu-

la à necessidade da criação de justificativas racionalizadas para a necessária execração dos alunos que não atingem os padrões mínimos e fracassam.

Esses dois aspectos se apresentam nos discursos dos professores por meio da valorização da utilização de múltiplos instrumentos de avaliação, como a observação, o controle de lições, de cópias e a observação. Todos esses elementos são transformados em notas que, segundo o olhar dos professores, traduzem o esforço, o progresso e o mérito dos alunos.

Ressalte-se que o progresso do aluno, na perspectiva dos professores, concretiza-se na aprendizagem de conteúdos, na sua capacidade de expressão e no esforço dos alunos em tentar fazer certo. A partir desses elementos os alunos são classificados e julgados pelo professor e por seus pares no Conselho de Série, apesar de seu enfraquecimento nas decisões que envolvem retenção, o que reforça a função judiciária da educação e a importância atribuída, principalmente, a meritocracia e a aprendizagem dos conteúdos, oriunda do *capital cultural* dos professores e que se converte em *habitus* que engendram as práticas avaliativas e as estratégias na busca da recuperação do que eles acreditam ser o papel central da escola.

Esse primeiro grupo de estratégias pode ser classificado como ações de *acomodação reativa conservadora*, porque altera as práticas docentes, combinando-se com as normas impostas pela reforma mantendo os aspectos de classificação, padronização e mérito presentes no *capital cultural* e *habitus* dos professores.

O segundo grupo de estratégias se identifica com a defesa discursiva do encurtamento de ciclos. Essa estratégia argumentativa combina a existência de condições objetivas pouco favoráveis, pelo menos no momento, para o retorno ao modelo seriado. Esta impossibilidade se contrapõe à ideologia do mérito e ao *habitus* dos professores sobre o papel da aprovação ou retenção para garantir aos alunos a aprendizagem dos conteúdos que esconde, em última análise, a redução da *autoridade pedagógica*.

Essa estratégia é apresentada e racionalizada pelos professores em diversos momentos sob a justificativa que por meio da redução do período do ciclo de quatro para dois anos, seria possível acompanhar melhor a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno que se combina com a defesa dos interesses do alunado, mesmo desconhecidos pela maioria dos alunos, de que dessa forma seria garantida a aprendizagem dos conteúdos tão necessária para a vida fora da escola.

Os professores agregam aos argumentos anteriores que a possibilidade de retenção a cada dois anos motiva o aluno a se esforçar, a “correr atrás” de seus interesses e a aprender. Complementarmente apresentam a justificativa racionalizada, baseados na realidade objetiva da escola, de que com a constante troca de professores na rede pública estadual, é impossível dar a continuidade necessária ao acompanhamento dos alunos por um período tão extenso – quatro anos.

Constata-se aqui a existência, nas determinações objetivas, de condições para o vislumbre da possibilidade de redução dos ciclos, pois como já assinalado, as perspectivas de volta ao modelo seriado são, no momento, muito difíceis. No entanto, o paradigma de ciclos de dois anos é utilizado pelo SESI (Escolas de Ensino Fundamental, administradas e mantidas pelo Serviço Social da Indústria), onde trabalhava um dos professores entrevistados, e em diversas escolas municipais de Ensino Fundamental na Região da Grande São Paulo, o que coloca no horizonte a possibilidade de aplicação desta redução da duração dos ciclos, dos atuais quatro anos para dois, como algo factível. Esta redução no intervalo das avaliações, que poderia redundar em aprovação ou retenção a cada dois anos, minimizaria o intervalo no exercício da função judiciária docente e restabeleceria, pelo menos em parte, a possibilidade do exercício mais frequente da *autoridade pedagógica* e da revalorização da meritocracia, escondidas sob o manto do discurso da motivação dos alunos e de um possível acompanhamento de seu desenvolvimento.

Trata-se, portanto, das projeções do possível e do realizável em função das condições objetivas que se combinam com o *habitus* arraigado da *autoridade pedagógica*, aquilo que Bourdieu (in NOGUEIRA e CATANI, 2011) denominou de *causalidade do provável* e que se expressa na previsão da possibilidade de realização, nesse caso a redução da duração dos ciclos, a partir das experiências anteriores e atuais no SESI e nas escolas municipais.

Na perspectiva dos professores, esses elementos combinados às condições objetivas permitem vislumbrar a transposição dessa realidade, a duração dos ciclos, por intermédio de práticas “razoáveis” possíveis que atualmente se resumem ao discurso dos docentes de defesa dos ciclos, mas com uma duração menor, ao fortalecimento da instância escolar e à pressão oriunda de seus representantes³.

Os professores, portanto, apresentam como desejável o possível, a mudança que eles julgam factível em relação às condições objetivas de funcionamento e organização da instituição escolar. Esse segundo grupo de estratégias pode ser identificado com as ações de acomodação reativa transformadora, pois combina os *habitus*, as concepções, as práticas e a ideologia do mérito consolidado nos professores com as condições objetivas e as expectativas do que é possível na direção de transformações que mitigariam os conflitos oriundos da redução da *autoridade pedagógica* dos

³ É o caso dos Presidentes do Sindicato dos Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (UDEMOP) e da APEOESP. A esse respeito ver textos do Fórum de Debates “Progressão Continuada: Compromisso com a Aprendizagem” realizado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE) em junho de 2002.

professores, que se expressam sob a forma da possibilidade de decisão sobre a retenção ou promoção do aluno com um intervalo menor.

Ambos os grupos de estratégias e de ações representam o descompasso gerado pela tendência inercial de manutenção do *habitus* e a existência de um *capital cultural* consolidado em relação à velocidade das mudanças nas condições objetivas geradas pela implantação do Regime de Ciclos com Progressão Continuada no referente; de um lado, face à avaliação do rendimento escolar e o seu impacto na *autoridade pedagógica* e, de outro, frente à valorização da transmissão do *arbitrário cultural dominante*, ambos se expressam na frustração das expectativas dos professores frente à mudança.

Essa característica do *habitus*, sua tendência inercial e o movimento de adaptação necessária às mudanças constantes na realidade objetiva pode originar o que Bourdieu, no artigo “Futuro de classe e causalidade do provável” (in NOGUEIRA e CATANI, 2011, p.85), denominou de *histerese do habitus*, ou seja, um descompasso entre o *habitus* existente e a realidade objetiva, o que pode levar à defasagem entre as expectativas e as condições objetivas.

Destaca-se nos depoimentos que os professores também confirmaram que a mudança do modelo seriado anual para o quadrienal, previsto nos ciclos no Estado de São Paulo, não teve impacto direto sobre a organização do seu trabalho, a não ser o já apresentado com relação ao poder de retenção ao final de cada ano e à desvalorização dos conteúdos escolares. E ainda, no depoimento de outra professora, onde esta afirma categoricamente que o modelo de organização escolar permanece seriado. Esses dois depoimentos evidenciam a não alteração do modelo anual seriado, a não ser no que se refere à impossibilidade de retenção do aluno e o estabelecimento de novos padrões de desempenho.

Confirma-se nos documentos oficiais e escolares, com relação à organização do tempo escolar, que não houve mudanças significativas relacionadas à transformação do modelo seriado para o de ciclos quadrienais, exceto com relação à Recuperação de Férias e o reforço escolar (SÃO PAULO, 2002), e que estas alterações não influenciaram diretamente o trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os elementos até aqui elencados confirmam que a implantação do Regime de Ciclos com Progressão Continuada gerou um impacto primário nas práticas docentes e uma ação de acomodação reativa nos professores. E ainda, que essa reação é resultante da relação de forças existente entre o *capital cultural*, o *habitus*, as concepções e ideologia docentes consolidadas e constituídas ao longo da trajetória de vida – e profissional – desses

professores, e as transformações nas condições objetivas da escola provocadas pela imposição de um novo *arbitrário cultural* dominante.

Consequentemente, as novas práticas docentes correspondem a uma acomodação e transposição do *habitus* que decorre da realização do possível em torno de um tênue equilíbrio entre *o capital cultural* e *o habitus* consolidado, as transformações na realidade objetiva, decorrentes da implantação de um novo arbitrário cultural dominante e a busca do provável a partir dessas mesmas condições.

Também é relevante o significado da mudança de sazonalidade da decisão sobre a promoção ou retenção dos alunos, imposta pelo ciclo de quatro anos, apesar da manutenção da organização seriada. Essa alteração, do sistema seriado anual para quadrienal, impactou diretamente o intervalo de tempo para o exercício do papel de “juiz” (função judiciária) por intermédio do qual o professor pode decidir sobre a vida escolar do aluno, elemento fundamental no exercício concreto da *autoridade pedagógica*.

No entanto, com relação à organização da escola e mesmo do trabalho docente, não se confirmou a existência da reorganização do tempo escolar, o que implicou um período de transição em que é possível observar a existência de reminiscências de organização do modelo seriado anual coexistindo com o novo modelo – ciclos quadrienais seriados –, essa persistência de traços do antigo modelo se vincula e fortalece a defesa do *habitus* dos professores sobre avaliação realizada anualmente, cujos aspectos geram um impacto sobre o trabalho docente.

Destaca-se, conforme apresentado, que a recuperação de férias e o reforço escolar, principais alterações referentes à organização e distribuição do tempo, não foram incorporados, como atividades previstas, nos Calendários Escolares e, apesar de sua realização periódica, não impactaram diretamente o trabalho e as concepções docentes relativas ao papel da avaliação.

Entretanto, como afirmado anteriormente, o impacto da alteração da organização da progressão e classificação escolar, de anual seriado para o modelo de ciclos de quatro anos, se deu sobre o *habitus* do professor no que se refere à sua *autoridade pedagógica*, especificamente à função judiciária dessa autoridade e que, nesse caso, se identifica com o poder de decidir sobre a promoção ou retenção dos alunos ao final de cada ano letivo, e os reflexos dessa alteração para a qualidade escolar, a aprendizagem do aluno e o seu próprio futuro.

Decorrente dessa constatação se confirma que a possibilidade de reprovação dos alunos é concebida pelos professores como uma das ferramentas que contribuem para garantir a qualidade da escola por meio da valorização dos conteúdos e, em relação aos alunos, o desenvolvimento de características como seriedade, responsabilidade, o esforço pessoal (mérito)

to), o cumprimento de prazos entre outras, necessárias aos alunos tanto no período escolar como em sua vida futura, fora da escola.

Admite-se, portanto, que as mudanças provocadas pela implantação do Regime de Ciclos com Progressão Continuada, no sistema de ensino e na organização da escola paulista, geraram impactos primários na atividade docente, no que se refere aos conflitos presentes na escola e que resultam em ações reativas, conservadoras ou transformadoras, em função das estratégias desenvolvidas pelos professores para superar a frustração de suas “esperanças” em relação à escola e à educação em geral. Este conjunto de expectativas é oriundo de seu *capital cultural*, *habitus* e ideologia, que se expressam na valorização da meritocracia, na necessidade de aprendizagem dos conteúdos escolares para a vida futura dos alunos e na diminuição da *autoridade pedagógica* em função da impossibilidade de retenção ao final da série inicial e das intermediárias do ciclo de quatro anos.

É necessário ponderar que o *capital cultural* e os *habitus* dos professores apresentam duas facetas distintas.

A primeira delas alude à penetração e enraizamento da ideologia pequeno-burguesa de mérito (SAES, 2003) nos professores e que se vincula à sua posição de classe. Este enraizamento propicia a estratificação escolar que reforça a classificação social própria da origem de classe – fração de classe – dos alunos e permite sua execração como acomodados, pouco motivados, desinteressados. Esse aspecto revela a perversidade do sistema escolar que sob o manto da igualdade dos alunos esconde a discriminação e a opressão de classe, própria das sociedades capitalistas. Alude ainda, à necessidade da *autoridade pedagógica* como um dos elementos fundantes da escola moderna e contemporânea e sem a qual a própria função da escola, de transmissão do *arbitrário cultural dominante*, apontada amiúde pelos professores, entra em colapso.

A segunda faceta se refere ao *capital cultural* e ao *habitus* de que a escola se destina à transmissão do *arbitrário cultural dominante*, os conteúdos escolares.

Esse aspecto é referendado pela valorização do *capital cultural legítimo* por meio da importância atribuída a ele para a vida futura do alunado. Essa faceta traz à superfície aquela que é tida como uma das principais funções da escola, na perspectiva dos professores entrevistados, ou seja, a transmissão dos conteúdos escolares.

A concepção sedimentada no *capital cultural* e *habitus* dos professores de que a posse do conhecimento transmitido pela escola determinará um futuro melhor para o alunado, surge como um dos elementos fundamentais para a compreensão das ações reativas de acomodação, conservadoras ou transformadoras, dos professores, que engendram suas estratégias com destaque à valorização do esforço escolar, ao controle de tarefas e cópias do conteúdo com atribuição de “pontos” na média, à observação constante

e à quantidade de avaliações realizadas que permitem a divisão dos conteúdos escolares em pequenas unidades, o que facilita o controle do ritmo e a quantidade de aprendizagem, além de minimizar possíveis injustiças provocadas pelo uso de um único instrumento de avaliação, o que poderia ter levado no passado a um grande número de reprovações e que redundou, pelo menos em parte, na implantação do modelo de ciclos com progressão continuada. Lembre-se de que essas estratégias são desenvolvidas por meio da relação entre o *capital cultural* e *habitus* dos professores e suas experiências passadas, frente à realidade objetiva e em função da subsunção do possível.

É fundamental, portanto, ressaltar que no que se refere a essa segunda faceta, as ações reativas de acomodação têm, na perspectiva desses professores, como fulcro a defesa da escola pública e do seu alunado. Esse núcleo constitui a perspectiva de que é possível a revitalização da escola pública de qualidade que contribua para o futuro de seus alunos.

Os subsídios até aqui apresentados possibilitam a relativização dos discursos, das estratégias e das práticas docentes tendo como elemento fundante sua relação de múltipla determinação com a realidade objetiva, a formação desses agentes, sua origem e posição de classe seu *capital cultural* e seu *habitus*.

Esses elementos também permitem a compreensão de que a ação e as práticas docentes não podem ser reduzidas à visão de que os professores encontram-se acomodados, que não aceitam mudanças, que eles “conspiram” contra a escola ou o alunado.

Ao contrário, percebe-se que a escola está em “ebulição” e é marcada por conflitos e contradições, como de resto a sociedade mais ampla, e que os professores, em verdade, estão mobilizados na defesa daquilo que eles entendem como escola pública de qualidade para atender ao seu alunado. Há nesse movimento de defesa da escola, no entanto, a presença de elementos geradores de contradições e que se revelam na meritocracia e na *autoridade pedagógica* que são, em última instância, ferramentas que propiciam a discriminação e opressão e que reproduzem, de forma relativa e mediada, as condições sociais reservadas aos indivíduos de origem de classe dos alunos da escola pública paulista. E que, dê outro ângulo, apontam as concepções próprias da classe social de que se originaram ou a que pertencem os professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, Pierre. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. *Pierre Bourdieu: – Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- _____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 5ª Edição, 2002.
- _____. *A economia das trocas simbólicas*. (Introdução, organização e seleção de Sérgio Miceli). São Paulo, Perspectiva, 1999.
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON Jean Claude. *A reprodução: – elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 3ª Edição, 1992.
- ESTEVE, J. M., FRANCO, S. e J. VERA. *Los profesores ante el cambio social- Repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores*. Barcelona: Anthropes; Mexico: Universidad Pedagógica Nacional. Secretaria de Educación Pública, 1995.
- SAES, Décio Azevedo Marques. Classe Média e escola capitalista. Comunicação apresentada no GT Educação e Sociedade no XXVII encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (AnPOCS), mimeo, 2003.
- SÃO PAULO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Resolução SE Número 27, de 2002.
- SOUZA, Roger Marchesini de Quadros Souza. *Repetência Multidisciplinar: um estudo sobre o fracasso escolar no Ensino Fundamental*. São Paulo: Dissertação de Mestrado em História e Filosofia da Educação, PUCSP, 1998.

