UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LUCIANO NUNES SANCHEZ CORES

SOBRE DOCÊNCIAS (IN) CONFORMADAS E O PROGRAMA BOLSA ALFABETIZAÇÃO:
NEOLIBERALISMO, CONSTITUIÇÃO DO HABITUS PROFISSIONAL E ASTÚCIAS DO FRACO EM UMA EXPERIÊNCIA DE
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

SÃO PAULO
2015

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LUCIANO NUNES SANCHEZ CORES

SOBRE DOCÊNCIAS (IN) CONFORMADAS E O PROGRAMA BOLSA ALFABETIZAÇÃO:
NEOLIBERALISMO, CONSTITUIÇÃO DO HABITUS PROFISSIONAL E ASTÚCIAS DO FRACO EM UMA EXPERIÊNCIA DE
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Sociologia e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Denise Trento Rebello de Souza

SÃO PAULO
2015

AUTORIZO A REPRODUÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

-
371.12
C797s | <p>Cores, Luciano Nunes Sanchez</p> <p>Sobre docências (in)conformadas e o Programa Bolsa Alfabetização: neoliberalismo, constituição do habitus profissional e astúcias do fraco em uma experiência de formação inicial de professores / Luciano Nunes Sanchez Cores; orientação Denise Trento Rebello de Souza. São Paulo: s. n., 2015.
227 p.; anexos</p> <p>Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.</p> <p>1. Formação de professores 2. Prática pedagógica 3. Neoliberalismo 4. Habitus profissional. 5. Políticas educacionais I. Souza, Denise Trento Rebello de, orient.</p> |
|-----------------|--|
-

SOBRE DOCÊNCIAS (IN) CONFORMADAS E O PROGRAMA BOLSA ALFABETIZAÇÃO:
NEOLIBERALISMO, CONSTITUIÇÃO DO HABITUS PROFISSIONAL E ASTÚCIAS DO FRACO EM UMA EXPERIÊNCIA DE
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Luciano Nunes Sanchez Cores

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Sociologia e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Denise Trento Rebello de Souza

Aprovado em:

Banca examinadora

Prof. Dr. _____
Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____ Assinatura: _____

MINHA MÃE NO TANQUE LAVANDO ROUPA
MINHA MÃE NA COZINHA LAVANDO LOUÇA
LAVANDO LOUÇA,
LAVANDO ROUPA,
LEVANDO A LUTA, CANTANDO UM FADO
ALEGRANDO A LABUTA
LABUTAR É PRECISO MENINO
LUTAR É PRECISO MENINO
LUTAR É PRECISO

GONZAGUINHA

*Para a mãe Jandira
que segue cantando seus fados, orientando a navegação e suspirando baixinho o quanto
ainda é preciso lutar.*

*Para o pai Manuel
que agora navega ao meu lado ensinando as virtudes da paciência, da serenidade e do amor.*

Aos que comigo navegaram nessa nau dos insensatos, agradeço.

À minha orientadora, professora e amiga Denise Trento Rebello de Souza, por uma década de ensinamentos, companheirismo, compreensão, paciência, partilha e confiança em meu potencial e trabalho. Por me fazer encontrar força onde já não havia e coragem quando eu mais precisava.

Às professoras Flávia Sarti e Raquel Borghi, pelos encontros generosos e contribuições inestimáveis para a elaboração deste trabalho, especialmente durante o exame de qualificação.

Às queridas Amanda Correia, Bárbara Silva, Cristiane Alcântara, Daniela Patriani, Elisângela Souza, Giselle Nascimento, Laís Vasconcelos, Lídia Navickas, Mayara Marques, Mônica Garcia e Vanessa Roscheto, professoras e companheiras de profissão e trabalho, cuja coragem e empenho na luta por uma Educação de qualidade social, ao longo desses anos todos de convívio, contribuem para que eu siga acreditando que um mundo melhor é possível.

Aos companheiros e companheiras de viagem, Caio Penko, Edilson Cruz, Ivani Ruela, Juliana Barbaceli, Marilene Negrini e Daniele Kohmoto, pela parceria, diálogo e generosidade ao longo de tantos viagens.

À Tatiana Platzer, Dona Thereza Longobardi e Alexandra Longobardi, por compartilharem da premissa: “para mim nada, para nós tudo”.

RESUMO

Sobre Docências (in) conformadas e o Programa Bolsa Alfabetização: Neoliberalismo, constituição do habitus profissional e astúcias do fraco em uma experiência de formação inicial de professores. 227 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Pesquisa sobre o tema da formação de professores no âmbito das políticas públicas educacionais que visa identificar e analisar as origens teóricas, políticas e conceptuais do Programa Bolsa Alfabetização e sua função no conjunto de ações e políticas educacionais desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. O Programa funciona desde 2008, em parceria com Instituições de Ensino Superior públicas e privadas. Centra-se na participação de alunos das licenciaturas em Letras e Pedagogia em classes de alfabetização inicial, em escolas públicas da rede estadual de ensino. Parte da hipótese de que tal projeto visa à conformação de um perfil de professor a ser construído desde o ciclo inicial de formação. Adotou como referente conceitual o conceito de habitus presente na obra de Pierre Bourdieu e suas reflexões acerca da economia das trocas simbólicas e linguísticas. Para análise das transformações operadas pelos mesmos sujeitos em relação a esse conjunto de predisposições e seu consumo, utilizou os conceitos de estratégias e táticas, de Michel de Certeau. Utilizou como procedimentos a análise dos materiais e documentos oficiais relativos ao Programa. Foram também realizados dois grupos focais com 11 estudantes de uma IES da região metropolitana de São Paulo, participantes e não participantes do Programa, visando explorar a potencialidade do Programa colaborar na constituição de esquemas e predisposições para orientar dos egressos, hoje professores. A análise documental indicou vinculação das propostas em análise ao pensamento neoliberal, ideário central das reformas educacionais em curso. Revelou continuidade da culpabilização dos professores pelo fracasso da escolarização, incluindo também a responsabilização das instituições formadoras. A análise das enunciações das participantes revelou alto grau de adesão aos princípios do Programa, principalmente do ponto de vista didático/pedagógico e sua matriz conceptual. A consecução dos objetivos previstos pela política pública, relativos à conformação de determinado perfil de professor mostrou-se relativa em decorrência das apropriações pessoais e inovadoras apresentadas pelos participantes da pesquisa e seus distintos percursos formativos. Revelou reelaboração dos preceitos de matriz neoliberal, especialmente sobre o papel político do professor, mesmo em face da adesão às concepções didáticas e pedagógicas do Programa, ocorrida em espaços formativos distintos, como a escola pública e a IES. Conclui-se pela necessidade da formação inicial ser realizada no interior da escola, com antecipação das atividades e disciplinas de cunho prático, desde que superada a dicotomia entre elas e os conhecimentos dos fundamentos teóricos da Educação, seus aspectos cognitivos e de cunho político.

.

Palavras-chave: formação de professores; prática pedagógica; neoliberalismo; habitus profissional; políticas educacionais.

ABSTRACT

On (un)conformed teaching practices and the *Bolsa Alfabetização* Program (Literacy Grant Program): Neoliberalism, constitution of professional habitus and strategies of the weaker in a teacher initial training experience. 227 p. Thesis (Doctorate) – School of Education, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

This is a research on the topic of teacher education within the sphere of public educational policies, aiming at identifying and analyzing the theoretical, political and conceptual origins of *Bolsa Alfabetização* Program (Literacy Grant Program) and its role as part of the educational actions and policies developed by the Secretariat of Education of the State of São Paulo. The program has been operating since 2008 in partnership with public and private Higher Education Institutions (HEIs). It centers on the participation of undergraduate students of Literature and Pedagogy licentiate ship in early literacy classes of public state schools. The present work explores the hypothesis that the project aims at forming a teacher with a given profile, to be developed from their initial training cycle. It adopted as a conceptual reference the concept of *habitus* present in the work of Pierre Bourdieu and his reflections on the economy of symbolic and linguistic exchanges. The analysis of the transformations operated by the same subjects in relation to this set of predispositions and consumption employed Michel de Certeau's concepts of strategies and tactics. The work has as its main procedure the analysis of the materials and official documents related to the Program. Two focus groups were also conducted with eleven students of a HEI in the metropolitan region of São Paulo, some of them taking part in the Program, aiming to exploit the Program's potential to collaborate in setting up schemes and predispositions to guide the then graduates, today teachers. The documentary analysis indicated the affiliation of the proposals under consideration to neoliberal thinking, the main source of ideas of educational reforms being developed today. It revealed the continuity of the practice of blaming teachers for school failure, adding to it the accountability of teacher education institutions. The analysis of utterances of the participants revealed a high degree of adherence to the principles of the Program, especially from the didactic/pedagogical point of view and its conceptual matrix. Achieving the goals set by public policy concerning the conformation of certain teacher profile turned out to be only partially successful, due to personal and innovative appropriations made by the research participants and their different training paths. It revealed a reworking of the neoliberal matrix precepts, especially on the political role of the teacher, even in the face of accession to the didactic and pedagogical principles of the Program, which took place in different training environments such as public schools and the HEI. The results confirmed the need for initial training to be conducted within the school, working in advance with the practical nature of activities and disciplines, once the dichotomy between them and the knowledge of the theoretical foundations of Education, of their cognitive and political aspects, is overcome.

Keywords: teacher education; pedagogic practice; neoliberalism; professional *habitus*; educational policies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
AP	Alunos (as) pesquisadores (as)
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento.
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.
CEI	Coordenadoria de Ensino do Interior
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COGSP	Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
EFAP	Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IES	Instituição (ões) de ensino superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MG	Minas Gerais
PBA	Programa Bolsa Alfabetização
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
RI	Regime Intensivo

SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SINAES	Sistema Nacional de Educação Superior
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
SE	Secretaria da Educação
SEE/SP	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.
SME	Secretaria Municipal de Educação
UMC	Universidade de Mogi das Cruzes
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	12
APRESENTAÇÃO.....	13
INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO I – A PESQUISA: IDEIAS GERAIS, PRESSUPOSTOS E ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO	30
1.1 - OBJETIVO GERAL	31
1.2 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS	31
1.3 – O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	32
1.3.1 – UM DESAFIO TEÓRICO-METODOLÓGICO: CONSTITUIR-SE COMO UM <i>PRÓPRIO</i>	32
1.3.2 - REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: FORMA DE ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS	35
1.3.3 – A REVISÃO TEÓRICA E A ANÁLISE DOCUMENTAL:	47
1.4 – OS ENCONTROS DE GRUPO FOCAL: CAPTANDO ENUNCIÇÕES E CONFRONTANDO PRÁTICAS DE RESIGNAÇÃO E RESISTÊNCIA	49
CAPÍTULO II – NEOLIBERALISMO, GLOBALIZAÇÃO E REFORMAS EDUCACIONAIS: BREVE RELATO DO CASO PAULISTA (1995-2010)	59
2.1 - O NEOLIBERALISMO COMO SOMBRERO: AMÉRICA LATINA E BRASIL.....	65
2.2 - NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA E BRASIL	66
2.3 - AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS E A EDUCAÇÃO NO CASO PAULISTA: UMA ANÁLISE CRÍTICA	71
CAPÍTULO III – A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA PAUTA DAS REFORMAS: O PROGRAMA BOLSA ALFABETIZAÇÃO, SUAS CONCEPÇÕES E FUNCIONAMENTO.	83
3.1 - CONCEPÇÕES DOS PROGRAMAS “LER E ESCREVER” E “BOLSA ALFABETIZAÇÃO”: ENSINO, APRENDIZAGEM E PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	90
3.1.1 - A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA: MANUTENÇÃO DOS DISCURSOS E PRÁTICAS.....	92
3.1.2 - A PESQUISA DIDÁTICA OU ENGENHARIA DIDÁTICA: DE COMO SE APROPRIA O HABITUS	99
3.2 - DAS RELAÇÕES ENTRE ESTADO E UNIVERSIDADE NO ÂMBITO DO PROGRAMA BOLSA ALFABETIZAÇÃO.....	107
3.2.1 - RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA: OS SABERES NECESSÁRIOS AOS DOCENTES	107
3.2.2 - INTERVENÇÃO NA AUTONOMIA DIDÁTICA UNIVERSITÁRIA: CENTRALIZAÇÃO DO CURRÍCULO E REFERÊNCIAS	115
CAPÍTULO IV – DE ALUNAS-PESQUISADORAS A PROFESSORAS PESQUISADORAS OU ALGO DIFERENTE? O PBA A SUAS REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.	128
4.1 – AS PARTICIPANTES DA PESQUISA: HEROÍNAS INOMINÁVEIS.....	135
4.2 - EIXO I – CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DAS RELAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA.....	140
4.2 – EIXO II – O PBA E A “GARANTIA” DE IMERSÃO ANTECIPADA NO ESPAÇO E TEMPO DA SALA DE AULA: DISTINÇÃO E GANHOS NA ECONOMIA DOS BENS SIMBÓLICOS.....	174
CONSIDERAÇÕES FINAIS (?).....	206
REFERÊNCIAS	218

APRESENTAÇÃO

NÃO ME PEÇA QUE EU LHE FAÇA
 UMA CANÇÃO COMO SE DEVE
 CORRETA, BRANCA, SUAVE
 MUITO LIMPA, MUITO LEVE
 SONS, PALAVRAS, SÃO NAVALHAS
 E EU NÃO POSSO CANTAR COMO CONVÉM
 SEM QUERER FERIR NINGUÉM...
 ...
 EU SOU APENAS UM RAPAZ
 LATINO-AMERICANO
 SEM DINHEIRO NO BANCO
 SEM PARENTES IMPORTANTES
 E VINDO DO INTERIOR
 MAS SEI QUE
 NADA É DIVINO
 NADA, NADA É MARAVILHOSO
 NADA, NADA É SECRETO
 NADA, NADA É MISTERIOSO.

BELCHIOR

Penso no verbo *formar*. Vou ao dicionário e dele jorra o grosso rio da sinonímia: desenvolver, aperfeiçoar, compor, constituir, cultivar, educar. A dúvida me afoga. Cultivo e educação não seriam margens opostas? Cultivo é trabalho material, destinado à manutenção objetiva da existência humana: nele o gesto de produzir se separa de seu produto. Educação é algo não material, em que ambos são inseparáveis. Assim aprendi. Então como definir o verbo e o que ele representa? O verbo *formar*, se historicizado, pode significar moldar, dar forma, produzir determinadas disposições. Pode ter o significado de conformar.

Novo impasse se instaura. Nesse caso o prefixo sugere concomitância e sincronicidade. Algo *conformado* tende ser o que foi subjugado, submetido, dominado. O conhecimento de algumas confluências entre experiência histórica e perspectiva histórica me ensinou não haver liberdade completa, tampouco submissão absoluta. Então como se forma o professor e quem o faz nos dias de hoje? O professor, esse trabalhador mal remunerado, expropriado, subjugado, mal formado e deformado (dizem alguns): como se forma, em meio à obsessão da reforma? E é assim que, do fundo das águas, emerge a vontade de produzir uma tese.

Não uma tese denunciata e raivosa. Afinal eu sou apenas um rapaz latino-americano, que embora descenda da maioria étnica privilegiada, europeia, eurocêntrica, pequeno-

burguesa, ainda assim, faz parte da primeira geração da família a concluir o ensino superior. Filho de dona de casa e operário de siderúrgica. Neto de lavradores. Somente por isso se faz preciso compor uma tese tecnicamente competente, politicamente engajada. Honesta, sobretudo. Fiel, o máximo possível, às convicções de mundo, vida, sociedade às quais me filiei. Uma tese combativa, que fale sobre pessoas do nosso tempo, ciente do tempo no qual vivem as pessoas.

Decidi tomar para mim a tarefa de tentar ser um dos "[...] lembradores profissionais do que (nossos) concidadãos desejam esquecer" (HOBBSAWN, 1994, p. 3). Minha trajetória profissional, desde o ingresso no curso de magistério no ano de 1994, foi marcada pela presença de determinados discursos: o ensino oferecido nas escolas públicas é de baixa qualidade, assim como a formação dos professores que trabalham nela. Também me perseguiram tais discursos até em casa, dela para a escola e da escola a todos os lugares aonde iria, na condição de professor universitário, professor alfabetizador da escola pública e pesquisador iniciante.

Ao longo dos vinte anos de minha trajetória acadêmica e profissional, marcada sempre pela presença do tema, diferentes foram os papéis vividos. Sou de algum modo, produto de uma das promessas de melhoria da qualidade de ensino pela via da formação de professores. Cursei o magistério em uma das unidades do CEFAM¹, projeto anunciado como capaz de produzir a "revitalização da Escola Normal" por ter como principal característica a capacidade de "contribuir para a qualificação de um profissional com competência técnica e política", fazendo dele apto a "atender satisfatoriamente às novas demandas exigidas pelas camadas populares" (CAVALCANTE, 1994, p. 59-62). Fui então apresentado formalmente e pela primeira vez àqueles que seriam os dois temas mais caros a toda minha trajetória acadêmica: a formação de professores e o fracasso escolar. Depois vivi a precariedade da escola pública entre os anos de 2000 e 2006, como professor alfabetizador, trabalhando nas séries/anos iniciais do ensino fundamental em municípios do Alto Tietê, na região metropolitana do estado de São Paulo. Atuei quase sempre em classes multisseriadas ou compostas por alunos vítimas de múltiplas reprovações ou de trajetórias de escolarização marcadas pela aprendizagem precária da leitura e da escrita. Retornei à escola pública em

¹ Em São Paulo o governador Orestes Quécia (1987 a 1981) criou, pelo Decreto Governamental nº 28.089 de 13 de Janeiro de 1988, no âmbito da Rede Estadual de Ensino, os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério respaldando-se na Deliberação CEE nº 30/87 e no Regimento Comum das Escolas de 1º e 2º graus - Decretos nº 10.623, de 16/10/77 e nº 11.625, de 23/5/78

2012 e a sensação foi como se pouco ou quase nada mudasse ao longo de seis anos, período no qual dela estive afastado.

Entre idas e vindas, cursei Pedagogia na Universidade de Mogi das Cruzes², em São Paulo. Foi lá que tive contato com os estudos pautados na Psicologia Escolar Crítica que denunciaram, ainda durante a década de 1980 e nos anos seguintes, o problema do fracasso escolar (PATTO, 1997), bom como das lógicas discursivas que o vinculavam à suposta precariedade da formação inicial docente, resultando no oferecimento de um sem-número de programas de formação continuada de professores (SOUZA, 2001; 2006). Por fim, tive a oportunidade de também identificar a permanência da temática na condição de pesquisador, ao investigar as estratégias de enfrentamento do fracasso escolar, em um município da região metropolitana de São Paulo, trabalho que gerou minha dissertação de mestrado junto à faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Minha preocupação esteve voltada, naquela pesquisa inspirada na etnografia escolar crítica, à identificação das formas de reconhecimento e estratégias de enfrentamento do fracasso escolar em um município da região metropolitana de São Paulo. Após empreender uma pesquisa documental e empírica, voltada à análise das enunciações emitidas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação desse município paulista em particular, concluí acerca da permanência de premissas individualizantes e explicações parcelares para o fenômeno: a culpabilização dos usuários e suas famílias e a formação deficitária dos professores atuantes na escola pública como principais fatores contribuintes à baixa qualidade da Educação. Estas compareceram como enunciações presentes tanto nos discursos oficiais da SME quanto nas emitidas pelos supervisores de ensino municipais e, também de forma indireta, naquelas produzidas pelos próprios professores pertencentes à rede municipal (CORES, 2010). Tornei-me mestre em Educação e iniciei minha trajetória no campo da pesquisa acadêmica.

Tornou-se praticamente inevitável abordar o assunto, quando da decisão em cursar o doutorado. A pesquisa anterior também revelara a adoção de formas consagradas de enfrentamento do fracasso escolar por parte das políticas educacionais municipais. Os cursos de formação de professores, a adoção de estratégias regulatórias em termos de currículo e as tentativas de atendimento às demandas das avaliações de desempenho discente compareceram como estratégias de melhoria da qualidade do ensino público. Os dados demonstraram, por um lado, a manutenção de discursos centrados no professor e em

² Doravante utilizarei a sigla UMC para referir-me à Universidade de Mogi das Cruzes.

sua formação inicial precária, tidos como fatores decisivos na produção do fracasso da escolarização; por outro, apontaram para a necessidade de se compreender as formas atuais de conceptualização do problema e enfrentamento do mesmo. Nesse cenário, a pesquisa acerca de uma estratégia idealizada e operacionalizada pelo poder público e que se destine a atuar na formação inicial de professores pareceu-me promissora e conveniente.

Embora não tenha sido temática central de minha pesquisa de mestrado penso que, além do problema da formação de professores, seja necessário considerar as questões da não alfabetização e da alfabetização precária no Brasil como ponto nevrálgico do debate sobre a qualidade da educação. Afirmo isso porque apesar do conjunto de ações desenvolvidas em âmbito nacional e estadual ou, também na esfera administrativa dos municípios, os recentes índices publicados pelo IBGE apontam para um aumento na taxa de analfabetismo no Brasil³. Por isso o trabalho do professor alfabetizador tem nuances técnicas e políticas: é composto de um conjunto de saberes, práticas, metodologias, conhecimentos, competências, habilidades e valores cuja função seria garantir aos educandos a aquisição da leitura e escrita, por um lado; por outro, configura-se em uma espécie de compromisso com o desenvolvimento do sujeito para participação plena na sociedade letrada. Nesse sentido as questões da alfabetização e da formação de professores são basilares para a Educação formal, uma vez considerada sua importância na trajetória escolar e a relação desta com o próprio processo de humanização. Em parte penso isso pelo fato de ser professor alfabetizador. Em parte por atuar como professor formador de alfabetizadores. E claro: também como pesquisador em Educação. Considerei e muito sobre a necessidade de tomar os temas como objeto de minha pesquisa. E decidi empreender a tarefa.

Em função dessa trajetória decidi produzir uma tese que falasse dos temas mais caros a toda minha própria história de formação e atuação profissional, brevemente explicitadas mais acima. Tomei por princípio que a pesquisa que envolvesse os problemas do fracasso escolar – ainda que de modo indireto –, da formação de professores e da alfabetização. Debruçar-me sobre a análise de aspectos intrínsecos ao *Programa Bolsa Escola Pública e*

³ A pesquisa revelou um número de 13,2 milhões de analfabetos, embora as taxas de escolarização tenham aumentado. O número corresponde a 8,7% da população com idades acima dos 15 anos. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/tabela3.shtml>. Acesso em 23/10/2013.

*Universidade na Alfabetização*⁴ mostrou-se a alternativa mais adequada. Desenvolvido e operacionalizado pela Secretaria de Estado de Educação de São Paulo desde 2007, o programa se destina atuar na melhoria da qualidade de ensino público na rede estadual, pela via da formação inicial de professores alfabetizadores. Além disso, ocupa importante papel em meio ao conjunto de políticas adotadas pelo governo do Estado de São Paulo, ao longo das últimas duas décadas. A proposta em si, contexto de sua implantação, suas concepções e parte de seus impactos na formação de seus professores serão analisados ao longo deste trabalho.

Espero com essa apresentação ter produzido o breve esboço de uma canção, conforme prometido na epígrafe. As palavras são navalhas e preciso cantar como se deve: correndo riscos. A intenção foi tentar abrir espaço para o novo, para as possibilidades e encontros e para além do desencanto.

⁴ O Programa é mais conhecido pela simplificação de seu título: “Bolsa Alfabetização”. Ou simplesmente “O Bolsa”. Doravante utilizarei a sigla PBA para referir-me a ele.

INTRODUÇÃO

VOCÊ DEVE APRENDER A BAIXAR A CABEÇA
E DIZER SEMPRE: "MUITO OBRIGADO"
SÃO PALAVRAS QUE AINDA TE DEIXAM DIZER
POR SER HOMEM BEM DISCIPLINADO
DEVE POIS SÓ FAZER PELO BEM DA NAÇÃO
TUDO AQUILO QUE FOR ORDENADO
PRA GANHAR UM FUSCÃO NO JUÍZO FINAL
E DIPLOMA DE BEM COMPORTADO

GONZAGUINHA

Este trabalho tem como principais objetivos Identificar e analisar as origens teóricas, políticas e conceptuais do PBA e o lugar por ele ocupado em meio ao conjunto de ações e políticas públicas educacionais desenvolvidas na atualidade pela SEE/SP e; descrever e analisar o perfil profissional de professor presente na proposta e seu consumo, realizado por alunas egressas do programa que atualmente trabalhem na área da alfabetização.

Defini como objetivos específicos primeiramente identificar o lugar ocupado e a função do PBA em meio ao conjunto de ações realizadas pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo; em seguida proponho-me analisar o perfil profissional de professor adjacente ao PBA e esperado pela SEE/SP. É meu desejo, também, identificar e analisar as aprendizagens profissionais, construídas durante a experiência formativa vivida no âmbito da participação no PBA e a relevância delas na prática cotidiana, atribuída por professoras alfabetizadoras egressas do Curso de Pedagogia e do programa. Por fim, meu interesse é também analisar as formas de consumo e uso das concepções e características profissionais por parte de professoras que tenham participado do Projeto na condição de alunas-pesquisadoras.

Tais objetivos foram construídos em decorrência de uma constatação mencionada anteriormente: a formação de professores ocupa lugar central no conjunto das reformas globalizadas/neoliberais e nas políticas públicas educacionais inspiradas nesse modelo ideológico, desenvolvidas no Brasil a partir da década de 1990. Não bastasse isso, o tema está presente em muitos discursos sobre a baixa qualidade da educação em nosso país e se constitui objeto de um grande contingente de pesquisas acadêmicas. O problema da formação inicial ou continuada de professores tem sido também tema dileto das ações das políticas públicas, nas diferentes esferas administrativas e não apenas no Brasil. Isso

demonstra a abrangência e múltiplas faces da temática: pode-se abordá-la no cenário das políticas, das práticas e da legislação do ensino, nos processos de formação inicial e continuada de professores, dentre outras vertentes.

O tema é de interesse da pesquisa acadêmica há muitos anos. Exemplos mais recentes são autores como Mello (2000), Gatti (2008; 2009; 2010), Saviani (2009) e Silva (2011), que têm dedicado esforços e pesquisas na tentativa de compreender o problema da formação de professores, entendida como precária e em grande parte responsável pela incapacidade da escola pública em garantir a apropriação do conhecimento por grande parte de seus usuários. Mello (2000) afirma a necessidade de uma revisão radical na formação de professores, em função do problema da *simetria invertida*, constituída a partir do fato dos professores aprenderem a sê-lo, no Brasil, vivendo a condição de alunos; Gatti (2008; 2009; 2010) assevera acerca dos problemas curriculares nos cursos de formação inicial de professores, que apresentam excessiva ênfase em disciplinas voltadas aos fundamentos da educação e ínfima dedicação às questões de natureza prática; Saviani (2009) se dedica à descrição histórica e teórica da formação dos professores no Brasil e se debruça sobre a ruptura entre os modelos didático-pedagógico e cultural-cognitivo para a formação dos professores e afirma a necessária recuperação da indissociabilidade desses aspectos em sua formação; Silva (2011), por sua vez, analisa os *lugares* onde ocorre a formação de professores e seu potencial na formação de *habitus professorais* e *habitus studentis* e, defende estar na intersecção, entre ambos, a chave para uma formação potencialmente inovadora.

A questão também é discutida por outras vertentes. Uma das principais estratégias de enfrentamento do problema da baixa qualidade do ensino, na história mais recente da Educação brasileira, tem se estruturado pela via da formação dos professores, tal como abordado por Souza (2001, 2006). A autora analisa a prática de oferecimento de cursos de formação continuada — entendida como estratégia de superação da baixa qualidade de ensino, especialmente a partir da década de 1980 — aliada a um discurso oficial por ela denominado *argumento da incompetência*. Fruto de pesquisa que envolveu a análise crítica dos principais programas educacionais propostos pela Secretaria Estadual de Educação em São Paulo, bem como pesquisa empírica e de inspirações etnográficas junto aos participantes de um desses programas de capacitação, este conceito e seus desdobramentos devem ser abordados mais detalhadamente ao longo da pesquisa. Mas cumpre dizer que

para a autora, à época, constituíram-se discursos que permeavam tanto o senso comum quanto os meios acadêmicos. Apregoavam a falta de preparo técnico dos professores como fator determinante para o insucesso da escolarização. Os cursos, em geral, estavam voltados à preparação dos professores para a adoção de propostas construtivistas de alfabetização, naquele momento entendida como solução para o problema da baixa qualidade do ensino público. Tal contexto favoreceu, a partir das décadas de 1980 e 1990, a proliferação do oferecimento de cursos de formação continuada, geralmente de curta duração, aos professores das redes públicas de ensino.

Baseado na análise preliminar dos estudos acerca dos processos de formação de professores, tidos como exemplos as publicações Mello (2000) e, mais recentemente, de Gatti (2008; 2009), creio que haja, atualmente, a manutenção da lógica discursiva acima comentada, mas com mudança significativa no modo de operar o discurso. Em linhas gerais, em seus estudos, as autoras assinalam a precariedade dos cursos de formação inicial dos professores em termos das questões relacionadas à prática docente em si. Gatti (2008; 2009) comenta que, ao analisar as ementas dos programas de ensino dos cursos de licenciatura no Brasil, se verifica uma constante: as disciplinas tidas como de natureza prática são normalmente oferecidas somente a partir da segunda metade dos cursos. Considera-se isso uma introdução aos temas relativos ao fazer docente em particular. O procedimento oportunizaria aos professores, em seu processo de formação inicial, tivessem um contato superficial com as questões da prática pedagógica, tornando depois precária sua atuação. Desse modo o discurso versa também sobre a formação inicial de professores. Em outras palavras: parece haver a manutenção do *argumento da incompetência*, mas ele constantemente desloca sua atenção dos indivíduos para as instituições formadoras e delas de volta para os indivíduos.

Nesse contexto estão inseridos os recentes programas de formação de professores desenvolvidos em âmbito estadual e federal. São exemplos o próprio *PBA*, operacionalizado pela prefeitura do município de São Paulo e pela secretaria estadual de Educação de São Paulo, e o *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*⁵, criado pelo Ministério da Educação e Cultura, desenvolvido no âmbito das universidades públicas.

⁵

Informações

extraídas

de:

http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&id=233&option=com_content&view=article

A título de exemplo e baseado em Informações da CAPES⁶ o PIBID à época da coleta de dados para essa pesquisa, contava com a participação de 195 Instituições de Educação Superior no Brasil. São desenvolvidos 288 projetos de iniciação à docência em aproximadamente quatro mil escolas públicas de educação básica. Com o edital de 2012, o número de bolsas concedidas atingiu 49.321, o que representa um crescimento de mais de 80% em relação a 2011. Dessas, um número de 40.092 bolsas são de iniciação à docência. O PIBID destina-se aos alunos de cursos presenciais de universidades públicas que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID pretende realizar uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. Segundo o discurso oficial a intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, com vistas à melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Em muitos aspectos e como pretendo demonstrar mais adiante, o PBA compartilha pelo menos em parte algumas concepções, premissas e estratégias adotadas pelo PIBID.

Soma-se ao conhecimento da existência de programas cuja atuação se volta à formação inicial de professores a minha experiência pessoal como formador de professores. Atuo há pouco mais de uma década como docente do Ensino Superior, responsável pelas disciplinas cujas temáticas são os pressupostos teóricos, metodológicos e práticos do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Quando penso no Curso de Pedagogia da UMC, onde realizei minha graduação e trabalho como professor universitário, algo parece não fugir à regra: a grande maioria dos alunos que frequentam a licenciatura tem, como experiência e contato com a sala de aula, apenas os estágios curriculares obrigatórios e disciplinas de cunho prático também a ele vinculados; as disciplinas pedagógicas se iniciam somente após o término da primeira metade do curso. Seriam tais experiências aptas a fomentar

⁶ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), é uma fundação do Ministério da Educação (MEC); atua na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. A partir de 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior. Informações disponíveis em <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>. Acesso em 16/11/2013.

aprendizagens profissionais aos graduandos? Que aprendizagens sobre a alfabetização e a prática pedagógica podem ser construídas no âmbito desse tipo de formação acadêmica? O que aprendem os alunos dessa licenciatura a respeito da profissão, do ofício do magistério?

É preciso deixar claro que não quero, com essas afirmações, demonstrar concordância com os discursos que asseveram o problema da formação reduzido a uma questão de natureza meramente técnica ou instrumental, antecipando-se esse tipo de disciplinas aos períodos iniciais de formação, ou mesmo apenas desqualificar a experiência do estágio curricular supervisionado. Não creio que se trate de mera antecipação dos aspectos didático-pedagógicos da formação profissional, sem a devida atenção aos conteúdos especificamente teóricos, de cunho didático-pedagógico ou dos fundamentos da Educação, a estratégia mais adequada a resolver os problemas da formação inicial. Ao mesmo tempo reconheço as limitações do modelo de estágio em vigor e vejo como potencialmente positivas as oportunidades de contato dos alunos do ensino superior, que serão professores um dia, com a realidade concreta na qual atuarão posteriormente como profissionais, baseado em estratégias diversas das atuais.

Por todas essas e outras tantas razões, o contexto atual permite a realização de pesquisas voltadas a interpretação de novas formas de gerir e implantar a formação inicial de professores. Podem ser analisados os diferentes modelos e experiências formativas e até mesmo a existência de um *mercado de formação docente* por onde circulam produtos e dispositivos variados. Este é o mote de um projeto de pesquisa no qual se insere o meu trabalho. O projeto de pesquisa *Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos*⁷ foi coordenado pela minha orientadora, a Profa. Dra. Denise Trento Rebello de Souza (FEUSP) e também pela Profa. Dra. Flavia Medeiros Sarti (UNESP de Rio Claro).

Desse amplo contexto interessa-me, muito particularmente a implantação do PBA, por parte do governo do Estado de São Paulo. Instituído a partir do decreto nº 51.627, em 1º de março de 2007, o programa tem como objetivos oficiais: possibilitar que as escolas da rede estadual se constituam como um local para realização de pesquisas e desenvolvimento profissional para futuros docentes; propiciar a integração entre os saberes produzidos nas instituições de ensino superior e o perfil de profissional necessário ao atendimento qualificado dos alunos da rede estadual e; permitir que os professores da rede estadual, em parceria com alunos-pesquisadores das instituições de ensino superior, desenvolvam ações

⁷ O projeto recebeu financiamento pelo CNPQ

de melhoria da qualidade do ensino⁸. A partir de convênios firmados entre a Secretaria estadual de Educação e instituições públicas e privadas de ensino superior, o programa prevê que alunos graduandos dos cursos de graduação em Letras e Pedagogia, ou mestrandos em Didática da Alfabetização, atuem em escolas da rede pública estadual de ensino nas classes e no horário de aulas, como forma de apoiar os professores-regentes das classes de alfabetização inicial do ensino fundamental, na ação pedagógica de garantir a aprendizagem da leitura e da escrita a todos os alunos, bem como construir saberes acerca da atuação em classes de alfabetização inicial, segundo a resolução SE-90, de 08 de dezembro de 2008⁹. Como se nota, o programa revela que as políticas públicas paulistas voltam a debruçar-se de modo contundente – como ocorrido também na década de 1980, com a instituição do projeto CEFAM – sobre a formação inicial de professores.

Evidencia-se também o PBA como estratégia de enfrentamento do fracasso escolar. O fenômeno é caracterizado principalmente pela aprendizagem precária da leitura e escrita, em um processo de exclusão no interior da escola. A partir do exposto na resolução SE-90, o Projeto mostra-se baseado em duas estratégias de enfrentamento do problema: a melhoria da qualidade do ensino e na intervenção nos processos de formação inicial dos professores. Além disso, sua abrangência o qualifica como uma importante ação recentemente desenvolvida: segundo dados publicados pelo Governo Estadual, já foram atendidas um total de 3.487 classes de 1ª série (2º ano) do ciclo I do Ensino Fundamental, com a atuação de quase dez mil alunos-pesquisadores desde o início do seu funcionamento, em 2008¹⁰.

Além disso, o PBA pode ser designado como estratégia muito particular de melhoria da qualidade do ensino uma vez que, imbuído do discurso da investigação científica no interior da escola e da constituição de práticas colaborativas entre universidades/escola pública e professores atuantes/futuros professores em formação inicial, assume um caráter aparentemente distinto das políticas de formação adotadas até o presente momento,

⁸ Informações disponíveis em <http://escolapublica.fde.sp.gov.br/Decreto%20-%20n%2051627%20de%2001-03-07.pdf> e consultadas em 09 de abril de 2010.

⁹ Informações disponíveis em <http://escolapublica.fde.sp.gov.br/10-12-08-ResolucaoSE90.pdf>, e consultadas em 09 de abril de 2010.

¹⁰ Informações disponíveis em http://escolapublica.fde.sp.gov.br/numeros_site.pdf e consultadas em 09 de abril de 2010. Não encontrei até o presente dados atualizados que incluam os anos de 2011 e 2012.

baseadas em propostas de cursos de formação continuada para os professores, nas ações de correção de fluxo escolar ou de ampliação da duração da escolarização obrigatória. Colocam-se então como questões relevantes para o desenvolvimento da pesquisa: quais são as origens da criação da proposta e que motivaram sua implantação e; quais são as possíveis repercussões desse programa em termos do aprimoramento da formação inicial de professores e consequente melhoria da qualidade do ensino?

O PBA é também um grande programa de formação inicial de professores. Seu modo de operar guarda grande peculiaridade. Ao estabelecer parcerias entre as IES e a escola pública, determinando bibliografia e intervindo de modo indireto no estabelecimento de suas práticas formativas e currículos, pode ter encontrado uma forma de tentar equacionar um problema apontado há muito na literatura acadêmica – campo bastante saturado de discursos díspares e abordagens teóricas e metodológicas divergentes, o que gera a impossibilidade de consensos – e quase transformado em senso comum: a universidade não sabe/consegue formar professores. A crítica se baseia na aclamada dissociação entre aspectos teóricos e práticos da formação.

A afirmação feita ao nível do senso comum e assumida pelos discursos acadêmicos é falaciosa. Tende a estabelecer generalizações e leva a crer que a universidade não está capacitada para a formação de professor, o que exigiria – ou abriria margem – para a intervenção do Estado. Em outras palavras, me parece que o discurso acadêmico contribuiu para a intervenção estatal, uma vez que constrói a visão ultrageneralizada de que a universidade é incompetente no cumprimento da missão de formar professores. Ou ao menos é incapaz de formar um professor *devidamente dotado de competências necessárias* para mover-se no conjunto de ideias e pressupostos teóricos adotados oficialmente, ao longo dos últimos 20 anos, no Estado de São Paulo – premissas, pressupostos e políticas de cunho neoliberal e globalizado –. Entretanto, é preciso considerar a necessidade de produzir uma resposta efetiva na direção da melhoria da qualidade da formação inicial de professores. E talvez a análise do PBA possa nos mostrar indícios e pistas dos caminhos a percorrer. É um contrassenso: tal intervenção do Estado ocorreria exatamente quando se acirram políticas e ações de cunho globalizado e neoliberal e que, teoricamente, defendem o enxugamento da máquina pública e o desenvolvimento da gestão da educação pública por instituições privadas.

Há por fim outro elemento importante que me move a pesquisar o tema. Atuando como professor universitário na UMC, tive a oportunidade de estabelecer contato muito próximo com o PBA. Entre os anos de 2008 e 2014 a universidade foi parceira do programa e atuei como professor-orientador dos graduandos do curso de Pedagogia, matriculados nesta IES¹¹ e participantes do PBA na condição de alunos-pesquisadores¹². O contato destes com o cotidiano escolar e especialmente com as possibilidades de aprendizado e desenvolvimento profissional mútuo entre eles e os professores regentes revelaram-se muito promissores, do ponto de vista teórico, técnico e mesmo político, especialmente dado o caráter sistematizado e acompanhado deste contato. A experiência me conta que nem sempre tal movimento ocorreu, mas merece ser analisado.

Mais do que minha impressão somavam-se outras vozes a nomear o PBA como, no mínimo, um elemento de distinção na formação dos alunos que dele participaram ou participam. Constantemente meus colegas de trabalho, também professores universitários, mencionam o quanto estes alunos são interessados, críticos em relação à questão da escola pública, em um grau diferenciado em relação aos demais. Não raro os próprios alunos participantes, diziam-se ao final do curso de graduação, preparados para atuar em sala de aula. Com frequência muitos outros alunos, graduandos do curso de Pedagogia e que não haviam participado do Projeto diziam perceber seus colegas participantes como melhor preparados. Colegas de trabalho, professores da rede municipal e que também atuam na rede estadual, frequentemente me trouxeram notícias sobre o papel positivo desempenhado pelos AP nas escolas e a importância do PBA na formação deles.

A confluência destes dois aspectos – a experiência junto à orientação de futuros professores, em seu processo de formação inicial, junto ao PBA e a minha própria trajetória profissional, me leva a refletir acerca do papel exercido pela participação no projeto por alunas egressas dos cursos de Pedagogia. Quais as concepções de escola, alfabetização, qualidade de ensino e como essas alunas as percebem e consomem? Quais os saberes de profissão cuja origem pode ser identificada na experiência de trabalho junto ao programa? Quais os significados atribuídos a esta participação, em termos de sua repercussão na construção de um perfil de professor e de desenvolvimento profissional?

¹¹ Instituição de Ensino Superior.

¹² Doravante utilizarei a sigla AP para referir-me aos alunos-pesquisadores ou alunas-pesquisadoras.

É na intersecção entre as intenções dos propositores do PBA e das formas de consumo operados pelos sujeitos que talvez seja possível produzir respostas a essas perguntas. Isso porque recentemente as mudanças e transformações da sociedade exigiriam um novo modelo de ensino e, no caso da alfabetização, as contribuições da ciência exigiriam uma *nova forma* de ensinar a ler e escrever, bastante diferente dos métodos mais clássicos. Para esse novo modelo de sociedade, se exige flexibilidade e adaptabilidade a serem construídas nos alunos e isso deve ser alcançado por meio da escolarização. Para tanto se exige também um modelo específico de professor. A afirmação que faço é inspirada pelo conceito de *habitus* que, de modo inicial, consiste de conjunto de esquemas fundamentais, em diferentes momentos históricos, composto por uma série de automatismos interiorizados e constituintes de uma cultura. A função desse conjunto de estruturas é a de selecionar futuros esquemas orientadores para a ação e, em momentos de mais baixa tensão, poderiam até dispensar o sujeito de pensar. Diferentes atos e práticas seriam regulados e, assim, a escola constituir-se-ia de uma força “formadora de hábitos”, responsável por um programa de pensamento e ação comum a cada determinado histórico. (BOURDIEU, 2013).

Meu pressuposto inicial é de que as formas de apropriação desses conhecimentos e práticas profissionais, nas vivências em sala de aula, são marcadas por relações ora de resistência e por vezes pela resignação, pela apropriação e pela recusa ao estabelecido por meio das normas e discursos oficiais, compreensão e subversão dos conteúdos teórico-práticos da relação pedagógica constituída. Não se descarta, sincronicamente, a possibilidade de se encontrar, na pesquisa, justamente o oposto: a ineficácia, improdutividade, baixa aderência e pouca viabilidade dos conhecimentos acerca da profissão, produzidos naquele momento. É preciso investigar como isso é elaborado pelos atuais professores que, em sua trajetória inicial de formação, viveram tal experiência. Tenho clareza da viabilidade de existirem inúmeras possibilidades entre os extremos acima indicados.

Por isso também devo considerar as contribuições de Certeau (2012). Para ele as práticas, por vezes, guiam-se pela memória imóvel, construída no seio da estrutura. Bourdieu admite as transgressões, as transformações realizadas no *habitus* pelos indivíduos, mas ainda assim estariam subordinadas à estrutura. Entretanto, para o historiador, as táticas são compostas de outra forma, admitindo mobilidade e, por isso, são mobilizadoras. Em

dadas circunstâncias, podem até articular experiências anteriores, como forma de produzir respostas às situações vividas no presente e ampliar as possibilidades de ação. Diferentemente de uma submissão às estruturas, há um movimento de microresistências que fundam microliberdades, mobilizando recursos, subterfúgios para deslocar as fronteiras verdadeiras da dominação emanada das diferentes estruturas de poder.

Para tanto elenca os conceitos de *estratégia* e *tática* para compor sua teoria original. A *estratégia* exige um *lugar*, capaz de ser circunscrito como um *próprio* e, por isso, ser capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. Por outro lado, as *táticas* não podem contar com um *próprio* e o homem ordinário somente pode inventar o cotidiano, usando suas maneiras de *caça não autorizada*, cheias de *astúcias*, promotoras de desobediências sutis, de modo gazeteiro. Com isso cada um cria, a seu modo, certa liberdade de viver da melhor forma possível as violências da ordem social estabelecida.

De modo central os conceitos contribuem significativamente para meu desafio de natureza metodológica. Na intenção de se identificar e analisar as *disposições* ou *estratégias* presentes no PBA, que se configuram como esquemas orientadores da ação a ser apropriados pelos sujeitos, o primeiro movimento é o da análise documental. O procedimento se mostra promissor, dado o volume de dados estáveis e disponíveis a respeito do PBA. Há um vasto conjunto de documentos normatizadores do projeto, acessíveis em seu site institucional, mantido pela FDE, que incluem: comunicados, regulamentos, legislação correlata, bibliografia de base, notícias e documentos em geral. Nesse conjunto de documentos encontram-se expressas as concepções de alfabetização, formação de professores e o próprio perfil de profissionalização docente expresso pelo projeto.

A segunda etapa da pesquisa conta com a coleta e análise de dados de natureza empírica. Como o principal objetivo desse trabalho tem essencialmente a busca pela identificação e análise do consumo e transformação de conhecimentos sobre e da profissão pelas egressas do programa, faz-se necessário realizar um conjunto de entrevistas com aquelas que foram AP durante seu período de formação inicial e, atualmente, trabalham em classes de alfabetização inicial. Adotei como recurso metodológico a técnica dos *grupos focais*, que detalharei mais adiante. Tais entrevistas coletivas revelaram em que medida as participantes apropriaram-se das *disposições culturais* presentes na estrutura do PBA e, sobretudo, como as transformaram em suas *astúcias do fraco* e *artes do caçador*.

Mas como produzir um trabalho assim, propondo-se a analisar criticamente tal objeto de estudo e suas implicações variadas, evitando derivar para o mero denunciismo poliqueixoso ou para a defesa apaixonada de uma causa? Nesse sentido, a definição *a priori* de teorias vinculadas a uma visão dialética da História e das ações dos sujeitos funciona como bom mecanismo de controle. Deve-se, evidentemente, admitir a flexibilidade inerente à adoção dos referentes epistemológicos, considerada a imprevisibilidade típica da pesquisa em humanidades. Como ponto de partida considero que a incorporação dos elementos da cultura, pelos sujeitos, não acontece de forma amorfa e resignada e que haja neles o desejo de questionar cada vitória dos dominadores, em uma atitude cheia de coragem, firmeza e astúcia, como afirma Walter Benjamin (1994). É preciso também considerar a própria história das pessoas como unidade de passado presente e futuro, evitando o erro de se olhar apenas para o presente, sem tratá-lo numa relação dialética com o passado e que pode afetar certamente e muito o futuro, como assevera Hobsbawn (1996).

O trabalho foi traz em sua arquitetura final quatro capítulos. Assim nomeado, o *Capítulo I – A pesquisa: ideias gerais, pressupostos e táticas de produção*, pretende explicitar o método construído para a elaboração da pesquisa; os procedimentos de pesquisa teórica e empírica serão descritos detalhadamente, bem como explicitadas em maior detalhe as bases teórico-epistemológicas do trabalho.

Por sua vez, o *Capítulo II – Neoliberalismo e reformas educacionais: Breve relato do caso paulista (1995-2010)* investe esforços em traçar uma relação entre as dimensões sociais de nível macro e micro, no que tange às reformas educacionais de cunho neoliberal no mundo, América Latina e Brasil, inicialmente. Em seguida, suas repercussões no caso do Estado de São Paulo em particular, no período compreendido entre os anos de 1995 e 2010. O capítulo tem como função delinear o cenário histórico onde ocorrem as reformas e no qual figura o PBA.

O *Capítulo III – A formação inicial de professores na pauta das reformas: o PBA, suas concepções e disposições*, pretende descrever o PBA em si. A ideia aqui é tratar das origens, concepções, contexto e modos de implantação do projeto, produzindo concomitantemente sua análise. Pretendo nesse capítulo analisar o material bibliográfico adotado pelo projeto, tanto em termos de bibliografia indicada como de material produzido pela SEE/SP e FDE. A meta é traçar as tais “disposições” que o projeto “pretende” inculcar no processo de formação inicial de professores e traçar o perfil de professor idealizado pela proposta.

Por sua vez o *Capítulo IV - De alunas-pesquisadoras a professoras pesquisadoras ou algo diferente? O PBA a suas repercussões na formação de professores* trouxe a análise das enunciações produzidas e coletadas durante a realização de dois encontros que se valeram das técnicas de grupo focal, reunindo alunas e ex-alunas do curso de pedagogia da UMC que tenham ou não participado do PBA. Apresenta as formações discursivas e conceituais elaboradas pelas participantes, suas impressões a respeito do programa, a forma como dão a ele significado segundo suas impressões pessoais e as análises que produzi a partir de tais relatos, com vistas a cumprir com o segundo grupo de objetivos da presente pesquisa, apresentados no capítulo dedicado à descrição dos procedimentos metodológicos.

CAPÍTULO I – A PESQUISA: IDEIAS GERAIS, PRESSUPOSTOS E ESTRATÉGIAS DE PRODUÇÃO

EU PREFIRO SER
 ESSA METAMORFOSE AMBULANTE
 DO QUE TER AQUELA VELHA OPINIÃO FORMADA
 SOBRE TUDO
 [...] EU VOU DESDIZER
 AQUILO TUDO QUE EU LHES DISSE ANTES
 EU PREFIRO SER
 ESSA METAMORFOSE AMBULANTE
 DO QUE TER AQUELA VELHA OPINIÃO FORMADA SOBRE TUDO.

RAUL SEIXAS

A construção de respostas para os dilemas e problemas que nos inquietam é a principal motivação daqueles que se propõe a produzir pesquisa e conhecimento. A simplicidade da afirmação pouco revela a respeito da complexidade do movimento dialético de perguntar, investigar, reunir dados, refletir e arriscar-se a produzir respostas mesmo provisórias, sobretudo ao considerarmos as especificidades do campo das ciências humanas e sociais. O problema se aprofunda quando tratamos do fenômeno educativo em particular, área saturada de discursos múltiplos, multifacetados e plurais do ponto de vista epistemológico.

É preciso considerar ainda o fato de tal movimento ocorrer no contexto do *campo científico*, constituído como um sistema de relações objetivas entre posições adquiridas – em disputas travadas em algum ponto anterior da história – e tomado como um espaço de luta, de jogo implicado pela pressão do poder simbólico, no qual os agentes transitam e lutam pela ocupação de espaço de poder, como afirma Bourdieu (1976). Para tanto se exigem do pesquisador determinado domínio e capacidade técnica, além de um grau de poder social conquistado: em outras palavras, é possível dizer que a participação no monopólio da competência científica somente é alcançada quando o pesquisador torna-se capaz de falar e agir legitimamente, de forma autorizada e com certo grau de autoridade.

Isso não se restringe somente ao aparelhamento de natureza puramente técnica, sobre o que é *a boa Ciência* e como *produzi-la de modo adequado* e tampouco se constitui de um problema natureza meramente política. Nesse campo os conflitos são também de ordem epistemológica: a escolha de métodos e técnicas, diferentemente do que possa

parecer, implica na habilidade, em maior ou menor medida, em conseguir jogar o jogo no campo da produção científica e acadêmica.

Dentre as distintas e múltiplas determinações e modos esperados de agir no campo das Ciências Sociais arrisco-me a afirmar como dotadas de centralidade a capacidade de produzir boas perguntas legítimas e construir um problema de pesquisa que seja, social e politicamente, necessário de ser investigado; a adoção de referentes teórica e epistemologicamente legítimos e aceitáveis no campo e, por fim; construir uma proposta metodológica consistente, com status de Ciência.

Toda proposta de pesquisa, no caso das ciências humanas, é desenhada de modo introdutório e inicial, gradativamente transformada ao longo do processo de investigação, em decorrência dos problemas, dilemas e imposições do próprio objeto de estudo escolhido e dos acontecimentos no tempo e espaço no quais se desenvolve a pesquisa. O presente capítulo apresenta o conjunto de elementos apontados no parágrafo anterior e tomados como capazes de informar a trajetória de construção do trabalho de investigação. Assim, na sequência, apresento os objetivos da pesquisa; alguns dos desafios epistemológicos com os quais tive que me deparar como pesquisador, estando ligado de modo muito direto – pessoal, profissional e teoricamente – ao próprio objeto de estudo e aos participantes da pesquisa; o referencial teórico-metodológico adotado e os principais procedimentos de pesquisa construídos.

1.1 - OBJETIVO GERAL

Identificar e analisar as origens teóricas, políticas e conceptuais do PBA e o lugar por ele ocupado em meio ao conjunto de ações e políticas públicas educacionais desenvolvidas na atualidade pela SEE/SP e; descrever e analisar o perfil profissional de professor presente na proposta e seu consumo, realizado por alunas egressas do programa que atualmente trabalhem na área da alfabetização.

1.2 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar o lugar ocupado e a função do PBA em meio ao conjunto de ações realizadas, atualmente, pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo;

- Analisar o perfil profissional de professor adjacente ao PBA e, portanto, esperado pela SEE/SP;
- Identificar e analisar as aprendizagens profissionais, construídas durante a experiência formativa vivida no âmbito da participação no PBA e a relevância delas na prática cotidiana, atribuída por professoras alfabetizadoras egressas do Curso de Pedagogia, egressas do programa.
- Analisar as formas de consumo e uso das concepções e características profissionais por parte de professoras que tenham participado do Projeto na condição de alunas-pesquisadoras.

1.3 – O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi construída em dois grandes momentos. Primeiramente constituiu-se de um trabalho de revisão teórica, seguida da análise dos documentos relativos ao PBA e publicadas pela FDE e/ou SEE/SP. Ela teve relação mais direta com os dois primeiros objetivos específicos acima apresentados. Na sequência o procedimento central consistiu da realização encontros inspirados na técnica de *grupos focais*, reunindo dois conjuntos distintos de participantes: o primeiro grupo formado por alunas ainda na condição de graduandas do curso de Pedagogia da UMC durante o ano letivo de 2014, participantes ou não do PBA; o segundo grupo formado por alunas egressas do curso de Pedagogia da UMC no ano de 2010, também divididas entre participantes ou não do PBA. Os procedimentos, técnicas e critérios estabelecidos para coleta e análise dos dados serão descritos adiante mais detalhadamente.

1.3.1 – UM DESAFIO TEÓRICO-METODOLÓGICO: CONSTITUIR-SE COMO UM *PRÓPRIO*

Carl Sagan, em *O mundo assombrado pelos demônios*, brinda a todos nós com utilíssimas recomendações e reflexões a respeito da natureza da Ciência e sobre como tornar-se um pesquisador – ou cientista, como ele menciona – com condições de ser levado a sério. Afirma que a Ciência está longe de ser um instrumento perfeito de conhecimento, embora seja talvez um dos mais confiáveis e em certos pontos, semelhante à Democracia. Sugere também ao cientista que o modo científico de pensar deve ser concomitantemente

disciplinado e imaginativo, deve aprender a acolher os fatos e mesmo quando eles não se encaixam em nossos modos prévios de pensar: a Ciência nos impõe o sutil equilíbrio entre a abertura radical às novas ideias e o exame cético e rigoroso de tudo.

Ao decidir tomar o objeto de estudo aqui apresentado fui colocado prontamente diante de alguns dilemas éticos, além dos metodológicos e relacionados aos paradigmas mais conservadores do que é fazer pesquisa. Para efeito didático, julguei mais prático elencar dois itens que explicitam tais dilemas:

i. A dificuldade em manter um supostamente desejável *afastamento necessário* entre o pesquisador, o objeto de estudo e os participantes da pesquisa.

Meu objeto de estudo me é muitíssimo familiar. Atuei como professor orientador do PBA, vinculado à UMC durante os anos de 2008 e 2014, tendo convivido diariamente com AP, que trabalharam sob minha orientação. O afastamento é simplesmente impossível, embora existam condições materiais para controlar com o rigor necessário o problema apontado por Sagan: aceitar humildemente que os dados podem não coadunar para as configurações padrão do pensamento.

Do mesmo modo as participantes da pesquisa, sem exceção, foram minhas orientandas ou minhas alunas ao longo do curso de graduação. Algumas delas conviveram comigo ao longo de um período de dois anos e meio. Em partes tal convivência trouxe aspectos positivos, como a diminuição drástica da necessidade de conquista de sua confiança, relativa facilidade a que participassem da pesquisa e em muitos casos um desejo demonstrado por elas em participar. Em partes a mesma condição, de modo contraditório, obrigou-me a ser reticente com os dados, pois parecia que elas diziam o que acreditavam que eu queria ou gostaria de ouvir; em alguns momentos elas reportavam-se ao seu professor ali presente, papel social diretamente colado ao do pesquisador, do cientista, nesse caso em particular.

Longe de impedir o desenvolvimento do trabalho, tais aspectos tiveram implicações na produção da coleta dos dados e de sua análise. Foi preciso levá-los em conta, capturá-los em pleno ato de voar, domesticá-los e submete-los ao rigor da análise e do modo científico de pensar. Foi necessário praticar a Sociologia como caça e compreender que esses participantes, embora atuassem e falassem no interior de uma ordem do discurso herdada e

de uma sintaxe prescrita e prescritiva dos modos de agir e das organizações paradigmáticas dos lugares (CERTEAU, 2012, p.92), circulam e derivam por um relevo diferente e; que seu discurso poderia revelar a forma como se transformam em “[...] ondulações espumantes de um mar que se insinua entre os rochedos.”.

ii. As dificuldades epistemológicas de ver confrontadas minhas próprias convicções como professor, alfabetizador e pesquisador.

Assumir-me como um *próprio*. Reconhecer que de algum modo a pesquisa também configura possibilidades de tornar-se estratégia, um lugar de onde se podem gerir relações com uma *exterioridade*, estabelecendo um lugar de querer e poder. Observar as características descritas por Certeau (2012) e construir uma cartografia desse lugar de querer e poder, constituído principalmente pelos objetivos e objeto da pesquisa.

A primeira é identificar a *vitória do lugar sobre o tempo*. Consiste em capitalizar as vantagens conquistadas e constituir uma independência em relação às circunstâncias, exercendo certo domínio sobre tempo em função de ter fundado um lugar relativamente autônomo – no caso, lugar de enunciação –. O autor, fazendo referência à obra foucaultiana, considera a respeito da necessidade de se estabelecer um domínio dos lugares pela vista, ou seja, desenvolver uma prática panóptica que permite transformar forças estranhas e aleatórias, que possam ser observadas, controladas e interpretadas. Por fim, tomar o poder do saber e circunscrevê-lo como o desenvolvimento de certa capacidade de transformar as incertezas da história em espaços legíveis. É nesse campo que o saber se produz: o poder configurando-se como preliminar de um saber, pois permite e comanda suas características e aí se produz. Certeau (2012) menciona esse último atributo com certa ironia, falando a respeito das tentativas das estratégias científicas terem procurado, ao longo do tempo, constituir-se como instituições “neutras” e laboratórios científicos “desinteressados”.

Meu lugar de enunciação é o de dentro. De professor que atuou no programa durante sete anos e observou ao longo do tempo seu desenvolvimento. É o lugar do alfabetizador que até pouco tempo atuou em sala de aula e enfrentou os dilemas diários e cotidianos da rede pública de ensino. Além disso, sou professor alfabetizador formado na tradição sociointeracionista de alfabetização, centrada na matriz teórica inaugurada pela psicogênese da língua escrita. Também observo meu objeto de estudo estando do lado de

fora: ao mesmo tempo sou pedagogo, formado pela própria instituição onde atuo como orientador do PBA e professor universitário; tenho em minha formação a matriz teórica marxiana como centro, a Pedagogia Histórico-crítica e a Psicologia Escolar Crítica como orientações medulares, além da psicologia histórico-cultural como importante referência para se pensar o fenômeno educativo. O que creio é na possibilidade de desenvolver, justamente por isso, tal prática panóptica, pois lidar com as contradições do PBA é enfrentar concomitantemente minhas próprias contradições e modos de conceber e interpretar o fenômeno educativo. Assim, não há neutralidade nenhuma em qualquer dessas linhas. E é ciente delas que me proponho a produzir algum saber a respeito da formação de professores no âmbito do PBA.

1.3.2 - REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: FORMA DE ANÁLISE E CONSTRUÇÃO DOS RESULTADOS

Face às características do objeto de estudo escolhido e apresentado no início desse capítulo, definido como sendo as origens, concepções e possíveis repercussões do PBA, proposto pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e; o desafio de constituir a mim mesmo como um próprio, alguém portador de um lugar de enunciação, adoto primeiramente como referencial teórico-metodológico os conceitos de *habitus* e *campo* presentes na obra de Pierre Bourdieu e suas reflexões acerca das relações entre neoliberalismo e educação, além das questões centrais que perpassam toda sua obra: a reprodução e a violência simbólica.

Segundo Setton (2002) a utilização do conceito de *habitus* tem uma longa história nas ciências humanas e uma evolução notável até sua proposição tal como elaborada por Bourdieu. A palavra de origem latina foi utilizada desde a tradição escolástica e traduz a noção grega de *hexis*. O termo fora utilizado por Aristóteles como forma de designar as características do corpo e da alma, adquiridas por meio do processo de aprendizagem. Muito mais tarde Émile Durkheim, no livro *A evolução pedagógica*, utilizou a expressão com sentido semelhante, mas bem mais explícito. Durkheim utiliza o conceito para designar um estado geral dos indivíduos, interior e profundo, orientadora de suas ações de forma durável.

Bourdieu (2013) afirma primeiramente, como forma de marcar seu distanciamento em relação ao objetivismo, que a ação das estruturas sociais sobre o comportamento

individual ocorre de modo preponderante de dentro para fora e não o contrário. Tomando como ponto de partida a formação inicial em um ambiente social e familiar, referente à determinada posição na estrutura social, incorpora-se de um dado conjunto de disposições para a ação esperado de quem ocupa essa posição. Esse conjunto de disposições – sob a condição de *habitus* familiar ou de classe – tem a função de orientar a ação em outras situações similares, ao longo do tempo e em ambientes distintos de ação dos indivíduos.

O conjunto de normas e coerções típicas de determinada posição na estrutura social permaneceriam operando em virtude de um motivo: os próprios indivíduos tendem a atualizar e manter os conjuntos de disposições tipificadas dessas posições sociais nas quais foram socializados. Na visão de Bourdieu (2013) tais normas não funcionariam como entidades reificadas que agem diretamente, a cada momento e de fora para dentro, sobre o comportamento individual. O autor marca seu afastamento do objetivismo também nesse ponto, ao afirmar que o sistema de disposições incorporado não conduziria o sujeito de modo mecânico. As disposições se configuram, para além de normas rígidas, em *princípios* com função orientadora das práticas, necessitando de adaptações a serem realizadas pelo sujeito, adequando as ações às variadas ocasiões. A estrutura social, nesse sentido, conduziria as ações individuais tendendo a se reproduzir por meio delas, mas não de modo rígido ou direto.

Bourdieu (2013) afirma que a escola é a principal instituição responsável pela transmissão desse conjunto de esquemas fundamentais, em diferentes momentos históricos, composto por uma série de automatismos interiorizados e constituintes de determinadas culturas. A função desse conjunto de estruturas é a de selecionar futuros esquemas orientadores para a ação que, em momentos de mais baixa tensão, poderiam até dispensar o sujeito de pensar. Diferentes atos e práticas seriam regulados e assim a escola constituir-se-ia de uma força *formadora de hábitos*, responsável por um programa de pensamento e ação comum a cada determinado momento histórico. Para Bourdieu (2007), a assimilação da cultura seria semelhante à incorporação do *habitus*: este se configuraria como um conjunto de disposições fortemente internalizado que regula práticas realizadas sem a consciência da obediência às regras, adaptando-as à sua finalidade imediata.

Compreende-se que um mesmo *habitus* admite práticas não necessariamente homogêneas uma vez que, para o sociólogo, há diferentes modos de engendramento do mesmo, explicados pelas condições específicas de existência. As práticas não seriam uma

reação mecânica do sujeito, mas produto da relação entre o habitus e determinada situação conjuntural. Haveria práticas singulares construídas em função da diversidade de trajetórias possíveis dentro de uma mesma condição social. Sendo assim, o sociólogo afirma que o agente é socialmente construído nas reestruturações sucessivas de seu habitus e novas experiências são integradas ao habitus inicial. (BOURDIEU, 2013). Assim o habitus é inculcado no interior da escola, mas deve permanecer para além dela.

Penso ser digna de nota uma reflexão sobre a relação entre o habitus, as possibilidades de sua manutenção ou transformação e a própria noção de cultura escolar. A escola divulga o arbitrário cultural típico de cada momento histórico e o realiza dentro das regras de funcionamento internas a ela. O tipo de relações estabelecidas, as normas e formas de coerção são vivenciados de modo direto pelos sujeitos, incluindo aqueles que serão também professores. É no seio da instituição que os sujeitos apreendem as regras e adquirem um conjunto de pré-disposições decorrentes da própria experiência escolar e promovem sua manutenção.

Ao tomar o PBA como uma estratégia de formação de professores, construída e operacionalizada no presente momento histórico, pela presença de uma lógica discursiva acerca da relação linear entre a baixa qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas e as afirmações consagradas a respeito da precariedade da formação docente e; também pela retomada do interesse do Estado pela formação inicial dos professores; o conceito de habitus, acima descrito, é adequado à produção dos dados nesta pesquisa. Afinal, existe uma potência nas determinações oficiais, presente no modo de operar do PBA, no conjunto de documentos e práticas que o regulam e em sua operacionalização na IES, construída e materializada nos discursos históricos a ele relacionados. Tal potência se consubstancia justamente em instituições de ensino: no caso a escola pública e a IES. Nelas um conjunto de atos, hábitos e práticas tende a se constituir e, de modo concomitante, deve-se reconhecer a possibilidade de decisão dos sujeitos e sua influência em termos da reconstrução ou manutenção do habitus. Tais elementos justificam a adoção desse referencial teórico-metodológico e alinham-se à descrição teórica do conceito de habitus, no âmbito do ideário bourdiesiano, descrito pouco acima.

Hipoteticamente, de algum modo, o PBA pode agir como nova instituição ou, no mínimo, como proposta que cria condições, dentro das instituições, de reforço do habitus necessário a um determinado perfil de professor que, neste momento histórico, se deseja

inculcar. Mais do que isso, é meu desejo investigar como cada agente, em função de suas trajetórias particulares, se move no interior do *campo* e acrescenta elementos importantes ao *habitus* original, que se pretende inculcar. Justificando o título do presente texto, colocam-se as perguntas: conforma-se um modelo de docência? Os indivíduos singulares operam algum tipo de inconformismo e de atualização do conjunto de ações? O que há de manutenção ou movimento nas ações desenvolvidas e percebidas por sujeitos que tenham participado do PBA e atuam como professores?

Ao mencionar este conceito, o faço por recomendação de Bourdieu, que clarifica a noção de *campo* como sendo efetivamente compreendida na interdependência dela com a noção de *habitus*, assim como a de *capital* e de modo interno ao próprio sistema teórico que constituem. Também como adverte Catani (2011, p. 192), tais conceitos/noções não podem ser tomados/as como definições estáticas, mas em decorrência de seus usos e interligações no processo de pesquisa, tomado o ato científico a própria construção do objeto.

A noção de campo substitui a de sociedade, pois, para ele, uma sociedade diferenciada não se encontra plenamente integrada por funções sistêmicas, mas, ao contrário, e constituída por um conjunto de microcosmos sociais dotados de autonomia relativa, com lógicas e possibilidades próprias, específicas, com interesses e disputas irredutíveis ao funcionamento de outros campos.

É possível afirmar que conceito de campo pode ser admitido como a delimitação de diferentes espaços estruturados de posições, nos quais dominantes e dominados travam constantemente uma luta pela manutenção ou conquista de determinados postos, ou ganhos de capital simbólico e cultural. Cada campo social é formado por mecanismos de funcionamento muito próprios, formados a partir de propriedades muito particulares. Nesse sentido também se afirma a existência de um campo científico, campo religioso, campo político ou da literatura, cada qual tomado como microcosmo autônomo no interior do mundo social, embora não estático e muito menos isolado ou a salvo da influência dos outros microcosmos.

Dada essa variabilidade e abrangência, seria possível tomar o conceito de *campo* como impossível de ser definido e uma construção inacabada na obra de Bourdieu? A teoria dos campos foi gradativamente construída pelo sociólogo francês por meio de generalizações produzidas a partir da análise de diferentes campos específicos. Esse processo permite identificar as características e regras de cada campo, muito úteis na

identificação e análise das particularidades de outros campos (CATANI, 2011). Procurando novamente afastar-se da raiz epistemológica marxiana, Bourdieu (1998b) adverte sobre a necessidade de não se considerar a esfera econômica como um modelo fundador dessa teoria em particular, mas um exemplo dela. Como tal – assim como a religião e a política – possui invariáveis contributivas à elaboração de uma teoria mais geral e fornece dados para se compreender outros campos e seus funcionamentos ímpares, embora não descolados de um contexto histórico mais abrangente e de relações de interdependência com outros campos.

Afirma também que os campos resultam de processos de diferenciação social, dos modos de agir socialmente e do capital cultural e simbólico acumulados. Esse conjunto de elementos sustenta as relações de força existentes entre indivíduos ou grupos. São regidas pelas instituições sociais que elaboram esforços intrincados na luta pela manutenção da hegemonia e pelo poder de distribuir o capital cultural específico de cada campo.

Além disso, é possível afirmar que todas as lutas e disputas internas ao funcionamento do campo envolvem posse e distribuição da capital específico e são travadas entre os sujeitos ou grupos que pretendem ocupar posições ou sustentá-las. Os novatos, os iniciados no campo, são forçados a disputar espaços com aqueles que ocupam posições de dominação. Mas o fazem dentro das regras estabelecidas anteriormente à sua entrada no jogo. Para serem aceitos no campo e conquistar ganhos e aportes de capital cultural, é necessário que tenham efetuado os investimentos necessários. Um exemplo é o próprio campo científico, mencionado no início desse capítulo. Para participar da comunidade científica é preciso aos iniciados fazerem cursos, serem autores de publicações: produzirem ou obterem, portanto, um acúmulo de capital cultural necessário ao seu reconhecimento como membros daquela comunidade. A disputa no campo admite sempre que existam regras legitimadas. Sobretudo exige que existam agentes dispostos a jogar o jogo.

Catani (2011) apresenta de maneira didática, a partir da obra de Bourdieu, alguns dos elementos invariantes da noção de campo e que nos permitem avançar em sua compreensão, bem como ilustrar seu corpo mais central:

- Cada campo particular é um microcosmo incluso no macrocosmo composto pelo espaço social, nacional e global;
- Cada campo possui suas próprias regras de funcionamento e que são irreduzíveis às regras do jogo que compõe outros campos;

- Um campo é um sistema estruturado de posições e pelas quais os agentes que as ocupam lutam pela sua manutenção ou conquista;
- Tais lutas/disputas são travadas em nome da apropriação de um capital específico do campo e pelo seu monopólio tido como legítimo e/ou pela redefinição do próprio capital;
- O capital é distribuído de modo desigual, o que implica na existência de dominantes e dominados; além disso, tal desigualdade determina a estrutura do campo, definida pelo estado de relações de força histórica exercida por agentes ou instituições que nele jogam;
- Existem estratégias invariantes no campo, ressaltando-se as de conservação e subversão; as primeiras são mais utilizadas pelos dominantes e as segundas, pelos dominados; delas derivam os conflitos entre “antigos” e “modernos” ou “ortodoxos” e “heterodoxos”;
- Havendo disputas entre sujeitos ou instituições, tais agentes que jogam no campo não são desinteressados: para eles é desejável que o campo exista e mantém uma “cumplicidade objetiva”, acima das lutas que os antagonizam;
- Os interesses são específicos a cada campo, não estando reduzidos aos interesses de tipo econômico;
- A cada campo corresponde um conjunto de disposições inculcadas – o *habitus* – próprio de cada campo e apenas aquele agente que o tenha incorporado reúne condições de jogar o jogo e acreditar em sua importância;
- Cada agente no campo é caracterizado por sua trajetória social, seu *habitus* e sua posição no campo;
- Cada campo possui autonomia apenas relativa, dado que as disputas ocorridas em seu interior têm uma lógica interna, embora seus resultados externos a ele (nos âmbitos sociais, econômicos ou políticos) tem peso na determinação das relações internas de força;

Diante da exposição das relações entre as noções de campo, *habitus* e capital simbólico, sou levado a supor que uma ação de tal abrangência como o PBA esteja pautada em princípios e normas que se pretende – a figura do Estado – configurar e que se julgam tão importantes a ponto de se buscar operacionalizá-las por meio de instituições como as escolas – as IES e as escolas públicas. É o ponto onde me pergunto: existe um *habitus* que se

julga importante configurar? Quais seriam os esquemas e disposições apresentados pelo PBA e que se pretende conformar, de modo muito específico, nestes futuros profissionais? Quais são os esquemas de ação que se pretende fixar? Estas instituições formadoras pretendem dar corpo a que tipo de formas de atuação?

Também, além disso, de que se apropriam os participantes do projeto, em termos de saberes profissionais e como o fazem em relação ao conjunto de normas de atuação? O que professam e manifestam tais aprendizagens e a própria e possível reconstrução do *habitus*? De que modo a participação no projeto confere ou não aos sujeitos certas vantagens em relação aos outros – não participantes – e como os participantes se referem ou significam efetivamente a tais vantagens?

Em face de tais questionamentos e lidando primordialmente com produções linguísticas, no presente trabalho, convém novamente recorrer ao ideário bourdiesiano. Bourdieu (1977) procura mapear aquilo que chama de *mercado linguístico*, discutindo aspectos gerais da língua. Para ele a língua funciona a partir do encontro de séries causais independentes e, a título de exemplo, menciona a disposição socialmente modelada por um *habitus linguístico*, assim como a estrutura de um mercado linguístico. Para o autor, o valor social dos produtos linguísticos é originado em sua relação com o mercado: dentro e em função de relações objetivas de concorrência que os opõem a todos os outros produtos e na qual se determina seu valor distintivo. O valor de uma língua ou das diferentes formas de falar e usar essa língua dependerá em muito da posição que os falantes ocupam e que a tornam mais ou menos legítima.

Dito de outro modo, a. competência dominante só funciona como capital linguístico que assegura um lucro de distinção na sua relação com as outras competências na medida em que os grupos que a detêm são capazes de impô-la como sendo a única legítima nos mercados linguísticos legítimos (mercado escolar, administrativo, mundano etc.). As chances objetivas de lucro linguístico dependem: a) do grau de unidade do mercado linguístico, isto é, do grau em que a competência dos dominantes é reconhecida como legítima, como padrão do valor dos produtos linguísticos; b) das chances diferenciais de acesso aos instrumentos de produção da competência legítima (isto é, as chances de incorporar o capital linguístico objetivado) e aos lugares de expressão legítimos. (BOURDIEU, 1977, p.14)

Outro fato importante é que no mercado linguístico existem mecanismos de formação de preços do discurso, agindo em toda interação linguística e também de modo mais geral em todas as relações sociais. Agentes continuamente submetidos às sanções do

mercado linguístico, cujo funcionamento se dá a partir de um sistema de reforços positivos ou negativos, adquirem posições duráveis, originadas em percepção e apreciação do estado do próprio mercado linguístico e, conseqüentemente, de suas estratégias de expressão. Para o sociólogo é este conhecimento do funcionamento do mercado, das possibilidades de antecipação dos lucros linguísticos, das chances de mediação das disposições do habitus que o configuram que pode, por meio da relação estabelecida por meio da interação linguística, modificar efetivamente as práticas.

No contexto, a linguagem se apresenta como possibilidade de antecipar as práticas e suas conseqüências em função de cada discurso proferido e do lugar social do emissor do discurso. Nesse terreno, o conjunto de sanções e lucros determina certo nível de sucesso ou fracasso em determinados campos. Em seu exemplo, a procura da correção linguística, operada pelos agentes pertencentes à pequena burguesia existe porque aumenta a propensão de sucesso no mercado escolar. Isso significa, na prática, maior chance de sucesso em outros mercados nos quais esse tipo de uso é valorizado e também tem oportunidades de vencer.

Em que medida o domínio de determinada variante da linguagem possibilita, às egressas do programa, maiores chances de auferir lucros do ponto de vista linguístico? Não obteriam ganhos significativos em suas trajetórias acadêmicas e profissionais por conta disso? São questões que poderiam ser mais bem investigadas a partir de situações de interação linguística entre sujeitos e a partir de uma perspectiva coletiva – por também exercerem algum tipo de tensão e de possível censura ou incitação – nas quais os agentes são convidados a explicitar suas apropriações em relação às disposições presentes no âmbito do PBA e às transformações nelas provocadas. Por isso a adoção da metodologia dos grupos focais como estratégia de coleta dos dados.

À esta altura, observada também a problemática de um conjunto de tensões políticas, em determinado momento histórico como o nosso, impossível não considerar a possibilidade de uma análise que também incluía a problemática da cultura escolar, tal como definida por Julia (2001, p.9). Isso porque, de modo geral, o autor a define como sendo:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Tento afirmar que, de certo modo, o PBA, como instituição formadora, também busca estruturar-se em torno de certa *cultura escolar*, repleta de normas e orientações. O que sei, de modo geral, advindo de minha experiência na orientação do projeto, é a do valor dado, nele, a uma cultura do professor como alguém que reflete criticamente acerca da própria prática educativa; da cultura do planejamento e do desenvolvimento de rotinas escolares, do hábito do registro e da escrita acerca das próprias práticas como ferramentas para formação do sujeito pelo próprio sujeito. Estão presentes aí ideias, valores, modos de pensar e agir muito peculiares e muito situadas no tempo. Em meio a um universo saturado de discursos acerca dos problemas educacionais, forjados aparentemente sob o signo da inovação, persistem modos de pensar o perfil de professor e das práticas por eles realizadas até certo ponto consagradas. O PBA, nesse sentido, também define conhecimentos a inculcar e normas a seguir, conformando de forma antecipada aqueles que irão atuar, dentro de um futuro próximo, como professores da rede pública.

É nesse contexto, das disputas tensas entre o novo e o consagrado, entre as lógicas discursivas repetidas historicamente e o aparente caráter inovador do programa – pelo menos na atualidade histórica – que faz sentido parte do título dessa tese: a política pública colocada em marcha por um governo de cunho neoliberal e ainda que interessado na qualidade do ensino público oferecido – observada e questionada a concepção de *qualidade* quando derivada por essa visão de mundo – forma ou *inconforma*, ou cria possibilidades mais abrangentes ainda que esta visão dualista e binária?

A construção da resposta a tal pergunta depende em muito da adoção de uma linha interpretativa baseada na inversão de perspectiva proposta por Certeau (2012): o olhar deslocado dos produtos para as produções autônomas. Tal esforço intelectual corresponde à tentativa de produzir significados para as artes de fazer de indivíduos singulares, procurando compreender as estratégias e táticas produzidas, bem como as regras particulares de seu funcionamento. (DURAN, 2007)

Para Certeau (2012) as estratégias traduzem-se em uma forma de cálculo de relação de forças empreendido por um sujeito detentor de algum tipo de poder, que postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio. Desse modo, torna-se capaz de servir como referência para gerir as relações deste com a exterioridade. Por outro lado, as táticas são uma espécie de ação desviante, cujos resultados são imprevisíveis. Tal como mencionado

mais acima, as estratégias têm por objetivo a produção, o mapeamento e a imposição; as táticas opõem-se a elas, originando diferentes maneiras de fazer. As táticas resultam das astúcias dos consumidores e de suas capacidades inventivas, de suas atividades de burla. Por isso possibilitam aos atores escaparem às empresas de controle e tomarem parte, de modo ativo, no jogo em questão. Seu lugar é o cotidiano, a cultura ordinária e é nesse espaço onde se desenvolvem práticas e apropriações culturais dos considerados *não produtores*. Para Duran (2007) deve-se considerar que Certeau afirma a necessidade de se acompanhar os procedimentos multiformes e resistentes, cheio de astúcia e teimosia, escapistas à disciplina, considerando sua permanência no campo no qual atuam.

Ao produzir esse tipo de reflexão Certeau (2012) coloca em questionamento o modo de operar da racionalidade técnica, que apregoa como sendo a melhor forma de organizar as pessoas e coisas atribuir-lhes lugar, papéis e produtos a consumir. Em sua forma de conceber a *invenção do cotidiano*, estruturada a partir das *artes do fazer* ou *astúcias sutis*, os indivíduos alteram os códigos estabelecidos, uma apropriação do espaço. Para Duran (2007, p.124) o autor

“[...] acredita nas possibilidades da multidão anônima abrir o próprio caminho no uso dos produtos impostos pelas políticas culturais [...] construindo relativa autonomia em que cada indivíduo [...] procura viver, do melhor modo possível, a ordem social e a violência das coisas”.

A ordem social e a violência, tal como expresso por Certeau (2012), tem relação íntima com a própria noção de política expressa em seu ideário. A legitimidade da verdade e do que pode ser aceito como crível é construída na articulação de representações produzidas em torno da autoridade que a professa. Nos dizeres do autor, essa autoridade é forjada a partir de uma *constelação de referências*, certa iconografia e historiografia. Para ele é necessário, a toda vontade construtiva, um conjunto de sinais de reconhecimento e acordos feitos, possibilitando a abertura de espaços onde se desenvolva a autoridade. A partir daí, produzida a chance de aceitabilidade, inauguram-se e exprimem-se os sinais de credibilidade da autoridade.

Em função disso e uma vez colocada em marcha determinada política, seja de cunho cultural ou educacional, para depois ser assumida sua implantação, oferecem-se *condições de possibilidade* e *acordos feitos acerca dessas condições de possibilidade*, criando

circunstâncias necessárias ao desenvolvimento de tal política. Não se atendem todas as demandas, mas as possíveis, uma vez que a política não garante em absoluto a felicidade ou confere significado irreduzível às coisas. Apenas torna possível ou impossível, interdita ou permite. (DURAN, 2007)

As ideias presentes nos conceitos de estratégias e táticas, bem como do processo de legitimação das políticas culturais ou educacionais mostram-se também muito promissoras à análise empreendida no presente trabalho. Considero como evidente a presença de uma constelação de referências, iconografia e historiografia que promoveram o caráter de distinção do PBA como alternativa à formação inicial de professores, tida como precária pelos seus propositores. Ao conferir-lhe autoridade, ao criar um lugar onde se desenvolvesse sua aceitabilidade nos meios acadêmicos e na própria cultura escolar alterada com sua implantação, cria-se um produto cultural a ser consumido e aceito. Entretanto, é sabido que as táticas de consumo são singulares, ao nível dos indivíduos. Embora haja tamanha potência nessas disposições instauradas e aceitas, com caráter de autoridade, os sujeitos com elas se relacionam e delas se apropriam, utilizando suas artes de caçador, as burlas e o próprio processo de bricolagem.

Para explicar o processo de bricolagem, importante conceito da teoria cereteuniana, o autor lança mão de uma análise da cristianização forçada, impingida sobre os povos indígenas da América do Sul. É conhecida a tática de configurar exteriormente, pelas populações indígenas, a ilusão de estarem totalmente submetidas e conformadas às expectativas do conquistador hispânico e português. Interpreto como situação semelhante a atitude adotada pelos escravos no Brasil que, proibidos de exercer sua cultura e religiosidade originais, produzem formas de sincretismo religioso como tática de resistência. Burlavam a dominação orando diante de imagens católicas, mas exercendo suas devoções aos deuses ancestrais africanos. Certeau (2012) demonstra como essas populações valiam-se da tática de metaforizar a ordem dominante, mantendo suas leis e modos de funcionamento originais a partir de determinado momento em outro tipo de registro. Certeau (2012) afirma que o fato de existir e circular socialmente determinada representação ensinada por autoridades postas não é análoga ao que ela representa para seus consumidores e usuários. Seria como se, por meio da linguagem, se produzissem frases novas com um vocabulário e sintaxe recebidos de fora. Os consumidores de qualquer produto da cultura criam novas formas de utilizar essa produção, inventando-as no cotidiano e produzem as tais *bricolagens*

com a cultura dominante e dentro dela. Descobrem e efetuam metamorfoses na lei instituída, em função de interesses particulares e regras também produzidas individualmente. Com os retalhos dos discursos recebidos, costuram imensa colcha, produto original e fabricado artesanalmente.

Certeau (2012) nos ensina a considerar esse conjunto de microliberdades anônimas, baseada na observação e descrição dos movimentos de resistências cotidianas. Esses elementos constituem na obra de Michel de Certeau instrumentos poderosos de pesquisa, aptos a possibilitar o desvelamento dos pequenos movimentos gazeteiros e dos microscópicos jogos de astúcia e dissimulação, ocorridos nos minúsculos e quase nunca notados espaços sociais. É nesses espaços que ocorrem táticas silenciosas e sutis, operando dentro e com o sistema de dominação. Para Certeau (2012) se pode sim driblar o sistema, jogando por meio da astúcia dos mais fracos, na cultura ordinária e cotidiana. Não fora, mas dentro da ordem instituída, é que se anunciam e operam as resistências contra toda tentativa de reprodução uniformizante.

Tão importante quanto os conceitos de estratégias e táticas, no presente trabalho, parece ser a apropriação do próprio método certauniano, no que diz respeito ao processo de análise das entrevistas – na última fase da pesquisa – e da própria compreensão dos processos de consumo dos bens culturais, por parte dos participantes da pesquisa. Considerando a obra de Certeau (2012), convém dedicar interesse não pelos produtos culturais exatamente da forma como são oferecidos no mercado dos bens, mas pelas maneiras diferentes de marcar socialmente a distância adotada pelos consumidores nos atos de consumo. A premissa vale para as disposições e produtos culturais presentes nas orientações e recomendações do PBA.

É preciso, nessa pesquisa sobre a linguagem, as práticas e usos de bens culturais, voltar o olhar para as elaborações anônimas dos sujeitos, de certo modo perecíveis e que proliferam na vida cotidiana, onde a consumação altera os objetos, constrói sobre eles novos significados, os faz acomodarem-se sobre diversos interesses. São essas ações gazeteiras, insidiosas por natureza, aquelas com potencial de configurarem-se como microrresistências e aptas a fundar microliberdades. Ou, nas palavras de Souza Filho (2002, p. 4):

Microrresistências mobilizadoras de recursos inimagináveis, escondidos em gente simples, comum. Recursos ocultos muitas vezes bem debaixo do nariz do poder, dando força à massa anônima e a sua subversão silenciosa. Gente agindo como toupeiras, minando os

edifícios bem instalados da moral e da lei, sem objetivos políticos determinados. Pequenas subversões sem propósitos, mas que temperam o cotidiano [...]

A expressão desse modo de pensar e conceber as relações sociais me permite, a esta altura, reafirmar uma das proposições iniciais dessa pesquisa: o desejo de produzir uma tese combativa. Não meramente denunciista ou glorificadora do discurso oficial. Ao mesmo tempo crítica em relação a ele e ciente da potência premente nos indivíduos em produzir suas próprias táticas combativas. Consciente da fluidez das relações sociais e dos modos de operar a vida, produzidas de maneira ativa pelos sujeitos, nunca de modo mecânico e asséptico. Quem sabe com isso encontrar e descrever, em meio ao que se sugere como dominação e imposição, forças criativas operadas pelos sujeitos dentro do sistema de regras e imposições, com ele e contra ele e a favor do desenvolvimento humano.

1.3.3 – A REVISÃO TEÓRICA E A ANÁLISE DOCUMENTAL:

Esta etapa contemplou o levantamento bibliográfico e análise acerca do neoliberalismo e globalização, em sua interface com a implantação de políticas públicas educacionais, com ênfase no Estado de São Paulo, no período compreendido entre 1995 até o ano de 2014. O resultado dessa empreitada está organizado no segundo capítulo da tese. Analisei também as concepções ensino, aprendizagem e formação de professores expressos na documentação e bibliografia indicada pelo PBA. Todos esses materiais estavam disponíveis, à época da pesquisa, no site institucional do programa e foram também descritos em Edital para Chamamento Público de contratação das propostas feitas pelas Instituições de Ensino Superior, interessadas em participar do programa. Sabia de antemão que o material é composto por uma gama bastante variada de textos disponíveis on-line e uma extensa lista de livros e textos com temáticas relacionadas aos processos de formação de professores e alfabetização. A leitura dos materiais foi realizada e sua análise foi produzida e apresentada no terceiro capítulo. Mas apresento uma lista deles para efeito de conhecimento e consulta:

DOCUMENTO	TIPO/FINALIDADE	PROCEDÊNCIA
Caderno de Planejamento e Avaliação do Professor Alfabetizador.	Proporciona o registro e encaminha o processo de desenvolvimento do planejamento da prática docente nas classes de 1ª série (2º ano)	http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaMaterial.aspx?alkfjklkjaslkA=266&manudjsns=0&tpMat=6&FiltroDeNoticias=3
Decreto nº 51.627, de 1º de março de 2007	Institui o programa “Bolsa formação – escola pública e universidade”.	http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=257&OT=0
Documento de apresentação do programa “Bolsa Alfabetização”.	Descreve a visão institucional acerca do programa. Assinado pela assessora do programa, Profa. Dra. Marisa Garcia.	http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaBolsaAlfabetizacao.aspx?alkfjklkjaslkA=270&manudjsns=1&tpMat=0&FiltroDeNoticias=3
Documento de apresentação do programa “Ler e Escrever”	Descreve a visão institucional acerca do programa. Assinado pela equipe do programa Ler e Escrever.	http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=184&OT=0
Guia de planejamento e orientações didáticas. Professor alfabetizador – 1ª série (vol. I)	Orienta o desenvolvimento e determina o currículo a ser trabalho nas classes de 1ª série (2º ano)	http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaMaterial.aspx?alkfjklkjaslkA=266&manudjsns=0&tpMat=6&FiltroDeNoticias=3
Guia de planejamento e orientações didáticas. Professor alfabetizador – 1ª série (vol. II)	Orienta o desenvolvimento e determina o currículo a ser trabalho nas classes de 1ª série (2º ano)	http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaMaterial.aspx?alkfjklkjaslkA=266&manudjsns=0&tpMat=6&FiltroDeNoticias=3
Regulamento 2012/2013	Descreve as atribuições dos diferentes agentes envolvidos no desenvolvimento do projeto (aluno-pesquisador, professor regente, IES). Define também alguns dos procedimentos básicos de trabalho.	http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=260&OT=0
Resolução SE nº 74, de 24/11/2011	Dispõe sobre o “Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização” e dá providências correlatas. Substitui a Resolução SE 90/2008	http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=258&OT=0
Resolução SE-90, de 8/12/2008	Dispõe sobre a expansão e aperfeiçoamento do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização.	http://antigositebolsa.fde.sp.gov.br/10-12-08-ResolucaoSE90.pdf
Resolução SE-91, de 8/12/2008	Dispõe sobre constituição de equipe de gestão institucional para ampliação e aperfeiçoamento do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização, no âmbito do Programa Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade.	http://antigositebolsa.fde.sp.gov.br/10-12-08-ResolucaoSE91.pdf
Vídeo de apresentação do projeto “Bolsa Alfabetização”	Detalha a concepção e procedimentos de desenvolvimento e implantação do Projeto.	http://antigositebolsa.fde.sp.gov.br/

Quadro 1 – Descritivo dos documentos analisados e suas respectivas fontes.

A estratégia adotada para a realização da análise documental empreendida aproxima-se técnica de análise descrita por Bardin (1977) inspirando-me, portanto, nos procedimentos típicos da análise de conteúdo. Inicialmente realizei uma leitura do tipo *flutuante*, procurando estabelecer um contato geral com o material selecionado, identificando suas características mais gerais, o que permitiu a elaboração do quadro acima. O processo acabou também por desencadear a identificação de recorrências do discurso e das enunciações presentes nos documentos, indicando o percurso conceitual por onde deveria seguir a análise propriamente dita.

A segunda etapa do processo constituiu-se da análise propriamente dita. Partiu, no caso da análise dos documentos, da adoção dos pressupostos descritos por Bourdieu (1998) no que tange à descrição das relações entre neoliberalismo e educação. Busquei identificar características desse tipo de pensamento na documentação analisada, especialmente se haveriam recorrências nos mesmos. À medida que a análise avançava foi necessário recorrer a outros autores e conceitos, em virtude das temáticas surgidas ao longo da análise, como por exemplo, o problema da formação inicial de professores no Brasil ou as concepções de ensino e aprendizagem adotadas pelo PBA, além do problema da intervenção estatal junto às Universidades.

Esse encaminhamento teórico-metodológico permitiu ainda estabelecer parâmetros de comparação entre as premissas do projeto e o discurso acadêmico produzido recentemente, no que se refere também ao processo de formação de professores. É sabido que existem linhas argumentativas recentes que, de modo direto e intencional, alimentam as concepções e modos de operar do PBA. Tais pressupostos permitiam replicar os procedimentos de análise do conteúdo das entrevistas realizadas nas etapas subsequentes da pesquisa.

O trabalho de análise dos documentos levou-me a decisão de compor dois grandes eixos que trarei à reflexão no próximo terceiro capítulo desse trabalho. Passarei agora à descrição dos procedimentos realizados durante a segunda etapa da pesquisa, que envolveu os encontros de *grupo focal*.

1.4 – OS ENCONTROS DE GRUPO FOCAL: CAPTANDO ENUNCIÇÕES E CONFRONTANDO PRÁTICAS DE RESIGNAÇÃO E RESISTÊNCIA

A técnica do grupo focal constitui-se da reunião de pessoas selecionadas e reunidas pelo pesquisador para discutir um tema, relativo ao objeto de pesquisa por ele definido. Considera as experiências e perspectivas pessoais dos participantes e as toma como fonte relevante de dados. Trata-se de boa ferramenta de coleta e análise de dados em pesquisas sociais e humanas, quando observada a necessidade de coerência de seu uso em relação aos objetivos pretendidos pela pesquisa. (GATTI, 2012)

No caso do trabalho ora apresentado, não foi inicialmente prevista a utilização da técnica do grupo focal. Entretanto, objetivando identificar as formações discursivas das ex-

participantes do PBA e a forma como ele comparece – ou não – como elemento de distinção em sua formação inicial como professoras, a técnica mostrou-se conveniente. Primeiro pelo princípio da não diretividade, uma vez que os temas são abordados pelo grupo com o mínimo de interferências, ingerências, afirmativas ou negativas e emissões de opiniões particulares do pesquisador. Tal premissa torna-se procedimento apto a fomentar o desenvolvimento da comunicação entre os participantes. Segundo, pelo fato da ênfase do grupo focal estar assentada na interação entre os sujeitos e não em perguntas e respostas entre o moderador e os membros do grupo, embora elas sejam possíveis e muitas vezes colaboram para a manutenção do fluxo contínuo da comunicação e da interação.

A intenção foi fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, permitindo a captação de significados que seriam dificilmente identificados, por exemplo, com outras técnicas de trabalho e coleta na pesquisa em ciências humanas. Novamente reportando-me ao objeto de estudo sobre o qual tomei como tarefa analisar, estimular a interação entre participantes do programa, confrontadas com a visão de não participantes, possibilitou que emergissem significados e sentimentos, memórias e a possibilidade de localização de saberes até então inauditos ou não enunciados.

Alguns pontos podem ser considerados sobre a questão de quando utilizar o grupo focal em uma pesquisa. A técnica é muito útil quando se está interessado em compreender as diferenças existentes em perspectivas, ideias, sentimentos, representações, valores, e comportamentos de grupos diferenciados de pessoas, bem como compreender os fatores que os influenciam, as motivações que subsidiam as opções, os porquês de determinados posicionamentos. (GATTI, 2012, p.14)

Outra característica importante do grupo focal é a possibilidade de criação de uma sinergia própria do grupo de participantes, que possibilita o surgimento de dissensos ou consensos e o confronto entre opiniões particulares, trazendo a tona aspectos não detectáveis ou reveláveis em outras condições, como a da entrevista individual. Aliás, é importante mencionar um problema de natureza metodológica que foi motivo de tensão durante o processo de coleta e posterior análise dos dados produzidos: a relação entre as vozes individuais e as vozes do grupo a respeito do qual me dediquei estudar.

Barbour (2009) menciona o desafio imposto a todo pesquisador que se propõe ao uso do grupo focal como técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. Para a autora o pesquisador deve atentar-se para um problema central: se os objetivos da investigação estiverem vinculados à identificação de linhas consensuais – em meu entendimento

referindo-se à argumentação e ao discurso – é preciso tomar como relativa a validade da manifestação de vozes individuais. Entretanto também adverte para o fato de que tal consenso muitas vezes não é desenvolvido pelo grupo e o intercâmbio entre os participantes é o que forma dados valiosos para o pesquisador entender o *processo grupal* e não necessariamente o resultado da discussão. Evidencia-se então o discurso como apenas expressão de ideias e valores, sentimentos e impressões, pois ele também se constrói na interação dos interlocutores e entre as vozes do grupo, fornecendo pistas necessárias à identificação de elementos importantes para a análise.

Isso ocorre principalmente porque não se deve tentar extrapolar das discussões em grupo para medir atitudes individuais. Os participantes tendem a contradizerem-se com frequência, mudar de opinião, principalmente quando mergulham na interação e seu próprio discurso passa a sofrer um grau cada vez menor de autocontrole e restrições internas. Não se deve, então, tomar as atitudes como fixas e imutáveis:

Aqueles que se agonizam, durante o processo de análise, com a dificuldade de estabelecer claramente as posições dos participantes não estão entendendo a ideia e estão cometendo o erro de ver os grupos focais como um “atalho” para coletar dados como os de levantamentos: esse não é o forte dos grupos focais nem de qualquer outro método qualitativo. (BARBOUR, 2009, p. 57)

Além disso, foi preciso encarar o fato de que os participantes da pesquisa podem, simplesmente, dizendo aquilo que queremos ou aquilo que pensam eles que queremos ouvir. E mais: as ideias apresentadas dentro dos encontros de grupo focal podem simplesmente ser diferentes daquelas expressas fora do contexto do planejamento e realização da pesquisa.

Considerados tais elementos metodológicos e o próprio objeto de pesquisa a que me propus investigar, foi preciso durante a realização dos encontros focais fomentar o desenvolvimento de um grau de fluência verbal entre os participantes, ora apenas pontuando expressões como *“Interessante isso que vocês disseram. Podíamos explorar melhor esse tópico”* e eventualmente solicitando a participação de um ou outro participante aparentemente mais apartado da discussão, ou demonstrando alguma discordância, verbal ou corporalmente. Houve momento nos quais, estando eu na condição de coordenador do encontro, observei os gestos de reprovação da fala de uma participante pela outra e

incentivei a falar. Em outras situações a concordância verbal ou corporal foram também anotadas e durante a análise foram consideradas na busca de certo grau de consenso.

Além disso, assumindo minha condição de um próprio, como alguém na condição de quem ocupa um lugar de enunciação – em especial para as participantes da pesquisa, minhas alunas e ex-alunas, minhas orientandas e pessoas com quem muitas vezes convivi ao longo de dois anos, eventualmente um período superior a isso – foi preciso atentar para quando buscavam fazer menção às minhas próprias formações discursivas, quando buscavam afirmar o que pensavam que eu gostaria de ouvir. Foi preciso buscar interpretar quando elas falavam entre si, para si mesmas ou para *seu professor*, figura de autoridade ali presente.

Último fator importante a ser considerado: foi preciso controlar minhas próprias opiniões, expressões e modos de dizer. Tentar não aprovar ou reprovar, buscar constantemente não emitir de modo muito claro minhas próprias referências, sem censurar ou incentivar qualquer que fosse a linha argumentativa iniciada pelas participantes. Em mais de um momento, ainda assim, fui interpelado pelas participantes e, durante os dois encontros de grupos focais realizados, fui eu também “entrevistado” a respeito temas que surgiram. Precisei conter minha própria argumentação sem, entretanto, quebrar o fluxo do discurso produzido coletivamente e, em geral, generosamente pelas participantes.

Foram constituídos dois grupos distintos, compostos basicamente por alunos e/ou ex-alunos do curso de Pedagogia da UMC, e que tivessem participado ou não do PBA. Explicito a seguir os princípios para composição dos grupos e os critérios para escolha dos participantes.

Grupo I – Alunas do Curso de Pedagogia da UMC graduandas em 2014 e participantes ou não do PBA

Inicialmente pretendia que o grupo fosse formado por, no máximo oito alunas do Curso de Pedagogia da UMC. O grupo seria formado por quatro participantes do PBA e quatro delas não participantes. Tal plano inicial foi impossível de ser mantida, em virtude de motivos das mais variadas naturezas: razões pessoais, desistências de última ordem e ausências nunca justificadas ou explicadas, pelo menos até o término desse trabalho. Além disso, todas deviam reunir condições para licenciar-se no máximo até o segundo semestre de 2014. A intenção é tentar estabelecer uma visão geral a respeito do PBA, expressa por

alunas que conviveram ao longo do período de graduação, bem como as representações a respeito do AP, tanto para alunos participantes e não participantes do programa. Além disso, supunha que a experiência de falar a respeito da própria formação, considerado o momento em que se encontravam à época – no último período do curso – poderia fazer emergirem as ideias, sentimentos, trocas e formas de consumo e uso dos saberes construídos ao longo desse período, mas em especial as possíveis diferenças entre os dois grupos de alunas.

Uma das implicações que se puseram diante de mim em termos da seleção dos participantes decorre da abrangência de possibilidades de atuação profissional dos egressos do Curso de Pedagogia, instituída partir da resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 e que extingue as possibilidades de oferta de diferentes habilitações e determina um perfil de egresso voltado especificamente para a docência. Se por um lado a diretriz implanta um grau de abrangência de campo de atuação e concomitante especificidade nunca antes vista no que diz respeito ao trato das questões pedagógicas no âmbito dos cursos de licenciatura, ao mesmo tempo cria um entrave para minha pesquisa. Isso porque há, no âmbito do Curso de Pedagogia – no caso da UMC e disso tinha plena consciência, em função de meu contato direto e cotidiano com essa experiência – grande heterogeneidade em termos das expectativas e intenções de atuação dos graduandos. Muitos pretendem atuar em turmas de educação infantil, certo número frequenta o curso em busca da possibilidade de atuar em níveis da gestão escolar – coordenação pedagógica e direção escolar – que impõe a necessidade da licenciatura como requisito. Outros ainda, sequer têm a intenção de atuar em sala de aula, na condição de professores ou mesmo em escolas.

Considerado tais nuances e tratando, o presente trabalho, dos processos de formação inicial de professores de modo geral e, mais particularmente, de professores alfabetizadores, optei por delimitar os possíveis participantes do grupo, tomando como prioritários aqueles cuja intenção declarada seria a de atuar *especificamente* em classes ou turmas de alfabetização. Procuro, adotando esse critério, potencializar a análise dos dados a ser feita posteriormente, dirimindo as possibilidades de virem a participar dos encontros de grupos focais alunas que, eventualmente, não tenham como perspectiva atuar como professoras alfabetizadoras ou ainda como professoras de modo geral.

Alunos formandos do Curso de Pedagogia da UMC e que não participaram do PBA

Em relação aos alunos que não participaram do PBA, realizei uma enquete informal junto às duas turmas de sexto período, do bloco ativo do curso de Pedagogia da UMC, totalizando 79 alunos. Não foram considerados os respondentes que participam atualmente do programa – 19 alunos, sendo 17 do sexo feminino e apenas um do sexo masculino – e mantidos um aluno e duas alunas que chegaram a participar do programa em semestres anteriores, mas que alegaram abandonar o programa por razões financeiras, ou por terem conseguido empregos na área. Responderam à enquete 36 alunas. Dessas, 19 alunas declararam ter interesse direto em atuar futuramente em classes de alfabetização, especificamente; 12 declaram interesse em atuar em outras classes ou turmas e cinco alunas declararam não ter a intenção de atuar profissionalmente como professoras.

Com esses dados em mãos, organizei uma lista de nomes de alunos em ordem alfabética no programa Excel 2010, da Microsoft e, utilizando a função “aleatório”, reorganizei a lista, efetuando o convite aos quatro primeiros alunos listados. Primeiro foi realizado um contato informal com as alunas e, posteriormente, lhes foi enviado uma carta convite para participação na pesquisa (modelo em anexo). As quatro alunas aceitaram imediatamente participar da pesquisa. Seus perfis serão detalhados no quarto capítulo.

Alunos formandos do Curso de Pedagogia da UMC e que participaram do PBA

Conforme mencionado mais acima, 19 alunos formandos do curso de Pedagogia da UMC no ano de 2014 participaram do programa Bolsa Alfabetização. Para sua seleção os critérios criados foram diferentes em relação aos alunos não participantes.

O primeiro critério foi sua disponibilidade e interesse espontâneos em eventualmente participar. Durante a última reunião de orientação das ações do PBA, no mês de setembro de 2014, solicitei que os alunos-pesquisadores que estivessem matriculados no sexto período permanecessem por mais alguns minutos, ao final do encontro. Expliquei-lhes brevemente os objetivos da pesquisa, sua temática e a natureza da participação. Solicitei-lhes então que me avisassem via endereço eletrônico em caso de haver interesse. Desse total, oito alunas e um aluno manifestaram interesse em atuar como participantes da pesquisa. Diante disso voltei a realizar a organização aleatória da lista contendo os nomes

dos possíveis participantes utilizando o programa Microsoft Excel 2010, efetivando o convite, inicialmente, às quatro primeiras alunas da lista, enviando-lhes a carta. Prontamente as quatro alunas concordaram em participar da reunião de grupo focal. Seus perfis, igualmente, serão detalhados no quarto capítulo.

Grupo II – Alunas do Curso de Pedagogia da UMC graduandas em 2010 e participantes ou não do PBA

O segundo grupo focal definido para participação na presente pesquisa constitui-se de alunas egressas licenciadas no curso de Pedagogia da Universidade de Mogi das Cruzes ao final do ano de 2010 e que tenham igualmente participado ou não do PBA na condição de alunas-pesquisadoras. A intenção é identificar e analisar as formas de consumo do perfil de professor presente na proposta do PBA e as repercussões – ao menos no que diz respeito ao discurso e ao que dizem a respeito de suas próprias práticas – no trabalho dessas professoras, decorrentes da participação no programa. E eis aí outro critério importante a ser explorado em maiores detalhes mais adiante: fui em busca das alunas egressas do Curso de Pedagogia e que tenham optado por trabalhar com alfabetização. Pretendo também analisar a percepção acerca de como se constituem suas aprendizagens profissionais, bem como o significado que atribuem à sua participação no programa, em termos de seu desenvolvimento profissional.

Mas por que definir o ano de 2010 como uma das variáveis determinantes para a formação do grupo? Como anteriormente mencionado, assistimos ao longo das últimas décadas transformações bastante significativas no que diz respeito ao perfil do curso de Pedagogia e do profissional egresso dele. Considerando o caso específico do curso de Pedagogia da UMC, passou-se a cumprir as determinações da resolução CNE nº 1, de 2006 a partir do primeiro semestre de 2007. Assim, a primeira turma formada inteiramente no âmbito da vigência da nova diretriz e nova matriz curricular construída concluiu o curso ao final do ano de 2010. Anteriormente o curso estava dividido em duas habilitações distintas: uma especificamente voltada para as séries iniciais do ensino fundamental e outra, para a educação infantil. Tais habilitações – e toda outra habilitação específica – foram extintas a partir da resolução CNE nº 1/2006, configurando-se o curso de Pedagogia, a partir de sua vigência, como especificamente voltado para a docência e principalmente para atuação em classes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Outro critério de escolha dos participantes, nesse sentido, foi também a atuação na docência. O próprio objeto da pesquisa exige esse critério, pois se configura como objetivo tentar identificar e analisar as repercussões da participação no PBA *no que dizem a respeito de sua própria prática* daquelas ora professoras alfabetizadoras. Assim, configuram-se aqui duas importantes entradas para a seleção dos participantes: egressas do curso de Pedagogia que tenham, ou não, atuado na condição de alunas-pesquisadores mas que, atualmente, trabalhem em classes dos anos iniciais do ensino fundamental e, prioritariamente, em turmas do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental. Tal critério foi estabelecido para que se delimitasse um campo de atuação influenciado por políticas públicas mais abrangentes que o próprio programa Ler e Escrever e o PBA. Tanto as diretrizes do *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* quanto o texto do *Plano Nacional de Educação* situam sendo este o período mais adequado para que se conclua o processo de apropriação do sistema alfabético de escrita pelos estudantes dos sistemas públicos de ensino. Ainda assim, como se verá mais adiante, uma concessão foi feita: uma das egressas do Curso e do PBA deixara de atuar em classes de alfabetização para trabalhar como coordenadora pedagógica em sua escola quando da participação no encontro de grupo focal. Creio isso não ter produzido efeitos negativos à produção dos dados, dado o envolvimento da participante com o processo de alfabetização, autodeclarado tanto no questionário para levantamento dos dados pessoais dos participantes e novamente durante a realização do encontro de grupo focal.

Em relação aos alunos que participaram do PBA e graduaram-se durante o ano de 2010, um terceiro critério foi agregado: todas deveriam, pelo menos, ter participado do programa durante, no mínimo, um ano letivo. Tal critério foi adotado porque parti da premissa de que a imersão em um contexto escolar e em um processo de alfabetização tem a possibilidade de constituir-se com mais potência formativa quando o trabalho pedagógico pode ser acompanhado pelo menos durante esse ciclo determinado: partindo do estabelecimento de *contratos didáticos* típicos do início do ano letivo e daquele período introdutório do ano, quando as regras de convivência e os significados das ações de professores e alunos são construídos; passando pelo andamento do ano letivo e seus acontecimentos múltiplos diversos e; chegando ao final do ano letivo, quando se fazem balanços dos resultados e se torna visível a terminalidade de um longo período de trabalho docente e discente.

Inicialmente pensei em manter uma equidade entre o número de participantes dos dois grupos. Contudo, a tarefa de encontrar participantes que se enquadrassem nos perfis acima elencados não se mostrou tão profícua e fácil quanto em relação ao primeiro. Adotei como procedimento inicial acessar os potenciais participantes da pesquisa a partir de meus próprios arquivos de trabalho e redes pessoais e sociais de relacionamentos.

Com relação às alunas que não participaram do PBA o contato nesse sentido foi um pouco mais dificultado, pois apesar de manter listas contendo nomes e registros acadêmicos das alunas – por ter sido seu professor ao longo de, no mínimo, dois anos durante o curso de graduação – dispunha também de lista de endereços eletrônicos ou números de telefone.

Com relação às alunas participantes do PBA meus arquivos incluíam contatos telefônicos e endereços eletrônicos. Foram enviadas cartas-convite para participação na pesquisa em seus endereços eletrônicos.

O primeiro procedimento, no caso dos dois grupos, foi a criação de uma lista em formato de Excel para realização de sorteio aleatório, contendo os nomes dos alunos participantes ou não do PBA, em separado. Gerada tal lista, passei a tentar estabelecer contato direto com as alunas sorteadas. Em alguns casos, antes mesmo do envio de mensagens eletrônicas ou estabelecimento de contatos telefônicos, iniciei contatos iniciais pelas próprias redes sociais, como o Facebook, para somente depois formalizar o convite de modo mais sistemático.

Do grupo formado pelas alunas egressas do curso de Pedagogia da UMC e que participaram do PBA, dentre as quatro participantes inicialmente convidadas apenas uma concordou e aceitou prontamente participar. Prossegui correndo a lista gerada em sequência aleatória, convidando mais três participantes, que prontamente aceitaram e atendiam aos critérios estabelecidos. Quando da realização do encontro de grupo focal, foram exatamente essas três a estarem presentes e participar. A primeira convidada não pode comparecer, alegando motivos pessoais e avisando com antecedência a ausência.

Do grupo formado por participantes que não haviam atuado na condição de alunas-pesquisadoras do PBA, as quatro primeiras convidadas aceitaram prontamente fazer parte da pesquisa e confirmam presença ao encontro, acordado previamente. Entretanto, apenas uma das convidadas compareceu. Uma delas justificou ausência em período posterior à realização do encontro, alegando problemas de natureza pessoal. As outras duas

participantes não retomaram o contato após o período de realização do encontro de grupo focal.

CAPÍTULO II – NEOLIBERALISMO, GLOBALIZAÇÃO E REFORMAS EDUCACIONAIS: BREVE RELATO DO CASO PAULISTA (1995-2010)

DEPOIS DO SUMIÇO DOS MEUS ANCESTRAIS
DEPOIS DO SUMIÇO DOS MEUS PAIS
A TÃO USADA FOTO DE CHE AINDA TEM FORÇA PRA SUGERIR
QUE SEMPRE É HORA DE SERMOS MAIS INTEIROS
TODOS DEBAIXO DO MESMO SOMBRERO.

MARCELO YUKA

Estamos todos debaixo do mesmo *sombrero*. Em outras palavras: fazemos a nossa própria história, mas não como queremos: produzimo-la dentro das condições materiais da existência, em determinado tempo histórico, como observa Marx¹³. Por isso não há escapatória: o presente trabalho se realiza no contexto do acirramento das políticas e práticas orientadas pelo *neoliberalismo* e pela *globalização*.

Por neoliberalismo entendo um ponto de vista político-ideológico que acompanha a transformação histórica do capitalismo moderno e que, na prática, sugere receitas econômicas e programas políticos. É uma construção ideológica que procura responder à crise dos estados nacionais, decorrente da interligação crescente das economias das nações industrializadas, por meio do comércio e das novas tecnologias. Calcado na premissa da incapacidade do Estado totalizador, postula sua redução ao mínimo possível, para que os indivíduos busquem seus próprios interesses. (HAIEK, 2010)

Por sua vez, ao fenômeno da globalização compreende a expansão internacional das relações capitalistas de produção, pela internacionalização do modo de vida burguês e de sua visão de mundo e, finalmente, a mundialização das comunicações e das novas tecnologias (ROMÃO, 2008). O processo de globalização é resultado das ações que asseguram a emergência de um mercado dito global, responsável pelo essencial dos processos políticos atualmente ditos eficazes. Diante disso, pode-se dizer que os fatores que contribuem para explicar a estrutura da globalização atual são: a unicidade da técnica e a existência de um motor único na história, representado pela mais-valia globalizada (SANTOS, 2008).

¹³ A ideia está presente na introdução de *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*, trabalho escrito entre os anos de 1851 e 1852. O texto narra os acontecimentos históricos por meio dos quais ocorreu o golpe de Estado que levou ao poder Napoleão III, que se declarou imperador, a exemplo de seu tio, Napoleão Bonaparte.

Em função disso vivemos um momento histórico marcado por profundas contradições. Por um lado temos presenciado o aumento de níveis de acúmulo do capital, a dissolução das barreiras econômicas mundiais e o processo de ampliação do uso das tecnologias de informação. Propagam-se os gradativos aumentos das taxas de escolarização e expectativa de vida, ao lado da proliferação do acesso aos bens de consumo e itens da indústria cultural. O que se procura negar são os custos desses *aparentes benefícios* trazidos pelos fenômenos da globalização e da *hegemonia* do pensamento e discurso neoliberais: a degradação do meio ambiente e recursos naturais e a distribuição desigual de capital econômico entre as diferentes nações e mesmo dentro delas. Nesse contexto, sob a orientação da ideologia neoliberal, as instituições e determinadas noções (privatização, empreendedorismo, igualdade de oportunidades) são romantizadas, ainda que se considerem suas falhas recentes, como as crises financeiras mundiais, os golpes, escândalos e operações econômicas fraudulentas. Conjuram-se todas as contradições, desconstruindo o papel do Estado como responsável por implantar tímida ou marginalmente políticas de promoção de justiça ou equidade social. Menos: de débil redistribuição de bens como educação, saúde e benefícios sociais. O “Estado-babá” é duramente criticado pelas políticas neoliberais e um elogio à lógica do mercado torna-se discurso hegemônico e exaustivamente proliferado. (FISCHMANN e SALES, 2010)

O conceito de *hegemonia* aqui utilizado tem como base as ideias de Antonio Gramsci (1976). Trata-se do tipo de dominação ideológica de uma classe sobre outra, principalmente da burguesia em relação ao proletariado e outras classes subalternas. Sendo o resultado do emprego maior ou menor da coerção ou do consenso, a manutenção da hegemonia é regulada pela conjuntura social e política. Nesse cenário os organismos formadores de opinião tem papel decisório na elaboração do consenso. Têm o poder de disseminar e multiplicar os valores hegemônicos, confortáveis às classes dominantes. O pensador italiano dá importância à luta política, sobretudo na sociedade civil, para a construção de valores antagônicos aos da classe detentora da hegemonia. Assevera que a luta deve articular todos os níveis da sociedade: a base econômica, a superestrutura política e a ideológica. Nesse último patamar se encontra o professor, principal sujeito e objeto de meu estudo.

O discurso neoliberal evoca o clientelismo, o burocratismo estatal e a centralização da planificação econômica como entraves para a democratização da educação e eficiência produtiva da escola. Nesse campo de interesses, o conceito de democracia se traduz muito

mais em um sistema político que permite aos indivíduos desenvolverem-se na possibilidade de livre escolha no mercado, esfera na qual se potencializa a capacidade individual. Isso permite o desenvolvimento de estratégias de competição também ao nível dos indivíduos, como nos das empresas e instituições financeiras, com premiações ou sanções. Exemplos disso, nessa utopia do *mercado perfeito*, a definição de salários e promoções, precificada em função de méritos e competências individuais e estratégias de responsabilização dos sujeitos, governa livremente. São estratégias concorrentes ao enfraquecimento de identidades e solidariedades coletivas. Isso ocorre inicialmente na esfera privada da produção e, mais tarde, com lógica bastante similar aplicada também à Educação. (BOURDIEU, 1998; GENTILI, 1996)

O neoliberalismo constitui-se como exitoso projeto hegemônico, basicamente estruturado a partir de dois pilares. Trata-se de uma forma de poder constituída com base na adoção de estratégias políticas, econômicas, sociais, jurídicas e educacionais, cuja função é responder à crise do capitalismo com início na década de 1960, atingindo seu ápice nos anos de 1970. Também expressa um projeto de reforma ideológica das sociedades, com vistas a difundir novo senso comum, apto a legitimar a reforma política e ideológica em marcha. Esse projeto exigiu da expoente *intelectualidade orgânica* – no sentido também gramsciano da expressão –, comprometida com a construção da hegemonia, a produção de esforços concentrados em produzir dados, discursos, diagnósticos e estratégias argumentativas, de modo a consolidar a coerência das propostas. Os trabalhos de Hayek (2010) e Friedman (1980) coadunam de modo central para tal esforço.

Hayek (2010) afirma em *O caminho da servidão*, desde o texto originalmente publicado em 1944, suas preocupações com a possibilidade das intervenções estatais potencialmente abrirem caminhos para a restrição das liberdades individuais e imposição de regimes totalitários como os da Alemanha Nazista e, segundo sua argumentação, da própria União Soviética comunista. Seria um risco fomentar sociedades pautadas pelo coletivismo e intervenção estatal, em detrimento das premissas do livre-mercado e suas vantagens. Caso os indivíduos não agregassem, ao seu modo de viver, a competitividade e os benefícios modernizadores com que acena a grande mão do mercado o resultado não seria outro. Confirmar-se-ia a tendência da planificação centralizada: suprimir as liberdades e desejos individuais e vocação para a melhora.

Por sua vez Friedman (1980) procurou demonstrar, em *Liberdade para escolher*, como a economia de mercado pode trazer maior prosperidade e riqueza para os indivíduos, muito mais do que qualquer outra forma de organização social. Também produziu série de conselhos práticos para diminuir o tamanho do Estado e possibilitar aos cidadãos maior liberdade para perseguirem seus próprios objetivos. Defendeu a premissa da liberdade econômica como requisito essencial para a liberdade política. Ao possibilitar que os indivíduos cooperem uns com os outros, sem coerção ou direção da planificação centralizadora estatal, reduzir-se-ia a área sobre a qual o poder político é exercido. Para ele, assim como em Hayek (2010), a combinação de poder econômico e político nas mesmas mãos seria receita certa para a tirania.

Mas as condições para o fortalecimento do discurso e ideologia neoliberais deram-se anos antes do texto de Friedman. O estabelecimento da crise do sistema capitalista no início da década de 1970 foi sentido duramente nas economias ocidentais. Resultou na queda da produção industrial, aumento da inflação e consecutiva diminuição dos níveis de lucro do empresariado desses países. As crises do petróleo, ocorridas nos anos de 1973 e 1979, contribuíram largamente para tanto, produzindo déficit orçamentário, aumento do índice inflacionário e de juros. O resultado foi significativa recessão econômica. Frente às economias debilitadas e ao processo produtivo comprometido, as bases empresariais dos países ocidentais, especialmente os mais desenvolvidos, começaram a exigir reformas que possibilitassem a retomada do crescimento e do equilíbrio econômico e, conseqüentemente, dos bons níveis de lucro, ausentes nesse período. Somado a isso o fenômeno da globalização, com abertura do mercado internacional e entrada nele dos chamados *Tigres Asiáticos* e do Japão – que gerou forte abalo nas economias ocidentais –, surge a real oportunidade para a emergência do neoliberalismo. (ROMÃO, 2008)

Ainda segundo o autor a globalização criou novas conexões internacionais entre os Estados Nacionais e o processo de acumulação capitalista global. Internacionalizaram-se o próprio estado nacional e as novas obrigações ou funções, impostas no processo. Reestruturaram-se também suas hierarquias, configurando outra esfera pública e estrutura ministerial, com evidente superioridade daqueles respondentes pela economia (fazenda, banco central, relações internacionais e outros).

A lógica da globalização como competição capitalista internacional afirma-se a partir de um modo de agir globalmente e estratégias de controle locais. Por isso Romão (2008)

questiona se o Estado Nacional burguês teria condições de se tornar uma espécie de mediador entre as prioridades estabelecidas pelas políticas internacionais e as forças sociais internas aos países. Ao mesmo tempo questiona se meramente permanece na condição de organizar o aumento da acumulação do capital e sua reprodução. Ressalta que, com a crise recente do neoliberalismo, chega-se à conclusão que as promessas de equação entre o sucesso internacional do capitalismo e o desenvolvimento das economias nacionais sólidas não foram cumpridas. A globalização gera desigualdade e tende a minar o crescimento. Por isso suas principais estratégias de reforma estão assentadas na força ideológica mantenedora da ordem capitalista e desejosa de desenvolvê-la. Faz-se da exploração algo natural, especialmente quando coloca os interesses empresariais e econômicos acima das demandas sociais, nomeando-as como responsáveis e causadoras da crise do capitalismo.

É o cenário ideal para que ideologia neoliberal retome o capitalismo e busca sua consolidação, a partir do enaltecimento da liberdade de ação dos agentes econômicos. Um dos principais indícios dessa tendência se verifica no desmantelamento do *Welfare State* a partir da crítica que o indica como sendo o principal responsável pela crise econômica vivida pelos países que adotaram tal política social. Uma vez que os grandes grupos econômicos enfraqueceram/desestruturaram todas as iniciativas econômicas, levadas a cabo pelos Estados Nacionais, aquelas atividades sociais que poderiam ter no horizonte alguma perspectiva de retorno financeiro ou monetário, foram desejadas pelo capital, como os serviços essenciais de saúde, comunicação e Educação. A década de 1970 trouxe a veiculação sistemática da ideia da distribuição de renda como algo altamente condenável, assim como os processos de negociação coletiva dos salários e da intervenção estatal com as políticas de previdência social e pensão. Algumas das receitas da ideologia neoliberal passam pela diminuição da influência do Estado na gestão dos mercados, privatização das empresas e serviços públicos, rígido programa de controle fiscal e orçamentário e mesmo diminuição e flexibilização dos direitos trabalhistas (NETTO, 2001).

Ao Estado, dentro do conjunto ideológico e discursivo neoliberal, caberia além de ampliar as liberdades do mercado e das forças produtivas de natureza privada, preocupar-se apenas com ações de caráter extremamente básicos. Estão inclusos os programas de renda mínima, tentando evitar a miséria e o completo caos social. Uma ressalva: os valores envolvidos nessa renda mínima não deveriam chegar a um patamar que fizesse *esmorecer o interesse* dos indivíduos pelo trabalho.

O preceito do *Estado mínimo* admite, a partir desse período histórico, a manutenção de alguns serviços básicos, tal como educação e saúde. Obviamente não em sua totalidade, pois o que não for prioritário deve ser privatizado. A título de exemplo o governo centralizaria recursos na educação fundamental, privatizando o ensino superior; manteria o financiamento para a saúde preventiva, enquanto os serviços de saúde paliativa seriam entregues à iniciativa privada. Estrutura a ideia da gradativa diminuição da intervenção estatal até se chegar ao *Estado mínimo* no mercado econômico e renúncia completa ao poder intervencionista e planificador. Os ensinamentos originam-se em Friedman e as políticas e práticas assentam-se na diminuição da quantidade de moeda circulando no país, bem como em medidas de controle de crédito com manejo das taxas de juros.

Como a adoção do neoliberalismo acarreta o desmonte de instituições sociais públicas, é fácil prever a possibilidade de revolta da população mais pauperizada, ao perceber as consequências nefastas para essas maiorias, principalmente nos países mais desenvolvidos. Certamente por isso, economistas como Milton Friedman, enxergaram no Chile a primeira oportunidade de implantar na prática as bases de sua teoria neoliberal. Essa prioridade deveu-se ao caráter ditatorial do governo liderado pelo general Augusto Pinochet, entre os anos de 1973 e 1990, condição que permitiu a tomada das medidas econômicas neoliberais, sem a preocupação com possíveis manifestações populares contrárias.

Voltando ao tema da globalização é preciso mencionar uma explicação feita por Boaventura Souza Santos (2001) e suas manifestações diversificadas. Menciona o fato de haver uma globalização de alta intensidade, para processos rápidos, intensos e monocausais, ao lado de uma globalização de baixa intensidade para os processos lentos e difusos, marcados pelo maior grau de ambiguidade em sua causalidade. Nesse sentido, situar-se-iam Economia e Política no universo da globalização de alta intensidade, enquanto a Educação estaria situada entre as atividades humanas de baixa intensidade de globalização, permanecendo um campo mais vasto para as reformas, formulação e aplicação de políticas nacionais. Romão (2008, p. 171) tece considerações a respeito da observação de Santos (2001):

Entretanto, mesmo reconhecendo que esta classificação é uma poderosa e útil idéia, a especificidade da reforma educacional brasileira conduz-nos a pensar sobre a globalização hegemônica como sendo do tipo de alta intensidade. Ela apenas não é explicitada como de alta intensidade, mas está intensamente implícita na orientação das reformas e das políticas educacionais latino-americanas. (sic)

Assim me vejo na obrigação, antes de detalhar o impacto das premissas neoliberais no Brasil – a título de breve contextualização - de traçar uma breve trajetória da chegada e implantação das mesmas na América Latina.

2.1 - O NEOLIBERALISMO COMO SOMBRERO: AMÉRICA LATINA E BRASIL

A América Latina foi vítima das transformações históricas vinculadas ao neoliberalismo e à globalização. Viveu importante período em sua história, iniciado durante a reação à *Grande Depressão* de 1929, quando se deram a construção de Estados nacionais, o fortalecimento de partidos e organizações populares e a formulação de ideologias e culturas nacionais. Entretanto o ciclo encerrou-se com a *crise da dívida*, na virada dos anos 1970 para os anos 1980.

Sader (2013, p. 136) aponta para o fato de, nesse período, o tema do desenvolvimento ter desaparecido da agenda dos governos, substituído pelo da estabilidade monetária. As grandes nações latino-americanas – Brasil, Argentina, Uruguai e Chile – viveram duríssimas ditaduras militares que minaram em muito a capacidade de articulação e luta políticas das populações. E, “[...] não bastasse, o continente foi a região do mundo com o maior número de governos neoliberais, em suas modalidades mais radicais”.

Sob o mote da luta contra a inflação o neoliberalismo chegou à América Latina. Isso permitiu tecerem-se duras críticas ao Estado planificador, apontado o mesmo como o responsável pelo desequilíbrio monetário, além de outras mazelas, “[...] como o bloqueio a livre circulação de capitais, a ineficiência administrativa, a corrupção, o atraso, a excessiva tributação”. Os países, cada qual a seu modo, decoraram e repetiram a litania do credo neoliberal, fosse à moda de governos ditatoriais, como o de Pinochet no Chile, eufemisticamente chamados de *nacionalistas* como o de Carlos Menem na Argentina, ou socialdemocratas, como o de Fernando Henrique Cardoso no Brasil. (SADER, 2013, p. 136)

O modelo de Estado brasileiro era desenvolvimentista até a década de 1980, como nos demais países da América Latina. Durante todo o período que sucedeu à II Guerra Mundial e até a instauração do regime militar foi também populista. Essa opção resultava da reformulação da antiga divisão internacional do trabalho, da industrialização e implantação, mesmo que restrita e segmentada, de certos direitos sociais às classes trabalhadoras. No auge da *Era de Ouro* do capitalismo, como nomeada por Hobsbawn (2003), era necessário

qualificar um grande contingente de trabalhadores para atuação na indústria. Tamanha empreita exigia do Estado a expansão do sistema de instrução pública, gratuita e laica, que sustentasse um programa de desenvolvimento nacional com um mínimo de garantia de direitos sociais e distribuição de renda. (GENTILLI, 1995)

A partir da década de 1970, com a crise do capitalismo mundial e a derrocada do *milagre brasileiro*, tal modelo de desenvolvimento passa a ser duramente questionado. Agravamento da dívida externa, diminuição dos fluxos financeiros em nível mundial e a vigilância constante dos organismos multilaterais globais – FMI, Banco Mundial e BID – levaram, sobretudo os países periféricos, a implantar dura disciplina fiscal, ampla privatização, redução de gastos públicos e desregulamentação da economia: o *be-a-bá* neoliberal.

As reformas neoliberais iniciaram-se, no Brasil, a partir do início da década de 1990, com a posse do presidente eleito, Fernando Collor de Mello. Sua face mais clara se exhibe no processo de privatização de empresas pertencentes ao Estado, abertura da economia e forte ataque aos serviços públicos estatais, considerados como o principal entrave e em função dos quais a crise financeira do Estado supostamente instalara-se. Com seu *impeachment* o país observou breve pausa na implantação das reformas, logo retomada com a eleição, posse e reeleição de Fernando Henrique Cardoso entre os anos de 1995 e 2003. O neoliberalismo como ideologia e política de Estado, qualificado como tardio em relação aos outros países da América Latina – caso consideremos sua primeira crise no México, em 1994 – precisou enfrentar enormes críticas e resistências de movimentos populares e partidos políticos. Durante os governos de Cardoso promoveu-se como nunca a minimização do Estado. Em favor da centralidade do mercado, desregulamentou-se a economia, abriu-se o mercado interno e vicejou a precarização das relações de trabalho, bem como se privatizou largamente o patrimônio que fora público. (SADER 2013; GENTILLI, 1998)

2.2 - NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA E BRASIL

Desde o início do processo de implantação da ideologia neoliberal no Brasil, o cenário das relações de trabalhistas no mundo transformou-se significativamente, considerados os padrões de trabalho e relações sociais. Os gradativos avanços e desenvolvimento das tecnologias eram notáveis e impulsionavam uma inovação nos processos de escolarização.

Desde a realização da *Conferência Mundial de Educação Para Todos*, realizada em Jomtien, na Tailândia, à Educação tem sido atribuída tarefa hercúlea de promover as ideias de paz, liberdade e justiça social, além do desenvolvimento contínuo das pessoas e das sociedades, na condição de uma via que faria recuar “[...] a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras...” (DELORS, 1996)

A nova organização do trabalho anunciada se estruturava sob o signo do desaparecimento do padrão em que “[...] uma pessoa permanece toda sua vida em uma profissão e/ou instituição [...], bem como da relativização da noção de trabalho em tempo integral e abertura de espaço para outros tipos de atividades sociais e diferentes tipos de formação (GATTI, 1996, p.8). Postulava-se que as políticas públicas educacionais, assim como os demais envolvidos no ensino, deveriam tomar aquele cenário cambiante como referência para decisões e orientações em Educação. A centralidade do professor e sua formação nesse processo se evidenciam pelo fato de inúmeros países, em todos os continentes do mundo, adotarem medidas para formar seus professores de modo *mais consistente*. Estabelecia-se ao mesmo tempo a consciência desse processo como longo: um projeto para décadas. A constatação da precariedade da formação inicial era então evidente, se considerando uma *aberração* o fato de se despenderem mal e de forma equivocada os recursos para oferecer formação básica e precisar gastar ainda mais “[...] para tentar refazer o que deveria ter sido feito e não o foi”. (GATTI, 1996, p. 11)

Essas são algumas das promessas do neoliberalismo globalizado, autodeclarado panaceia universal, em termos de sua relação com o processo educacional sistematizado. A formação do indivíduo para o mercado flexível, o diploma que lhe garantirá a empregabilidade, a capacidade de adaptação às exigências sociais da contemporaneidade. Tudo concorre, nesse modelo, para o pleno desenvolvimento das faculdades individuais e tudo dependerá do sujeito em si. A função social da educação como promotora das possibilidades de ascensão social é repetida como um mantra. Por isso, a escolarização deve funcionar como o próprio mercado e ao mesmo tempo como mercadoria. Mecanismos de controle variados, esquemas de funcionamento com *maior qualidade e menor custo* imprimem a tônica da racionalidade técnica como grande demanda social.

Considerada a estratégia de aplicação da lógica do mercado e da qualidade total também aos processos educacionais, ocorre tão somente a limitação da finalidade da Educação como dedicada ao preparo dos indivíduos para a atuação no mercado de trabalho.

Observa-se a flexibilidade do trabalho e o princípio da empregabilidade como determinantes da função supostamente *social* para a Educação. Ela tende a limitar-se à promoção do desenvolvimento de certas habilidades no indivíduo, adequadas às demandas cada vez mais flexíveis do mercado, tornando-se ele também flexível e adaptável. Nesse cenário, novamente e naturalmente, alguns triunfarão, mas nunca a maioria. Sequer se cogita o fato de as oportunidades não serem iguais para todos. Entre os postulados indizíveis da ideologia estão os que professam a definição do papel da educação como o de desenvolver, no indivíduo-trabalhador, habilidades que lhe permitam exercer sua função no mercado de trabalho, de modo competente e adequado à produção. Não se menciona, ao largo, o desenvolvimento de habilidades racionais, ou mesmo de desenvolver o pensamento crítico acerca do mundo ao seu redor. Seria o mesmo que formar o trabalhador alienado de Marx, o gorila amestrado de Gramsci e o ser cuja humanidade se ausenta do homem e da mulher em Freire (1976). Ou, em suma, como em Silva (1995, p.12):

Nesse projeto, a intervenção na educação com vistas a servir aos propósitos empresariais e industriais tem duas dimensões principais. De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideológicos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração do currículo não apenas com o objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com o objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal.

A principal estratégia retórica do neoliberalismo no Brasil e, no caso paulista em particular, no tangente às questões educacionais, diz respeito a quatro questões centrais, como exposto por Gentili (1995). É em função de determinados discursos e afirmações acerca da realidade educacional que as reformas de cunho neoliberal constituíram-se.

O primeiro conjunto de afirmações refere-se ao problema da crise dos sistemas educacionais, muito mais em termos de eficácia e eficiência e menos da ordem quantitativa e de expansão. O problema foi apontado como fruto do crescimento desordenado dos sistemas ao longo das últimas décadas, bem como decorrente da ineficiência das instituições e incompetência técnica de quem trabalha nelas. A retórica assevera a necessidade premente de se realizar uma profunda reforma dos sistemas educacionais, com vistas à melhoria da *qualidade* dos serviços educacionais prestados. Entre as afirmações sempre

presentes nesses discursos estão: falta de boas escolas, de professores bem formados e melhor distribuição de recursos orçamentários.

Segundo os neoliberais, esta crise se explica, em grande medida, pelo caráter estruturalmente ineficiente do Estado para gerenciar as políticas públicas. O clientelismo, a obsessão planificadora e os improdutos, labirintos do burocratismo estatal explicam, sob a perspectiva neoliberal, a incapacidade que tiveram os governos para garantir a democratização da educação. (GENTILI, 1996, p.12)

O segundo aspecto que caracteriza as políticas e discursos neoliberais gira em torno dos agentes supostamente responsáveis pela crise educacional instaurada. Sob a ótica neoliberal o Estado assistencialista e os sindicatos organizados contribuem gravemente para a crise. Considerando-se os sindicatos como organizações cuja essência seria a de lutar e tentar garantir direitos iguais para todos, incluindo a educação de qualidade, tornam-se uma barreira praticamente intransponível ao ideal de competição individual, mecanismo fundamental ao progresso social (GENTILI, 1996). O neoliberalismo promove o darwinismo social estruturado na luta de todos contra todos, na totalidade dos níveis das hierarquias. As práticas de lutas sociais e conquistas coletivas configuram-se como significativo empecilho para a manutenção da hegemonia. É necessário, pois, que os indivíduos tornem-se dóceis, adestrados a partir da precarização de seus postos de trabalho, individualização dos salários e insegurança, como motores da *máquina infernal* (BOURDIEU, 1998). O neoliberalismo cria uma espécie de privatização do fracasso ou êxito social. Os pobres são culpados pela pobreza e os desempregados pelo seu próprio desemprego, os pais pelo rendimento escolar de seus filhos e os professores, pela péssima qualidade dos serviços educacionais. O problema, para os defensores do pensamento neoliberal, é que as pessoas aceitam o *status quo* estabelecido pelo sistema de intervenção estatal, motivadas pela ideologia dos direitos sociais e da falsa promessa de igualdade. Enganam-se. Fingem. Ou fazem proliferar um discurso cujo princípio é fazer as coisas e os acontecimentos explicarem as ideias e não o contrário.

Promove assim, o ideário do neoliberalismo global transformado em prática e política, uma lógica competitiva assentada em sistemas de prêmios e sanções, abalizados pela meritocracia. Sua função é criar certas disposições culturais, possibilitando a criação de um verdadeiro mercado educacional. Para superar a crise é preciso criar condições para o estabelecimento de tal mercado.

Em função desses postulados que as administrações de cunho neoliberal e as políticas por elas implantadas podem-se reconhecer determinadas regularidades. Existe um consenso estratégico acerca das receitas mais adequadas ao enfrentamento da crise educacional. Os mesmos se articulam e comparecem sob o formato de objetivos que devem ser levados a termo pelas políticas educacionais de cunho neoliberal: I – estabelecer mecanismos de avaliação e controle dos serviços educacionais prestados, externas ao sistema e no interior das instituições escolares; II – subordinar a produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho. O primeiro objetivo materializa os princípios meritocráticos, individuais e competitivos. O segundo permite avaliar a pertinência das propostas de reforma educacional.

O conceito de qualidade total é aplicado, sem alterações, ao campo educacional e os sistemas de avaliação de qualidade, supostamente, provocam os mesmos efeitos na empresa e na escola. Outro contrassenso se instala: como não promete, o neoliberalismo, que a escola deva garantir a todos e todas a possibilidade direta de um emprego, possibilita por sua vez a empregabilidade ou coisa que valha. Tal promessa se traduz na capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho. Aqui se esgota a função social da educação. Ele ofereceria as ferramentas iniciais e o restante dependerá única e exclusivamente das pessoas e sua capacidade de adaptação. Friedman (1980) usou a metáfora do jogo de baccarat. Para mim se assemelha muito mais a uma roleta russa. Melhor dizendo: roleta imperialista. Novamente *alguns* triunfarão. Nunca a maioria.

Outra nuance do impacto das premissas neoliberais aplicadas à Educação é um paradoxo. Está caracterizado pelas lógicas articuladas de descentralização centralizante e de centralização-descentralizada. No primeiro caso descreve-se pela proposição de níveis cada vez mais microscópicos de administração educacional – a municipalização do ensino, a título de exemplo e em última instância a própria escola, tomada como unidade administrativa – o que permite inclusive desarticular mecanismos de negociação coletiva com as organizações de trabalhadores em Educação. A segunda lógica baseia-se no estabelecimento de políticas de avaliação de âmbito nacional; reformas curriculares instauradoras do currículo comum nacional e, por último; a adoção de estratégias de formação de professores orientadas também por uma política nacional, intimamente ligada às políticas curriculares acima mencionadas.

Instaura-se outro desacordo: o Estado neoliberal caracteriza-se pela personalidade cindida: é mínimo quando o tema é financiar a escola pública. É máximo quando define o conhecimento em circulação nas escolas, ao estabelecer mecanismos verticais e autoritários de avaliação e ao retirar a autonomia pedagógica das instituições e atores educacionais. Centralização e descentralização são as duas *personas*: ambas representam a dinâmica autoritária, face mais evidente das reformas educacionais implantadas pelos governos neoliberais.

Configuram-se, dentro desse modelo explicativo, as políticas e práticas educacionais do Estado de São Paulo, ao longo de quase duas décadas? Minha linha argumentativa pretende, a partir de agora, responder tal pergunta.

2.3 - AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS E A EDUCAÇÃO NO CASO PAULISTA: UMA ANÁLISE CRÍTICA

O Estado de São Paulo foi governado pelo mesmo grupo político desde 1995 e até o momento de finalização dessa tese, constituindo cinco mandatos consecutivos do Partido da Social Democracia Brasileira – o PSDB –. O fato conferiu às políticas públicas adotadas um caráter de continuidade ideológica. Existe certo consenso de que o conjunto de reformas da educação pública paulista se desenvolveu de modo sincrônico à reforma nacional. Iniciaram-se durante os governos de Fernando Henrique Cardoso, no caso da União, e de Mário Covas, em São Paulo. Ambas têm gênese na matriz ideológica neoliberal e compartilharam estratégias de implantação e justificação das políticas adotadas. (PALMA FILHO, 2010; SANFELICE, 2010)

Para os autores as reformas mais impactantes no sistema educacional paulista ocorreram durante o primeiro mandato de Mário Covas, enquanto esteve Teresa Roserlei Neubauer da Silva à frente da Secretaria de Estado da Educação. Palma Filho (2010) aponta que a principal diretriz do governo de Covas para a Educação consistia de uma *revolução* na produtividade dos recursos públicos e dependia de outras duas: reforma e racionalização da estrutura administrativa e mudanças no padrão de gestão. Estas se tornaram as prioridades do quadriênio. Nos anos subsequentes várias ações materializaram tais diretrizes, como a extinção do projeto da Escola Padrão, instituição do regime de progressão continuada e criação das Diretorias Regionais de Ensino, mas principalmente, o grande projeto de

descentralização e transferência para os municípios da responsabilidade pelo ensino fundamental.

Provavelmente uma das mais polêmicas políticas públicas iniciadas durante esse governo foi a da *progressão continuada*. Seu principal objetivo era atacar o problema das múltiplas reprovações na escola, tendo sido a política precedida de chamada *Reorganização das Escolas* e das *Classes de Aceleração e Correção de Fluxo*. A principal política pública tratava-se de uma tentativa de otimização dos recursos materiais e financeiros, procurando introduzir maior racionalização dos recursos, ganhos de eficácia educacional, prometendo promover a melhoria da qualidade do ensino e do avanço escolar de todos os alunos¹⁴. O princípio era alterar a forma de ocupação escolar, reestruturada de acordo com a faixa etária dos alunos. Passaram a estudar, os estudantes das quatro primeiras séries do ensino fundamental, em prédios escolares diferentes dos alunos de 5ª a 8ª série e ensino médio. O discurso da eficiência e eficácia, da otimização dos recursos materiais e financeiros bastariam para situar o caráter neoliberal da política implementada. (VIÉGAS, 2002). Entretanto, fica ainda mais evidente quando mencionamos o fato dele vir acompanhado do programa de progressão continuada e dos emergentes processos de avaliação de desempenho. Tais medidas representam a *descentralização centralizante* mencionada mais acima, restringindo a suposta autonomia das unidades escolares. Levando ao limite a máxima da desburocratização e economia dos recursos, o governo de Covas instituiu como avanço uma das nuances mais cruéis da lógica capitalista. Classes com cinquenta alunos por professor eram consideradas um item da qualidade do novo projeto de educação; o processo de fechamento de classes e extinção de postos de trabalho para professores atingiu proporções imensas e apenas no primeiro semestre de 1996 desapareceram 8016 classes em 77 escolas. Isso se considerando que a *reorganização* havia atingido apenas 63% das unidades escolares do Estado. (SOUZA, 2000, p.09).

Em pouquíssimo tempo a requintada estratégia das políticas neoliberais em São Paulo logrou largo enxugamento de postos de trabalho da educação paulista, ao criar um imenso contingente de professores desempregados, enfraquecendo sindicatos e movimentos de professores, a exemplo das ações da mesma natureza realizadas no âmbito da iniciativa privada. Bourdieu (1998) mencionara a forma como o neoliberalismo, por meio

¹⁴ Os pressupostos e normatização das propostas estão explicitadas nos Pareceres CEE nº 674/95 e CEE nº 9/97.

do sofrimento e do stress a que submete os indivíduos, não teria êxito sem contar com tais *disposições* inclinadas à precarização, insegurança e existência de um grande contingente de trabalhadores permanentemente ameaçados pelo desemprego: trata-se de uma forma de violência estrutural. Dito e feito: a máquina infernal produz com êxito seus movimentos de violência simbólica.

O projeto das *Classes de Aceleração* não foge à regra e interpreta e operacionaliza de modo evidente o ideário das recém-nascidas políticas educacionais de cunho neoliberal no Estado de São Paulo, como aponta Dalsan (2007). O discurso oficial da SEE justificava sua implantação a partir dos altos índices de distorção idade/série, atingindo 30% dos alunos matriculados no primeiro ciclo do ensino fundamental e de 40% no segundo ciclo como um grande problema, causador inclusive de outros: abandono da escola, fracasso escolar e, conseqüentemente, subemprego e baixa remuneração, com decorrente perpetuação do ciclo de pobreza. O pano de fundo da proposta também continha um motivo racionalista em relação aos recursos econômicos e financeiros: os índices de reprovação escolar e evasão resultavam em prejuízo de cerca de um bilhão de reais/ano. As classes de aceleração expunham outra mazela do ensino público estadual paulista. Sendo compostas por um número variável de 20 a 25 alunos, ao mesmo tempo em que lhes prometia metodologia e condições diferenciadas para a aprendizagem, incluindo material didático específico, terminavam por admitir o problema da superlotação das classes regulares como um impeditivo para a qualidade de ensino.

A gestão seguinte da pasta, feita por Gabriel Chalita, manteve a tônica adotada durante todo o período no qual Rose Neubauer esteve à frente da SEE/SP, ao longo dos dois mandatos de Mário Covas. Acentuou-se o programa de municipalização do ensino fundamental e manteve-se a política de progressão continuada. Introduziu discursos e políticas de inclusão social e integração entre família e escola. O carro-chefe de sua gestão era o Programa Escola da Família. O projeto ainda em funcionamento consiste, segundo a SEE/SP, na abertura e utilização do espaço escolar para e pelas comunidades do seu entorno, aos finais de semana, com o intuito de se construir uma *cultura de paz*. Nesse contexto desenvolvem-se atividades esportivas e culturais (ligadas à saúde e ao trabalho). Esta seria uma forma de se promover a inclusão social dos jovens das regiões próximas às escolas. Para o governo Serra, tratava-se de uma política de prevenção (SÃO PAULO, 2009).

O Estado de São Paulo, firmando parcerias com universidades públicas e privadas, concede bolsas de estudo a estudantes universitários que promovem as atividades do programa.

A Municipalização da Educação no Estado de São Paulo iniciou em 1995, com base nos preceitos definidos na Constituição Federal de 1988, estabelecendo-se a obrigatoriedade dos Municípios atuarem com prioridade no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. A operacionalização da proposta foi visivelmente descentralizadora. O discurso oficial apregoou que Municipalização do ensino, permitiria a reconfiguração do centro de poder, das decisões e políticas. Uma das principais justificativas para a Municipalização é que, tanto os professores como diretores, além dos pais e alunos, tinham uma relação distante com o Governo do Estado e com a Municipalização estariam mais próximos da administração.

A então secretária de Educação do Estado de São Paulo, Rose Neubauer, afirmou à época que o processo de municipalização somente ocorreu em virtude de interesses muito particulares dos municípios e não necessariamente em função dos esforços do governo do Estado. Evidente a influência causada pela publicação da Emenda Constitucional nº 14/1996, promotora de uma nova forma de redistribuição de recursos e consequente alteração das funções dos entes federativos. Basicamente a proposta constituía em se promove repasse maior de verbas aos municípios, por parte do governo federal, com base no número de alunos matriculados em cada sistema. A proposta fora elaborada ainda durante a gestão do ministro Paulo Renato de Souza com os objetivos de priorizar o gasto no ensino fundamental, garantindo-se a universalização do acesso a este nível de ensino no Brasil; racionalização da capacidade de gastos entre redes municipais e estaduais, assegurando-se um *nível de qualidade minimamente aceitável*; garantir o emprego dos recursos da educação diretamente no ensino, de modo mais transparente; definição mais clara das responsabilidades em relação ao ensino entre os entes da federação e; induzir a melhoria da remuneração dos profissionais do magistério. Para Arelaro (2005), entretanto, a municipalização do ensino em São Paulo limitou-se a seguir as orientações do governo federal, do mesmo partido. Uma forma de praticar outra estratégia de descentralização centralizada, novamente em resposta às premissas do Estado planejador.

Sob o comando de Maria Lúcia Vasconcelos foi mantida a maioria das ações realizadas em anos anteriores, com poucas alterações. No caso do regime de progressão continuada a mudança se fez na estrutura dos ciclos, passando a ocorrerem reprovações

apenas ao final dos ciclos do ensino fundamental. Durante o ano de 2007 a professora Maria Helena Guimarães de Castro assume a pasta da Educação e durante o mês de agosto é anunciado um conjunto de 10 metas com vistas a melhorar a educação oferecida nas escolas estaduais. (PALMA FILHO, 2010; SANFELICE, 2010)

1. Que todos os alunos sejam alfabetizados até o final do segundo ano de escolaridade;
2. Redução em 50% da taxa de reprovação na 8ª série;
3. Redução em 50% da taxa de reprovação no ensino médio;
4. Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos;
5. Aumento de 10% nos índices de desempenho do ensino fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais;
6. Atendimento da demanda de jovens e adultos de ensino médio com currículo profissionalizante diversificado;
7. Implantação do ensino fundamental de nove anos com prioridade à municipalização dos anos iniciais – 1ª a 4ª;
8. Programa de Formação Continuada e capacitação das equipes de ensino;
9. Descentralização da merenda escolar nos 30 municípios que ainda não aderiram ao programa;
10. Obras e melhorias de infraestrutura nas escolas.

Para consecução dessas metas a serem atingidas até o ano de 2010, a Secretaria da Educação colocou em andamento várias ações, com ênfase maior nas seguintes:

1. Incentivos, política de bonificação e avaliação de desempenho;
2. Programa Ler e Escrever – Formação Continuada, orientação curricular (propostas curriculares), professor auxiliar na 1ª série e material de apoio a alunos e professores – 1ª a 4ª séries do ensino fundamental;
3. Programa São Paulo faz Escola – novo currículo e material de apoio a alunos e professores – 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio. São as propostas curriculares encaminhadas às escolas no início do ano letivo de 2008;
4. Recuperação da aprendizagem – intensiva nas primeiras seis semanas e paralela ao longo do ano;
5. Criação de função gratificada para professor coordenador pedagógico;
6. Concurso para supervisores e revisão de suas atribuições;

7. Estágio probatório para os novos ingressantes na carreira;
8. Nova gratificação para diretores, vices e supervisores.

Alguns dos programas e propostas acima mencionados foram ou têm sido alvo de análise da pesquisa acadêmica. É o caso do programa *São Paulo Faz Escola*, cujo principal mote é praticar a centralização do currículo da rede estadual, interpretado em vários estudos, como os de Fiamengui (2009), Borges (2010) e mais recentemente, Catanzaro (2012). Em suma, após os resultados do SAEB e ENEM, em 2007 e com a publicação das mencionadas *10 Metas para a Educação paulista*, o programa constituiu-se da elaboração de um conjunto amplo de materiais didáticos distribuídos a professores e alunos de todo o Estado de São Paulo. Seu mote era o de apoiar professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. Na prática constituiu-se de tentativa de uniformização curricular. Compunha-se de sequências didáticas e *sugestões de trabalho* nas quais poderia o docente *basear-se* para o desenvolvimento do conteúdo. Inicialmente enviados às escolas no formato de jornais e mais tarde cadernos que expressavam a relação entre as políticas de avaliação de desempenho e, a reboque, a própria proposta curricular de São Paulo. Em 2009 o SARESP foi elaborado com base na proposta curricular, dando indícios claros da intenção do Estado em operacionalizar um currículo comum e um sistema de informações integrado a respeito do rendimento escolar dos alunos e do desempenho das escolas e professores. (CATANZARO, 2012)

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo, localizada dentro do projeto “São Paulo Faz Escola”, cumpriu com a missão de padronizar a estrutura curricular do Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio das escolas estaduais do Estado de São Paulo. Todo o material pedagógico a ser utilizado nas escolas (cartilhas, material audiovisual e jornais, entre outros), foi elaborado por um grupo de intelectuais escolhido meticulosamente pela SEE/SP. Afirmando isso em função da supervisão do grupo estar a cargo de Guiomar Namó de Mello, figura importante no quadro das reformas neoliberais da educação paulista. A autora tem oferecido, há muitos anos, escopo teórico e conceptual cuja função é tornar mais palatáveis as propostas. Um exemplo disso é a chamada *revisão radical* no processo de formação inicial de professores, anunciada pela autora na virada do milênio. No texto estão lançadas as bases epistemológicas de pelo menos dois aspectos desse novo modelo

formativo: o papel da *investigação didática* na formação e o perfil docente assentado nas teorias do *professor reflexivo* (MELLO, 2000). Os temas serão abordados mais adiante.

Voltando especificamente ao tema da proposta curricular, é praticamente inevitável localizá-la como eixo das reformas neoliberais. Sua função é padronizar o currículo da educação paulista, promovendo mais uma ação de *centralização descentralizada*. Os resultados das avaliações de desempenho concedem bônus aos professores e gestores, individualizando salários e exaltando a vitória daqueles que supostamente produziram um *maior esforço* e mereceriam ser *premiados*. Isso tudo ocorre em um processo à margem da legalidade, pois fere os princípios constitucionais da liberdade de expressão das ideias e concepções pedagógicas e a própria LDB, preconizadora da autonomia pedagógica das unidades escolares. (SANFELICE, 2010)

Como um pacote fechado e sem discussão com os docentes a respeito do seu próprio trabalho, a Proposta foi imposta a todas as escolas urbanas e rurais do Estado. A justificativa imediata de tal empreendimento se pautou nos insatisfatórios resultados dos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o que contrariava os compromissos assumidos pelo Estado de São Paulo com relação à melhoria de seus índices educacionais.

A padronização curricular representada pelo material didático direcionado aos professores e suas sugestões de atividades constitui apenas um dos eixos da Proposta Curricular. Ela contempla também um dispositivo de orientações direcionadas aos gestores das unidades escolares, visando à melhoria da gestão do currículo e como forma de garantir sua aplicação integral, além da apresentação dos objetivos e conceitos da Proposta, suas diretrizes curriculares e recomendações sobre a organização das disciplinas. A justificativa assenta-se nos desafios impostos aos indivíduos e à própria educação na *sociedade do conhecimento*. A escola, segundo a proposta, deve adaptar-se e preparar seus alunos para esse *novo tempo* (SÃO PAULO, 2008).

O discurso é ideológico, competente. Os termos *sociedade do conhecimento* e *novo tempo* demonstram a concepção a-histórica da SEE/SP. Tudo funciona como se fossem os *tempos atuais*, a *contemporaneidade* os elementos impositivos de pressões múltiplas sobre os indivíduos. Sem dizer tudo até o final, pois se assim fosse o discurso se destruiria como ideologia, a SEE/SP procura negar tais pressões como fruto das reformas políticas e econômicas colocadas em marcha a partir da década de 1980 no Brasil e no estado de São

Paulo e cirurgicamente engendradas, durante o último quinto de século, marcado por administrações de governantes filiados ao PSDB.

O documento glorifica a revolução tecnológica e a reconfiguração das relações internacionais e não as toma como fruto das respostas produzidas pelo capitalismo à sua própria crise estrutural. O tratamento dado às desigualdades chega a ser simplista, embora muito vinculado aos ideais neoliberais. Elas são resultado das diferenças de iniciativa entre as pessoas. Além disso, a proposta trata o conhecimento não mais no nível da ciência, mas no âmbito das *competências*, que preparariam os estudantes para as exigências desse admirável mundo novo globalizado. Por isso se vincula, de modo muito claro, aos ideais e proposições da já mencionada *Conferência Mundial da Educação Para Todos* (DELORS, 1996)

O desempenho dos professores e das escolas por meio das políticas de avaliação e bonificação do trabalho docente também comparece como significativo tema para a pesquisa educacional recente. Loureiro (2011) produz uma análise da política de bônus e meritocracia, política iniciada durante gestão Serra e que estava incluída em suas metas para a Educação paulista. Elabora sua análise também articulando as diferentes ações da SEE/SP, tomando-as como expressão das reformas neoliberais do estado. Assevera ainda, com o que concordo, sobre a impossibilidade de se produzir a análise da política em particular, de modo isolado daquelas que a precederam.

Talvez seja a ponta do iceberg em termos da implantação das reformas de cunho neoliberal no Estado de São Paulo, no que diz respeito à educação pública. No decurso da primeira quinzena de fevereiro de 2008, o Decreto 52.719/08 do Governador José Serra, baseado na Lei complementar 1017, de 15 de outubro de 2007, regulamentou e definiu critérios para a concessão de bônus aos integrantes do quadro do magistério do Estado de São Paulo. O bônus seria concedido apenas uma vez e teve como referência o trabalho realizado no período de 1º de fevereiro de 2007 a 30 de novembro de 2007. Segundo o artigo 1º do Decreto.

O bônus de 2007, instituído pela Lei Complementar nº 1.017, de 15 de outubro de 2007, será devido aos integrantes do Quadro do Magistério:

- I - em exercício nas unidades escolares e nas Diretorias de Ensino ou afastados junto ao Programa de Ação de Parceria Educacional com os Municípios;
- II - afastados, designados ou nomeados em comissão junto aos órgãos da estrutura básica da Secretaria da Educação;
- III - afastados junto às Entidades de Classe do Magistério (SÃO PAULO, 2008).

Fariam jus à bonificação os integrantes das chamadas “classes de suporte pedagógico” (diretores regionais, supervisores de ensino e diretores de escola) e também integrantes das chamadas “classes de docentes” (professores da educação básica I e professores da educação básica II). O texto do artigo 2º expõe:

O bônus de que trata o artigo anterior, constitui vantagem pecuniária a ser concedida uma única vez:

I - aos integrantes das classes de suporte pedagógico - Dirigentes Regionais de Ensino, Supervisores de Ensino e Diretores de Escola - aos titulares de cargo de Coordenador Pedagógico e de Assistente de Diretor de Escola e aos ocupantes de postos de trabalho de Vice-Diretor de Escola e de Professor Coordenador;

II - aos integrantes das classes de docentes – Professores Educação Básica I, Professores Educação Básica II - aos Professores II, titulares de cargo ou ocupantes de função-atividade (SÃO PAULO, 2008).

A análise política de concessão de bônus por mérito, na educação paulista, deve se realizar a partir de determinada compreensão: há relação entre macro políticas vinculadas ao contexto da reforma educacional e suas representações em dimensão microscópica. Existem ligações entre as prioridades encontradas na reforma educacional paulista e as prioridades educacionais recomendadas pelos documentos do Banco Mundial. O processo de reforma e racionalização de recursos em Educação acompanha a neoliberalização econômica e política no cenário mais amplo, iniciado nos Estados Unidos na década de 1970. Como mencionado anteriormente, a resposta ao quadro de crise econômica naquele período, a redução de gastos e a intensificação do controle sobre o trabalho docente representaram as referências da reorganização educacional estadunidense naquele momento. A reforma foi mais um produto de exportação daquele período, conduzido sob a batuta do Banco Mundial. (LOUREIRO, 2011)

Por que a proposta corresponde à ponta do iceberg? A resposta é simples: manifesta, simbólica e efetivamente, a população ótima de Aldous Huxley¹⁵. O romance preditivo expõe a mazela mais perfeita do neoliberalismo e, ao mesmo tempo, sua mais efetiva estratégia de continuidade e permanência. Afinal, oito nonos da população devem estar abaixo da linha de flutuação e apenas um nono acima dela. A política de bonificação para professores e escolas, no Estado de São Paulo, personifica a vitória daqueles em tese mais habilitados, melhor instrumentalizados. Individualiza salários, desarticula a classe trabalhadora, premia

¹⁵ **Admirável Mundo Novo** é uma obra escrita por Aldous Huxley, publicada originalmente em 1932. Narra um hipotético futuro no qual as pessoas são pré-condicionadas biologicamente e condicionadas psicologicamente a viverem em harmonia com as leis e regras sociais, dentro de uma sociedade organizada por castas.

por mérito os que, supostamente, lograram maior esforço. Sua potência se estabelece na ordem das políticas e rechaça, de modo quase irrefutável a crítica, porque silencia qualquer dissonância. Como em *O admirável mundo novo*, toda ciência deve ser castigada: ela, que revela a crueldade das políticas, precisa ser devidamente acorrentada e amordaçada. A meritocracia, a vitória dos que assim mereceram, se impõe como verdade absoluta, irrefutável.

Ainda que a história das políticas educacionais brasileiras seja lenta, marcada por descontinuidades de concepções e práticas e, ao mesmo tempo, de manutenção de uma lógica excludente e autoritária, o caso paulista é bastante peculiar. Como se vê, está mantida uma coerência ideológica. Mais recentemente, além da manutenção das concepções e políticas educacionais orientadas pelas lógicas globalizantes e neoliberais, alcançou-se um nível de articulação das políticas bastante peculiar.

Se o PBA atua exclusivamente nos anos iniciais da escolarização, outro programa procura ocupar o espaço relativo aos anos do segundo ciclo do ensino fundamental e ensino médio e, também, intervir de algum modo, no processo de formação inicial de professores. O programa *Residência Pedagógica*, com a denominação inspirada na residência médica, se trata de um novo modelo de estágio que visa fortalecer a formação de professores pelas instituições de ensino superior. Instituído pelo decreto nº 59.150/2013 e regulamentado a resolução SE-36/2013 é objeto de estudo de Juliana Trindade Barbaceli em sua pesquisa para o doutoramento junto ao programa de pós-graduação da FEUSP, além de também compor o projeto de pesquisa *Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos*, mencionado anteriormente. O programa prevê a atuação dos bolsistas em escolas consideradas de maior vulnerabilidade nos aspectos socioeconômico/aprendizagem. Unidades que oferecem os dois níveis de ensino poderão contar com até oito residentes. Segundo dados disponíveis no site institucional da SEE/SP¹⁶, entre os requisitos para a seleção estão frequentar um curso de licenciatura devidamente autorizado e reconhecido pelo Ministério da Educação, que contemplem as disciplinas da matriz curricular dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio das escolas estaduais. Os estágios, no programa Residência Educacional, são concedidos apenas aos estudantes matriculados a partir do 3º semestre de cursos de licenciatura em universidades públicas e privadas. No entanto, como

¹⁶ Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/portal/projetos/residencia-educacional>. Acesso em 26/10/2013.

o processo seletivo tem validade de até dois anos, podem se inscrever todos os estudantes regularmente matriculados a partir do 1º semestre do curso.

Os residentes contam com o auxílio do professor da instituição de ensino superior e de professores da rede estadual. Sua função é contribuir na gestão de sala de aula atender às necessidades de aprendizagem dos alunos. O estagiário participa de todas as atividades escolares, inclusive com os alunos, sempre em conjunto com o professor titular. Além dos aprendizados em tese produzidos na prática, o residente recebe bolsas mensais de R\$ 420 e auxílio-transporte de R\$ 180, totalizando R\$ 600. O estágio tem duração de 12 meses, prorrogável por igual período. A carga horária diária será de até 6 horas, não ultrapassando 15 horas semanais. Não posso aqui avaliar ou mesmo interpretar sua abrangência, concepções ou impacto em termos de política pública. O tema será explorado em detalhes pela pesquisadora mencionada, mas para mim um dado se evidencia de modo antecipado: o projeto também se insere no âmbito das reformas neoliberais no Estado de São Paulo.

Afinal trata-se também de uma política cujo objetivo é a melhoria da qualidade de ensino. Entretanto trata-se de estratégia de atendimento ao público das escolas de ensino fundamental e médio pela via da precarização do trabalho do professor. No lugar de um docente concursado e efetivamente habilitado para o trabalho, encontramos um estudante em processo de formação inicial. A lógica que me leva a tal afirmação se assenta no fato de que se as escolas nas quais atuarão os bolsistas pertencem ao grupo de alta vulnerabilidade social seria necessário, para além de professores, outras condições insidspensáveis ao bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. É contraditório levar-se, para o trabalho em escolas com tais necessidades, futuros professores, inexperientes, no lugar de bons professores, experientes. E sem melhoria das condições estruturais das escolas.

Um último exemplo de políticas de cunho neoliberal, implantadas e articuladas no Estado de São Paulo, comparece na forma de ingresso para os professores, durante a realização do penúltimo concurso público para o provimento de cargos do magistério público. Dentre as etapas para ingresso à rede, determinou-se a frequência dos professores aprovados a um curso de formação, como requisito para investidura do cargo.

O concurso referido e o curso em particular são objeto de análise de Ivani Ruela, em sua pesquisa para o doutoramento em Educação pela Universidade de São Paulo. Este é mais um trabalho que integra projeto de pesquisa *Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos*. Em suas análises preliminares, a pesquisadora

salienta que tal Curso de Formação Específica é parte integrante do Concurso Público para Provimento de Cargos de Professor da Educação Básica II, constituindo-se de sua terceira e última etapa. Prevê-se tal procedimento no artigo 7º. da Lei Complementar nº. 1.094/2009. O curso constitui-se de um dado período que antecede o ingresso efetivo dos professores aos cargos para os quais foram aprovados. Sua matriz é o *Programa São Paulo Faz Escola*. Seu objetivo central é procurar garantir que os professores conheçam o currículo oficial do Estado de São Paulo e, conseqüentemente, venham implantá-lo. A forma? Cooptação intelectual.

Nas discussões do grupo de pesquisa os principais debates giravam em torno de tentar compreender e nomear tal estratégia. Cooptação, recrutamento, decapitação intelectual: foram conceitos sugeridos para tentar analisar a estratégia e suas intencionalidades. Trata-se, a meu ver, de uma estratégia de agenciamento ou cooptação, talvez como na proposição formulada por Deleuze e Guatarri. Talvez como formulada por Gramsci. Caberá à pesquisadora decidir. Contudo, para os autores quando estamos em presença de um agenciamento que for possível identificar e descrever há também o encontro entre um conjunto de relações materiais e de um regime de signos correspondente. Em outras palavras, ocorre o agenciamento quando se forçam encontros entre significados correspondentes a situações materialmente identificáveis. Agenciam-se os professores por meio do curso de formação que sucede as provas para o concurso. Mais uma vez a estratégia da *centralização descentralizante* comparece. Determina-se o currículo oficial para todo o sistema estadual de ensino. Produz-se o agenciamento das forças antes mesmo de seu ingresso efetivo ao trabalho. Procura-se dirimirem-se as previsíveis diferenças e distorções.

Outro programa de grande impacto das recentes políticas implantadas durante o último mandato de José Serra denomina-se *Ler e Escrever*. O mesmo foi criado e operacionalizado inicialmente no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e instituído por meio da portaria SME 6.328/2005, posteriormente revogada pela portaria 5.403/2007. Mais tarde o programa estendeu-se à rede estadual no ano de 2007, a partir da publicação da Resolução SE-86/2007, instituindo-se seu funcionamento para o ano seguinte. Dentre as ações do Programa Ler e Escrever está o PBA, objeto de análise da presente pesquisa. Por isso sua descrição pormenorizada será feita no capítulo a seguir.

CAPÍTULO III – A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA PAUTA DAS REFORMAS: O PROGRAMA BOLSA ALFABETIZAÇÃO, SUAS CONCEPÇÕES E FUNCIONAMENTO.

QUANDO NASCEMOS FOMOS PROGRAMADOS
A RECEBER O QUE VOCÊS NOS EMPURRARAM COM OS ENLATADOS
DOS U.S.A., DAS NOVE ÀS SEIS
DESDE CRIANÇAS NÓS COMEMOS LIXO
COMERCIAL E INDUSTRIAL
MAS AGORA CHEGOU NOSSA VEZ
VAMOS CUSPIR DE VOLTA O LIXO EM CIMA DE VOCÊS

RENATO RUSSO

O escritor uruguaio Eduardo Galeano conta uma pequena anedota, crítica em relação à democracia praticada na América Latina, no contexto globalizado e neoliberal. Relata a breve história de um cozinheiro que, quando questiona às galinhas com qual molho gostariam de ser preparadas, ouve uma inesperada resposta. Uma delas afirmou não querer ser cozida em molho algum: não queria ser cozida. Mas disse o cozinheiro: “- Essa não é uma opção para vocês”. É possível utilizar-se da glosa e adaptá-la ao contexto e objeto que pretendo interpretar.

Sob a ótica das premissas neoliberais cada pessoa pode realizar aquilo que desejar, pois a todos são oferecidas as oportunidades iguais. Sucesso e fracasso serão determinados por maior ou menor habilidade de mover-se em um mundo que exige flexibilidade e habilidade para atuação em um mercado cada vez mais competitivo. Quando falamos no âmbito profissional – e no caso analisado nesse trabalho em particular – é possível afirmar: as pessoas poderão escolher o modo (ou a forma) dentro do qual a formação inicial será realizada. Mas ela será determinada no contexto histórico da hegemonia do ideário neoliberal e em meio a mais recente crise do capitalismo. Não há como escapar a tal matriz e desconsiderar o momento histórico. Por mais progressista que eventualmente seja a orientação teórica apregoada ou defendida pela instituição formadora, pressões de cunho político, ideológico e econômico serão exercidas. Influenciarão modos de operar das instituições e seus resultados, produzindo repercussões na formação dos indivíduos.

Não pretendo aqui produzir um modelo estático, idealizado para descrever essa forma. Mas ela deriva da implantação de um conjunto de políticas públicas articuladas e desenvolvidas ao longo das últimas décadas, no caso paulista. A articulação das políticas desenvolvidas em São Paulo, construídas em um período histórico de prevalência das

políticas neoliberais revela um intrincado processo e refinada estratégia política e ideológica. Seu resultado é a conformação de um determinado *habitus*, adequado ao momento histórico presente e às “necessidades” históricas atuais alinhavadas pelo poder político e econômico. Creio ter apresentados muitas dessas políticas no capítulo anterior e explicitado de algum modo seu grau de articulação, mas me dedicarei agora à descrição do programa “Ler e Escrever” e seu braço, meu interesse específico de pesquisa, com maior ênfase.

O programa Ler e Escrever iniciou sua operacionalização inicialmente no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, durante a gestão de José Serra (PSDB), então prefeito da capital do estado. Foi instituído por meio da portaria SME 6.328/2005, posteriormente revogada pela portaria SME 5.403/2007. Mais tarde o programa estendeu-se à rede estadual no ano de 2007, a partir da publicação da Resolução SE-86/2007, determinando-se o início de seu funcionamento para o ano seguinte. O programa tratava-se – e trata-se – de um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros materiais, constituindo-se como política pública especificamente voltada para o ciclo inicial da escolarização obrigatória, como estratégia de enfrentamento dos fenômenos do fracasso escolar e da alfabetização precária. Estabeleceu o ano de 2010 como limite para se cumprir a meta de alfabetizar plenamente todas as crianças com até oito anos de idade, matriculadas na rede estadual de ensino. Prometia também garantir recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos das demais séries/anos do Ciclo I do Ensino Fundamental. Segundo dados publicados no site¹⁷ do programa, mantido pela FDE, são seus objetivos: 1 – apoiar o professor coordenador pedagógico em seu papel de formador, no interior da escola; 2 – apoiar o professor regente da classe na tarefa de ensinar a ler e a escrever; 3 - criar condições institucionais adequadas para mudanças em sala de aula, recuperando a dimensão pedagógica da gestão; 4 – comprometer as Universidades com o ensino público; 5 – possibilitar aos futuros professores (estudantes das licenciaturas em Letras e Pedagogia) vivências e conhecimentos necessários ao fazer docente no processo de alfabetização.

Exemplos de ações desenvolvidas para se alcançar tais objetivos são as reuniões mensais de formação com todos os envolvidos; recuperação intensiva de ciclo para os alunos com maiores dificuldades, matriculados nos anos finais do ciclo inicial de escolarização (4º e

¹⁷Disponível em <http://lereescrever.fde.sp.gov.br>. Acesso em 22/07/2013.

5º ano); a presença de um aluno-pesquisador em sala de aula; elaboração e distribuição, em grande quantidade, de materiais didáticos estruturados para todas as turmas do ciclo inicial de escolarização no ensino fundamental, bem como distribuição de materiais de apoio, acervo de livros paradidáticos e de cunho literário e; acompanhamento institucional às diretorias de ensino. As ações estão distribuídas em três grandes eixos: formação continuada dos professores, inserção dos estudantes do ensino superior como *AP* nas classes de alfabetização inicial – entendida aqui como forma de intervenção também no processo de formação inicial de professores, como demonstrarei mais adiante – e investimento na distribuição de material didático e paradidático.

O programa *Ler e Escrever* envolve a estrutura da SEE/SP, incluindo órgãos como a CENP, COGSP, CEI e Diretorias de Ensino. Inclui a participação de gestores (Supervisores, Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas das Diretorias de Ensino e Diretores de escolas) e estimula a discussão de conteúdos e práticas voltadas ao acompanhamento, avaliação e tomada de decisões relativas ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Volta-se também para o trabalho de formação e aperfeiçoamento, no caso dos Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas e Professores Coordenadores das escolas, de aspectos relativos à didática da alfabetização e formação de professores na escola. (TAVARES, 2012)

Ocorre um acompanhamento institucional do programa, realizado por equipe específica da CENP, por meio de reuniões nas Diretorias de Ensino e em encontros centralizados na capital, realizados em sua maioria no espaço da EFAP. As temáticas centrais dos encontros envolvem a dinâmica de gestão pedagógica das escolas participantes. São analisados dados relativos ao desenvolvimento da aprendizagem da alfabetização inicial dos alunos – conhecido como *mapa de sondagem* – e discutidos os necessários encaminhamentos pedagógicos. Cabe aqui uma explicação: o *Mapa de Sondagem* consiste do acompanhamento bimestral do desenvolvimento das hipóteses acerca da escrita apresentadas por todas as turmas do ensino fundamental de ciclo I. O procedimento de realização da *sondagem de escrita* deriva dos estudos desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1985), sendo um procedimento vinculado ao pensamento construtivista e típico da didática dele decorrente. Consiste de uma entrevista individual, feita pelo professor com os estudantes, na qual se dita para eles uma lista de palavras pertencentes ao mesmo campo semântico e que, com a análise balizada pelo referencial teórico, pode-se determinar a

hipótese de escrita construída por alunos que ainda não tenham compreendido o sistema de escrita alfabética. No caso de alunos alfabetizados, solicita-se que escrevam um texto que saibam de memória. A SEE/SP envia bimestralmente a lista de palavras ou o texto a ser escrito de memória pelos alunos de modo pré-determinado; depois os professores devem analisar os resultados, encaminhando-os, via Coordenador Pedagógico, às Diretorias de Ensino.

Paralelamente, a CEI e a COGESP realizam acompanhamentos das Diretorias, focando principalmente o trabalho a ser realizado em escolas com baixo rendimento no IDESP. Segundo dados disponíveis no site¹⁸ foram atendidos mais de 850 mil alunos em todo o Estado de São Paulo, 234 mil professores envolvidos e mais de 12 mil livros entregues a alunos e professores.

O programa começou a ser desenvolvido na rede pública estadual de ensino de São Paulo em 2008, após a publicação da resolução SE nº 86, de 19 de dezembro de 2007. Os trabalhos se iniciaram no ano seguinte, com destaque para a implantação na capital do Estado inicialmente, agora em escolas da rede estadual de ensino – lembrando que a escolas municipais eram atendidas pelo programa, desenvolvido então pela Secretaria Municipal de Educação, nas escolas pertencentes à rede municipal, desde o ano anterior –. Ainda durante o primeiro ano de implantação as atividades do programa foram ampliadas para a região metropolitana de São Paulo e, em 2009, a expansão atingiu todo o estado, chegando também às diretorias de ensino do Interior e Litoral. Segundo o descritivo do programa, disponível em seu site institucional, entre os anos de 2008 e 2010 a SEE/SP investiu no programa o montante de aproximadamente 151 milhões de reais¹⁹.

O PBA é uma das principais ações do *Ler e Escrever*, seu braço armado. Prevê, atualmente, a atuação de estudantes universitários dos cursos de Letras e Pedagogia prioritariamente em classes do 2º ano do ensino fundamental da rede pública estadual, para auxiliar os professores na alfabetização dos alunos, além de atuar nas classes do chamado

¹⁸ Disponível em <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaPrograma.aspx?alkfjlkkljaslkA=260&manudjsns=0&tpMat=0&FiltroDeNoticias=3>, acesso em 20/07/2013.

¹⁹ Disponível em <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=184&OT=O>. Acesso em 20/07/2013.

Regime Intensivo²⁰. Esses são denominados alunos-pesquisadores – ou AP, como tenho designado aqui – e atuam nas escolas, teoricamente em atividades exclusivamente pedagógicas, em uma jornada de 20 horas semanais, de segunda a sexta-feira, sempre em companhia do professor regente da classe para a qual for designado pela Diretoria de Ensino. Isso significa que o AP não pode assumir a regência da classe estando desacompanhado do professor, não pode ele atuar como professor substituto da classe e nunca em mais de uma classe da escola. Segundo o regulamento do programa as principais atribuições do aluno-pesquisador são: auxiliar o professor regente na tarefa de ensinar os alunos a ler e escrever e produzir conhecimento na área específica de atuação, a alfabetização.

A seleção dos AP é realizada pelas IES. Anualmente, desde o início do desenvolvimento do programa, é lançado um chamamento público para seleção e firmamento dos contratos para o estabelecimento das parcerias. Dentre a documentação entregue pelas IES, encontra-se o *Plano de Trabalho*²¹, cujo modelo está disponível no site institucional do programa. Sua estrutura contempla diversos itens, passando pela apresentação dos dados cadastrais da IES, nomes dos professores que cumprirão o papel de orientadores dos AP (e seus respectivos currículos lattes) e matriz curricular, ementário e bibliografia dos cursos que participarão do programa. Além disso, a IES deve indicar no plano de trabalho o número de classes que pretende atender e município e Diretorias de Ensino a qual estão vinculadas.

Sendo o Plano de Trabalho aprovado, os critérios para seleção dos AP são em parte definidos pela SEE/SP e FDE, embora alguma autonomia seja dada às Universidades para sua realização dentro das instituições. Em termos gerais o regulamento do Programa²² para 2013 – e igualmente nos anos anteriores – determina que os universitários não possam ser beneficiários de bolsa de estudos com financiamento público. Também recomenda às IES considerarem os seguintes critérios: a) participação bem avaliada no Programa, nos anos

²⁰ Também conhecidas como “RI”, estas são classes onde estão alocados os alunos que não conseguiram atingir a meta de alfabetizarem-se até os oito anos de idade e encontram-se em anos mais avançados da escolarização. Constitui-se de mais uma estratégia de correção de fluxo escolar e distorção de idade/série, a exemplo das “classes de aceleração”, implantadas em 1998.

²¹ Disponível em <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=261&OT=O>; acessado em 23/07/2013.

²² Disponível em <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=260&OT=O>. Acesso em 22/07/2013.

anteriores; b) assiduidade; c) desempenho acadêmico; d) condição socioeconômica; e) sociabilidade; f) facilidade de acesso à região escolhida para a pesquisa; e) interesse pelos fundamentos teóricos do Programa Ler e Escrever. Por participar do programa cada aluno pode receber, no ano de 2013, uma bolsa auxílio no valor de até R\$ 500,00 e uma ajuda de custo para alimentação e transporte, no valor de até R\$ 200,00. O recebimento dos valores está condicionado à frequência dos alunos às escolas, controlada pelos coordenadores pedagógicos das unidades escolares. Além disso, uma parcela desse montante pode ser destinada ao custeio de outros itens pela IES (pagamento dos professores orientadores, gastos com material escolar e bibliográfico) e fica limitado, em valores para o ano de 2013, ao total de R\$ 35,00 por AP.

Depois de selecionados pelas IES, os AP são encaminhados às Diretorias de Ensino de opção. Podem escolher a escola onde atuarão, considerando sua disponibilidade de horário e a condição geográfica e de acesso às escolas. Como dito anteriormente, frequentam as classe durante todos os dias da semana, devendo totalizar 20 horas semanais de trabalho pedagógico. Além disso, o regulamento do PBA prevê a participação obrigatória dos AP em reuniões semanais, coordenadas pelos professores orientadores das IES, com o intuito de acompanhar o trabalho desenvolvido e realizar-se o processo de estudo e formação, dentro da proposta pedagógica indicada pelo PBA. Em geral, conforme explicitado no próprio site do programa, o AP deve produzir a chamada *pesquisa didática* – mencionada em Mello (2000) – e que consiste metodologicamente no registro de situações didáticas observadas no cotidiano da sala de aula para depois, em regime de colaboração com o professor responsável pela classe e o professor orientador da IES, produzir intervenções didáticas a serem desenvolvidas, sob a forma de regência.

Por fim, são realizadas reuniões mensais entre os professores orientadores das IES e a equipe gestora do PBA. Tais reuniões são coordenadas pela Profa. Dra. Marisa Garcia, vinculada ao Instituto Superior de Educação Vera Cruz e consultora da SEE/SP. Todo o trabalho é supervisionado pela Profa. Dra. Délia Lerner, docente da Universidade de Buenos Aires e conhecida pesquisadora latino-americana de matriz teórica construtivista. Em tais reuniões são discutidas as práticas de orientação e acompanhamento do trabalho desenvolvido por AP nas escolas públicas da rede estadual de ensino. A documentação do programa, que inclui o conjunto de referenciais teóricos sugeridos como bibliografia a ser

adotada pelas instituições que aderem ao projeto, expressa as concepções abordadas nos materiais e orientações gerais do projeto. Vou explorar a temática a partir do próximo item.

O programa sugere a adoção de linhas de investigação no campo da pesquisa didática. A partir delas, presentes na assim chamada *didática específica da alfabetização*, se produz a prática das metodologias de trabalhos vinculadas ao ideário construtivista. São elas, a saber: 1 - Leitura feita pelo professor; 2 - Produção oral com destino escrito; 3 - Cópia e ditado (ressignificação da cópia); 4 - Rotina de leitura e de escrita.

O PBA determina tais linhas de investigação a todas as IES. Os AP devem inicialmente observar o trabalho feito pelos professores-regentes das classes onde atuam para, mais tarde, produzirem situações didáticas correspondentes às linhas de pesquisa definidas. As IES possuem autonomia relativa nesse cenário. Podem optar a respeito da forma como conduzirão as pesquisas, seja na determinação das linhas de pesquisa com as quais trabalharão mas, como veremos adiante, há um certo nível de cerceamento em termos do referencial epistemológico a ser adotado.

Por isso o trabalho depende em muito dos registros produzidos pelos AP, durante seu período de permanência nas classes de alfabetização. Admite-se que a observação das práticas produzidas pelas professoras e, eventualmente pelos próprios estudantes, fornecem dados ao desenvolvimento da pesquisa. Tal procedimento, segundo Lerner (2002), é ferramenta fundamental ao desenvolvimento desse modelo específico de investigação que tem origem na engenharia didática.

Andrade (2012, p.145) afirma que o PBA, propondo uma pesquisa feita a partir de tais pressupostos, possibilita uma reflexão crítica e contributiva sobre o que acontece em sala de aula, além de viabilizar o desenvolvimento de novas propostas didáticas.

Enfim, um dos seus objetivos é possibilitar ao futuro professor que ele perceba que a mudança é possível e que essa possibilidade passa pelo pensar o real, problematizá-lo e projetá-lo. Resumidamente, a partir dos documentos oficiais e da fala dos idealizadores do projeto, o Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade:

- é um Programa idealizado a partir da problematização de algumas avaliações de desempenho dos alunos;
- tem como base o programa Letra e Vida, lançado em 2005;
- tem por objetivo, além de apoiar o professor na sala de aula, o de garantir que o aluno tenha um bom desempenho na aprendizagem;
- se propõe a apoiar o professor coordenador em seu papel de formador de professores dentro da escola;
- exige a realização de uma pesquisa, cujo conceito aproxima-se da ideia de investigação didática;
- busca colaborar na construção de um diálogo entre a escola pública e a universidade;

- aposta na ideia de que com a união de forças - coordenadores, supervisores, diretores, professores e universidade – superaríamos os índices inadequados de alfabetização.

Creio ter apresentado no presente item uma síntese do histórico e modo de funcionar do PBA. Evidentemente seria muito difícil fazê-los sem, ao mesmo tempo, apresentar algumas análises das concepções adjacentes a ele e nem pretendia fazê-lo. Creio, porém, ser necessário produzir análises mais sistemáticas dessas concepções. Delas e das práticas decorrentes pode-se extrair o conjunto de disposições para atuação – formadoras de um *habitus* – identificáveis e portadores de certo grau de influência na formação de um perfil de professor, esperado pela SEE/SP e pelo qual o projeto foi idealizado e operacionalizado. Daqui por diante pretendo identificar e procurar interpretar esse movimento. Para tanto se faz necessário investir na discussão acerca das concepções de ensino, aprendizagem e formação de professores expressas e, concomitantemente, das relações entre Estado e universidade no âmbito e contexto do PBA.

3.1 - CONCEPÇÕES DOS PROGRAMAS “LER E ESCREVER” E “BOLSA ALFABETIZAÇÃO”: ENSINO, APRENDIZAGEM E PRÁTICA PEDAGÓGICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Entre os objetivos elencados para minha pesquisa está a identificação e análise do perfil de professor pretendido pelo PBA, dado seu caráter de experiência formativa. Creio que ao fazer isso seria possível determinar quais são as disposições e modos de operar esperados de um professor alfabetizador e que o programa pretende colocar em marcha. As leituras da lista de bibliografia sugerida e de parte dos materiais didáticos e orientadores desenvolvidos para os programas *Ler e Escrever* e *Bolsa Alfabetização* fornecem, por si só, pistas de suas concepções de ensino e aprendizagem, formação de professores e prática pedagógica.

Os programas estão firmemente assentados na perspectiva construtivista de alfabetização, assumida e feita hegemônica pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo ao longo dos últimos mandatos, começando em 1995. Como se sabe essa orientação didática fundamenta-se no arcabouço teórico inicialmente publicado na obra *Psicogênese da língua escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). A pesquisa original, balizada pelos referenciais piagetianos sobre a construção do conhecimento procura demonstrar, a partir de pesquisa empírica realizada junto a grupos de crianças de classes sociais distintas, como elas

constroem hipóteses acerca da escrita, em reorganizações lineares e sucessivas do conhecimento, até que compreendam a base do sistema alfabético de escrita.

Tal referencial teórico sustenta que as crianças refletem sobre a escrita e desenvolvem complexas hipóteses para explicar as regularidades do sistema. A premissa abriu margem para, ao longo dos últimos anos, um conjunto de críticas à adoção deste referencial por ele ser, de algum modo, espontaneísta e por retirar a autonomia dos professores em relação ao processo de ensino. As orientações do programa afirmam, no entanto, que o desenvolvimento de tais aprendizagens decorre em muito da atividade docente e das condições materiais oferecidas na escola, em termos do contato sistemático com materiais e situações reais de leitura e escrita. A concepção expressa é de que é preciso oferecer aos alunos oportunidades diversificadas de acesso e participação em situações de leitura escrita, aptas a fazê-los refletir acerca do funcionamento do sistema. As formas de gestão da rotina de trabalho com a leitura e escrita, os projetos de leitura e escrita, bem como o desenvolvimento de sequências didáticas possibilitaria outra forma de conduzir tempo e conteúdos do ensino do sistema na escola, permitindo-se o desenvolvimento de propósitos didáticos e comunicativos da língua, de modo sincrônico. (LERNER, 2002)

O programa exhibe também de modo claro sua concepção de formação docente. Institui a adoção da investigação didática norteadora desse processo. Para os autores defensores da proposição, tal dinâmica leva os AP a observarem as situações de ensino e aprendizagem vivenciadas e a refletirem sobre como as práticas pedagógicas de alfabetização podem ser mediadas por conhecimentos sobre a didática da língua, em funcionamento em contextos reais de sala de aula. Também para Lerner (2002), a pesquisa didática teria como virtude possibilitar a tomada das situações vivenciadas em sala de aula como objeto de análise. As situações vivenciadas junto aos grupos de alunos, a conversão das observações em registros de natureza reflexiva e a possibilidade de debate em torno desses registros, em conjunto com diferentes pessoas envolvidas, constituiriam em si importante momento de construção de conhecimentos de natureza profissional. Passo, a partir de agora, a analisar as informações disponíveis na documentação dos programas nos itens que seguem.

3.1.1 - A ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA: MANUTENÇÃO DOS DISCURSOS E PRÁTICAS

Os programas *Ler e Escrever* e *Bolsa Alfabetização* assumem a perspectiva construtivista de alfabetização e ensino da linguagem escrita e leitura como fundamentação teórica. Esta é uma afirmação baseada na leitura dos documentos pertinentes aos projetos e é uma postura assumida oficialmente pelos programas. É coerente com o grande projeto desenvolvido ao longo de quase dois decênios. A adoção desse referencial teórico releva mais uma vez um processo de continuidade nas políticas públicas e de suas matrizes conceptuais e ideológicas.

A concepção construtivista de aprendizagem da leitura e da escrita tem como mais importante marco a publicação da obra de Ferreiro e Teberosky (1985) mencionada pouco antes. O trabalho das pesquisadoras adotou como referencial epistemológico na obra de Jean Piaget e nela o aprendiz tem papel ativo no processo de sua própria aprendizagem. As autoras posicionam-se de modo contundente contra os métodos de alfabetização clássicos, deslocando o centro do processo educacional para o assim chamado *sujeito cognoscente* e para os processos de aprendizagem. A crítica se constrói em um processo de *oposição* entre a assim denominada *proposta construtivista* e o ideário genericamente identificando como *empirista* ou simplesmente *tradicional*. Sugeriu, naquele momento, o abandono das práticas denominadas tradicionais para a alfabetização, promoveu o processo de desmetodização do ensino da leitura e escrita e a questionou duramente a concepção de ensino, aprendizagem e linguagem adjacentes ao uso de cartilhas de alfabetização. (MORTATTI, 2000)

Um dos textos de referência adotados pelo PBA e que consta da bibliografia do programa é de autoria de Weisz (2004) e expressa com clareza a adoção da concepção construtivista e a negatização das teorias e práticas designadas genericamente como empiristas/tradicionais. O texto consta também das coletâneas de textos dos programas *PROFA* e *Letra e Vida* sendo o segundo sido implantando como grande programa de formação continuada de professores pela SEE/SP a partir de 2003. Primeiro a autora assim expressa os princípios geradores do ideário empirista, adotando uma forma de enunciar negatizando-o:

A teoria empirista – que historicamente é a que mais vem impregnando as representações sobre o que é ensinar, quem é o aluno, como ele aprende e o que é como se deve ensinar – se expressa em modelo de aprendizagem conhecido como de “estímulo-resposta”. Esse

modelo define a aprendizagem como “a substituição de respostas erradas por respostas certas”. A hipótese subjacente a essa concepção é a de que o aluno precisa memorizar e fixar informações – as mais simples e parciais possíveis e que devem ir se acumulando com o tempo. O modelo típico de cartilha está baseado nisso. As cartilhas trabalham com uma concepção de língua escrita como transcrição da fala: elas supõem a escrita como espelho da língua que se fala. (WEISZ, 2004, p. 55-56)

É a partir da negatização e desautorização desse modelo conceptual que a autora apresenta seu referencial teórico: o construtivismo. Obviamente o que se pretende é abrir margem para a inculcação de um determinado capital cultural. A função do texto pode ser, portanto, a de introduzir esse referencial teórico como aquele necessário à formação dos professores, no âmbito do PBA.

Quando se tenta sair de um modelo de aprendizagem empirista para um modelo construtivista, as dificuldades de entendimento às vezes são graves. De uma perspectiva construtivista o conhecimento não é concebido como uma cópia do real, incorporado diretamente pelo sujeito: pressupõe uma atividade, por parte de quem aprende, que organiza e integra os novos conhecimentos aos já existentes. Isso vale tanto para o aluno quanto para os professores em processo de transformação. Se o professor procura inovar a sua prática, adotando um modelo de ensino que pressupõe a construção de conhecimentos sem compreender suficientemente as questões que lhe dão sustentação, corre o risco, grave no meu modo de ver, de ficar se deslocando de um modelo que lhe é familiar para outro, meio desconhecido, sem muito domínio de sua própria prática – “mesclando”, como se costuma dizer. (WEISZ, 2004, p. 58-59)

O trecho expressa que, pelo menos do ponto de vista oficial, apenas a matriz teórica construtivista deve ser levada em conta no processo de formação de professores. Revela a crença dos idealizadores do programa em termos que possa – e deva! – existir uma prática de certo modo pura, gerada e desenvolvida em uma única orientação de cunho teórico. E a estratégia não tem nada de incomum: se considerarmos a história dos métodos de alfabetização no Brasil o processo foi similar em períodos anteriores. Assim ocorreu em São Paulo quando da adoção dos métodos analíticos em substituição aos métodos sintéticos – o método analítico baseado nas historietas foi institucionalizado em 1915, por determinação da Diretoria Geral de Instrução Pública – ou ainda quando da criação dos chamados métodos ecléticos, como consequência da reforma Sampaio Dória de 1920, apenas a título de exemplo. Nas duas situações e igualmente no caso da negatização das propostas empiristas ou *tradicionais* o modo de operar é o mesmo: identificar o pensamento anterior como indesejável e decadente, como obstáculo ao progresso. Foi preciso produzir uma versão do passado e desqualificá-la, como forma de abrir caminho para a proposta inovadora,

qualificada quase sempre portadora da redenção. No caso mais recente, em que vivemos o último de quatro momentos da história dos métodos de alfabetização no Brasil, como explicitado por Mortatti (2010²³, p. 10-11)

[...] o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. [...] De qualquer modo, nesse momento, tornam-se hegemônicos o discurso institucional sobre o construtivismo e as propostas de concretização decorrentes de certas apropriações da teoria construtivista. E tem-se, hoje, a institucionalização, em nível nacional, do construtivismo em alfabetização, verificável, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dentre tantas outras iniciativas recentes. Nesse 4º momento — ainda em curso —, funda-se uma outra nova tradição: a desmetodização da alfabetização, decorrente da ênfase em quem aprende e o como aprende a língua escrita (lecto-escritura), tendo-se gerado, no nível de muitas das apropriações, um certo silenciamento a respeito das questões de ordem didática e, no limite, tendo-se criado um certo ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino.

A obra de Emília Ferreiro alcançou projeção nacional, estando entre seus principais defensores e operacionalizadores, do ponto de vista didático-pedagógico, a SEE/SP. Verificou-se tentativa sistemática por parte dos governos em se convencer professores da eficiência da teoria, com a farta publicação de material escrito, em vídeo, teses e artigos e materiais teóricos e didáticos em geral. Em âmbito nacional os Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados imediatamente após a promulgação da LDB 9394/96, trazem a orientação construtivista como principal referencial teórico. Além disso, os cursos de formação continuada de professores com maior grau de abrangência, desde aquele período, seguem também essa orientação teórica. Exemplos disso são a realização dos cursos PROFA e Letra a Vida, mencionados anteriormente nesse trabalho e, mais recentemente o programa *Pró-letramento*, do governo federal. O caso paulista, em particular, evidencia a permanência dessa visão educacional em seus materiais didáticos, programas e ações de formação de professores.

Bauer (2011, p.72) afirma que os resultados dos estudos de Ferreiro e Teberosky “[...] ensejaram uma mudança significativa na concepção de alfabetização, discussão que se deslocou dos aspectos metodológicos e das teorias de déficit cultural e social para uma reflexão sobre como o aluno aprende”. Tecendo análises a respeito do programa Letra e Vida (e conseqüentemente em relação ao próprio PROFA), indica algumas premissas

²³ http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf

fundamentais aos programas, especialmente no que tange ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita:

1 – Somente se aprende a ler e escrever em contextos de uso real da leitura e da escrita, dada a complexidade do objeto do conhecimento; por isso não se deve partir de textos elaborados como o intuito único de ensinar a ler e escrever (como no caso das cartilhas de alfabetização);

2 – Supõe-se que os alunos, durante o processo de aprendizagem, aprendem a ler, lendo e a escrever, escrevendo. Está presente, nessa máxima, também a concepção de que pessoas ainda não alfabetizadas podem cumprir propósitos de leitura e escrita antes mesmo de estar alfabetizadas;

3 – É necessário, também, que os alunos tenham acesso a maior diversidade de textos, em diversificadas manifestações de gêneros textuais, na maior quantidade e variedade de portadores de texto possíveis. (BAUER, 2011)

Quando se fala do construtivismo em geral e de sua adoção como premissa educacional no Brasil, é preciso considerar as críticas feitas por Duarte (2000) e seus colaboradores. Para ele é necessário analisar-se, primeiramente, a ideia presente nessa linha de pensamento, de que uma noção será realmente verdadeira se for construída pelo indivíduo e não o será se for recebida de fora. Para a epistemologia construtivista a construção do conhecimento é um movimento interno e, na maior parte das vezes, solitário, pois depende das formas como cada um interage com o conhecimento e o reconstrói. O autor também aponta o problema das relações sociais nesse cenário epistemológico, pois elas estariam secundarizadas, dado o fato da aprendizagem ser um processo intrasubjetivo. Um terceiro problema se refere ao conteúdo: na teoria construtivista o método de aquisição da verdade é mais importante que conhecimento propriamente dito. O conteúdo, os saberes historicamente acumulados pela humanidade ficariam, na melhor das hipóteses, secundarizados, também subordinados ao processo de aprendizagem.

Ainda assim, as inferências das autoras alinhadas às concepções de Piaget conferiram ao construtivismo um grande prestígio científico. Ferreiro e Teberosky (1985), concluem que a teoria de Piaget possui um domínio muito vasto, podendo ser utilizada para a compreensão de qualquer processo de aquisição do conhecimento. Assim dito, é preciso situar o discurso construtivista no tempo e procurar entender sua forma de adoção no contexto educacional brasileiro. Há pelo menos dois elementos históricos importantes a

serem considerados. Ainda na primeira metade de década de 1980, o Brasil passava por um processo de gradativa abertura política. Entre as medidas adotadas para a democratização do país estava a ampliação do acesso à escola básica. Dados estatísticos davam conta de um profundo e arraigado processo de fracassalização dos estudantes da escola pública, principalmente aqueles oriundos das classes trabalhadoras e a reforma fazia-se necessária e urgente. A escola – acusada de ser principal equipamento de reprodução das desigualdades sociais existentes em nosso país – e os professores – também identificados como responsáveis pelo problema, dada sua incompetência em lidar com os alunos oriundos das classes populares – estavam-se em xeque.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) acenavam com a possível resolução para o problema: afirmavam tomar os estudantes mais pauperizados como produtores do próprio conhecimento e negava as teorias do déficit e da carência cultural; ao mesmo tempo apregoavam a ineficiência técnica dos métodos de alfabetização até então em vigor. Sem dúvida trata-se de uma significativa transformação conceptual. São inegáveis suas contribuições para a mudança dos rumos da educação brasileira. Importante indício desse modo de conceber as relações de ensino e aprendizagem aparece como vinculado ao discurso oficial no trecho destacado abaixo. Embora também não seja essa um documento de acesso direto aos AP, explicita o arcabouço teórico que sustenta os programas e, de algum modo, o tipo de conhecimento que se pretende inculcar neles.

A frequência neste primeiro ano configura-se em uma transição, seja para aquele aluno que entrará na escola pela primeira vez, seja para aquele que vem da Educação Infantil. Em qualquer um dos casos, é necessário assegurar-lhes o direito à infância, pois os alunos não deixarão de ser crianças pelo simples fato de estarem regularmente matriculados no Ensino Fundamental. A criança do 1º ano deve ter garantido seu direito à educação em ambiente próprio e com rotinas adequadas que possibilitem a construção de conhecimentos, considerando as características de sua faixa etária, integrando o cuidar e o educar. Cuidar e educar são princípios básicos da educação nesta faixa etária. A concepção de aprendizagem que embasa este e os demais documentos orientadores da rede estadual pressupõe que o conhecimento não é concebido como uma cópia do real e assimilado pela relação direta do sujeito com o objeto de conhecimento, mas, produto de uma atividade mental por parte de quem aprende, que organiza e integra informações e novos conhecimentos aos já existentes, construindo relações entre eles. O modelo de ensino relacionado a essa concepção de aprendizagem é o da resolução de problemas, que compreende situações em que o aluno, no esforço de realizar a tarefa proposta, precisa pôr em jogo o que sabe para aprender o que não sabe. Neste modelo, o trabalho pedagógico promove a articulação entre a ação do aprendiz, a especificidade de cada conteúdo a ser aprendido e a intervenção didática.

É importante considerar a análise feita por Soares (2004), no que tange a adoção gradativa e mais tarde hegemônica do pensamento construtivista em alfabetização e seus desdobramentos. Para a autora o pensamento construtivista representou uma profunda transformação no modo de conceber os processos de aprendizagem. Ao se opor veementemente aos métodos tradicionais, possibilitou o desenvolvimento de um modo de pensar o aprendizado da leitura e da escrita como dependente de estímulos externos ao sujeito: concepção ausente nos métodos de alfabetização utilizados até então. Contribuiu para que se pensasse que as *disfunções* e *deficiências* apresentadas pelas crianças durante a tentativa de compreender o sistema de representação que é a escrita eram, na verdade, *erros construtivos*, resultado de constantes e sucessivas organizações do pensamento.

Mas Soares (2004, p. 10) também se posicionou criticamente em relação a esta linha de pensamento. Para ela o construtivismo representou também uma *desinvenção da alfabetização*. O neologismo criado pela autora designa a inexistência de um método propriamente dito na proposta construtivista que seria em determinado grau, portanto, assistemática. Opto por transcrever aqui um excerto relativamente longo presente no texto da autora, mas bastante elucidativo em sua argumentação:

Em primeiro lugar, dirigindo-se o foco para o processo de construção do sistema de escrita pela criança, passou-se a subestimar a natureza do objeto de conhecimento em construção, que é, fundamentalmente, um objeto linguístico constituído, quer se considere o sistema alfabético quer o sistema ortográfico, de relações convencionais e frequentemente arbitrárias entre fonemas e grafemas. Em outras palavras, privilegiando a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se sua faceta linguística – fonética e fonológica. Em segundo lugar, derivou-se da concepção construtivista da alfabetização uma falsa inferência, a de que seria incompatível com o paradigma conceitual psicogenético a proposta de métodos de alfabetização. De certa forma, o fato de que o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tenha sido considerado, no quadro dos paradigmas conceituais “tradicionais”, como um problema sobretudo metodológico contaminou o conceito de método de alfabetização, atribuindo-lhe uma conotação negativa: é que, quando se fala em “método” de alfabetização, identifica-se, imediatamente, “método” com os tipos “tradicionais” de métodos – sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global, etc.), como se esses tipos esgotassem todas as alternativas metodológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita. Talvez se possa dizer que, para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método.

À época da publicação do artigo a autora asseverava sobre a necessidade de se rever os quadros referenciais e processos de ensino presentes em sala de aula, em função dos precários resultados obtidos e que refletiam seriamente ao longo de todo o ensino

fundamental. Sugeriria possibilidade/necessidade de se estabelecer a distinção entre práticas que promoviam a imersão e interação das crianças com objetos da cultura escrita, nomeadas como integrantes do *letramento* e outras mais dedicadas ao conhecimento relativo à consciência fonológica, identificação das relações entre fonema e grafema e habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, a alfabetização propriamente dita. Soares (2004) afirma a existência de muitas facetas em ambos os processos, o que exigiria diversidade de métodos e procedimentos de ensino e isso implicaria em alterações significativas na formação dos profissionais responsáveis pela alfabetização inicial das crianças.

Estou longe de apenas tecer uma crítica à concepção teórica de alfabetização ou aprendizagem expressa pelo projeto. Conforme mencionado mais acima, meu interesse volta-se justamente ao papel ocupado por tais disposições e habitus, modos de agir docente, pelos participantes da pesquisa. E, principalmente, aos modos como tais conhecimentos são consumidos pelos sujeitos e utilizados em seu cotidiano como professores, em suas astúcias do fraco.

Outro fator de identificação do PBA com o construtivismo é a tomada, por exemplo, da avaliação constante das hipóteses de escrita produzidas pelos alunos como importante ferramenta de desenvolvimento das práticas pedagógicas e de tomada de decisão didática em sala de aula. Para tanto investe de modo muito evidente e claro, na prática de realização da sondagem. Como dito mais acima, o procedimento trata-se de um processo de identificação do conhecimento acerca da escrita construído pelos alunos. Embora não esteja presente em material destinado aos AP, possivelmente é situação muito presenciada por elas, dado o caráter normativo e prescritivo do documento onde aparece sua descrição:

A realização periódica de sondagens é também um instrumento para seu planejamento, pois permite que você avalie e acompanhe os avanços da turma com relação à aquisição da base alfabética, além de lhe fornecer informações preciosas para o planejamento das atividades de leitura e de escrita, assim como para a definição das parcerias de trabalho entre os alunos (agrupamentos) e para que você faça boas intervenções no grupo. Mas o que é uma sondagem? É uma atividade de escrita que envolve, num primeiro momento, a produção espontânea pelos alunos de uma lista de palavras sem apoio de outras fontes escritas. Ela pode ou não envolver a escrita de frases simples. É uma situação de escrita que deve, necessariamente, ser seguida da leitura pelo aluno daquilo que ele escreveu. Por meio da leitura, você poderá observar se o aluno estabelece ou não relações entre aquilo que ele escreveu e aquilo que ele lê em voz alta, ou seja, entre a fala e a escrita. Nesta proposta, sugerimos que sejam realizadas sondagens avaliativas logo no início do ano, em fevereiro, em abril e no final de junho. Assim, ao longo do

primeiro semestre letivo, será possível analisar o processo de alfabetização dos alunos em três momentos diferentes. Entretanto, para fazer uma avaliação mais global das aprendizagens da turma, é interessante recorrer a outros instrumentos – inclusive a observação diária dos alunos –, pois a atividade de sondagem representa uma espécie de retrato do processo do aluno naquele momento. E como esse processo é dinâmico e na maioria das vezes evolui muito rapidamente, pode acontecer de, apenas alguns dias depois da sondagem, os alunos terem avançado ainda mais.

Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1ª série (SÃO PAULO, 2010, p. 25)

Chamo a atenção para o trecho em destaque dado o lugar ocupado pela prática de sondagem em meio ao ideário construtivista. Nele o conhecimento é construído pelo sujeito por meio das interações realizadas com o objeto a ser conhecido. Isso acontece a cada momento em que, por meio de produção de hipóteses, novos conhecimentos são integrados aos anteriores. Nesse cenário é função da escola e do professor organizar situações nas quais o aprendiz possa colocar em jogo os conhecimentos que já possui na tentativa de agregar novos. É fundamental que o professor saiba quais são os conhecimentos já construídos pelos aprendizes – no caso específico sobre o sistema de escrita alfabética – para se determinar quais são as melhores situações de aprendizagem adequadas ao aluno em particular ou aos grupos de alunos com conhecimentos semelhantes. O instrumento que permite identificar esses conhecimentos é a sondagem. Os documentos do PBA mencionam a prática de sondagem e nela investem com tanta ênfase, inclusive institucionalizando-a, por força de sua matriz conceptual fundadora. Ao AP, portanto, esse é um conhecimento que deve ser de domínio. Devem construir para si esse conhecimento, pois ele é componente do perfil de professor esperado pela SEE/SP é que o PBA pretende forjar.

3.1.2 - A PESQUISA DIDÁTICA OU ENGENHARIA DIDÁTICA: DE COMO SE APROPRIA O HABITUS

Merece destaque o lugar ocupado pela pesquisa didática ou engenharia didática no âmbito do PBA. De acordo com Lerner (2002), a pesquisa didática elege as práticas de sala de aula como objeto de análise, considerando as situações de classe, as diferentes formas de registros sobre essas situações e as discussões feitas sobre esses registros com os professores envolvidos, transformando tudo em ferramentas essenciais para se construir e divulgar conhecimentos próprios da área e para ela.

A autora defende a ideia de se tomar a própria prática do professor como objeto de estudo para, assim, se produzir conhecimento didático novo. Tal concepção se assenta com base na ideia de que a capacitação de professores não é requisito suficiente para a inovação e a mudança nos processos de ensino.

Reconhecer que a capacitação não é condição suficiente para a mudança na proposta didática porque ela não depende só das vontades individuais dos professores – por melhor capacitados que estejam – significa aceitar que, além de continuar com os esforços de capacitação, será necessário estudar os mecanismos ou fenômenos que ocorrem na escola e impedem que todas as crianças se apropriem dessas práticas sociais que são a leitura e a escrita [...] Ao conhecê-los, se tornará possível vislumbrar formas de controlar sua ação, assim como precisar algumas questões relativas à mudança curricular e institucional. (LERNER, 2002, p.33)

A pesquisadora argentina assevera sobre a necessidade de se construírem didáticas específicas em cada área do conhecimento. Esse procedimento foi realizado anteriormente no caso da matemática. Constitui-se ainda, no caso do ensino da leitura e da escrita, a necessidade da construção de uma didática específica, permitindo a elaboração de conhecimentos de natureza pedagógica da área em particular. Assim ela passaria a ser uma área com corpo de conhecimentos claramente delineado e próprio. Lerner (2002) assevera que o conhecimento de natureza didática, específico de língua materna, não poderia ser deduzido a partir das contribuições da psicologia e linguística, a título de exemplo. A proposta é de fortalecimento das proposições de natureza didática como produtora de conhecimento próprio a respeito do ensino, conferindo a ela o status de ciência. Não é afirmada a necessidade de se desconsiderar as contribuições de outras ciências e se admite o fato de a educação ser uma área do conhecimento reconhecidamente saturada de discursos múltiplos e, por isso, multifacetada por excelência. Entretanto a ênfase estaria na construção do conhecimento didático. Sob sua ótica seria essencial realizar um tipo muito particular de investigações de natureza didática, de modo a tentar validar as experiências metodológicas produzidas no âmbito do ideário construtivista. O princípio é o de validar tais experiências, considerando as situações ocorridas no espaço da sala de aula.

A forma de validação dessas experiências ocorre por meio da *tematização das práticas*. É um processo de análise coletiva de situações cotidianas e práticas, que se constitui de estratégia de articulação entre saberes de natureza teórica estudada ao longo do processo de formação e de situações cotidianas, de cunho prático, vivenciados em situações reais de sala de aula ou a ela análogas. Seria por meio delas que os professores

desenvolvem uma forma reflexiva de pensar e agir, produzindo conhecimento pedagógico no ato da investigação. O processo de trabalho, no qual as situações didáticas são elaboradas, testadas e avaliadas, submetidas ao crivo de um grupo de professores foi largamente utilizado nos programas de formação continuada de professores, como nos casos do PROFA e Letra e Vida. No âmbito do PBA a sugestão não é diferente.

Artigue (1996) define a engenharia didática como uma metodologia de investigação construída no início da década de 1980, especificamente desenvolvida para o desenvolvimento de trabalhos no campo da educação matemática, procurando delimitá-la como trabalho de natureza didática.

- a) as relações entre a investigação e a ação no sistema de ensino;
- b) o papel que convém levar as “realizações didáticas” a desempenhar na sala de aula, no seio das metodologias da investigação didática.

A pesquisadora batiza a teoria a partir da comparação entre os papéis do engenheiro e do professor. Ambos exigem profundo arcabouço teórico-científico, além de flexibilidade e adaptabilidade para enfrentar dilemas de natureza prática, para os quais não subsistem alternativas pré-determinadas. A engenharia didática considera a teoria desenvolvida fora da sala de aula como importante para as ações dos professores, mas eventualmente insuficiente. Aposta na ação racional do professor, pautada pelos conhecimentos científicos relacionados à profissão, mas sem desconsiderar problemas típicos do fazer docente. Nesse sentido, se pensa a teoria a partir da prática e, sendo a prática de ensinar um evento único, nessa relação se espera o desenvolvimento de estratégias para o ensino. Tais estratégias não constituem um método aplicável em todos os casos, mas uma espécie de guia para as intervenções necessárias do professor, em cada situação particular de ensino. A proposição engenharia didática como forma de investigação e estratégia formativa para professores encontra respaldo teórico nas proposições feitas por autores da chamada *didática da matemática francesa*, desenvolvida por autores como Chevallard (1991) e Brousseau (1996).

A engenharia didática permitiria aos professores – e aos AP, no caso – aprender muito mais do que o conteúdo a ser ensinado. Aprenderiam elementos que constituem situações profissionais – não abarcados pela teoria –, a partir de situações específicas de sala de aula, de registros de classe e a discussão, entre os pares, das situações vivenciadas. A autora salienta que, para ocorrer mudança efetiva das práticas a capacitação inicial – ou continuada – é insuficiente. A prática, em si, seria o ponto de intersecção entre os

referenciais teóricos e viabilização práticas dos pressupostos adotados como orientadores das metodologias.

A proposta da investigação/engenharia didática, explícita como pressuposto para a formação inicial dos professores, exerceria qual papel? Pode-se tomar a escolha teórico-conceitual como tentativa de atender às demandas levantadas por Mello (2000) que, como mencionei anteriormente, tratou de apontar os problemas da transposição didática e da investigação didática como demandas a serem enfrentadas nos processos de revisão radical da formação de professores.

A transposição didática, conceito desenvolvido conceitualmente por Yves Chevallard (1991), vincula-se de modo praticamente natural às propostas construtivistas e adere também à *didática da alfabetização*. Lerner (2002) aborda o tema explicando que o ensino da língua deveria ser pautado na ideia de criação, na escola, de uma versão fictícia da leitura e da escrita em seu interior, construindo-se uma *microsociedade de leitores e escritores*. A proposição coaduna com os pressupostos construtivistas: a aprendizagem ocorre por meio de uma recriação dos conteúdos historicamente acumulados pela humanidade, ao nível individual. E isso somente é possível pela própria escola recriaria esse objeto cognoscível em seu interior. Isso porque existe uma distância muito grande entre o objeto do conhecimento da forma como ele funciona socialmente e como ele é ensinado e aprendido na escola. No interior da escola – como também observara Saviani (2008) – é preciso selecionar determinados aspectos do conteúdo em detrimento de outros, distribuir as ações no tempo e decidir a forma de organização dos conteúdos. Ocorre assim a conversão do saber científico em saber escolar. A transposição didática é inevitável, porém, precisa ser muito controlada. Na proposição construtivista a versão escolar da leitura e da escrita tende a afastar-se em demasia de sua versão social e por isso deveria ser revista e produzida em outros termos.

Para o professor e para o AP é fundamental o conhecimento sobre como operar a transposição didática, segundo a visão dos programas *Ler e Escrever* e *Bolsa Alfabetização*. A afirmação é feita por Lerner (2002), consultora do programa e autora de um dos textos de referência para o desenvolvimento do trabalho. Sob sua ótica é de responsabilidade de cada professor prever atividades e intervenções que favoreçam a presença em sala de aula do objeto do conhecimento tal como foi socialmente produzido para, com isso, refletir sobre sua prática e efetuar as retificações que sejam necessárias e possíveis.

A própria investigação didática consiste, ao mesmo tempo, dessa recriação, mas em outros níveis. A autora segue afirmando que, ao viver situações análogas a da prática, em sua trajetória de formação inicial, a partir de certos referenciais teóricos – de matriz conceptual construtivista – e no uso de determinadas metodologias, o AP pode construir conhecimento novo *para si* mesmo. Em termos gerais não se produz conhecimento original, não se trata do conhecimento científico, uma proposição contraditória à nomenclatura *aluno-pesquisador*. O que se aprende, por meio dos processos de investigação didática, é um conhecimento teoricamente pronto, testado, autorizado e com status de verdade. O conhecimento didático, os saberes da profissão são, por assim dizer, recriados pelos indivíduos, de modo reflexivo. Presente desde a formação inicial, o procedimento se tornaria uma prática para toda a vida profissional.

No que se refere à preparação dos professores e centrando-nos no problema da alfabetização, duas questões parecem essenciais: assegurar sua formação como leitores e produtores de textos e considerar como eixo da formação o conhecimento didático [...]. Por outro lado, todo o currículo deveria mostrar aos estudantes os progressos que vão se registrando na produção do conhecimento – didático, linguístico, psicolinguístico –, de tal modo que eles tenham consciência, no futuro, da necessidade de aprofundar e atualizar seu conhecimento de forma permanente. (LERNER, 2002, p.45)

O discurso não difere em muito das proposições sobre o papel do professor na contemporaneidade e o perfil profissional dele esperado. Credita-se ao professor a tarefa central na promoção da inovação e mudança no interior da escola. Postula-se sua necessária flexibilidade e criticidade frente às demandas surgidas. O professor deve ser crítico, pesquisador, reflexivo. Desejo aqui, no entanto, algumas leituras acerca das proposições. A centralidade do professor e sua formação podem ao mesmo tempo resultar em valorização ou desvalorização da profissão. Pode ser que a prática do professor, alçada à qualidade de profissional-pesquisador, reforce sua condição de intelectual e produtor de conhecimento; pode ser também que a qualidade de seu trabalho seja crítica e emancipatória. Nesse sentido o professor seria valorizado e seus conhecimentos sejam formalizados, com saídas produzidas na qualidade de ciência. O ensino, nessa premissa, seria estratégico para o aprimoramento das aprendizagens.

Entretanto, no contexto das políticas e práticas neoliberais, a adoção desse postulado tende a produzir efeitos nocivos. A tecnocracia reinante nos discursos e práticas, ao referir-se á formação do professor, hipervaloriza a prática em detrimento da teoria, promovendo a decapitação do pensamento crítico e progressista-emancipatório. Isso ocorre quando se

condiciona o sujeito à permanente condição de estudo, de construção de competências para continuar aprendendo, para lançar mão de práticas reflexivas. Para Duarte (2000) as teorias que qualificam o professor como reflexivo podem ser enquadradas nas *pedagogias do aprender a aprender*, assim como o próprio construtivismo.

Um dos posicionamentos valorativos contidos no lema *aprender a aprender*, segundo ele, é o da função da educação: ela deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança. A Educação contemporânea deve estar pautada pelo contexto de uma sociedade dinâmica e em ritmo acelerado de transformações, que tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios e potencialmente fadados à obsolescência em poucos anos ou meses. Quem não aprender a se atualizar estará sujeito ao anacronismo. Em suas próprias palavras, nesse contexto

Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista²⁴. (DUARTE, 2001, p. 6-7)

Vinculam-se o construtivismo e a investigação/engenharia didática como contribuições, no contexto do PBA, ao grande projeto neoliberal para a Educação paulista? Pensando a partir das contribuições de Francioli (2010), afirmo que sim. Se até crianças devem construir seu próprio conhecimento, em função de demandas cotidianas e do contato com o objeto a ser aprendido, em um processo de reelaboração dele e se, em teoria, a formação dos professores deve seguir tal diretriz, a afirmação é coerente. O conhecimento mais propício a colaborar com as tomadas de decisão do professor não seria necessariamente proveniente dos livros e do conhecimento de cunho teórico prioritariamente, mas aquele de natureza tácita, construído na ação, no pensamento que a acompanha e no pensamento reflexivo sobre o pensamento que acompanha a ação. O grande objetivo da formação de professores – e de AP – poderia traduzir-se em garantir que estes aprendam a tomar decisões diante dos dilemas práticos cotidianos, de natureza

²⁴ O texto é parte de trabalho apresentado na Sessão Especial intitulada *Habilidades e Competências: a Educação e as Ilusões da Sociedade do Conhecimento*, durante a XXIV Reunião Anual da ANPED, 8 a 11 de outubro de 2001, Caxambu, M.G.

imprevisível. Assim o professor pode, também, ensinar os alunos a pensar, tornem-se flexíveis e adaptáveis em situações práticas e cotidianas. Tudo gira em torno do aprender a aprender e aprender fazendo.

A argumentação presente no PBA, entretanto, não é essa. Alguns de seus propositores afirmam estar na relação entre teoria e prática a grande contribuição do programa à formação inicial dos professores. Defendem de modo bastante contundente a investigação didática ou engenharia didática como sendo a estratégia mais adequada a responder ao velho dilema da dissociação entre teoria e prática na formação inicial de professores. Andrade (2012), em seu trabalho de pós-doutoramento, defendido junto à Fundação Carlos Chagas e supervisionado por Bernadete Gatti realizou, dentre outros procedimentos, uma entrevista coletiva junto às principais idealizadoras do PBA. Segunda a autora a entrevista foi realizada no final de 2010 e contou com a participação de Iara Prado – naquele momento coordenadora do Programa *Ler e Escrever* –; Neide Nogueira, assessora da diretoria de projetos especiais da FDE; Marisa Garcia, responsável pela formação pedagógicas dos professores das IES e Eliane Eduardo, responsável pelas questões administrativas relativas ao PBA.

A certa altura de seu trabalho revela a concepção adotada pelo programa e a função exercida pela pesquisa didática no PBA. A fala é atribuída à Neide Nogueira, quando perguntada sobre qual seria para ela a função do AP. Após responder que ele se trata de um aluno também, mas com perfil investigador e que, no ato de participar do PBA está estudando e aprende. Reafirma que a pesquisa não tem cunho acadêmico, por não ser produzida pela academia e torna-se instrumento de aprendizagem para o futuro professor. Depois disso Andrade (2012) transcreve um texto da fala de Nogueira:

“[...] Nós até relutamos bastante em chamar isso de pesquisa, porque, do ponto de vista científico, ela não tem o rigor de uma pesquisa, nem os alunos têm conhecimento de metodologia de pesquisa... Mas ele está fazendo uma investigação. Então a investigação didática está sendo usada como instrumento de aprendizagem, ou, se você preferir, instrumento de formação para futuro professor. Quem nos trouxe essa proposta, essa ideia, foi a professora Delia Lerner”. [...] dá um grau de profundidade... Quer dizer, coloca o aluno numa situação problema para que ele registre, pense, produza relatórios... É isso que os faz aprender. Então, se existe um conhecimento de contexto, pelo simples fato de ele estar lá... É ótimo, é maravilhoso, já é um grande avanço... Ele consegue ver processos... Ele vê aprendizagem. E isso tem a ver com essa ideia: que entende que a aprendizagem é um processo de longo prazo e que tem várias entradas. Também tem outro aspecto... faz com que eles aprendam que, para o professor, será absolutamente essencial olhar os momentos pelos quais o aluno está passando e pensar qual é a intervenção que ele precisa realizar em cada momento... Então, treinar esse olhar.

Treinar, entre aspas porque é um olhar extremamente informado. Mas aprender a olhar... Compreender, ou pelo menos, levantar hipóteses sobre o como o aluno está colocando em jogo o seu saber, e qual seria a contribuição que ele poderia dar para fazer o aluno avançar. Isso é uma coisa que o professor tem que ter muitíssimo bem desenvolvida, porque ele tem que fazer isso... A investigação também ajuda. Então, na verdade, volto a te dizer: é uma relação entre sujeitos.” (ANDRADE, 2012, p.23-24)

É possível depreender da fala de Nogueira novamente algumas das contradições presentes na argumentação no entorno do PBA e, ao mesmo tempo, identificar algumas das funções do programa em forjar um determinado perfil de professor. Primeiro o reconhecimento interno de que o trabalho desenvolvido no âmbito do PBA seja de caráter formativo e não de pesquisa, embora o sujeito a que ele se destina – o aluno da graduação, preparando-se para ser professor em um futuro próximo – seja designado *aluno-pesquisador*. Isso se soma ao fato de procurar, ao menos ao nível do discurso, desautorizar a universidade como produtora do trabalho de produção do conhecimento, no caso do PBA. Isso não se nota no trecho em destaque, mas segundo Andrade (2012, p.23), Nogueira afirmou que a pesquisa não é acadêmica, pois não é feita pela academia. Talvez isso se processe com o intuito de abrir margem para que se estabeleça a real função do PBA: formar o professor. E formá-lo na condição do professor reflexivo. Isso comparece em expressões como “[...] Quer dizer, coloca o aluno numa situação problema para que ele registre, pense, produza relatórios... É isso que os faz aprender. Então, se existe um conhecimento de contexto, pelo simples fato de ele estar lá... [...]” (ANDRADE, 2012, p.23). Ao mesmo tempo a formação desse professor também deve seguir o modelo construtivista de aprendizagem – também como explorado anteriormente aqui – o que é coerente com o modelo empregado para a formação, que é o da investigação didática, também como afirma Nogueira no trabalho de Andrade (2012, p.23) “[...] Compreender, ou pelo menos, levantar hipóteses sobre como o aluno está colocando em jogo o seu saber, e qual seria a contribuição que ele poderia dar para fazer o aluno avançar [...]”.

Creio ter explorado algumas das concepções e intencionalidades adjacentes ao PBA e que puderam ser evidenciadas a partir da análise do material coletado e descrito anteriormente. Penso também que tais concepções revelam parte significativa do perfil de professor e das características que se espera do professor, por parte da equipe gestora do programa e presente na documentação oficial dele. Isso me leva a, a partir de agora, a procurar descrever as formas encontradas pela SEE/SP para que se implantassem tais

concepções e viabilizasse a realização do programa. O próximo eixo de análise procurará demonstrar as relações estabelecidas entre Estado e universidade no âmbito do programa.

3.2 - DAS RELAÇÕES ENTRE ESTADO E UNIVERSIDADE NO ÂMBITO DO PROGRAMA BOLSA ALFABETIZAÇÃO

Dentro os inúmeros problemas apontados pela comunidade acadêmica e muitas vezes apresentados pelo discurso oficial está a questão da distância entre a universidade e a escola pública. Muitas vezes a escola pública serviu de objeto de estudo para a universidade, alimentou com dados e observáveis a pesquisa acadêmica e científica e mostrou-se pouco a vontade com os resultados dessas mesmas pesquisas e com nenhuma – ou ao menos com exígua visibilidade – contribuição dessas pesquisas para a melhoria das escolas públicas e das condições de trabalho do professor. Ao mesmo tempo a universidade mostrou-se muitas vezes com dificuldades de compreender a escola pública, ora culpabilizando os usuários pelo fracasso da instituição, ora responsabilizando os professores pelo insucesso do processo educacional, desconsiderando-se a multiplicidade de fatores que tem influência direta ou indireta nos resultados do processo educativo.

Por isso, ao tomar os documentos relativos ao PBA como material importante ao desenvolvimento dessa pesquisa, mostrou-se produtivo pensar em como se estabeleceriam as relações entre o Estado e a universidade, dada a potência dessas relações poder interferir diretamente também na relação entre IES e escolas participantes do programa e entre professores regentes das classes e AP. Dessa análise produzida emergiram duas temáticas centrais que serão exploradas mais adiante. A primeira diz respeito ao dilema das relações entre teoria e prática no processo de formação de professores e versa sobre as estratégias adotadas pelo Estado para que os saberes julgados necessários aos docentes sejam adotados e promovidos pelas IES. A segunda temática aborda a intervenção direta no Estado na autonomia das universidades e a forma como isso se opera por meio do PBA.

3.2.1 - RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA: OS SABERES NECESSÁRIOS AOS DOCENTES

Tal como afirmei anteriormente, o problema da relação entre teoria e prática no processo de formação de professores não é recente. A problemática enunciou-se também em Mello (2000) e versava acerca da necessidade dos cursos de formação de professores

terem como necessidade explorar mais os conteúdos que devem ser ensinados nos cursos nos quais esses professores atuarão e; deveriam abordar o problema da transposição didática, sendo esta considerada a tarefa pedagógica a ser aprendida por qualquer professor e quase sempre negligenciada pelas universidades. Saviani (2009) também abordou o tema, ao analisara dissociação entre os modelos de formação em vigor no Brasil e a ênfase dada pela universidade ao desenvolvimento, junto aos alunos das instituições superiores, das aprendizagens relacionadas aos conteúdos culturais-cognitivos, em detrimento dos aspectos didático-pedagógicos da formação de professores. A temática também foi abordada por Silva (2011) que, em sua leitura, aborda a necessidade de desenvolvimento de dois diferentes *habitus* importantes à aprendizagem daqueles que se tornarão professores: o *habitus* estudantil e o *habitus* professoral. Assevera que se considerarmos que a prática do professor e a prática do aluno consubstanciam um *habitus*, neste caso, teremos de considerar o fato de que a formação de professores tem um aprendizado teórico e outro prático. Não se pode evitar a interação entre os mesmos, tendo em vista o processo de interiorização e exteriorização, em sentido largo, que opera o tipo e a estética de um *habitus*.

Nesse sentido, é inevitável pensar os dois referidos *habitus* entremeados com as questões que dizem respeito às características da teoria e da prática como dois tipos de saberes que interagem, mas são distintos do ponto de vista da epistemologia interna de cada um deles que implica os modos de aprendê-los. É justamente por isso que a base empírica que sustenta esta proposição são os estudos que mostram como se aprende para ensinar na sala de aula, isto é, como se aprendem os saberes práticos da docência. (SILVA, 2011, p. 339)

Mesmo consideradas as diferentes abordagens teóricas da exploração do tema e consciente de que as aqui apresentadas não correspondem nem de longe as formas de sua abordagem, é importante discutir a partir delas algumas das formações discursivas apresentadas pela SEE/SP. Uma delas aparece expressa no próprio regulamento do Projeto construído para o biênio 2012/2013:

O Programa Bolsa Alfabetização apoia os professores da rede que atuam nas salas de ciclo I e, ao mesmo tempo, incide na formação do aluno pesquisador, futuro professor. Na recente pesquisa “Formação inicial de professores para o Ensino Fundamental: Instituições Formadoras e seus Currículos”, feita pela Fundação Carlos Chagas, os pesquisadores concluem que: [...] Os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (Alfabetização) comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação; na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial no interior das

disciplinas de metodologias e práticas de ensino, sugerindo frágil associação com as práticas docentes.

Regulamento do Projeto Bolsa Alfabetização 2012/2013

A partir da utilização do discurso acadêmico-científico como forma de corroborar com suas proposições – uma vez que menciona a pesquisa produzida por Gatti (2008), o que se procura é marcar de modo contundente é a importância da relação entre teoria e prática na formação de professores, com a qual não discordo. Mas, de modo direto, produz a noção da incapacidade da universidade em construir tal perfil de professor necessário ao atendimento das demandas da escolarização. Utiliza a pesquisa acadêmica como forma de justificar sua atuação, implantando o PBA. Como a pesquisa foi publicada posteriormente ao desenvolvimento inicial do projeto, ela comparece e é aqui citada como forma de corroborar com suas convicções expressas.

A argumentação comparece presente também na Resolução SE 90/2008, coincidentemente o mesmo ano de publicação da pesquisa produzida por Gatti (2008). Dentre os objetivos do projeto destaca-se este abaixo reproduzido, novamente evidenciando as relações entre teoria e prática:

[...] essa vivência propicia a oportunidade ímpar de conhecimento da realidade do contexto escolar, como também a possibilidade de relacionamento entre teoria acadêmica e prática;

Resolução SE-90/2008 – objetivos do projeto

Mais adiante o documento volta novamente à carga, mas mencionando o trabalho de análise das ementas dos cursos de licenciatura, produzida pela pesquisadora. Aliás, com texto muito semelhante ao original, publicado pela Fundação Carlos Chagas:

[...] Cabe a ressalva já feita na análise das ementas segundo a qual, nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais.

Resolução SE 90/2008 – Anexo I

Parece-me que essa argumentação está centrada na exposição de Gentili (1996) acerca da premissa neoliberal da *descentralização centralizada*. Como estão atreladas as políticas de avaliação de desempenho, padronização curricular e formação de professores e; como os processos de gestão educacional ocorrem em níveis cada vez mais microscópicos, a intervenção do Estado se produz de modo indireto. Determina-se que um novo modelo de

docente precisa ser elaborado. Tal premissa pode estar vinculada a ideia do profissional docente eficiente, que domina as técnicas de seu trabalho e torna-se flexível e adaptado às demandas que lhes são impostas.

Outro aspecto importante, vinculado ao discurso de Mello (2000, p. 103) e que, de certo modo, também tem um grau de aderência às premissas neoliberais aplicadas ao processo educacional, estão assentados no problema da natureza dos saberes considerados necessários aos professores e professados no âmbito do PBA. Assim como a autora assevera para o fato de que existe uma dupla relação entre teoria e prática, que resulta em um significado negativo para o papel da pesquisa no processo de formação de professores pois “[...] a competência para fazer pesquisa pura na área do conhecimento de sua especialidade não é relevante para a formação de professores.”. Ao mesmo tempo assinala um significado positivo, pois, para ela “[...] a capacidade de pesquisar dentro de sua especialidade aplicada ao ensino, refletir sobre a capacidade de ensinar e formular alternativas para seu aperfeiçoamento é indispensável para o futuro professor”. A mesma linha argumentativa aparece na documentação relativa ao PBA, em seus anexos, quando define o marco conceitual do projeto em termos de sua compreensão da formação inicial de professores.

São formações discursivas análogas. Ambas defendem o processo de reflexão acerca da própria prática como premissa fundamental ao desenvolvimento de um novo perfil de professor, exigido na contemporaneidade. Em ambas está presente certa negatização da pesquisa acadêmica como importante ao desenvolvimento desse professor e concordam na aceção – como vimos anteriormente em Mello (2000) – na necessidade do desenvolvimento da modalidade de investigação denominada “pesquisa didática”, como se nota mais adiante no mesmo documento da SE:

Por meio de experiências concretas de investigação, da realização de pequenas indagações, da delimitação de problemas didáticos, da formulação de hipóteses, da análise de informações sobre determinado problema, os alunos pesquisadores aproximam-se dos procedimentos de investigação didática. O objetivo não é formar pesquisadores teóricos, e sim, bons professores.

Regulamento do PBA – 2012/2013

No caso em particular pode-se até mesmo discutir a veracidade do *corpus* da afirmação e sua relevância. Assim como Saviani (2009) aposto na necessidade de se recuperar a indissociabilidade do papel exercido pelos conteúdos cultural-cognitivos e

didático-pedagógicos no processo de formação dos professores. De algum modo a *pesquisa didática* mencionada em Mello (2000) e nos documentos acima destacados atenta para essa preocupação. Justifica-se pelo mote da relação entre teoria e prática na formação de professores.

Minha preocupação versa sobre em que medida tais premissas são agenciadas discursivamente e se vinculam ao ideário neoliberal, no que tange à formação e desenvolvimento profissional de professores em formação. O problema vincula-se à valoração do perfil *reflexivo* ou *pesquisador* para o professor em sua relação com as premissas do pensamento de matriz neoliberal. Essa questão foi analisada por Duarte (2001, p. 18). Em parte de suas críticas, principalmente ao marco teórico adotado pelo do projeto, denominado genericamente como *construtivismo*, o autor afirma:

Não discordo da afirmação de que a educação escolar deva desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão. Mas o que estou aqui procurando analisar é outra coisa: trata-se do fato de que as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. Ao contrário desse princípio valorativo, entendo ser possível postular uma educação que fomenta a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente.

Arce (2001, p. 251) que também participou da pesquisa coordenada por Duarte (2001) reflete acerca das relações entre as pedagogias do *aprender a aprender* e o perfil de professor esperado para colocá-las em prática e que devem ser formados para tornarem-se professores pesquisadores ou reflexivos. Embora suas reflexões versem acerca dos professores de Educação Infantil, aplicam-se aqui em termos de análise:

As teorias que têm focalizado o professor como ser reflexivo, baseadas nos estudos de Nóvoa (1997), Shön (1997), Zeichner (1997) e Perrenoud (1993), alicerçam este movimento, reforçando a valorização do conhecimento produzido no cotidiano do professor, o conhecimento advindo de sua prática. Cabe investigar até que ponto a entrada destas teorias no Brasil e sua utilização não as filiam às produções neoliberais e pós-modernas, o que acabaria por torná-las um modismo, camuflado de progressista, mas que traria para a formação de professores a exacerbação do pragmatismo e do utilitarismo. De qualquer forma, essas teorias precisam ser melhor investigadas quanto às suas filiações filosóficas e ideológicas.

As reflexões da autora constituem um alerta e um desafio para os pesquisadores no momento presente. Além de anunciar e denunciar a possível vinculação desse referencial de formação às produções neoliberais me coloca diante do desafio de pensar sobre qual o

impacto de tal entrada dessas concepções no Brasil, e quais os resultados da adoção desse tipo de formação. Às universidades participantes do PBA, em seu papel de formar o professor, se impõe um duplo desafio nesse caso. Primeiro o de procurar estratégias para recuperar a referida indissociabilidade entre teoria e prática no processo de formação inicial de professor. Segundo, considerando-se a forma como esse perfil é praticamente imposto sub-repticiamente pelo PBA, há que se pensar em quais seriam as repercussões da adoção desse modelo ou perfil de professor como meta da formação.

Exponho tal preocupação inspirado pelas afirmações de um dos autores criticados por Arce (2001), no trecho em destaque mais acima. Para Nóvoa (2011) a educação permanece vivendo um momento de *perplexidades*, dada a sentida necessidade de mudanças e as dificuldades em se encontrar os rumos para que ela ocorra. Nosso tempo continua sendo o tempo do *excesso de discursos* e *pobreza das práticas*. Algumas formações discursivas são repetidas à exaustão pelas redes e organizações internacionais, correndo-se o risco de permanecermos sem encontrar soluções. Ou nas palavras do autor português:

O campo da formação de professores está particularmente exposto a este efeito discursivo, que é também um efeito de moda. E a moda é, como todos sabemos, a pior maneira de enfrentar os debates educativos. Os textos, as recomendações, os artigos e as teses sucedem-se a um ritmo alucinante repetindo os mesmos conceitos, as mesmas ideias, as mesmas propostas. (NÓVOA, 2011, p. 47)

Ainda que vinculado às teorias do professor reflexivo ou pesquisador, Antonio Nóvoa (2011, p.48) afirma a necessidade de se encontrar saídas para que a formação de professores ocorra dentro da própria profissão. O bom professor não estaria limitado, portanto, a uma lista interminável de “[...] “competências”, cuja simples enumeração se torna insuportável [...]”, mas de determinadas *disposições* que caracterizam o trabalho docente nas sociedades contemporâneas. Quais seriam essas disposições?

A primeira delas tem relação com o conhecimento. É fato que ao professor cabe a função de construir práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem e é a partir do conhecimento, objeto de aquisição e compreensão pelos alunos, que se constrói a sua educação. Além disso, o desenvolvimento de uma cultura profissional passa pela compreensão dos sentidos da instituição escolar e na capacidade de aprender com os pares mais experientes. Estão inclusos nesse desenvolvimento profissional a habilidade de registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho desenvolvido e o trabalho de avaliação.

Talvez um dos elementos mais complexos apontados por Nóvoa (2011, p.49) está o *tato pedagógico*. Ele consiste da habilidade de comunicação e convencimento exercidos pelo professor e que *conquista* os alunos para o trabalho escolar. Envolve dimensões pessoais e certa habilidade de “[...] conduzir alguém para a outra margem, o conhecimento [...]”, que não está ao alcance de todos. Inclui-se ainda nesse conjunto de disposições a habilidade de trabalhar em equipe, de buscar objetivos educacionais em comum, no interior das escolas, constituindo *comunidades de prática*. E, por fim, o compromisso social, composto pelos princípios, valores, da inclusão social e diversidade cultural. Para o pesquisador português *educar* consistiria em conseguir que as crianças ultrapassassem limites impostos pelo nascimento, pela família ou pela sociedade como um todo.

Exponho os argumentos do autor para tentar também ultrapassar a crítica pela crítica. Não se trata de apenas desautorizar uma prática fundada nos princípios referidos ao perfil do professor *reflexivo* ou *pesquisador*. Trata-se de tentar extrapolar os limites apresentados pelos discursos oficiais. Mais do que uma prática de registro e reflexão acerca da própria prática, mais do que o domínio de metodologias que levariam a aprendizagem da leitura e da escrita e de instrumentos de avaliação do conhecimento já construído pelo aluno, quais seriam os outros elementos componentes do perfil de um professor adequado aos desafios da educação contemporânea? Por que eles não estão expressos no discurso proferido no âmbito do PBA?

Nóvoa (2011, p. 51-52) não se posiciona contra a valorização das práticas profissionais como lugar de formação, mas vai além da mera valorização da prática em si como capaz de formar o professor. Crê e descreve uma posição que contempla ainda outros elementos relativos ao seu papel. Para ele a questão é muito mais ampla do que apenas adotar uma derivação praticista para a formação do professor:

Trata-se, sim, de abandonar a ideia de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de possuir um saber e de saber transmiti-lo. O que caracteriza a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente. Como escreve David Labaree (2000), as práticas docentes são extremamente difíceis e complexas, mas, por vezes, alimenta-se publicamente a ideia de que ensinar é muito simples, contribuindo assim para um desprestígio da profissão.

Por fim o autor compara a formação dos professores à dos médicos e afirma termos muito a nos apropriar dos processos envolvidos no segundo caso, como forma de aprimorar

a formação de docentes. Indica a referência direta a casos concretos e a consequente tentativa de encontrar formas de resolvê-los como prática muito profícua; a formação de professores deveria adotar a estratégia de pensar em casos concretos de fracasso escolar ou problemas escolares. Em segundo lugar deveria se dar importância ao conhecimento que vai muito além da *teoria* e da *prática*. Esse tipo de conhecimento reflete sobre o processo histórico de sua constituição, explicações que permaneceram ou foram abandonadas, as hipóteses alternativas, dentre outros elementos.

A terceira característica apontada por Nóvoa (2011, p. 52-53) me foi tão impactante que vou transcrevê-la aqui. A razão disso é a presença do conceito de transposição didática nas enunciações oficiais do PBA e em textos de referência a ele vinculados e abordados anteriormente nesse trabalho:

Em terceiro lugar, a procura de um conhecimento pertinente, que não é uma mera aplicação prática de uma qualquer teoria, mas que exige sempre um esforço de reelaboração. Estamos no âmago do trabalho do professor. Nos últimos vinte anos, vulgarizou-se o conceito de *transposição didática*, trabalhado por Yves Chevallard (1985), para explicar a acção docente. Posteriormente, Philippe Perrenoud (1998) avançou o conceito de *transposição pragmática* para sublinhar a importância da mobilização prática dos saberes em situações inesperadas e imprevisíveis. Pessoalmente, prefiro falar em *transformação deliberativa*, na medida em que o trabalho docente não se traduz numa mera transposição, pois supõe uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais.

Por fim Nóvoa (2011) insiste na necessidade de concebermos a formação docente dentro de um contexto de responsabilidade profissional. Isso nos sugere atenção permanente à necessidade de mudanças nas rotinas de trabalho, de cunho pessoal ou coletivo, assim como organizacionais. Inovar é elemento central no processo de formação, na visão do pesquisador português.

Assim é possível tecer uma crítica em que tenhamos condição de igualdade nos pratos da balança a crítica mais dura ao perfil do professor pesquisador/reflexivo e sua relativização, extremamente fundamentadas. Primeiro é possível questionar o perfil de professor esperado pelo Estado em si e, em certa medida, imposto às IES por meio de dispositivos legais e discursivos. Além de configurar também uma estratégia de intervenção na autonomia universitária – questão que pretendo aprofundar no próximo subitem – a desconsideração de sua filiação epistemológica tal como apontado por Duarte (2000) e Arce (2001) e, ao mesmo tempo, a visão restrita sobre ele como criticado por Nóvoa (2011) podem ser extremamente perniciosas.

Em segundo lugar é possível questionar as filiações teóricas do PBA a partir das duas linhas argumentativas. Seja o construtivismo uma concepção negativa sobre o ato de ensinar ou mesmo um discurso sedutor ou alienante; seja a teoria do professor reflexivo vinculada ao ideário neoliberal ou desprovida de crítica e inovação em virtude da repetição amorfa e acrítica dos discursos é preciso reconsiderar conteúdo e forma da imposição de todas essas premissas pelo Estado, por meio do PBA, às IES como instituições formadoras de professores. A ausência do dissenso, a negação da histórica característica da universidade como transmissora e produtora do conhecimento negadas – pelo menos discursivamente – tem o potencial de mais imobilizar que produzir avanços efetivos na qualidade da educação pública oferecida em São Paulo. Até que ponto o cerceamento da universidade como produtora do saber pode, realmente, contribuir ao avanço da escola e da sociedade?

3.2.2 - INTERVENÇÃO NA AUTONOMIA DIDÁTICA UNIVERSITÁRIA: CENTRALIZAÇÃO DO CURRÍCULO E REFERÊNCIAS

A universidade não sabe e não consegue formar o professor. De modo direto ou indireto esta tem sido a tônica de muitos dos discursos, oficiais ou acadêmicos, que se manifestam no entorno, internamente ou decorrem até mesmo da análise relativa ao PBA. Tais discursos são constituintes, cada qual a seu modo, ora parte das justificativas para sua implantação e manutenção, ora o qualificam como uma espécie de solução para as mazelas educacionais decorrentes da formação identificada como precária. Por isso vaticinam e possibilitam a intervenção do Estado em relação a autonomia universitária. Tomo por *autonomia universitária* o preceito preconizado na Constituição Federal de 1988 que procura garantir a autonomia relativa das instituições de ensino superior no desenvolvimento de sua função social. Com esse intuito o texto constitucional, no artigo 207, procura garantir à universidade a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão patrimonial e afirma, ao mesmo tempo, que as instituições de ensino superior devem obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Em suma, a universidade goza, contando com amparo da Constituição Federal, de autonomia para realizar as tarefas que lhe são típicas e próprias: o avanço do conhecimento historicamente acumulado pela universidade e sua divulgação – nesse cenário não se exclui a extensão universitária, evidentemente vinculada aos dois anteriores –. Ao mesmo tempo, o reconhecimento dessa autonomia não as livra de submeterem-se ao processo de verificação,

por parte das instâncias públicas mais amplas, da qualidade da prestação desses serviços e do cumprimento das finalidades sociais definidas para as universidades.

Um aspecto importante e relativo tanto à função quanto ao controle são os diferentes contextos históricos e sociais aos quais os discurso e aparatos legais também estão submetidos. Aspectos de natureza material, cultural e política da sociedade em que se inserem as instituições também exercem forte pressão sobre elas, sendo mais um fator condicionante para a autonomia, tornada assim ainda mais relativa.

Assim, ao me referir aqui ao problema da autonomia universitária, do ponto de vista didático, tomo como importante a liberdade de ensinar e aprender que é típica da universidade, posta sua reconhecida competência para definir os conhecimentos mais relevantes e até mesmo a forma como devem ser transmitidos. Novamente me valho dos princípios apregoados por Saviani (2008) em relação ao processo de Educação escolar como um todo, aplicados também ao ensino superior: é especificidade da Educação definir os conhecimentos necessários para a humanização do homem bem como os meios mais apropriados para se atingir este fim.

Entretanto, se situamos o discurso legal no contexto histórico em que foi originalmente enunciado, é possível compreender sua evolução e atualidade. Durham (1989) afirmava que no período de promulgação da CF o Estado vinha interferindo excessivamente nessa área de domínio das universidades, incluindo questões como a capacidade de selecionar os alunos, definir os cursos que seriam ministrados, avaliar o desempenho dos estudantes e outorgar títulos. Além disso, o Estado exigia que as instituições obtivessem permissão prévia para a abertura de novos cursos.

A autora admitia os limites da autonomia didática e também a necessidade de uma supervisão de qualidade, tal como expresso aqui anteriormente. Entretanto, afirmava que ela não poderia estar baseada em legislação restritiva e tampouco se realizada por organismos burocráticos, muitas vezes desprovidos da competência necessária para tanto. Para ela os limites estariam postos na própria tradição universitária, constituída pela comunidade científica nacional e internacional, além da própria competição profissional e pressão dos órgãos de classe. Defendia, naquele momento, a separação mais clara entre o diploma acadêmico e o diploma profissional. O primeiro caberia à universidade. O segundo deveria condicionar-se ao credenciamento das instituições e dos cursos, com exigência de avaliação da formação oferecida aos alunos por comissões compostas por representantes

dos órgãos públicos e das associações profissionais e aos alunos; os alunos dos cursos sem o credenciamento deveriam ser submetidos a exames especiais elaborados por comissões do mesmo tipo.

O que se poder notar, passados 25 anos desde a promulgação da CF, é uma semelhança entre as análises e propostas feitas por Durham (1989) no calor de uma carta magna recém-saída do forno e a forma como se dá atualmente a autonomia relativa da universidade. Hoje, em termos da autonomia didática das universidades também o que se verifica é um processo de avaliação institucional por meio do Sistema Nacional de Educação Superior – SINAES – que analisa em qualidade do ensino superior em três frentes distintas: instituições, cursos e estudantes. Reúne informações do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) e das avaliações institucionais e dos cursos e todas as ações são coordenadas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e operacionalizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)²⁵.

Em linhas gerais o que temos em termos de acompanhamento realizado pelo Estado em relação ao cumprimento da função social do ensino superior é, hoje, o estabelecimento de um currículo mínimo e comum em todas as instituições. Isso se dá pela determinação da realização da prova do Enade, instrumento que inevitavelmente interfere na autonomia didática da universidade. Isso ocorre pela sugestão por parte do Estado de qual seria o conjunto de conhecimentos a ser dominada pelos estudantes ou, pelo menos, parte considerável dele. Para os cursos que não alcancem nota mínima de 4 – em escala que varia de 1 a 5 – ocorrem visitas de comissões constituídas pelo MEC e compostas por professores doutores credenciados e lotados em instituições de ensino superior públicas e privadas, com o intuito de avaliar os cursos in loco e sugerir mudanças e alterações. Também ocorrem visitas regulares para avaliação das instituições como um todo, feitas no mesmo modelo de comissões explicado acima, com o intuito de renovar o credenciamento das IES.

O contexto histórico explicitado intenciona situar historicamente a análise dentro do momento vivido pelo ensino superior no Brasil, para que se possa inserir parte importante da análise dos documentos relativos ao PBA. Pude produzir reflexões sobre outra forma de intervenção na autonomia didática universitária, alocando-a no tempo e lugar de origens e

²⁵ Informações extraídas do site Institucional do Ministério da Educação e estão disponíveis no link http://portal.mec.gov.br/index.php/?id=12303&option=com_content. Acesso em 18/12/2013.

pretendo explicitá-las a seguir. Entretanto, é preciso retomar brevemente o paradoxal princípio da *descentralização centralizante* e *centralização descentralizada*, explicitado em capítulos anteriores. (GENTILI, 1996)

No contexto da reforma educacional ainda em curso, tais processos permitem que o Estado neoliberal seja mínimo, quando o tema é financiar a educação pública e, ao mesmo tempo máximo, quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, ao estabelecer mecanismos alheios aos princípios democráticos e extremamente verticalizados de avaliação dos sistemas, retirando a autonomia pedagógica das instituições e dos atores coletivos das escolas e, assim, constituem reflexo claro da dinâmica autoritária das reformas de cunho neoliberal (GENTILI, 1996). Três, portanto, são os elementos que comportar o processo de centralização descentralizada, especificamente:

1. Estabelecimento de políticas de avaliação de âmbito nacional;
2. Reformas curriculares instauradoras de currículo comum nacional e, por último;
3. Adoção de estratégias de formação de professores orientadas também por uma política nacional intimamente ligada às políticas curriculares acima mencionadas.

No que diz respeito ao contexto da reforma educacional neoliberal no Estado de São Paulo não posso, evidentemente, falar da adoção de políticas nacionais de avaliação e estabelecimento de políticas capazes de instaurar o currículo comum também ao nível desse ente federado. Entretanto, acompanhando a tônica estabelecida nacionalmente, a SEE/SP também criou políticas para a criação de currículo comum e processos de avaliação do sistema. Abordei o tema anteriormente, ao referir-me ao trabalho de Catanzaro (2012) que analisou a utilização de um dos produtos da reforma curricular do Estado e a localiza como política teoricamente uniformizante e determinante do currículo da rede estadual. Convém, nesse sentido, também mencionar o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP – realizado desde o ano de 1996, com o objetivo oficial de avaliar a qualidade do ensino público oferecido pela rede estadual por meio do rendimento dos estudantes. Bauer (2006) analisou o SARESP enquanto política pública de avaliação e sua relação com o processo de formação de professores e chegou à conclusão de que os resultados dos estudantes acabaram por determinar as políticas de formação de professores que sucederam a implantação do sistema. Ao analisar os materiais norteadores do processo de avaliação encontrou a informação de que o mesmo foi criado com a intenção de gerar

uma cultura de avaliação, apta a tornar mais ágeis as tomadas de decisão que incrementassem a capacitação continua de todos os educadores e profissionais envolvidos no sistema de ensino. O terceiro item componente do processo de centralização descentralizada comparece, completando o quadro da reforma educacional de cunho neoliberal implantada ao longo das duas últimas décadas e ainda em curso.

Mas qual a relação entre o PBA e a questão da intervenção universitária, tal como enunciado mais acima? Dado o contexto aqui apresentado e, considerada a análise dos documentos relativos ao programa, afirmo que há uma função semelhante intrínseca a ele. Há uma linha discursiva bastante frequente nos documentos que insiste na necessária revisão dos cursos de formação de professores – tal como anunciada por Mello (2000) – e, concomitantemente, indica os caminhos para onde devem rumar os cursos aptos a atender as demandas consideradas importantes para a melhoria da qualidade do ensino público no Estado.

Parte desse conjunto de enunciações encontra respaldo do discurso acadêmico científico. Baseado e utilizando de modo bastante evidente os resultados de pesquisas realizadas recentemente no âmbito da Fundação Carlos Chagas procuram demonstrar os aspectos que justificam a adoção das estratégias formativas adotadas no PBA, assim como no exemplo abaixo.

A proporção de horas dedicadas às disciplinas referentes à formação profissional específica é de 30%, ficando 70% para outro tipo de matérias oferecidas nas instituições formadoras.

Cabe a ressalva já feita na análise das ementas segundo a qual, nas disciplinas de formação profissional, predominam os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação em poucos casos às práticas educacionais.

Regulamento do Programa (2013) – grifo meu

O Regulamento do programa para o ano de 2013 faz, inclusive, a citação ao texto onde foi publicada originalmente a informação. O parágrafo é antecedido da informação de que o programa *Ler e Escrever* tem como objetivo apoiar os professores da rede estadual de ensino e ao mesmo tempo, *incide* na formação dos AP. Este é um dado importante, pois a escolha revela, primeiro, a estratégia de convocação da rigorosidade matemática para justificar e legitimar a necessidade de revisão do processo de formação de professores. Em segundo lugar, assenta seu discurso em renomado pesquisador em educação atuante no

Estado de São Paulo. O texto corresponde ao recorte de parte das reflexões produzidas por Gatti (2010) na pesquisa “Formação inicial de professores para o Ensino Fundamental: Instituições Formadoras e seus Currículos”. Por fim, afirma de modo indireto que pretende atuar na formação dos AP, em função dos problemas decorrentes da estrutura organizacional do currículo dos cursos de formação de professores e sua ineficiência.

Uma das questões que me move a tecer tais considerações tem relação com o problema da não-neutralidade científica mas, principalmente, da não-neutralidade da utilização da discurso acadêmico-científico pelo Estado, como forma de justificar a implantação de políticas públicas. Novamente é preciso relembrar o contexto: a implantação do PBA – e a própria pesquisa acadêmica – se realizaram no âmbito das políticas de cunho neoliberal. Não quero com isso identificar de modo direto a pesquisa produzida por Gatti (2010) e aqui mencionada como partidária desse conjunto ideológico. Por outro lado, a identificação das raízes ideológicas da política pública aqui analisada é inevitável.

Isso porque a menção a proporção de disciplinas, nos cursos, com predomínio daqueles assim nomeadas como de *cunho teórico* remete ao problema clássico apontado pela postura crítica presente, por exemplo, em Marx, Gramsci, Vigostki e, no Brasil em Saviani. Nessa tradição conceptual a educação só pode ser transformadora na medida em que possibilitar a crítica da realidade social, advinda da práxis e de análise das relações de poder postas nas relações sociais. Em corrente antagônica, à educação caberia a função de formar indivíduos produtivos, flexíveis e adaptáveis às demandas do mercado de trabalho. O elogio à prática, a capacidade adaptativa dos AP tende a mover-se muito mais na direção dessa segunda corrente. Essa possibilidade se expressa em outros trechos dos documentos analisados. E representam, a meu modo de ver, um esforço de intervenção na autonomia universitária, porque procura demonstrar – com a validação do próprio discurso acadêmico-científico – os problemas presentes nas instituições formadoras.

Outro aspecto da intervenção na autonomia universitária tem relação com o currículo considerado ideal, pelo PBA, no processo de formação de professores alfabetizadores. A estratégia consiste em procurar dirimir as possíveis diferenças conceptuais e que constituem o próprio ambiente universitário. O tema do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas é defendido na LDB 9394/96 e se aplica ao sistema nacional de Educação, não devendo a universidade brasileira fugir à regra, também deve adotá-lo como princípio. Afinal tal princípio corrobora também para a questão da necessária

manutenção da autonomia didática universitária. Como, então, a gestão e documentação do PBA conseguem intervir a esse ponto, procurando inviabilizar possíveis dissonâncias?

Como apontei anteriormente, o modelo de formação de professores proposto pelo PBA e o próprio marco conceptual do grande projeto hegemônico de produção da reforma educacional de cunho neoliberal bebem em fonte comum: o construtivismo piagetiano. E, para garantir a manutenção de tais premissas teórico-conceituais também constrói aparatos legais que visam garantir sua adoção. Em pelo menos dois trechos da documentação que regulamenta o PBA o procedimento se anuncia. O primeiro diz respeito aos deveres das universidades parceiras:

As IES devem apresentar um Plano de Trabalho, explicitando como pretende desenvolver o programa e orientar os alunos em suas pesquisas. **Devem também explicitar a metodologia de pesquisa, o sistema de avaliação e os indicadores, conforme consta no regulamento do programa, sempre respeitando o marco conceitual, os objetivos, conteúdos e programação previstas no projeto pedagógico do Bolsa Alfabetização.**

Resolução SE 90/2008²⁶ – Anexo I – grifo meu

E mais adiante, ao longo do próprio texto da resolução, o documento oficializa qual deve ser este marco conceitual.

Parte-se de uma concepção de aprendizagem construtivista que considera o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem, pois, ele aprende nas mais diferentes situações nas quais é chamado a resolver problemas significativos que lhe demandem elaborar ideias e hipóteses próprias [...] **O marco conceitual das concepções de ensino e de aprendizagem também deve embasar as estratégias de trabalho na formação de professores: entende-se que os alunos-pesquisadores também são sujeitos de suas aprendizagens profissionais e que isso se faz no enfrentamento de situações homólogas àquelas vivenciadas pelos professores titulares.**

Resolução SE 90/2008 – Anexo I – grifo meu

Para além da já explorada vinculação entre o ideário construtivista e a pós-modernidade – e conseqüentemente o neoliberalismo – comparece aqui uma manifestação de tentativa de restrição das possibilidades de se pensar o processo de alfabetização e formação de professores em outra premissa que não a definida pela gestão do programa. Novamente a estratégia de centralização descentralizante se manifesta e provoca uma interferência significativa em termos da autonomia das universidades no que diz respeito às questões de natureza didática.

²⁶

Disponível em http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/90_08.HTM?Time=10/22/2010%2011:46:00%20AM. Acesso em 10/10/2013.

O discurso oficial da SEE/SP tem defendido há quase duas décadas o construtivismo como concepção ideal de ensino e aprendizagem. Muito em função disso e em detrimento das formas de apropriação desse pensamento pelos professores, é possível afirmar sua hegemonia, dada a onipresença da matriz teórica desde a regulamentação oficial e documentos elaborados para a rede, passando os materiais didáticos elaborados e distribuídos e chegando aos programas e projetos para formação continuada de professores. Do ensino fundamental ao médio, portanto, na rede que é de sua responsabilidade – expandindo-se obviamente também como modelo a ser seguido pela maioria das redes municipais de ensino no Estado, seguindo a tônica dos documentos e normatizações produzidos também em nível federal – o que se configura é a centralização em torno de um modo de pensar. É evidente na documentação relativa PBA a preocupação com o fato de, não necessariamente, esse modo de pensar esteja também presente na academia, esta que forma os professores que atuarão na rede estadual de ensino. O trabalho baseado na *didática da alfabetização*, construída com base na contribuição dos autores de matriz construtivista e na própria engenharia didática, tal como mencionado anteriormente, é considerado como algo que precisa ser ensinado no âmbito da universidade e os documentos oficiais afirmam textualmente que não fazem parte do currículo dos cursos de formação.

O Bolsa Alfabetização está estruturado de modo a levar às instituições formadoras problemas relacionados à didática de alfabetização, questões vivas e candentes da prática educativa em sala de aula, para torná-los conteúdos da formação inicial dos professores.

Para que tal projeto seja implantado por todo o Estado, é necessário o esforço conjunto das Diretorias Regionais de Ensino e das IES, que atuam como instituições parceiras e executoras do programa localmente. Para o desenvolvimento do programa na IES, **é necessário que seja apresentado um Plano de Trabalho (Anexo II) que explicita a metodologia empregada na formação e no acompanhamento dos alunos, compartilhando os marcos conceituais, objetivos, metas e programação anual.**

Resolução SE 90/2008 – Anexo I – grifo meu

Assim fica evidente o interesse da SEE/SP operacionalizado no plano das ideias, de que as universidades incorporem aos currículos de seus cursos não apenas um determinado conteúdo ou conhecimento específico sobre o processo de alfabetização. Inclui também uma forma determinada de pensar o processo de formação e até mesmo certo conjunto de disposições – um *habitus* – considerado necessário. Importante também anotar que o PBA

mostra-se estruturado para que seus impactos sejam notados de modo prospectivo, pois incide na formação inicial de professores que poderão atuar na rede pública estadual em um futuro relativamente próximo. Uma das intenções claras do *Ler e Escrever*, operado de modo direto pelo PBA é, portanto, a construção do perfil do futuro professor:

O Projeto Escola Pública e Universidade na Alfabetização – conhecido como Bolsa Alfabetização – é uma das principais ações do Ler e Escrever, e prevê a atuação de estudantes universitários nas classes de PIC e de 1ª série/2º. Ano do Ensino Fundamental da rede pública estadual, para auxiliar os professores na alfabetização dos alunos. **Chamados alunos pesquisadores, são universitários de cursos de graduação presencial em Pedagogia e Letras (com habilitação para Magistério de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental).** Indicados por instituições públicas e privadas de Ensino Superior conveniadas, auxiliam os professores regentes no atendimento e assistência às crianças em processo de alfabetização e na organização das aulas. **Concretiza a existência de um segundo professor em sala de aula.** O Bolsa Alfabetização constrói uma ponte importante entre o ambiente acadêmico e a prática em sala de aula, mantendo um diálogo permanente com os Professores Orientadores dos Alunos Pesquisadores das IES que participam do Programa. Portanto, **além de atuar efetivamente na melhoria das condições de alfabetização oferecidas às crianças do ensino público paulista, o projeto contribui para a formação de futuros professores para o Ensino Fundamental.**

Documento de apresentação do Programa Ler e Escrever²⁷ – grifo meu

Os dois objetivos elencados pela documentação oficial estão expressos no texto destacado acima. Se por um lado os programas visam aprimorar ou contribuir para a melhoria da qualidade do ensino público oferecido nas escolas paulistas, intencionam ao mesmo tempo construir um determinado perfil de professor, como exposto no item anteriormente escrito: a base desse modelo se assenta na experiência da engenharia didática e do profissional reflexivo e, também, na perspectiva construtivista de aprendizagem. Por isso se faz necessária a intervenção no currículo e modo de formar professores feito no âmbito das Universidades.

Mas em que se baseia essa estratégia? Como é possível tal interferência e no que ela está baseada? A esta altura é preciso retomar o conceito de *simetria invertida*, defendida por Mello (2000) como fator que definiria o modo como a universidade forma professores e como a autora aponta que deveria ser realizada essa formação inicial. As premissas e os postulados teóricos identificados como nucleares no PBA são coerentes com o modelo de formação inicial de professores indicado por Mello (2000) no documento “*Formação inicial*

²⁷ As informações foram retiradas e estão disponíveis no link <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=184&OT=O>. Acesso em 06/11/2013.

de professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical”, publicado originalmente no periódico *São Paulo em Perspectiva*. A publicação é vinculada à Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados, fundação vinculada à Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Regional, do Governo do Estado de São Paulo. A autora assina o texto como diretora executiva da Fundação Victor Civita e membro do Conselho Nacional de Educação, mas sua longa trajetória de trabalho e assessoria junto à SEE/SP e o lugar de origem da publicação caracterizam o texto como autorizado e referendado, o que lhe confere alto grau de oficialidade.

O texto defende a necessidade de se formar bons professores, de criação e desenvolvimento de sistema de cursos e certificação de competências, de apoio à escolas avaliadas e credenciadas, bem como de condicionamento do exercício do magistério a conclusão do curso em curso realizado em instituição credenciada e a avaliação para certificação das competências. O contexto e referencial adotados pela autora não são claramente mencionados, mas há ao longo da estrutura indícios bastante evidentes de sua vinculação ao ideário neoliberal.

A democratização do acesso e a melhoria da qualidade da educação básica vêm acontecendo num contexto marcado pela modernização econômica, pelo fortalecimento os direitos da cidadania e pela disseminação das tecnologias da informação, que impactam as expectativas educacionais ao ampliar o conhecimento da importância da educação na sociedade do conhecimento. (MELLO, 2000, p. 98)

A terminologia utilizada – *modernização econômica, disseminação das tecnologias da informação, sociedade do conhecimento* – alude aos desafios impostos pela sociedade contemporânea, assentada pelos princípios do neoliberalismo, seja em suas formas clássicas e mesmo nas mais atualizadas. Inspirado pela obra de Eric Hobsbawn é possível afirmar que, encerrada a era dos extremos inicia-se, com a reforma neoliberal da economia e da sociedade, uma era feita toda de incertezas, a pós-modernidade: constante e necessária atualização dos indivíduos para atuar em um mercado cada vez mais imerso na modernidade, o impacto da evolução das tecnologias da informação nos processos educativos e a própria sociedade do conhecimento impelindo o indivíduo singular para o *aprender a aprender*. Em tom aparentemente progressista, a linha argumentativa adotada por Mello (2000) caracteriza-se quase como uma armadilha e constrói-se negando a contradição: nessa era de incertezas, seria possível superarem-se as desigualdades apenas

com base na educação escolar. Mas qual seria efetivamente o poder desse sujeito que aprende a aprender por si mesmo? Em que medida a escolarização garante sua inserção no mercado de trabalho, secundarizando a apropriação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade e, ao mesmo tempo, afirmando a capacidade de adaptação dos indivíduos na elaboração do próprio conhecimento? Outra passagem do texto revela a filiação da autora aos pressupostos pós-modernos e neoliberais. Ela expressa a concepção do currículo adotado no texto e sua análise pode responder a pergunta acima elaborada:

Na sucessão da LDB, os órgãos educacionais nacionais estão desenvolvendo um esforço de regulamentação e implementação do novo paradigma curricular. No Conselho Nacional de Educação foram estabelecidas, em cumprimento ao mandato legal desse colegiado, as diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. Por seu caráter normativo, as diretrizes são genéricas: focalizam as competências que se quer constituir nos alunos, mas deixam ampla margem de liberdade para que os sistemas de ensino e as escolas definam conteúdos ou disciplinas específicas. (MELLO, 2000, p.99)

A argumentação, dessa vez, parece vincular-se à tentativa dos teóricos neoliberais de decretar o fim da razão e da história em nossa sociedade, e vincula-se às linhas discursivas que creditam ao neoliberalismo e à globalização o poder salvacionista para a crise econômica e social. Instaura-se para tanto uma educação que aposte no desenvolvimento de competências, com as políticas sociais que investem no indivíduo e seu poder também de salvar a si mesmo, por meio das competências desenvolvidas. De novo as estratégias de centralização e descentralização concorrem para essa empresa. Centralizam-se as competências por meio das diretrizes curriculares nacionais, normativas, genéricas. Apresenta-se a liberdade de escolha como oportunidade para que sistemas de ensino e escolas definam conteúdos julgados importantes e até disciplinas a serem ofertadas. O argumento revela o germe conceptual e ideológico no qual o texto da autora está imerso: a lógica individualizada preconizada pelo ideário neoliberal. Promove-se o desenvolvimento de competências no indivíduo porque o mercado assim o exige: é preciso ser flexível, adaptável e inventivo, para que se seja capaz de constituir-se ferramenta produtiva e eficaz.

[...] a educação deve estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho [...] urgência de que o sistema educacional se ajuste às demandas do mundo dos empregos. Isto não significa que a função social da educação seja garantir esse emprego e, menos ainda, criar fontes de trabalho. Pelo contrário, o sistema educacional deve promover o que os neoliberais chamam de empregabilidade. Isto é, a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho. A função 'social' da escola esgota-se neste ponto. (GENTILI, 1996, p. 25-26).

É imerso em tal conformação ideológica que o texto sugerirá o que defende como novo e mais adequado perfil de professor, capaz de atender a tais demandas. O texto avança nessa direção afirmando que os cursos de formação inicial de professores devem seguir a mesma tônica da reforma da educação básica. Ou seja: não se trataria de criar modismos, mas buscar a construção de modalidades de organização pedagógica aptas a desenvolver, nos futuros professores, também certas competências para o desenvolvimento do ensino e para fazer com que os alunos aprendam, no contexto das intenções e diretrizes traçadas para a educação básica.

Há um último aspecto a ser considerado antes de encerrar este tópico, destinado a analisar a tentativa de intervenção na autonomia didática da universidade, empreendida pelo PBA. Como engendrar esse processo? Como interferir na autonomia didática? Ou, pelo menos, qual o caminho menos árduo para se fazê-lo?

É sabida e foi discutida aqui a estratégia neoliberal de diminuição do estado quando se trata do financiamento da escola pública e de proporcional aumento do controle e intervenção nas instituições que se propuserem a fazê-lo. O mesmo ocorre com o PBA, dado seu caráter de política neoliberal. É preciso a esta altura retomar algumas das enunciações explicitadas pelas idealizadoras do programa e apontadas no trabalho de Andrade (2012). O capital exerce suas influências de modo contundente quando se trata de abrir caminho para a intervenção de cunho didático e talvez até mais do que isso: é o meio que permite tal intervenção. É preciso recorrer novamente a Durham (1989, p.11), quando reflete acerca das diferenças entre a autonomia exercida pelas universidades públicas e privadas de ensino. As instituições privadas viviam um momento de muito maior autonomia administrativa e financeira, ao contrário das públicas, sempre contingenciadas pelas normas da administração pública.

Isto nos leva a uma primeira observação sobre o conceito de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial. É o fato de que ele tem um sentido muito diverso conforme se aplique às instituições ou à autonomia de docentes e pesquisadores na condução de seu trabalho, isto é, liberdade acadêmica. A confusão entre estas diferentes aplicações do conceito deriva da ausência de compreensão de que a autonomia institucional não implica necessariamente em liberdade acadêmica, como fica claro para quem quer que analise os efeitos diferenciais da aplicação do preceito institucional no sistema de ensino superior brasileiro privado. A liberdade acadêmica ou autonomia didático-científica diz respeito diretamente àqueles que conduzem o ensino e a pesquisa. A autonomia administrativa de gestão-financeira e patrimonial dizem mais respeito à instituição e o grau de autonomia em cada um destes diferentes aspectos não é sempre e necessariamente o mesmo

Entretanto, uma das principais idealizadoras do PBA não esconde a principal estratégia adotada para o convencimento para participação das IES no programa. É uma refinada forma de promover intervenções nas escolhas didáticas das IES em termos do processo de formação de professores. A fala foi enunciada, segundo Andrade (2012), por Iara Prado, coordenadora do Programa Ler e Escrever durante o ano de 2010:

“[...] olha, a universidade está precisando de apoio financeiro. Nós temos um interesse enorme em que a universidade se sensibilize e entre em contato com essa dificuldade que a gente não tem condições de resolver sozinhos enquanto gestores do setor público... Então nós desenvolvemos a proposta para universidade. O pré-requisito: para que ela assumisse que um professor (poderia ser o Metodologia ou o de Didática) também fosse responsável pelo projeto na universidade”[...]. (ANDRADE, 2012, p. 21-22)

Em outras palavras: a via de entrada para o PBA nas IES é a financeira. Por mais que procure atuar nas questões didáticas, que demonstre estar interessado na melhoria do ensino público e, de modo prospectivo, na formação dos novos professores que atuarão na educação pública, a questão econômica é fator importante na implantação do programa. E lógico: terá peso decisivo. Mais um elemento que me permite caracterizá-lo como política que sofre as influências do contexto das reformas neoliberais em educação no Estado de São Paulo.

Entretanto, a esta altura, quase às portas do término terceiro capítulo, cada vez mais me confrontam as possíveis contradições a serem encontradas mais adiante. Serão, as AP egressas do PBA, fruto fugaz dos desejos e tentativas de imposição das políticas de cunho neoliberal? Poderão elas demonstrar ter ido além, construído um perfil próprio de professor, ou serão fruto de conformismo e doutrinação ideológica? É preciso registrar aqui que desde o início dessa pesquisa não creio ser possível que as respostas a tais questionamentos sejam construídas assim, de modo tão antagônico. E também que é o que os registros dos encontros de grupo focal, analisados no próximo capítulo, pretendem ajudar a responder.

CAPÍTULO IV – DE ALUNAS-PESQUISADORAS A PROFESSORAS PESQUISADORAS OU ALGO DIFERENTE? O PBA A SUAS REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

NÃO QUERO LHE FALAR
MEU GRANDE AMOR
DAS COISAS QUE APRENDI
NOS DISCOS...

QUERO LHE CONTAR
COMO EU VIVI
E TUDO O QUE
ACONTECEU COMIGO
VIVER É MELHOR QUE SONHAR [...]

POR ISSO CUIDADO MEU BEM
HÁ PERIGO NA ESQUINA
ELES VENCERAM E O SINAL
ESTÁ FECHADO PRÁ NÓS
QUE SOMOS JOVENS...

BELCHIOR

O presente trabalho foi construído em busca de conjurar análises e reflexões constituídas em áreas distintas e repletas de especificidades, largamente discutidas no campo da pesquisa educacional. Sua elaboração transitou por terrenos hostis: a política geral, as políticas públicas educacionais, os processos de formação de professores de modo mais amplo e no Brasil em particular. Por fim, mostrou-se e empiricamente posicionado na linguagem, seus usos e modos de funcionar, tal como desenvolvida por usuários comuns, o homem e a mulher ordinários, considerando-se a forma mais cotidiana de suas manifestações e uso da língua e dos modos de dizer.

A análise preliminar das enunciações produzidas durante a coleta dos dados dessa pesquisa revelou a necessidade de se procurar como foco interpretá-las considerando tais premissas. Por um lado, as ações táticas de consumo e uso por usuários da língua, em oposição a uma ordem instituída por um viés social mais geral e abrangente. Por isso tornou-se premente a busca pela identificação de como essas apropriações ocorrem, a que tipo de transformações os homens comuns tentam ou conseguem submetê-las. Além disso, precisei considerar que seu consumo não se configura como particularizado ou pertencente a um pequeno grupo social específico e muito menos a sujeitos isolados de seus grupos ou de grupos sociais mais amplos. Isso porque na visão certauniana os indivíduos ou pequenos grupos sociais tendem a utilizar as forças impositivas contra eles desferidas para

constituírem-se como agentes anônimos, mas constantemente motivados a agir na tentativa de deslocar as fronteiras de dominação a eles impostas, justamente por grupos de maior abrangência em termos de poder. Em função disso procurei identificar como os participantes da pesquisa produzem significados ou percebem ganhos do ponto de vista do capital simbólico e linguístico. Além disso, detive-me a tentar perceber como recebem as imposições de produtos culturais nesse mercado, repleto de significados a eles dirigidos quase invariavelmente como estratégias de dominação. Naturalmente isso me levou a tentar compreender a natureza e forma das lutas constantes travadas pelos sujeitos comuns, na tentativa de tornar legítimas suas formas de viver e dizer no campo em que atuam.

A leitura da transcrição dos dados coletados e transcritos revela a vivência e experimentação, em maior ou menor grau, dependendo do grupo analisado, dessa tensão permanente entre a constituição do sujeito singular – por meio de suas ações de natureza tática – e constante processo de imposição de produtos, modos de pensar e agir, dada a natureza do mercado linguístico e sua relação com a circulação de bens de natureza simbólica. Tais pessoas comuns têm sido empurradas às margens dos processos sociais a partir do desenvolvimento da modernidade e utilizado a linguagem como ferramenta de resistência contra a nova ordem instituída, operando dentro dela e jogando com ela, por meio justamente de tais ações desviantes, como descreve Certeau (2012).

O autor dedica toda a primeira parte de sua obra máxima ao *homem ordinário*, comum, em certa medida anônimo e secundarizado. Segundo o autor, ele (ou ela) representa o murmúrio da sociedade: os indivíduos são os agentes amontoados aos lados como figurantes do teatro da sociedade classista e caracterizada pelas designações sociais mais arcaicas, identificadas pelos nomes e brasões de família. As designações, títulos de nobreza e demais elementos de distinção foram lentamente substituídas, ao longo da história, pela enumeração eufemisticamente democrática, originada na grande cidade e pela inferida popularização da voz e vez imposta pela cibernética e desenvolvimento voluptuoso das administrações e burocracias. Um novo grupo, agora móvel e contínuo, inominado e desconhecido, agora opera suas táticas subterrâneas e modos de viver e dizer. Tais modos se colocam em dentro e em oposição à ordem social instituída, defendendo-se pelos meios que a linguagem autoriza e ao mesmo tempo liberta, não sem esforços e subterfúgios. Em suas próprias palavras:

[...] na aurora da humanidade, no século XVI, o homem ordinário aparece com as insígnias de uma desventura geral que ele transmuta em derrisão. Assim como é desenhado em uma literatura irônica, aliás típica dos países do Norte e de inspiração já democrática, embarca na apertada nau humana dos insensatos e dos mortais [...] É sempre o outro, sem responsabilidades próprias (“a culpa não é minha, mas do outro: o destino”) e de propriedades particulares que limitam o lugar próprio (a morte apaga todas as diferenças). No entanto, mesmo nesse teatro humanista, ele ainda ri. E nisto é sábio e louco ao mesmo tempo, lúcido e ridículo, no destino que se impõe a todos e reduz a *nada* a isenção que *cada um* almeja. (CERTEAU, 2012, p. 58)

Do mesmo modo o autor apresenta atividades cotidianas e apenas aparentemente consumidas pelos indivíduos comuns de modo insípido. Tomam para si os modos de fazer impostos pela estrutura social na qual estão inseridos. Podemos mencionar como exemplos os atos de cozinhar, ler ou morar. Mas fazem-no valendo-se de táticas de consumo que muitas vezes subvertem as intencionalidades pretendidas na elaboração dos produtos culturais e seus modos de imposição. Como produtos culturais pertencentes em geral às classes dominantes, propriedades de classe e elementos de distinção em função de sua aura de correção e bem-fazer, devem ser incluídas aí também a linguagem oral e a escrita.

Certeau (2012) dedica boa parte de suas reflexões aos modos de consumo e utilização da linguagem oral no cotidiano, da perspectiva dos usuários comuns. Assevera que a linguagem oral é que fundamenta e corporifica a relação social, desempenhando função de centralidade no processo de reelaboração do espaço discursivo. A construção do *significado* é um produto do uso cotidiano da linguagem, não apenas uma produção institucional estruturada. Não se trata, por exemplo, da língua dos gramáticos, detentores das verdades sobre os gestos e atos de correção linguística escrita ou falada e que as definem. Aliás, determinam quem pode e quando pode utilizar a correção linguística, permitindo inclusive incorreções, tomadas como equívocos quando partem dos usuários dessa variante altamente prestigiada.

Entram em cena nova e brevemente as noções de *estratégia e tática*. A estratégia, como foi apontada anteriormente, constitui-se do cálculo de forças que manipula as relações de poder: ela é ação típica de um *próprio*, daquele que se constitui em função de um lugar de querer e poder, que pode ser administrado e controlado nas relações com a exterioridade e suas ameaças. Caso dos detentores oficiais da linguagem tida como mais qualificada e autorizada, objeto cultural a ser consumido nessa nova ordem social instituída a partir do advento da modernidade. A estratégia se configura como uma ação de poder, de tentativa de manutenção da ordem das coisas e dos modos de viver.

Considera que ao lado das estratégias são as táticas que também promovem o controle da história e das práticas cotidianas. São ações típicas de usuários comuns, desviantes e infiltradas no bojo das ações estratégicas – o que faz do discurso um ato performativo, real e praticado pelos sujeitos, mesmo os tidos como comuns e ordinários. Assim o uso cotidiano da linguagem permite aos usuários comuns interferirem no discurso institucional, subvertendo regras durante o ato de consumo e assumindo algum tipo de controle em relações às práticas cotidianas. (CERTEAU, 2012)

Arriscando-me a metaforizar o funcionamento das ações táticas, traço uma analogia com o jogo desempenhado pelos atletas na luta de judô – a arte do caminho suave, a arte da suavidade, em tradução literal –. Não raro ao bom judoca, com uso da astúcia, torna-se possível vencer opositores mais fortes e mais pesados que ele. A cada golpe e movimento da luta, o judoca procura aplicar o equilíbrio e a própria força imposta pelo oponente em favor de si mesmo, tomando decisões táticas no próprio tempo e espaço circunscritos do confronto. Vale-se dos recursos técnicos de que dispõe em cada momento e a cada mudança a ele imposta. Para Certeau (2012) equilíbrio e força anteriormente recebidos possibilitam a criação e o desenvolvimento de intervenções de ordem tática que permitirão novos equilíbrios, em novas elaborações.

Ao aplicar tal lógica ao uso da linguagem pelos usuários comuns, mais fracos, os relatos orais assumem a função de possibilitar reorganizações sucessivas no espaço do discurso, porque jogam com ele, recebendo os produtos linguísticos institucionalizados e a eles se adaptando e provocando alterações neles. A prática da oralidade deixa de ser ato meramente passivo de consumo ou apenas repetição de algo imposto discursivamente. Por meio da oralidade ações de bricolagem dos códigos dados e referências instituídas à força pelas ações estratégicas são reorganizados com o objetivo tático de operar pequenas vitórias. O espaço e tempo onde se desenvolvem os relatos orais são lugares de tensão em relação ao que a gramática procura impor – muitas vezes sem sucesso – e aquilo que o ato enunciativo atualiza e reelabora – quase sempre sem que as instituições sequer notem, dada sua característica subterrânea –. Aos usuários comuns da língua cabe utilizar a força e o equilíbrio do discurso instituído em seu próprio favor. Produzem trabalhos de tatus: escavam o subterrâneo do edifício da dominação.

As microrresistências presentes no ato cotidiano em geral e também estão presentes no ato de falar, portanto. Certeau (2012) acredita que elas alteram e reorganizam os limites

da dominação imposta pelo discurso do poder, minando-o por meios das táticas. Assim, as estratégias e táticas podem ser definidas como atos do jogo e da guerra, de disputa entre opositores muitas vezes desiguais, em luta constante pelo poder.

São bastante profícuas as contribuições de Certeau (2012) em relação aos modos de consumir, reconstruir e utilizar a linguagem pelos indivíduos e suas implicações na transformação da ordem social instituída. Mas apesar de inicialmente tomar sua obra como referência central para analisar as enunciações coletadas junto aos participantes da pesquisa, foi necessário incluir também muitas reflexões produzidas em alusão ao trabalho de Bourdieu (1977). O autor sobre a economia dos bens simbólicos de modo geral e mais particularmente, se debruça sobre o *mercado linguístico* e seu funcionamento. Para o autor, ao considerarmos o universo social como um todo é preciso levar em conta a existência de um mercado que estrutura circulação e troca, além de definir valores de bens materiais. O mesmo preceito também se aplica à circulação, regulação e precificação de bens simbólicos: entre eles a língua e a linguagem.

Seu modo de explicar esse intrincado funcionamento foi descrever a existência de uma *economia das trocas linguísticas*. Ilustra as relações de comunicação linguística como fundamentadas na medida de forças e disputas entre diferentes atores sociais, formando o tal *mercado linguístico*. Para ele a Sociologia também deve dedicar-se ao estudo da linguística e da forma de operar desse mercado, no qual o que circula e se precifica, em constantes trocas, são as palavras e as enunciações. Mercado em que o falante oferece seus produtos linguísticos e é capaz de antecipar o valor que lhes será atribuído, procurando auferir ganhos na disputa pela precificação adequada – ou assim julgada – de tais produtos. E assim explica as formas por meio das quais a Sociologia pode aventurar-se na análise desse mercado:

Para sermos breves, podemos dizer que a crítica sociológica submete os conceitos linguísticos a um tríptico deslocamento, substituindo: a noção de gramaticalidade pela de aceitabilidade ou, se quisermos, a noção de língua pela noção de língua legítima; as relações de comunicação (ou de interação simbólica) pelas relações de força simbólica e, ao mesmo tempo, a questão do sentido do discurso pela questão do valor e do poder do discurso; enfim e correlativamente, a competência propriamente linguística pelo capital simbólico, inseparável da posição de locutor na estrutura social. (BOURDIEU, 1977, p. 3)

A noção de aceitabilidade deriva da análise de que o valor do produto linguístico não depende apenas de seu conteúdo, mas da importância e da posição na estrutura social

ocupada pelo falante ou grupo social, bem como de como utiliza essa linguagem. Tal utilização pode ser mais bem apreciada ou aceita por quem participa do mercado em função não apenas de seu conteúdo. Os indivíduos ou grupos sociais que dominam a *linguagem legítima* apreciarão ou aceitarão melhor tal uso da linguagem também em decorrência das posições sociais ocupadas pelos agentes. Tal competência linguística termina por se converter em *capital linguístico*. O valor das enunciações não depende delas em si, mas também são fruto de determinações sociais, das possibilidades de interação linguística entre usuários da língua tida como legítima e da forma como utilizam essa língua.

A linguagem é uma práxis: ela é feita para ser falada, isto é, utilizada nas estratégias que recebem todas as funções práticas possíveis e não simplesmente as funções de comunicação. Ela é feita para ser falada *adequadamente*. [...] O que constitui problema não é a possibilidade de produzir uma infinidade de frases gramaticalmente coerentes, mas a possibilidade de utilizar, de maneira coerente e adaptada, uma infinidade de frases num número infinito de situações. O domínio prático da gramática não é nada sem o domínio das condições de utilização adequada das possibilidades infinitas, oferecidas pela gramática. (BOURDIEU, 1977, p. 3-4)

O que determina a instituição de uma linguagem afirmada como *legítima*? Em parte, o grau de unificação de uma manifestação linguística historicamente legitimada, na medida certa em que grupos dominantes nesse mercado são capazes de impor sua variante, dela fazendo uma referência para a precificação dos produtos linguísticos no *mercado linguístico*. Qual é a condição para instauração da unicidade de preços e valores dos bens simbólicos relacionados ao uso da linguagem? Bourdieu (1977) salienta a necessidade de uma língua – ou modo de dizer –, alcance alto grau de legitimidade a partir de um sistema que assim a institua. O campo social regulador dessa instituição é em geral o Estado. É por meio da constituição engendrada pelo Estado que são criadas as condições necessárias para o fortalecimento do mercado linguístico, unificado e dominado pela língua e modos de dizer, tomados ou proporcionalmente mais semelhantes possível àquele considerado oficial. Tais modos de dizer tornam-se praticamente obrigatórios em campos sociais que representam o Estado (escolas, entidades públicas, delegacias de polícia, instituições de natureza política) e, por meio de seu uso, usuários da língua são medidos e ao mesmo tempo são criadas representações a respeito deles. O que significa que não basta dominar a linguagem instituída ou legitimada: tudo dependerá do lugar da enunciação e o papel social desempenhado pelo locutor, como anteriormente dito.

Seria um equívoco julgar que a definição de uma língua ou modo de usar essa língua fosse imposta por meios legais ou jurídicos. Ao considerarmos o conceito de *habitus* de Bourdieu – tido como o processo de inculcação de modos de agir nos sujeitos que cria condições para os dispensarem de pensar em momentos de tensão – a legitimidade de tal modo de falar e usar a língua cria-se por meio de sanções aparentemente assistemáticas, impostas pelo próprio mercado linguístico. Não haveria, para Bourdieu (1977) consciência dessa imposição e nem mesmo uma ação coercitiva para a inculcação da legitimidade linguística. Ela derivaria de uma aceitação tácita dos usuários da língua, na medida em que desejam ou percebem auferir lucros, em termos da demonstração de seu capital cultural ou linguístico acumulado. *Habitus* e *campo* constituem, também no caso do mercado linguístico, elementos distintivos entre os agentes sociais, gerando a reprodução, preocupação central da obra e pensamento bourdieusianos.

Como descrito no primeiro capítulo, dedicado aos procedimentos metodológicos adotados para a realização do estudo, utilizei técnica de análise descrita por Bardin (1977) inspirando-me, portanto, nos procedimentos típicos da análise de conteúdo. A mesma técnica da leitura do tipo *flutuante* foi aplicada também ao material empírico da pesquisa, tal como feito em relação aos documentos coletados e interpretados na fase inicial do trabalho. Tal procedimento permitiu identificar as recorrências e digressões, bem como as particularidades mais genéricas das enunciações e discurso produzido pelas participantes.

A segunda etapa do processo constituiu-se da análise propriamente dita e foi preciso recorrer aos autores mencionados mais acima, com centralidade nos conceitos de *mercado linguístico* de Bourdieu (1977) e de Certeau (2012), em relação ao consumo dos bens culturais e aos procedimentos táticos de realização de consumo.

A análise determinou a construção e interpretação de dois diferentes eixos de análise e o procedimento envolveu a submissão de agrupamentos de trechos de discursos e enunciações produzidos pelas participantes ao referencial adotado, agrupando-os por proximidade textual e/ou conceptual. Ao final de cada análise apresentada nos eixos, tecerei considerações a respeito dos processos de apropriação e transformação das práticas profissionais dos alunos e ex-alunos participantes do PBA, foco dessa pesquisa. Ao mesmo tempo, tentarei relacionar a eles os dados coletados na fase preliminar da pesquisa, relativas à documentação e normatização oficial referente ao programa.

4.1 – AS PARTICIPANTES DA PESQUISA: HEROÍNAS INOMINÁVEIS

O humano tende a desenvolver-se de modo mais amplo quando os indivíduos singulares refletem a respeito de si mesmos e debruçam-se sobre suas próprias tentativas de compreender o mundo. É nesse movimento dialógico, de *pensar sobre*, que se pode construir outra realidade, elaborada por meio do diálogo, ato que permite reconstruir a realidade. Abro o presente item mencionando uma passagem de Paulo Freire, em função do aprendizado construído – para além da possibilidade do encontro e do processo de coleta de dados – proporcionado pela escolha dos grupos focais como método de coleta dos dados da fase empírica dessa pesquisa. Afinal, para Freire (1976, p. 45), “[...] o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu [...] A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro.”. Para o educador é o diálogo, mediatizado pela linguagem, traço típico da humanização do homem, que permite possibilidades de produção de significado para a humanidade, com a existência real de um mundo no qual se libertem opressores e oprimidos.

Os embates teóricos, práticos e de ideias foram muito profícuos, durante todo o processo de realização dos encontros de grupos focais. Como mencionado anteriormente, havia diferenças substantivas entre os grupos, além de havê-las entre as próprias participantes. Seja pela experiência de vida, pela idade, pelo grau de acúmulo de experiências destes em relação ao próprio processo de formação, as marcas da heterogeneidade evidenciaram-se e enriqueceram as análises, destacando diferenças nos modos de pensar e agir, algo que em muito contributivo para a construção das reflexões apresentadas a seguir.

Julguei preciso traçar um breve perfil das participantes, com o intuito de caracterizar – pelo menos de modo geral – os sujeitos ativos da presente pesquisa. Conforme descrito no capítulo referente ao método desenvolvido para a elaboração deste trabalho, a coleta dos dados foi realizada, considerada a segunda etapa do processo de trabalho, com o desenvolvimento de grupos focais compostos por grupos distintos de indivíduos. O primeiro grupo, composto por alunas do curso de Pedagogia da UMC, atuantes ou não no PBA, mas que concluíram sua licenciatura em 2014, participantes ou não do PBA. O segundo grupo foi composto por ex-alunas do curso de Pedagogia da UMC, licenciadas durante o ano de 2010,

também participantes ou não do PBA, em conformidade com o exposto no primeiro capítulo.

GRUPO I - Alunas participantes do PBA e concluintes do curso de Pedagogia em 2014

ALICE – Alice era a mais jovem do grupo de alunas participantes do PBA. À época da coleta dos dados tinha 20 anos de idade e era solteira. Pertence à primeira geração da família a cursar o ensino superior. O pai desempenhava a profissão de vigilante; a mãe, de operária metalúrgica. Cursou a maior parte da escolarização fundamental na rede privada, mas o ensino médio foi realizado em escola pública, não tendo cursado o magistério. Além de ter por dois anos letivos como aluna-pesquisadora, também teve a experiência na condição de estagiária junto à *Oficina do Saber*, projeto de estágio remunerado desenvolvido em parceria entre a UMC e a Prefeitura de Mogi das Cruzes. Além disso, durante todo o ano letivo de 2014 atuou como auxiliar de classe em conhecida escola particular em Mogi das Cruzes. Alice pertence à primeira geração da família a cursar e terminar o ensino superior.

DIANA – Diana era casada, mãe de dois filhos e tinha 37 de idade quando da realização da coleta dos dados. Sua mãe trabalhava em casa e o pai atuava como gráfico; ambos cursaram o ensino médio. Toda a trajetória de escolarização foi cursada em escolas públicas e durante a graduação em Pedagogia recebeu bolsa de estudos. Diana iniciou os estudos em Pedagogia inicialmente no município de São Paulo, interrompeu essa trajetória durante alguns anos e os retomou na UMC depois de casada e dos filhos “criados”, segundo ela própria. Atuou brevemente como estagiária na prefeitura de Mogi das Cruzes, abandonando esse trabalho para participar do PBA.

ESTER – Ester tinha 33 anos de idade quando da participação na pesquisa, era casada e tinha apenas um filho. O pai aposentado e cursou até a 5ª série do ensino fundamental e a mãe, até a segunda série e sempre trabalhou em casa. Toda a sua escolarização foi vivida em escolas públicas, excetuando-se o ensino superior. Atuou durante dois anos letivos como aluna-pesquisadora do PBA. Também pertence à primeira geração da família a cursar e terminar o ensino superior.

GABRIELA – Gabriela tinha 27 anos de idade, casada e sem filhos. Os pais possuem ensino fundamental incompleto e ambos comerciantes. Coursou toda a escolarização na rede pública de ensino, excetuando-se o nível superior. É técnica em Radiologia e atuava no ramo da saúde, em atividade paralela aos estudos e à sua participação no PBA. Sua única experiência em escolas configura-se pelo PBA, tendo atuado no programa durante dois anos letivos.

GRUPO I - Alunas não-participantes do PBA e concluintes do curso de Pedagogia em 2014

BEATRIZ – Beatriz tinha 20 anos de idade, solteira e mãe de uma filha, nascida enquanto cursava o segundo ano do curso de Pedagogia da UMC. Os pais possuem ensino médio completo, sendo o pai vendedor e a mãe, professora. Coursou o ensino básico em instituições privadas de ensino e não possui outra profissão. Atuou, durante o período da graduação, em escolas da rede municipal de ensino, também no programa Oficina do Saber.

MANUELA – Manuela tem 26 anos de idade era casada e, à época da pesquisa, estava grávida de seu primeiro filho. Os pais tem ensino médio completo: ele ferramenteiro de profissão e ela, trabalhando em casa. Coursou todo o ensino básico em escolas públicas e é graduada em Administração. Durante o período em que cursou Pedagogia trabalhou na área administrativa da própria Universidade. Afirmou possuir como experiências, dentro do ambiente escolar, apenas os estágios curriculares supervisionados.

MAGALI – Magali estava solteira e tinha 21 anos de idade. Os pais tem nível superior, sendo ele Químico e ela professora de Matemática. Coursou toda a escolarização básica em escolas privadas e teria a Pedagogia como primeira titulação. Atuou em programa de estágio remunerado em parceria entre prefeitura e a universidade e também como estagiária em escola particular de Mogi das Cruzes durante o período da licenciatura.

GRUPO II - Alunas participantes do PBA e concluintes do curso de Pedagogia em 2010

LAURA – Laura era a mais jovem participante do segundo encontro de grupo focal, tendo 25 anos de idade. Era casada, sem filhos. Tanto o pai quanto a mãe de Laura cursaram o antigo ensino primário e ela os declarava como profissionais autônomos. Laura cursou toda

escolarização básica em escolas públicas, tendo realizado o Ensino Médio na modalidade regular. Foi aluna do curso de Pedagogia da UMC ao longo dos três anos da licenciatura, tendo ela sido sua primeira graduação e não cursado outra depois disso. Antes do ingresso no PBA Laura atuou como comerciária, afastando-se do trabalho para atuar durante dois anos como aluna-pesquisadora, inicialmente com vistas ao cumprimento dos estágios curriculares supervisionados. Trabalhava como professora há quatro anos, tendo em seu primeiro ano atuado como professora eventual para, mais tarde, ingressar na rede pública de Poá via concurso público. Laura é uma exceção no grupo, pois trabalhava em apenas um período na escola, dedicando-se no outro período a trabalhos voluntários. Atuava especificamente com classes de alfabetização e declarou ter feito essa opção em função de sua própria formação acadêmica e de considerar esse período como aquele que permite verificar de forma mais concreta e evidente o resultado de seu trabalho. Ao longo do período em que atuou como aluna-pesquisadora – dois anos - destacava-se do grupo, em função de seu comprometimento e da qualidade dos trabalhos realizados, sendo reconhecida inclusive pelo grupo como “boa aluna-pesquisadora”. Sempre se mostrou discreta e tímida, mas bastante atuante.

LUANA – Luana tinha vinte e cinco anos de idade, casada e sem filhos. Como a maioria das participantes da pesquisa, Luana faz parte da primeira geração da família a cursar o ensino superior, tendo seus pais cursado o ensino fundamental completo, sendo o pai aposentado e a mãe ocupada com os afazeres do lar. Cursou ensino fundamental e médio em escolas públicas e não cursou o magistério. Toda a licenciatura em Pedagogia foi cursada na UMC e esta foi sua primeira e única graduação. Não trabalhou durante a graduação, excetuando sua experiência com o PBA. Atuava como professora há quatro anos e não desempenhava outra profissão. Trabalhava em escolas públicas de duas redes municipais em cidades vizinhas e declara como principal motivo, para tanto, a questão salarial como decisiva. Declarou trabalhar como alfabetizadora por opção, tendo inclusive cursando especialização na área, por considerar um trabalho muito prazeroso. Ingressou no PBA em seu último ano da graduação, demonstrando-se uma aluna-pesquisadora envolvida e questionadora, além de apresentar excelente desempenho acadêmico.

VIVIANE – Viviane era a mais velha do segundo grupo, tendo 34 anos de idade, sendo casada e tendo dois filhos. Sua mãe cursou até o final do Ensino Médio e trabalhava como cozinheira; o pai tem o ensino primário completo e atuava como motorista: Viviane é o primeiro membro da família a cursar e terminar o Ensino Superior. Cursou toda a Educação Básica em escolas públicas e toda a licenciatura em Pedagogia na UMC, atuando por dois anos como aluna-pesquisadora. Não possui outra graduação, mas especializou-se em Arte-Educação/Arte-terapia. Viviane também apresenta uma exceção em relação ao grupo: não atua como professora alfabetizadora, mas como coordenadora pedagógica, trabalhando em única escola pública de rede municipal de ensino, em período integral. Declara sempre ter trabalhado como alfabetizadora e por opção, além de preocupar-se como o andamento desse processo em relação às classes da escola. Atuou durante dois anos como aluna-pesquisadora, apresentando sempre posicionamento crítico e envolvimento com as questões e problemas relativos à escola e ao processo educacional como um todo, além de engajamento político evidente. Sempre apresentou bom desempenho acadêmico.

GRUPO II - Aluna não-participante do PBA e concluinte do curso de Pedagogia em 2010

CAMILA – Camila tinha 33 anos de idade à época da pesquisa e declarou-se divorciada, tendo quatro filhos. É a única participante, dentre os dois grupos, autodeclarada negra. O pai de Camila cursou o ensino médio completo e trabalhava como gerente de posto de gasolina; sua mãe não cursou o ensino fundamental em sua totalidade e atuava em casa, ocupando-se com os afazeres do lar. Toda sua trajetória de escolarização básica foi vivida em escolas públicas, tendo cursado o ensino médio integrado ao curso técnico. Recebeu, ao longo da graduação na UMC, bolsa de estudos do PROUNI, tendo sido a Pedagogia sua primeira e única graduação. Especializou-se mais tarde em Psicopedagogia e Educação de Jovens e Adultos. Trabalhou como agente de organização escolar em escolas estaduais de Mogi das Cruzes, durante o período em que cursava a Licenciatura. Era professora há quatro anos e não desempenhava nenhuma outra profissão, pois lecionava em período integral, em dois cargos distintos e na mesma rede pública de ensino: educação infantil no período da manhã e ensino fundamental à tarde. Declarou manter os dois cargos por questões financeiras. Trabalha com alfabetização por opção e acredita que o tema foi aquele mais abordado durante sua graduação.

4.2 - EIXO I – CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DAS RELAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA

O conjunto de enunciações aqui reunido revela a persistência de uma temática relativamente antiga na discussão sobre os processos educacionais: as relações entre teoria e prática. Tanto as participantes da pesquisa que encerravam, no momento da realização da coleta de dados, seu ciclo de formação na licenciatura em Pedagogia, como aquelas que atuavam como professoras apresentaram reflexões e preocupações com a temática. Nos dois grupos compareceu a persistência de um discurso institucionalizado a respeito da insuficiência da formação como elemento componente de suas preocupações. Entretanto as diferenças conceituais e os modos de enunciar mostraram-se bastante distintos nos grupos, sendo alvo de tentativas de interpretação.

Os dados coletados e analisados constituíram-se em um desafio considerável: como estabelecer relações entre a velha discussão a respeito das relações entre teoria e prática no processo de formação de professores, a luz das principais contribuições epistemológicas de Bourdieu e Certeau? O primeiro, como sabido, apresenta sua grande produção intelectual orbitando em torno do conceito de *reprodução*, assim como em conceitos adjacentes e não menos importantes como *campo*, *habitus* e *capital cultural*. O segundo, por sua vez, desenvolve a descrição e compreensão das *artes do fazer*, das práticas microscópicas de resistência das pessoas comuns e nas formas de consumo dos produtos culturais, produzidas pelos indivíduos. Como anteriormente dito não tomo como antagônicas as teorias e sim como complementares. Então descrevo a trajetória teórica que busquei trilhar ao mesmo tempo em que a construía.

Foi preciso retomar o princípio de que Bourdieu, apesar de procurar afastar-se do conjunto teórico produzido no âmbito e a partir das teorias marxianas, utiliza categorias descritas no âmbito desse conjunto teórico e, ao mesmo tempo, procura superar as barreiras daquilo que ele considerava suas limitações. Bourdieu retoma a descrição de *prática* tal como formulada por Marx que a designava *como modo de explicar a vida social em sua totalidade*. Bourdieu elabora seu grande esquema teórico sociológico e toma a questão da prática como representação mais característica de toda ação existência social humana, tradicionalmente dicotomizada tanto pela Sociologia como pela Filosofia e o faz ao considerar as relações entre indivíduo e sociedade, ação e estrutura, material e ideal, sujeito e objeto, entre tantas outras. (PETERS, 2013)

O conceito bourdiesiano de *habitus* é basilar quando nos propomos à análise de diferentes universos sociais e históricos, o que inclui a própria noção de prática. Para ele a inculcação de valores e modos de agir, ocorrida no âmbito individual, não podem ser considerada sem a tentativa de compreendê-las nos contextos de socialização (o *campo*). Advoga que seria necessário tentar compreender as ações dos atores sociais a partir da reconstrução do *campo* onde atuam, buscando acessar e entender as experiências subjetivas e móveis de suas ações. Tal processo seria o correspondente a tentar compreender primeiro a floresta e depois as árvores. (PETERS, 2013)

O sociólogo francês explicita que é a partir dialética entre o *habitus* e o *campo*, sempre iniciada pelo segundo, que se encontram os princípios geradores da prática social. Para tanto devem consideradas as relações travadas entre ação e estrutura, possibilitando compreender como as condutas sociais podem encontrar ajustamentos a fins determinados, sem que elas tenham sido objetivadas de modo explícito e mesmo consciente pelos atores sociais.

O ajuste dar-se-ia por meio da operação tácita ou “pré-reflexiva” de um *habitus* socialmente estruturado (inculcado a partir de uma trajetória experiencial percorrida ao longo de uma ou mais posições em uma estrutura objetiva de relações) e estruturante (pois tende a reproduzir as estruturas que o constituíram quando mobilizado recursivamente nas ações dos indivíduos). (PETERS, 2013, p. 52)

Bourdieu defende a ideia de que existe uma tendência à reprodução das práticas sociais e das relações de poder e o *habitus* representa a tentativa de compreender sua própria existência como mediação entre o individual e o social. É um princípio que gera e foi socialmente gerado, guiando práticas e representações. Uma estrutura que está estruturada e que opera como estrutura estruturante. É em função disso que o autor pode ser considerado um cético em termos da crença na possibilidade de que atores reúnam condições autônomas para analisar de modo refletido seus modos de agir e, ao mesmo tempo, o reelaborem de modo criativo, em determinadas situações.

A partir desse princípio o campo da formação docente também é composto por dimensões simbólicas, que possibilitam uma transfiguração das relações de dominação presentes no campo educacional em sua totalidade. Para Sarti (2012) existe um mercado de produtos e bens simbólicos, no qual os atos econômicos se convertem em atos simbólicos previamente legitimados pelos agentes detentores dos capitais simbólicos mais valiosos,

legitimados no campo educacional. Os jargões e os modismos educacionais tem poder de imposição, como produtos desse mercado, sendo alvo de consumo pelos professores – e acrescento também por estudantes em processo de formação inicial – por meio de revistas, livros e cursos diversos – no caso dessa pesquisa em particular, por programas e projetos advindos das políticas públicas educacionais – e incorporam-se ao discurso proferido pelos atores sociais, participantes desse mercado. Sofisticam seu discurso ou, sendo mais direto, têm seu discurso cooptado e a ele incorporam suas próprias formações discursivas, possibilitando a conquista de bens simbólicos condizentes com as expectativas dos divulgadores do discurso oficial: a própria SEE/SP, a FDE, os agentes idealizadores do programa e mesmo parte da comunidade acadêmica engajada política ou partidariamente com o projeto neoliberal para a Educação no Estado de São Paulo.

Ao entrar em contato com as enunciações emitidas pelas participantes da pesquisa uma sensação de *dèjà vu* foi constante e até certo ponto incomodativa. Ao categorizar os dados relativos a esse primeiro eixo de análise, ouvi repetidamente expressões e jargões que têm me acompanhado – considerada minha experiência no campo educacional que data de mais de duas décadas – desde os primórdios de minha própria formação como professor e pesquisador. Expressões do tipo “a teoria na prática é outra” ou “o curso de Pedagogia não sabe formar professores”, ou ainda “o professor aprende a ser professor na prática em sala de aula” ativaram minha memória afetiva – ou desafeta – e comparecerem incorporadas no discurso proferido pelas participantes da pesquisa, embora por vezes transmudadas em outra sintaxe.

Falo em *memória desafeta* pelo fato de ter combatido – seja na dimensão da formação inicial de professores, na condição de professor do ensino superior e na condição de orientador das alunas participantes no programa – tais formações discursivas e a própria dicotomia da relação entre teoria e prática. Isso associado ao problema de tais formações discursivas estarem orientadas a partir de um recente movimento de profissionalização dos professores. Tal estratégia foi empregada pelo Estado com o intuito de adequar a escola ao padrão de eficiência previsto no modelo econômico vigente, de orientação neoliberal, conforme Sarti (2012). Tal modelo, inspirado numa abordagem funcionalista, pressupõe a elevação do nível de formação dos profissionais que a exercem, além da constituição de um corpo de conhecimentos especializados e considerados necessários àqueles que desempenham tal tarefa. A autora reporta-se ao recente e ainda em curso movimento de

estabelecimento de parcerias entre poder público e universidade, com o intuito de oferecer a formação universitarizada de professores nos casos em que os mesmos não haviam concluído o ensino superior, ou o tivessem cursado em formação considerada incompatível com sua atuação. O movimento teria a intencionalidade de fabricar o professor profissional. Esse profissional teria sua formação assentada na racionalidade instrumental e com ênfase nos saberes diretamente aplicáveis à prática, negligenciando-se aspectos relativos à teoria educacional e aprofundamentos cultural-cognitivos, de natureza disciplinar.

Em parte meu mal-estar e a sensação de estranhamento se devem a um aspecto discutido anteriormente no presente texto: a estruturação de programas educacionais e de formação docente assentados em premissas que secundarizam a formação que contempla as teorias educacionais e apregoam a antecipação de atividades práticas no curso dos processos e programas de formação de professores. Vale lembrar as recomendações de Gatti (2008; 2009) em suas análises das ementas dos programas de ensino dos cursos de licenciatura no Brasil. Sua pesquisa indicou como problema tal falta de antecipação das disciplinas consideradas *práticas* na formação em nível universitário, em detrimento daquelas de cunho teórico.

Precisei refletir a respeito de como tal discurso penetra e se instaura de modo contundente nas enunciações produzidas pelas participantes da pesquisa, fossem elas aquelas prestes a encerrar seu processo de formação inicial, fossem aquelas atuando profissionalmente no momento da pesquisa. Em que medida o discurso oficial, autorizado, institucional, referendado pela pesquisa acadêmica – com toda sua legitimidade no campo educacional – não se constitui como *estrutura estruturada* que também age como *estrutura estruturante*?

Tal como afirmado mais acima e proposto inicialmente quando do início da elaboração da presente análise, ao pensar nas discussões a respeito das relações entre teoria e prática, foi preciso contemplar as contribuições de Certeau (2012) à reflexão sobre o discurso e as práticas cotidianas. Um dos elementos teóricos mais contributivos sua discussão em termos da diferença entre *espaço* e *lugar*. Justifico essa opção em função das enunciações que tratavam da relação entre teoria e prática versarem a respeito dos espaços e lugares de formação, relativos à Universidade e à escola, produzindo distinções significativas entre as experiências formativas vivenciadas.

Para Certeau (2012), o espaço é passível de modificações e transformações que decorrem de aproximações sucessivas realizadas pelos sujeitos que ocupam os lugares, esses unívocos e estáveis. O lugar seria passível de ser praticado e produzido. A cidade, suas ruas, lugares de circulação social e igualmente a escola podem ser transformados por seus usuários e consumidores e transformados em espaços. Nesse sentido são duplamente determinados, tanto espaços como lugares, pois lugares podem ser convertidos em espaços e vice-versa. Os espaços são determinados por seus ocupantes e a escola, a título de exemplo, arquitetonicamente pré-definida e historicamente significada, está passível de ser transformada em espaço por seus usuários mais comuns, sem imiscuir a ação de outros agentes que ali atuam, por meio de suas práticas discursivas. Os sujeitos transformariam os lugares em espaços, por meio de suas ações em maior ou menor grau conscientes: portanto isso vale tanto para a universidade e para a escola, como espaços formativos e dedicados à construção dos modos de viver e atuar profissionalmente.

Recorrendo mais uma vez aos conceitos de estratégias e táticas. As primeiras, ligadas ao modo de ocupação dos espaços pelo poder hegemônico e dominante, são providas de conjuntos de argumentações ações de intimidação, movidas por aqueles detentores de um lugar de querer e poder sobre os desprovidos dele. Dominadores também do tempo, utilizadores dele com a intenção de conquistar e premeditadamente calcular expansões, obtendo independência em relação aos pouco empoderados, fazem por onde dominar os lugares. Por meio da dominação tornam-se capazes de controlar, prever e antecipar leituras do espaço e, definindo os limites do poder exercido pelo saber, pela capacidade de transformar as incertezas em espaços legíveis, valendo-se das estratégias.

As táticas, por sua vez, seriam formas de agir guiadas pela pertinência que dão ao tempo as circunstâncias, transformando intervenções em situações favoráveis, alterando o processo de organização do espaço, com durações e ritmos heterogêneos e pouco calculados. As táticas direcionam-se para lugares diferentes e demonstram a forma que os sujeitos comuns, praticantes de ações ordinárias, ocupam-nos na relação cotidiana. São lugares ora de poder e ora em que persiste a ausência dele. Entretanto Certeau (2012), em nenhum momento, afirma a existência de uma submissão desses sujeitos. Para ele diuturnamente os sujeitos praticantes dos espaços criam formas de burlar o poder estabelecido e impõe de modo subterrâneo, à moda dos caçadores, providos de astúcias sutis, seus desejos e sentimentos.

Tal sentença faz pensar em que medida os espaços não são apropriados distintamente pelos sujeitos e sejam eles o espaço da academia ou da escola, não são subvertidos a despeito da relação entre teoria e prática apregoada pelo discurso dominante. Isso comparece na primeira enunciação a respeito de uma suposta diferença entre teoria e prática, na fala de Beatriz. Aluna concluinte do curso de Pedagogia em 2014 e não participante do PBA, ela expõe sua visão sobre a dicotomia entre teoria e prática, em sua visão:

BEATRIZ: Eu não entrei no Bolsa, estou no estágio da prefeitura, a **oficina do saber**²⁸. Só que lá, diferente do Bolsa sou eu e mais uma estagiária que fica com a sala. Então tem que virar nos trinta, não tinha, não sabia direito como dar aula porque uma coisa é ser explicado dentro da universidade, outra coisa é ter a experiência. Como, diferente do Bolsa, você não fica com uma professora. Então eu fiquei, eu tive um pouco de contato com os professores durante o estágio da faculdade. Mas ainda assim há muita diferença, porque quando você assume uma sala você vê, que você se depara com muitas diversidades, cada aluno é de um jeito, eu não tenha tanta experiência pra lidar com esses alunos.[...] Apesar de não ser muito experiente eu aprendi muito fazendo o estágio que eu fiz pela prefeitura, mas com certeza eu teria aprendido muito mais se tivesse feito o Bolsa alfabetização.

Beatriz expõe sua significação a respeito da necessidade de uma *referência*. Em sua experiência (ou falta dela) parece ganhar significado a ausência/presença de um modelo, de uma referência empírica que possa lhe conferir exemplos dos modos de operar, da forma como agir diante dos impasses e dificuldades da profissão. Sua tática de consumo parece configurar-se a partir da experiência julgada como desprovida de ter alguém como referência, embora isso não constitua de modo direto o mesmo para as participantes. A “professora” pode tanto ser como um exemplo a ser seguido e, do mesmo modo, um referencial a ser desconsiderado, pela ausência de domínio da linguagem e do conjunto de práticas e formas de agir fomentadas tanto pelo currículo do curso, quanto pelo PBA. Em

²⁸ A “Oficina do Saber” consiste de um programa de estágio remunerado firmado em parceria entre a UMC e a Prefeitura de Mogi das Cruzes. São contrapartidas: a remuneração dos estagiários pela prefeitura e o encaminhamento dos alunos pela UMC. Os alunos participam de atividades de formação mensais e atuam principalmente no apoio aos alunos no turno opostos ao das aulas regulares, geralmente em escolas de período integral. As participantes da pesquisa relataram o problema da generalidade em termos dos seus contratos de trabalho, sem especificação clara de suas atribuições. A participante em particular relata ter atuado em classes de reforço escolar, compostas por alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem durante as aulas regulares. Mas houve relatos feitos pelo grupo de situações nas quais também assumiram classes em situações de ausência de professores.

outras palavras: parece significativo para Beatriz encontrar essa referência e espelhar-se – ou agir como Narciso que *acha feio o que não é espelho*, como diria Caetano²⁹ - na tentativa de constituir e ocupar à sua maneira o espaço formativo.

Algo semelhante aparece também na fala de Magali, outra aluna concluinte do curso ao final de 2014 e que não participou do PBA. Apesar de estar mais relacionada ao problema da imersão em sala de aula (análise a ser desenvolvida mais adiante), Magali aborda a temática do “estar em sala de aula” como requisito necessário ao suposto desenvolvimento de uma boa prática alfabetizadora. Embora se reconheça, mais adiante e em especial pelas participantes que já atuam profissionalmente, o problema da não-alfabetização estendendo-se até classes mais avançadas, sua representação a respeito do problema limita-se aos anos iniciais do período de escolarização tido como obrigatório.

MAGALI: Pra mim a alfabetização assim, é uma coisa que é ainda muito vaga. A gente tem na faculdade, pra quem tá fora do Bolsa, um semestre, praticamente, que fala sobre isso. Então eu não me sinto preparada e eu acho que é o que as meninas tem no Bolsa. É... até hoje eu só tive contato com o quinto e agora quarto ano. É uma coisa que tenho extremo medo quando eu sair daqui. Eu não sei, eu não posso pegar uma turma de primeiro e segundo ano... eu não sinto... eu não tenho preparação nenhuma.

O que é possível inferir da análise das enunciações é a significação dada aos *lugares* e aos *espaços*, presente nas afirmações, além da adesão a um discurso proferido e aceito tacitamente pelas participantes mencionadas, quanto ao que consideram uma *boa formação*. Primeiro por terem assumido o significado construído tanto no âmbito da escola – como lugar de formação – e também na esfera da Universidade, relativo à insuficiência ou surgimento tardio das práticas formativas de cunho prático, nesses espaços. Segundo por creditarem à prática e à vivência no ambiente escolar, desde que aliada à vivência de aspectos designados como *práticos*, como algo que credencia a transformação desse espaço como qualificado para que ocorra a formação mais adequada. Emerge, não se podendo distinguir com clareza a origem, o estabelecimento de uma diferença entre o estágio curricular supervisionado (ou remunerado, como no caso de algumas das participantes) e o PBA, desqualificando a primeira modalidade de experimentação da docência, ao mesmo tempo creditando à segunda as qualidades de lugar constituído como de formação

²⁹ A expressão está presente na conhecida canção popular brasileira *Sampa*, originalmente gravada no álbum *Muito (Dentro da estrela azulada)*, lançado pelo selo Polygram em 1978.

legitimada. Tal como dito anteriormente: a valorização da teoria como premissa e fator de uma boa formação é característica do curso em nível de licenciatura. A afirmação se baseia em Saviani (2009) e suas reflexões a respeito do espaço universitário como historicamente mais dedicado ao desenvolvimento de aspectos culturais-cognitivos, diferentemente de momentos quando a formação inicial de professores dava-se em nível de ensino médio, mais interessada em promover os aspectos didático-pedagógicos. Essa diferença na apropriação e consumo dos produtos culturais veiculados pela universidade é explicada por Certeau (2012, p. 39)

A presença e a circulação de uma representação (ensinada como o código de promoção socioeconômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricam. Só então é que se pode apreciar a diferença ou a semelhança entre a produção da imagem e a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização.

Existe uma *produção secundária* nas ações manifesta nas enunciações das participantes. Apesar de aderirem ao discurso circulante no *mercado linguístico*, que desqualifica a formação de base teórica e ao mesmo tempo privilegia a racionalidade técnica, persiste a tensão entre ele e o discurso veiculado no espaço da universidade. Dessa tensão resulta tal produção secundária, própria das participantes, em certo sentido compartilhada ou transformada no momento do diálogo. Não posso afirmar que isso ocorre pela necessidade premente de ajustar esse discurso no momento do confronto de ideias gerado pelo encontro de grupo focal e como ação de natureza tática, tampouco em função das próprias representações compartilhadas com e pelo grupo.

MANUELA: Assim... eu não sei que atividade que tem fazer... não sei como começar, assim... a parte teórica a gente tem... mas assim, na prática... Se me colocarem lá hoje, "Ó: você vai começar a alfabetização dos alunos hoje"... não sei. E é muito engraçado porque teve um estágio que eu fiz e teve uma série, uma turma que tinha um deles que não tinha se alfabetizado, era uma turma de terceiro ou quarto ano... aí a professora pediu pra dar uma atenção maior pra ele né, e tudo... e aí eu me peguei, agora vocês falando, eu me peguei exatamente reproduzindo do jeito que eu aprendi. Que eu falava assim pra ele: "Ó... esse aqui é o "B". Esse aqui é o "A". Como é que fica o "B" e o "A"?". Aí ele não entendia. E eu dizia: "Viu, ó: dá "BA". Aí ele: ""BA"?". Aí passava cinco minutos. Eu colocava de novo e ele não sabia de novo. E aí eu falei: "Meu... eu não posso fazer isso...". Mas foi do jeito que eu aprendi, né? Então eu não me sinto preparada... o que eu tenho que fazer eu não...

[...]

BEATRIZ: Mas igual... a teoria é pra um modelo e a teoria se aplica... na prática você vai lidar com várias situações porque cada aluno... cada aluno... tem aluno que não consegue aprender daquele jeito... só aprende de outro, tem aluno que pega rápido a experiência... então a teoria é um modelo, a prática não. Como minha mãe já fez magistério ela sempre falou pra mim “Beatriz, teoria é uma coisa e prática é totalmente diferente.”. Você ter... você pode pegar a base teórica, mas aplicar 100% a teoria você não vai conseguir. Então teoria é uma coisa e a prática é outra. Você vai lidar com situações que aquela teoria não vai servir. Não adianta, você vai ter que mudar, você vai ter que fazer de outro jeito porque para aquela sala não tá dando certo. Então assim... a teoria é fundamental? É... mas não é tudo... a prática...

ALICE: É... mas uma depende da outra, né?

BEATRIZ: É... elas são indissociáveis...

MANUELA: Mas... eu acho que se você tá... se você tem uma boa base muito boa... ela vai te ajudar de alguma forma...

GABRIELA: Ela vai te dar embasamento

Manuela expõe em sua enunciação uma contradição importante. Além disso, depreende-se de sua fala a forma de consumo de uma miríade de discursos proferidos nos diferentes espaços de formação dos quais participa. Colocada diante do desafio de exercitar a tarefa de auxiliar um aluno ainda em processo de alfabetização, embora matriculado em classe mais avançada do ensino fundamental – quando se acredita que tal problema deva estar superado – revela sua ação tática e de defesa pessoal em um cenário de conflito. Considerando as reflexões bourdiesianas a respeito da constituição do habitus, é necessário dizer que as ações dos sujeitos são orientadas por *estruturas estruturantes*, tais como a herança cultural herdada das origens de classe e ao conjunto de agentes sociais com os quais nos constituímos como sujeitos, de modo em geral harmonioso e inconsciente.

Impelida pelo desafio formativo, Manuela afirma primeiro recorrer às suas memórias e reminiscências, atuando naquele espaço a partir de sua própria experiência como aluna em processo de alfabetização e produzindo uma ação pedagógica tal como afirma ter sido ensinada a ler e a escrever – e aqui Narciso por um instante esquece-se de qualificar como belo ou não o que não é espelho: afinal é a primeira vez que lança mão dele –. Ao mesmo tempo, também demonstra sofrer as tensões advindas de outros espaços de formação, detentores e divulgadores do discurso considerado como legítimo e autorizado, em especial, no âmbito da universidade.

Digo isso tomando por princípio que ao considerar a história dos métodos de alfabetização no Brasil – e em consequência a própria história da alfabetização em nosso país – é preciso lembrar que a tradição escolar privilegiou, até a década de 1980, um modelo prioritariamente sintético de ensino da língua, cartilhesco, baseado no processo de silabação. Depois desse momento histórico, com a penetração das contribuições construtivistas e sociointeracionistas, inspiradas na obra de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, adotaram-se, no plano do discurso oficial e autorizado, a psicogênese da língua escrita e seus desdobramentos didáticos. O mercado simbólico e linguístico que toma tal conjunto teórico como *mais adequado* foi alimentado e é incentivado por sistemas de ensino, com destaque para o caso paulista. Tal orientação teórica referenda a própria implantação do PBA e é discutida no âmbito do curso de Pedagogia da UMC, caracterizando-se como hegemônica, pelo menos em relação ao grupo participante dessa pesquisa. O problema se instaura ao considerar que a estratégia adotada pelo discurso oficial para a conquista de tal hegemonia foi uma imediata desqualificação dos métodos e orientações anteriores, classificadas de modo perojativo como tradicionais e, portanto, inadequadas. (MORTATTI, 2006³⁰)

Ao mesmo tempo em que Manuela diz não saber o que fazer quando lhe fosse imposto o trabalho com alfabetização, na ocasião de vir a ser professora, apresenta uma representação de saber como *não fazer*. Evidencia-se que, na tentativa de auferir ganhos e premida pelo embate linguístico presente durante a realização do grupo focal, afirma que esta não seria a forma como aprendeu. Valoriza de modo indireto o aprendizado teórico desenvolvido ao longo da graduação, em parte motivada – assim como Beatriz, que insiste na importância da prática como premissa à boa formação do professor – a partir do momento em que Gabriela e Alice, alunas participantes do PBA, expressam sua visão a respeito do lugar ocupado pela teoria. Obviamente considero a eventualidade de que Alice e Gabriela também tenham levado em conta a possibilidade de auferir ganhos simbólicos, do ponto de vista do uso da linguagem legitimada pela academia em sua trajetória de formação, quando de suas enunciações.

³⁰ Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

A contradição de Manuela se expressa em outra fala, produzida mais adiante, na qual privilegia as relações entre teoria e prática em sua própria formação, além de adesão do discurso legitimado e tido como oficial:

MANUELA: Mas é altamente motivador, né meninas? [...] foi uma das experiências mais significativas pra mim... foi quando eu tive que aplicar sondagem... quando a gente conseguiu analisar... quando a gente viu que eles conseguiram escrever... assim: pra mim foi muito importante. Das atividades práticas foi uma das melhores que nós tivemos aqui no curso... até hoje.

No caso das enunciações analisadas e retomando o questionamento feito mais acima, é possível afirmar que tanto o discurso a respeito da necessidade de antecipação das práticas, quanto aquele dedicado a manutenção da hegemonia do discurso construtivista sobre alfabetização penetra e se instaura nas enunciações das alunas que participaram ou não do PBA. Não é possível determinar o quanto tais discursos serão imediatamente correspondentes em relação às suas práticas profissionais posteriores. Mas ao que parece demonstram o poder do conjunto de disposições para agir e dizer inculcados pelas *estruturas estruturadas* e ao mesmo tempo estruturantes, advindas seja do senso comum, das próprias histórias de vida e formação das participantes, do discurso oficial que permeia a escola como espaço formativo, pela universidade e pelo PBA. Estes dois últimos portadores e divulgadores do discurso oficial, autorizado e altamente valorizado no mercado dos bens simbólicos e linguísticos.

Tal análise possibilita dois questionamentos: com relação às alunas egressas ao final do ano de 2010 e que atualmente exercem o papel de professoras e atuam nos processos de alfabetização? Como se manifestam a respeito das relações entre teoria e prática e que tipo de adesão ou transformação em termos do discurso oficial promoveram ao longo dos quatro anos decorridos entre o final do ciclo formativo universitário e o momento de realização da coleta dos dados?

As questões foram formuladas ao pensar que as exposições a respeito da adequação do discurso e ideário construtivistas como aquele considerado mais adequado ao trabalho com alfabetização e incentivado por parte das políticas públicas também permeou os lugares e influenciou a constituição dos espaços de formação frequentados e elaboradas pelas participantes do segundo grupo focal, tendo elas ou não sido partícipes do PBA. Além disso, leva-se em conta a distância temporal e o conjunto de experiências de cunho profissional a

esta altura desenvolvidas pelo segundo grupo, que terminou seu curso de licenciatura ao final do ano de 2010. Pode-se afirmar que para além das experiências como estudantes, o segundo grupo sofreu outro tipo de influências: aquelas impelidas pelo campo de atuação profissional e por aquilo que podemos chamar de *habitus professoral*.

Silva (2011), recorrendo a Maurice Tardif, no livro intitulado *Saberes docentes e formação profissional*, afirma a necessidade de compreender a constituição do ofício de professor a partir de sua mobilização ao desempenhar as tarefas relacionadas à ação professoral no interior do ambiente escolar. Nesse contexto deve-se considerar que a interação em sala de aula com os alunos e na escola como um todo são elementos constituintes da estrutura da ação pedagógica dos professores. Afirma que, durante a formação acadêmica o professor adquire um instrumental relativo a saberes técnicos e teóricos, compatíveis à sua profissionalidade, mas também tidos como distantes do ambiente escolar, que será seu espaço de atuação futura. Também na visão da autora esses saberes privilegiam o corpus teórico dessa profissionalidade e de algum modo, desconsideram o contexto escolar e os problemas mais amplos da educação formal. Para ela os professores iniciantes vão construindo novos significados para sua atuação quando entram em contato com a sala de aula. Seria por meio do contato com situações inesperadas e cotidianas que se desenvolveriam tais saberes práticos. Incorporariam habilidades a respeito do saber-fazer e o saber-ser. Tal experiência possibilitaria constituir ao professor em início de carreira, de modo gradativo, o *habitus professoral* para agir e mobilizar os saberes práticos no ambiente escolar.

Ainda aportada nas considerações de Tardif, afirma que é fundamental ao professor o domínio do *corpus* teórico, mas considera indispensável ao professor a sensibilidade para significar suas experiências e sua interação com os demais sujeitos desse processo de aprendizagem:

Assim, o que antes era incerteza, angústia e dúvida sobre a própria capacidade de transmitir conteúdos, regras e valores, tornar-se-á, com o passar do tempo, com o aumento das experiências, algo muito natural, peculiar e característico desse profissional em relação ao ato de ensinar. (SILVA, 2011, p. 348)

Concordo com as observações de Silva (2011) a respeito das formas de constituição do *habitus professoral*, no sentido das diferenças existentes entre o espaço de formação universitário e aquele que vai aos poucos sendo constituído na escola, após o início da

atuação profissional. Obviamente as atitudes e processos nesses dois espaços são distintos, como também o são os modos de proceder dos agentes. Durante a formação acadêmica esses futuros profissionais ainda são estudantes e desenvolvem atitudes típicas dessa condição: fazem leituras, estudos, são avaliados em função dos conteúdos que lhes foram transmitidos pela via da academia e em alguns casos desenvolvem atividades práticas como simulacros dos desafios profissionais que enfrentarão depois de formados. É nesse espaço que também burlam as estruturas, desenvolvem ações táticas de sobrevivência (produzem leituras mais superficiais ou aprofundadas dependendo da disciplina ou professor, adequam sua linguagem dependendo da situação a que são impostos e até mesmo produzem engodos e desvios mais sofisticados, na perseguição de seus objetivos, a *cola* inclusive). São alunos. São estudantes preparando-se para a vida na condição de profissionais. As pressões e movimentos da atuação são diferentes e é distinta também a própria natureza dessa atuação.

Como professores prepararão suas aulas, estudarão o conteúdo a ser desenvolvido junto aos estudantes que estarão sob sua supervisão, desenvolvem avaliações e as aplicam – embora em muitos casos também sejam avaliados com instrumentos semelhantes, por parte das instituições superiores –, convivem com o cotidiano das escolas e dos alunos e desenvolvem também práticas de resistência nesse espaço. Diante da pressão das instituições superiores “fecham suas portas” e fazem parecer aplicar o currículo oficial em sua totalidade, produzem documentação oficial não exatamente correspondente ao trabalho desenvolvido, entre outras ações de natureza tática, no desenvolvimento da atuação profissional. São profissionais e são sujeitos sofrendo as constantes sanções impostas pelo mercado simbólico, no qual suas atitudes, resultados e linguagem são constantemente monitorados e precificados, submetidos às estruturas de poder regidas por um conjunto de regras, estabelecido antes mesmo de seu ingresso à profissão. Regras que não lhes foram explicitadas anteriormente. São professores, operando ao redor de demandas muito distintas da condição de estudante. A partir desses elementos podemos acrescentar duas proposições, com o intuito de contribuir para a ampliação das reflexões formuladas por Silva (2011).

Mencionei anteriormente, no segundo capítulo desse trabalho, o problema da centralidade do professor e sua formação. Afirmei haver um risco de que tal movimento possa ao mesmo tempo resultar em valorização ou desvalorização. Alçado a condição de

profissional reflexivo ou pesquisador, dependendo da formulação teórica utilizada, o professor como profissional pode alcançar o status de intelectual e produtor de conhecimento. Mas se considerarmos tais formulações no contexto das premissas políticas e econômicas de cunho neoliberal o resultado pode ser outro. Esse profissional, imerso em uma cultura tecnocrática que tende a hipervalorizar a prática em detrimento da teoria. Além de promover a decapitação do pensamento crítico e progressista-emancipatório, pode tornar-se um mero cumpridor de tarefas, com vistas à economicidade e produtividade.

Entendo que teoria do professor como profissional reflexivo/pesquisador pode ser enquadrada como mais uma das *pedagogias do “aprender a aprender”*. Afinal “saber-fazer” e “saber-ser” são expressões associadas ao próprio “aprender a aprender”. Estão presentes em um dos mais representativos documentos contemporâneos a respeito dos rumos da Educação no mundo globalizado, publicado em 1996 pela UNESCO e intimamente vinculado às reformas neoliberais: o relatório *“Educação: um tesouro a descobrir”*, coordenado por Jacques Delors, mencionado anteriormente nesse trabalho. As expressões acima mencionadas pertencem ao conjunto dos *quatro pilares* da Educação que deveriam sustentar a elaboração de uma nova didática, adequada à nova ordem social, política e econômica mundial. Sendo Pierre Bourdieu duríssimo crítico das premissas neoliberais, há que se atentar para o fato de que essas orientações a respeito de como se constitui o *habitus professoral*, baseadas no pensamento de Maurice Tardif, podem coadunar com um corpus teórico combatido pelo referencial utilizado no presente trabalho e, também, no de Silva (2011).

Trazidos aqui mais esses elementos de análise é possível identificar a presença de alguns desses modos de pensar nas enunciações formuladas pelas participantes da pesquisa. Durante a realização do segundo grupo focal, composto pelas ex-alunas do curso de Pedagogia da UMC e concluintes em 2010, umas das que mais chamou a atenção em relação a estes aspectos foi formulada por Laura. Ela menciona que experiência anterior em sala de aula consistia apenas da experiência na condição de aluna. Sua primeira experiência diversa ocorreu quando de seu ingresso no PBA. Menciona o fato de nunca ter atuado antes na condição de professora afinal, Laura não cursou o magistério e teve a Pedagogia como sua primeira licenciatura. Por isso situa o PBA como a oportunidade, ao longo da graduação, de vivenciar tal experiência.

LAURA: Quando eu entrei no Bolsa eu só tinha estado na escola enquanto aluna. Como professora eu nunca tinha colocado o pé na sala de aula. E o Bolsa, ele propôs isso, né? Observar o como que é dar aula. E quando eu passei dois anos participando do Bolsa e no ano que eu terminei, eu não quis assumir sala de aula. Porque eu falei “Eu só sei alfabetizar!”

Seguem-se reflexões a respeito das relações entre teoria e prática no âmbito da formação inicial. Nesse caso tais relações comparecem primeiramente em função das diferenças de constituição do habitus estudantil e do habitus professoral. Para Laura não basta ter sido aluno para saber o que é ser professor e como ser professor, assim como não basta o conhecimento de cunho teórico como propositor de uma prática profissional posterior. Para Laura o fato de se *observar como que é dar aula* proporcionaria possibilidades de obter referências a respeito sobre *como fazer*. Contradição interessante é o fato de a participante declarar ter optado, mesmo com a experiência formativa altamente valorizada, por não assumir uma sala de aula logo quando de seu ingresso à profissão. A justificativa talvez esteja orientada ou sofra influência de um caráter instrumental do PBA. Um dos objetivos do programa é que o AP auxilie os professores regentes das turmas na tarefa de alfabetizar. Mas o objetivo central é formar *alfabetizadores alinhados com o conjunto de proposições teóricas adotado pela SEE/SP*, por meio do Programa *Ler e Escrever*. Todas as ações de estudo e vivências práticas realizadas no âmbito do programa, assim como o espaço de vivência das alunas é restrito às classes de alfabetização inicial. Talvez por isso Laura afirme que à época só sabia *alfabetizar*. Natural: de modo geral foi esse o único de experiências às quais ela teve acesso.

O caso de Laura é bastante singular. Ao afirmar que *só sabe alfabetizar* valoriza a experiência prática como aquela capaz de auxiliar na formação de um bom alfabetizador. Ao mesmo tempo deixa entrever uma fratura no discurso vinculado ao PBA: afinal ele parece, em sua visão, capaz de formar *alfabetizadores* e não professores mais generalistas. Também é digno de nota que Laura comenta o fato de ter optado, quando decidiu assumir uma classe como professora titular, por classes de alfabetização. Somente depois é que o fez, atuando em turma única de 1º ano do ensino fundamental. Era justamente o que acreditava, quando de seu ingresso à profissão, “saber-fazer”. Nesse sentido pode-se dizer que o *lugar* de formação do PBA acaba por restringir em partes as oportunidades de formação mais ampliada, menos específica e instrumental. Configura-se como um *espaço* onde os agentes criam e desenvolvem seus conhecimentos, mas ao mesmo tempo as margens desse espaço

são limitadas, permitindo poucas expansões. Pelo menos no caso de Laura. Não posso me furtar a uma observação a mais nesse caso. De um ponto de vista pragmático, tendo sido eu alfabetizador durante tantos anos, indisfarçadamente sorrio ao ler a última frase de Laura: “Eu só sei alfabetizar!”. Penso que Laura mal sabia que *muito* sabia. Alfabetizar é tarefa de alta complexidade. Oxalá outros tantos alunos terminassem seu período de formação inicial cientes e seguros de *só saber alfabetizar*. Utopia como essa realizada e estaríamos muito próximos de cumprir nossa tarefa histórica de dar a conhecer a um contingente muito maior de crianças o domínio dos instrumentos de acesso ao saber historicamente acumulado pela humanidade.

A questão das distinções entre *lugar* e *espaço de formação*, discutidas mais acima, comparece na fala de Luana logo no início da realização do grupo focal. Assim como Beatriz, ao serem questionados os motivos para participação no PBA, a participante menciona primeiramente o problema da ausência ou presença de uma *referência em sala de aula* como requisito para o desenvolvimento de um bom *habitus* professoral. Não chega a aderir a formulações que desqualificam a teoria em detrimento da prática. Explica que participou do PBA durante seu último ano na graduação. Havia tido anteriormente a experiência de vivenciar situações de sala de aula no âmbito do estágio supervisionado e justificou assim sua opção em participar do programa:

LUANA: A minha acho que foi mais uma mescla. Ao mesmo tempo que a gente falava aqui na universidade “não se usa mais o silabário”, que não tem isso e aquilo... dentro da sala de aula era uma mescla. Elas trabalhavam o Ler e Escrever porque era uma coisa que tinha que ser trabalhado, imposto... só que a maioria das atividades eram focadas na leitura em si, nas sílabas... então eu achei... tinha um contraste, uma diferença bastante grande entre o que a gente via aqui e o que a gente via em sala de aula

O primeiro aspecto da fala de Luana que desejo destacar é exatamente a forma como se coloca diante do problema das relações entre teoria e prática ao considerar sua experiência no âmbito do estágio curricular. Motivada talvez pela distância temporal entre a experiência formativa vivida durante esse período – talvez por aderir ao discurso de cunho teórico fomentado pela PBA – não atribui a questão da insuficiência de tempo como fator determinante para o insucesso do estágio supervisionado. Por sua vez produz uma análise voltada especificamente para outras questões que não foram mencionadas pelo primeiro

grupo, composto pelas alunas graduandas em 2014. Sua reflexão verte para o problema dos saberes de cunho teórico, aprendidos no âmbito da graduação, distintos das práticas observadas em sala de aula, quando na condição de estagiária. Afirma a percepção de uma diferença considerável em relação às práticas vividas na escola, negativando as *referências* com as quais havia tido contato. Essa negatificação se constrói quando as compara ao que fora estudado no âmbito da graduação.

Ao realizar uma aproximação com o postulado por Silva (2011) e discutido mais acima, faço duas reflexões. É possível afirmar que a distância entre as aprendizagens de cunho teórico e dos fundamentos educacionais vivenciados na universidade e a experiência em sala de aula têm impactos na formação de professores em início de carreira. Entretanto a fala de Luana demonstra que não são condição *sine qua non* para a otimização da formação do habitus professoral. É uma posição distinta à de Manuela, que dizia *não saber o que fazer*, mas demonstrava *saber o que não fazer* diante de uma situação de conflito, durante a experiência de estágio. Luana menciona algo semelhante em função dos aprendizados teóricos construídos no âmbito do próprio curso de Pedagogia, reportando-se à um período anterior à experiência no PBA. Pode-se inferir que parte desse habitus professoral constitua-se sim, ao menos no plano da linguagem utilizada no caso de Luana, a partir da observação em estágio, referendada pelo aprendizado de cunho teórico aprendido na graduação. Um componente a mais é fortalecimento desse habitus no contexto de sua participação no PBA: no caso o discurso construtivista em alfabetização.

O segundo aspecto a ser discutido na formulação de Luana se assenta no processo de adesão ao discurso tido também como autorizado e de maior legitimidade, consideradas as discussões promovidas pelo PBA e pela universidade. Ao mencionar o uso do silabário às situações consideradas de *mescla*, reporta-se a um dos referencias estudados em ambos os espaços de formação e analisados no presente trabalho. Weisz (2004) procura defender sua posição didática aportada no referencial construtivista, a partir da comparação entre essa e a concepção empirista de aprendizagem, designada como orientadora de práticas tidas como tradicionais. Ao refletir a respeito das concepções e teorias do professor alfabetizador – mesmo quando ele não tem consciência delas, segundo o próprio título do texto – a autora afirma que elas se expressam nas opções de cunho metodológico pelo professor. A autora passa a questionar o modelo de silabação, utilizado tradicionalmente como proposta de alfabetização no caso brasileiro. Afirma que professores orientados por essa perspectiva

ensinam as “famílias silábicas” em primeiro lugar, para depois ensinarem palavras frases e textos. O fariam por acreditar que só se pode escrever depois de aprendidas as unidades menores que compõem a linguagem escrita: a letra e a sílaba. Mais adiante advoga a necessidade de se [...] reconstruir toda a prática a partir de um novo paradigma teórico [...] (WESIZ, 2004, p. 54), sustentando a premissa de que nessa perspectiva teórica o conhecimento não é concebido como cópia do real, pressupondo uma atividade por parte do aprendiz. Além disso, sustenta a ideia de que nesse movimento de reconstrução teórica os erros de entendimento são graves, por parte dos professores iniciados na proposta construtivista de alfabetização.

Se o professor procura inovar sua prática, adotando um modelo de ensino que pressupões a construção de conhecimentos sem compreender suficientemente as questões que lhe dão sustentação, corre o risco, grave no meu modo de ver, de ficar se deslocando de um modelo que lhe é familiar para outro, meio desconhecido, sem muito domínio de sua própria prática – “mesclando”, como se costuma dizer. O equívoco mais comum é pensar que alguns conteúdos se constroem e outros não. O que, nessa visão “mesclada”, vale dizer que uns precisariam ser ensinados e outros não. Em outros casos o modelo empirista fica intocado e as ideias que as crianças constroem em seu processo de aprendizagem são distorcidas a ponto de o professor vê-las como um conteúdo a ser ensinado. (WEISZ, 2004, p. 59)

Depreende-se da enunciação produzida por Luana um grau de adesão ao discurso divulgado e enfatizado pelas experiências formativas vividas nos espaços de formação por ela frequentados. Claro que há que se considerar a possibilidade de tal discurso circular também nos espaços de formação dos quais participou após seu ingresso à profissão, dado o caráter hegemônico do discurso construtivista em alfabetização no estado de São Paulo. Como vimos em Sarti (2012), tais discursos, sob a forma de produtos simbólicos que circulam no mercado educacional, são consumidos por meio de mídias variadas e cursos de formação continuada, ofertados aos professores. Mas não posso deixar de identificar sua presença no processo de formação inicial de Luana e das demais participantes da pesquisa, bem como de lhe conferir um caráter de elemento que ajuda a constituir seu habitus professoral. Também é preciso considerar seu reforço pelas experiências posteriores e pelo contato com os bens simbólicos que permanecem circulando no campo educacional. Também sei da impossibilidade, dado o caráter e as escolhas metodológicas feitas nessa pesquisa, de verificar ou aferir o quanto dessas formações discursivas apropriadas e transformadas converte-se na prática docente atual dessas professoras. Porém, seja para

circular em momentos nos quais elas são exigidas em situações de tensão na prática profissional, seja para apenas participar das negociações linguísticas impostas pela situação do grupo focal, essas formações discursivas estão presentes nas enunciações das participantes. Assim é possível inferir que lhes conferem ganhos de capital linguístico e simbólico nos diferentes momentos em que são exigidas. Para efeito de glosa e jogo linguístico com a expressão da autora construtivista citada acima: as participantes da pesquisa utilizam tais construções discursivas *mesmo quando não tem consciência delas*. São formações discursivas fundadas no habitus, estrutura estruturante, que inculca disposições para agir. E falar.

Nem tudo é conformação, nesse ínterim. Apesar da potência homogeneizadora do habitus, as formações discursivas são *transformadas* pelos sujeitos, não apenas consumidas *in natura*. Seria um erro supor tal apropriação como insípida pelas participantes, uma adesão conformada e sempre inconsciente, desprovida de reflexões próprias e particularizadas operadas por esses sujeitos singulares. Novamente Certeau (2012) comparece oferecendo suporte teórico para se considerar a respeito do cunho desviante e tático de tais formas de consumo dos produtos culturais: avançar no território em disputa por meio de avanços sucessivos, muitas vezes jogando com as imposições feitas coercitivamente pelo discurso oficial. A enunciação a seguir, produzida por Viviane, explora alguns dos tópicos discutidos mais acima: a questão da *referência* empírica sobre o *fazer* ou *não fazer* docente; o tema da apropriação do discurso oficial e do poder constituinte de um habitus professoral imposto durante a formação inicial e; a transformação do discurso de querer e poder pelos sujeitos comuns, por meio de suas produções secundárias:

VIVIANE: Eu no segundo ano peguei uma professora que o primeiro dia ela olhou assim pra mim e disse “Você veio aqui pra vigiar o meu trabalho? Pra criticar minha teoria?”. Falei: “Não. Eu vim aqui pra pesquisar e te auxiliar no que for preciso.”. Aí contei um pouco... ela foi pegando, confiando, pegando confiança... Eu fui mostrando o que era o Bolsa Alfabetização... Aí chegou no fim do ano ela praticamente delegava muito, muita coisa pra mim... ela deixava as crianças pra mim ensaiar... e aí ela deixava a comanda comigo, né? O direcionamento da atividade... e aí, por fim, até hoje a gente conversa no face e aí a gente é amiga... mas ela tem a teoria tradicional e eu não vou critica-la... porque ela alfabetiza dessa forma. É uma professora antiga e ela alfabetiza. Tem os seus problemas na questão da alfabetização tradicional? Tem... porque a criança é alfabetizada fora do real, não tem muito significado pra criança e é mais sofrido. A criança sente mais, né? Porque ela tá aprendendo e não tem significado pra ela, né? E o que a gente aprendeu no Bolsa é a gente alfabetizar com significado, tendo um contexto

real do social da criança, fazer essa relação. E pra eles fica mais automático, mais tranquila...

Primeiramente as reflexões produzidas por Viviane contribuem para qualificar a importância dada ao professor regente da turma nas quais atuam os alunos em processo de formação inicial, seja no âmbito do PBA ou não. Reforça o protagonismo dessa personagem como *referência* para a constituição do saber docente de professores em processo de formação inicial. O contato com o professor experiente e suas práticas desempenha a função do espelhamento, para o bem o para mal. Constitui-se de importante elemento a ser considerado no processo de formação inicial de professores e contribui para a reflexão sobre as relações entre teoria e prática. Mas me parecem ser ainda mais producentes se pensarmos a respeito da importância do tipo da imersão antecipada no espaço da sala, tal como promovida pelo PBA e que discutirei no próximo item do presente trabalho, como eixo de análise.

A diferença presente na enunciação produzida por Viviane reside na peculiaridade de se trazer a voz – ou uma interpretação particular dessa voz, sem dúvida alterada pelos caminhos da memória e da distância temporal entre o momento da emissão dela e sua nova elaboração – desse sujeito de fato, tomado como referência situada naquele tempo relativamente remoto. Viviane remonta ao questionamento da professora regente da turma em relação ao papel do AP. Reporta que, para a professora regente da turma, o AP era tido inicialmente como alguém ali posto com a função de observar o *trabalho docente* ou *sua teoria*. Deve-se supor que a dúvida é estimulada pela histórica relação de distanciamento entre aspectos culturais-cognitivos e dos fundamentos da educação estudados na academia e as situações da prática vivenciadas em sala de aula. Há ainda o componente histórico da postura por vezes predatória da academia em relação à escola pública – a pesquisa que não oferece retorno ou resposta aos dilemas educacionais. Além disso, Viviane explicita o quanto a negociação com a docente mais experiente foi capaz de conferir-lhe experiências profissionais significativas e novamente significadas de modo positivo pela participante da pesquisa. Outra enunciação, produzida dessa vez por Laura, está alinhada com essa linha argumentativa:

LAURA: [...] E atualmente eu tô trabalhando com alfabetização, 1º ano... e você observa as professoras, a maioria das professoras tem muita

insegurança com relação à alfabetização, às hipóteses de escrita, como trabalhar, como que faz... e por conta do Bolsa, que a gente viveu muita coisa a respeito de alfabetização a gente sabe como fazer. Não tem segredo as hipóteses... é simples você olhar e você saber o que precisa fazer para aquela criança avançar. **Então é algo que eu tenho muito bom de recordação é a experiência que eu tive com as professoras, as duas professoras que eu acompanhei, né?**

As falas de Viviane e Laura remetem-me também àquilo exposto por Antonio Nóvoa (2011) em *O regresso dos professores*. O autor português tece considerações importantes a respeito do momento delicado vivido no âmbito do campo educacional. Não é recente sua preocupação com a redundância discursiva que se têm praticado em termos das ações necessárias ao aprimoramento do processo de formação de professores, provocando um *excesso de discursos* e redundando em uma *pobreza das práticas*.

O campo da formação de professores está particularmente exposto a este efeito discursivo, que é também um efeito de moda. E a moda é, como todos sabemos, a pior maneira de enfrentar os debates educativos. Os textos, as recomendações, os artigos e as teses sucedem-se a um ritmo alucinante repetindo os mesmos conceitos, as mesmas ideias, as mesmas propostas. É difícil não sermos contaminados por este “discurso gasoso” que ocupa todo o espaço e que dificulta a emergência de modos alternativos de pensar e de agir. (NÓVOA, 2011, p. 47)

Esse círculo vicioso, cujo traçado é elaborado a partir das repetições de velhas formas discursivas precisaria ser rompido a partir da elaboração de novas propostas educativas, possibilitando pensar um futuro para a formação de professores. Tais propostas deveriam ser construídas a partir da formulação do que é ser um *bom professor*. Nóvoa reconhece a dificuldade de se fazer isso atualmente, a não ser a partir da enumeração de uma lista de *competências* necessárias ao educador do futuro. Subentendo aqui uma crítica ao modelo neoliberal que, ao definir competências, privilegia a racionalidade técnica mantida como viés da formação. Faz proposições direcionadas à construção de *disposições* que caracterizam o trabalho docente na contemporaneidade. Evoca elementos como o *conhecimento* (valorização do saber a ser transmitido ao aluno); o *tato pedagógico* (referente às relações de empatia entre professor e alunos); o *trabalho coletivo* (relacionado ao desenvolvimento de práticas em equipe e colaborativas entre professores); o *compromisso social* (referente ao comprometimento com o desenvolvimento pleno do educando para os desafios da contemporaneidade) e; *cultura profissional*. Tais proposições são tratadas e desenvolvidas

pelo autor, mas farei a transcrição de seu texto abaixo, para tentar aclarar a discussão que desejo realizar:

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão. (NÓVOA, 2011, p. 49)

Nóvoa assevera a necessidade de se *passar a formação de professores para dentro da profissão*. Desenvolve o princípio a partir do qual se deva enfatizar a necessidade de professores mais experientes assumirem um papel de maior relevância na formação de seus pares. Isso tanto para formação de professores iniciantes na profissão ou na formação inicial, a partir dos princípios de indução e formação em serviço, ou mesmo servir-lhes de inspiração. A ênfase dada pelo autor se assenta na relação entre aspectos teóricos e práticos, profissionais e científicos, bem como na relação clara entre os pares conceituais.

É fundamental assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino se tornem visíveis, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho académico e criativo. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a acção docente e o trabalho escolar. Não se trata, escusado será dizer, de defender perspectivas de mitificação da prática ou modalidades de anti-intelectualismo na formação de professores (NÓVOA, 2011, p. 19-20)

Tal proposta pode não corresponder exatamente àquilo expresso por Viviane e Laura em suas enunciações, no tocante ao papel do professor mais experiente no âmbito do PBA. Digo isso porque, de certa maneira, não há um *protagonismo* desse professor, pelo menos documentalmente, no âmbito do programa. Não há menção direta ao papel do professor regente na formação do AP, no sentido de servir de inspiração ou indução das práticas. Mas tal significado comparece no discurso de várias delas, em diferentes momentos da coleta de dados. Seja a título de *inspiração*, seja como forma de identificar, refutar ou mesmo produzir novos significados em relação à profissão docente, seja a respeito das relações entre teoria e prática vivenciadas nesse espaço de formação, as participantes da pesquisa mencionam a importância dada aos professores com os quais conviveram durante pelo menos um ano letivo.

Estariam presentes no momento de formação inicial de Viviane e sua posterior produção secundária no âmbito da profissão, esta e as outras disposições propostas por

Nóvoa? Difícil afirmar com precisão. Entretanto configura-se como fundamental o papel do professor mais experiente na constituição das predisposições para agir – ou para não agir – quando da relação entre AP e professor regente em sala de aula. Então é coerente afirmar que é a partir destas relações que se constitui parte do habitus professoral, composto de aspectos de cunho teórico e prático, no bojo das relações pedagógicas ocorridas no interior da sala de aula. Não se excluem desse contexto os procedimentos minúsculos observados e compartilhados, os modos de proceder nas situações de conflito, o tato pedagógico e as formas de conduzir as relações entre os professores e alunos com os quais as AP conviveram.

Teço as afirmações acima em função do segundo aspecto importante das reflexões de Laura e Viviane. Tal aspecto está escorado também pela questão das formas de adesão ao discurso oficial, parte do habitus que permeia as intencionalidades governamentais para a implantação do PBA e sua operacionalização. Há semelhanças entre as enunciações de Luana, Laura e Viviane, quando se referem ao tema. Tais semelhanças dizem respeito à presença do discurso inspirado no referencial construtivista, anteriormente localizado como referencial teórico central do programa *Ler e Escrever* e consequentemente também do PBA.

LUANA: [...] Ao mesmo tempo que **a gente falava aqui na universidade “não se usa mais o silabário”**, que não tem isso e aquilo... **dentro da sala de aula era uma mescla [...] só que a maioria das atividades eram focadas na leitura em si, nas sílabas...** então eu achei... tinha um contraste. (grifos meus)

LAURA: [...] E atualmente eu tô trabalhando com alfabetização, 1º ano... e você observa as professoras, **a maioria das professoras tem muita insegurança com relação à alfabetização, às hipóteses de escrita, como trabalhar, [...] e por conta do Bolsa, que a gente viveu muita coisa a respeito de alfabetização a gente sabe como fazer. Não tem segredo as hipóteses... é simples você olhar e você saber o que precisa fazer para aquela criança avançar.** (grifos meus)

VIVIANE: [...] mas ela (a professora) tem a teoria tradicional e eu não vou criticá-la... porque ela alfabetiza dessa forma. É uma professora antiga e ela alfabetiza. **Tem os seus problemas na questão da alfabetização tradicional? Tem... porque a criança é alfabetizada fora do real, não tem muito significado pra criança e é mais sofrido.** A criança sente mais, né? Porque ela tá aprendendo e não tem significado pra ela, né? **E o que a gente aprendeu no Bolsa é a gente alfabetizar com significado, tendo um contexto real do social da criança, fazer essa relação.** (grifos meus)

Os trechos em destaque demonstram essa adesão ao discurso institucional e promovido pelo Estado. Novamente afirmo: é possível que tais formações discursivas

tenham sido reforçadas em outras experiências formativas posteriores ao PBA, mas sua origem é localizada no âmbito do programa segundo as próprias falas das participantes. Constituir-se-iam como parte de um *habitus* relativo à atuação docente, inculcado nessas participantes? Isso ocorreria a partir de uma adesão tácita, feita sem imposições violentas, aceitas inconscientemente, resultado da *violência simbólica*?

O fato é que uma variante da linguagem, para ser instituída como legítima e se converta em capital linguístico e simbólico tudo depende de seu reconhecimento como algo *legítimo* por grupos dominantes. Outro fator determinante é a existência de um mercado linguístico unificado. Identificadas como criadas tais condições no contexto presente, é possível responder de modo afirmativo a pergunta formulada acima. A variante linguística mostra-se incorporada pelas participantes. Isso ocorre porque tal discurso é até certo ponto unitário e hegemônico no campo educacional, portanto altamente valorizado no mercado linguístico. Torna-se possível que busquem operar tal modalidade da linguagem em suas práticas cotidianas, como professoras, após terem sofrido sanções e recebido recompensas nesse mercado. Tais sanções e recompensas foram percebidas na relação entre os estudos teóricos realizados no âmbito do PBA e do curso de licenciatura e seu enfrentamento com os dilemas vivenciados no espaço de formação da sala de aula. O resultado dessa violência doce e silenciosa é a adesão ao discurso.

Mal tal adesão é relativa e heterogênea. Apesar da utilização do referencial teórico citado, nota-se tal relativização a partir das reflexões produzidas e enunciadas em relação à fundamentação teórica antagonista ao construtivismo: o empirismo. Tomando como exemplo fala inicial de Viviane, retomada acima, a perspectiva empirista não é necessariamente *negativada* ou *demonizada*. Em suas afirmações está presente a ideia de que, apesar de não tomar para si o chamado *método tradicional* como referência e de qualificar a professora regente com a qual teve a oportunidade de trabalhar no âmbito do PBA como alguém que a utiliza, afirma que não vai “*criticá-la*, pois é *uma professora antiga, mas alfabetiza*”. Pode-se inferir que Viviane assume uma produção discursiva própria, apesar da violência simbólica sofrida, da coercitividade advinda da reiteração dos discursos construtivistas. Como que se propusesse que os fins educacionais justificassem os meios realiza praticamente um “ato de confissão”. Mesmo no contexto em que outro tipo de discurso, o oficial e partilhado pelos interlocutores, seria altamente aceito e potencialmente melhor precificado. Pode-se dizer que ela não antecipa lucros nesse caso, produz uma auto-

correção sutil que responde às demandas do diálogo vigente. Mas de modo concomitante, manifesta-se como sujeito, apesar de reconhecer a vigilância e censura da variante linguística praticada pelo grupo. Assim parece ultrapassar os limites de uma das afirmações postuladas por Bourdieu (1977), ao extrapolar a relação entre “dominadores” e “dominados” por ele propostas quando delineia os mecanismos de premiação e sanções no mercado linguístico:

A disposição que leva a "se vigiar", a "se corrigir", a procurar a "correção" através de correções permanentes nada mais é que o produto da introjeção de uma vigilância e de correções que inculcam, senão o conhecimento, pelo menos o reconhecimento da norma linguística; através desta disposição durável (que, em certos casos, está no princípio de uma certa insegurança linguística permanente), se exercem continuamente, sobre aqueles que a reconhecem mais do que a conhecem, a vigilância e a censura da língua dominante. "Vigiando-se", os dominados reconhecem na prática, senão a vigilância dos dominantes (ainda que eles nunca "se vigiem" tanto quanto em sua presença), ao menos a legitimidade da língua dominante. Essa disposição com relação à língua é, 'em todo caso, uma das mediações através das quais se exerce a dominação da língua dominante. (BOURDIEU, 1977, p.18)

De onde vem a recusa à vigilância e certo relaxamento com relação à correção? Recorrendo novamente a Certeau (2012) é possível depreender da enunciação de Viviane o processo de bricolagem, realizado durante o ato de falar. A bricolagem remonta ao seu significado original: fazer com as próprias mãos. O que significa na visão sociológica o mesmo que juntar diferentes elementos culturais para produzir algo novo. No caso em particular a bricolagem é feita com as próprias palavras, o próprio ato de pensar e dizer. Joga com o sistema linguístico e pratica seus próprios lances, a partir de processos individuais que envolvem apropriações e reapropriações sucessivas da língua usada por locutores e interlocutores no movimento dialógico. Ao fazer isso, esse locutor é capaz de instaurar um presente próprio e relativo ao momento e lugar onde o jogo se desenvolve. À maneira dos judocas, utiliza a força e o equilíbrio de seus contendores e produz suas próprias elaborações discursivas, aplicando seus próprios golpes e movimentos. Assim estabelece sua posição e altera o contrato com seus interlocutores. Impõe um deslocamento inesperado nessa disputa de significados, jogando com a própria potência do discurso oficial e autorizado. Quase como se dissesse: “Ok! Nosso gramado é mais verde que o do vizinho. Mas o dele também floresce. Não é isso o que importa?”.

Considerado o tempo e lugar onde e quando todos os envolvidos se voltam para o processo de alfabetização, faz lembrar que essa é a grande meta do programa. Assim, se a

professora cujo referencial teórico é extremamente negativado pela variante linguística praticada pelo grupo, mas ao mesmo tempo é configurada como importante referência para Viviane, e ainda assim cumpre com o objetivo do PBA... isso basta. Independente da orientação teórica que professa e pratica, a professora com quem Viviane conviveu e aprendeu ensina os alunos a ler e escrever. Assim faz impor sua visão pessoal: astuciosa, empoderada, típica de quem luta astuciosamente pelo alargamento dos horizontes da disputa por posições.

Procurei até o presente momento demonstrar com mais ênfase como as disposições culturais e formações linguísticas fomentadas pelo PBA atuaram na formação inicial no caso das participantes da pesquisa. Isso contemplando a questão das relações entre teoria e prática, tema central desse primeiro eixo de análise. Tais reflexões me provocaram um questionamento: até que ponto tais disposições e formações linguísticas se expandem e alcançam também os egressos do curso que não foram membros do PBA?

Para responder ao questionamento foi preciso deter-me atentamente às falas de Camila, única participante da pesquisa que compôs o segundo grupo focal e que atendia a tais critérios. Não havia dados em profusão para produzir tal análise, mas sua intensidade merece destaque. Camila retoma inicialmente a questão do distanciamento entre a teoria estudada no âmbito da licenciatura e sua aplicação nas situações práticas vivenciadas em sala de aula. Retoma também o problema da relação de tempo, de imersão em sala de aula e, diferentemente das participantes que atuaram na condição de AP, não menciona em nenhum momento o tópico do *professor mais experiente*, pelo menos no âmbito do estágio supervisionado que realizou.

CAMILA: Porque daí eu estava estudando a teoria mas eu não visualizava aquela prática... então toda aquela problematização que elas conseguiam fazer, pela relação do que elas estavam visualizando eu não conseguia. Consegui visualizar um pouco depois quando começou os estágios, mas as horas de estágio são poucas, né? Então eu tinha umas pinceladas de um pouco do que elas problematizavam ali, enquanto alunas-pesquisadoras

Camila em nenhum momento menciona diretamente o discurso construtivista como sua referência teórica para trabalho com o processo de alfabetização ou de ensino em geral. A problematização das práticas e das reflexões sobre a fabricação da docência ocorre apenas

de modo indireto. Mas ela é mencionada a partir da relação com outras AP, colegas de classe e com as quais compartilhava experiências relativas ao processo de formação inicial.

CAMILA: Bem... eu participei de quase todos os trabalhos da Marilda e da Celina³¹ como auxiliar ali... porque eu gostava muito. Como eu tinha muita vontade de fazer... então o que elas estavam lendo eu estava lendo, eu estava ali auxiliando, ajudava elaborar um texto, a fazer um trabalho, mas tudo como coadjuvante ali, né? Nos bastidores... Então eu achava que tudo que era estudado no Bolsa era muito rico... Era muito rico... só que daí eu não estava participando daquela riqueza...

A enunciação de Camila revela uma significação muito própria a respeito do PBA e o lugar por ele ocupado no processo de formação inicial de professores. Embora não utilize a variante de linguagem afeita ao referencial adotado pelo programa e pelo curso de pedagogia da UMC, indica a *riqueza* daquilo estudado no âmbito do PBA. Ela afirma ter sido *ser coadjuvante, atuar nos bastidores* dos processos formativos vivenciados por suas colegas pertencentes ao PBA. Será essa a razão para não anunciar uma adesão tão forte aos pressupostos teóricos e didáticos e ao discurso a eles correlato? Ou efeito causado pela impossibilidade de comparação entre esse referencial e as práticas observadas em sala de aula, dado o exíguo tempo em que permaneceu em sala de aula, durante os estágios curriculares? Vale perguntar o mesmo no que tange a escassez de um período mais alongado de permanência com outro professor, a chamada *referência* a que me referi mais acima. Esse último item chama em especial minha atenção. Afinal, os AP permaneceram no mínimo um ano letivo inteiro convivendo com os professores regentes em sala de aula, pelo menos vinte horas por semana, vivenciando o cotidiano da sala de aula e o processo de ensino e aprendizagem e seus dilemas. Qual seria o papel do professor mais experiente para Camila? Teria ele o mesmo viés assumido pelas AP? Sumarizando: o discurso construtivista não é tão proeminente na fala de Camila e tudo me leva a crer que a não participação no PBA é fator decisivo para isso.

Ao propor ao grupo a discussão a respeito do lugar ocupado pelo PBA na formação das AP um tema foi recorrente nas enunciações produzidas pelo grupo. A primeira fala produzida por Viviane relata o problema que designarei aqui como o da *solidão em sala de aula*. Ele corresponde às angústias e aflições a respeito do ingresso na profissão – problema

³¹ Marilda e Celina são alunas do curso de Pedagogia da UMC que participaram no PBA em 2010, tendo concluindo a licenciatura no mesmo ano. Eram colegas de turma de Camila e pertenciam ao mesmo grupo de trabalho no âmbito da academia. Seus nomes foram substituídos com o intuito de preservar suas identidades.

relatado também por Manuela, mais acima – e da própria entrada em si, na situação de sala de aula. Para Viviane o problema se configura a partir do próprio processo de “recepção” dos professores ingressantes à profissão, desprovido de orientações didáticas ou mesmo organizacionais por parte da gestão escolar ou da equipe formada pelos professores que atuam nas escolas:

VIVIANE: O que me marcou muito é que quando eu me formei em 2010 e assumi em Ferraz em 2011, né? **E o que me marcou muito é assim: quando eu entrei na sala de aula praticamente eu estava sozinha. A diretora falou assim: a sala sua é número tal e seus alunos estão lá.** Cheguei lá, tinha uma professora lá, ela falou “olha: essa é sua turma e a partir de agora você que pode direcionar a turma”. **E no primeiro momento a gente leva um choque.** É isso que você falou (aponta para Luana). **Mas aí eu comecei a colocar em prática tudo o que eu tinha vivenciado no Bolsa Alfabetização e pra mim foi muito mais fácil.** E realmente eu coloquei em prática tudo o que eu aprendi. **Pra alfabetização, em questão de alfabetização foi o que eu aprendi no Bolsa.** E eu acredito muito nessa questão de alfabetizar com esses preceitos do Bolsa Alfabetização. E isso me ajudou bastante. [...]É... isso... E assim: a base que eu tinha era essa. Ninguém foi lá falar “você precisa de ajuda?” ou “eu vou ficar aqui um pouquinho com você”... não teve isso não! Só me mostraram as crianças... 35 crianças numa sala de alfabetização... e “se vira”... (grifos meus)

Segundo Viviane é a experiência vivenciada no PBA quem a habilita a iniciar o processo de trabalho. Pelo menos no que diz respeito aos modos de proceder e especificamente no que se refere ao processo de alfabetização. Ao nos voltarmos a continuidade do diálogo, Camila expressa ter vivido experiência semelhante:

CAMILA: Eu tenho mais ou menos essa mesma impressão que ela... **eu como não participei mas vi as amigas participando... questão de procedimento em si... de como proceder, de como agir... porque eu fico vendo dois paralelos: na Educação Infantil eu tive a sorte de estar o segundo ano consecutivo na creche onde eu tenho contato com educadoras experientes que eu posso compartilhar as crianças.** Você ver alguém... na prática, trabalhando, fazendo, acontecendo... promovendo a aprendizagem **é diferente de você aprender tudo sozinha, que vai na questão do acerto e erro.**

Todas as enunciações mencionadas – por Manuela, Viviane e Camila – aderem às necessidades formativas apontadas por Nóvoa (2011) e me ajudam a compreender a importância dada pelas participantes da pesquisa, tanto à figura do professor mais experiente e das práticas colaborativas entre professores, quanto ao processo de imersão intensa em sala de aula, promovidas pelo PBA.

Primeiramente o autor explora a necessidade de se devolver aos professores a formação dos próprios professores. Ele menciona o fato de vários grupos terem assumido a responsabilidade pela formação docente: um grupo vasto e heterogêneo formado por especialistas alocados nos departamentos de Educação das universidades e outro, mais ligado aos grupos oficiais responsáveis pela formulação de políticas educacionais. Em relação ao primeiro grupo pode-se afirmar sua importância e contribuição como centrada na aproximação da escola e da formação com as tarefas de investigação e ao rigor científico; ao mesmo assinala que esses elementos só podem produzir tal contribuição quando promovem a integração com a própria *cultura profissional*. No que tange ao segundo grupo reside a frequência e intensidade cada vez mais significativa de ações que apostam avaliação de desempenho profissional como definidora dos currículos de formação de professores e nos modelos de entrada à profissão; ações que estão vinculados às organizações internacionais – como a União Europeia, OCDE, FMI e Banco Mundial – orientadas por premissas econômicas de cunho neoliberal e aplicando-as ao desenvolvimento de políticas educativas. Os dois grupos ocupam um espaço que deveria ser de responsabilidade dos professores mais experientes. Não podem ser negadas as contribuições e o impacto desses grupos para o aprimoramento dos processos de formação de professores, “[...] mas não é possível continuar a escrever textos sobre os *professores reflexivos*, se não concretizarmos uma maior presença da profissão na formação. (NÓVOA, 2011, p. 56)

As enunciações apresentadas demonstram tal dicotomia. O papel desempenhado pelos *professores mais experientes* e pelo convívio intenso com eles, vivenciado pelos egressos do PBA é de protagonista. As reflexões teóricas, ainda de orientadas pelo grande projeto neoliberal, são mais assimiladas por meio desse contato e parceria. Se não são totalmente operacionalizadas ou mesmo apropriadas em sua totalidade, como se apresenta no caso de Viviane, isso ocorre ou não no interior do campo que corresponde à sala de aula, como demonstra Camila. Afinal, para Camila, a grande experiência formativa se baseia em primeiro lugar no contato com esses professores mais experientes. Como afirmei antes o PBA secundariza textualmente o papel do professor regente como formador. As participantes relatam que a situação se repete no âmbito da iniciação à profissão. Mas de todo modo ela é premente. Além dele, há outro componente que gostaria de abordar.

CAMILA: E como é importante o relato, né? Durante meu primeiro ano com classe de alfabetização eu tive meu irmão como um co-orientador.... porque na escola nós estamos sozinhos. Então ele falava assim “Você vai fazer diário de bordo...”. Então a escrita é uma coisa assim, que eu não faço mais, por conta de estar dois períodos, mas foi fundamental... então acho que é outro ponto que as meninas do bolsa tinham que era isso dos relatos descritivos, né? Coisa que tem tá ali, só no curso de licenciatura vai fazer relato descritivo do que? Não tem... então acho que quando a gente escreve sobre a prática nós problematizamos, nós superamos dificuldades e direcionamos o olhar, começamos a ver aquilo de uma outra forma, além da crítica vazia... (grifos meus)

Além de retomar o papel do professor mais experiente na indução de professores iniciantes a profissão, na figura de seu irmão³², Viviane acrescenta outro item ao debate e que também foi discutido por Nóvoa (2011), embora não tenha sido mencionado pelas participantes que integraram o PBA: a importância da escrita e do registro no processo de formação de professores. Utilizando a expressão *mutatis mutandis* reflete a respeito das relações entre pessoalidade e profissionalidade do professor. Para o autor ensinamos aquilo que somos e naquilo que somos pode-se encontrar muito do que ensinamos. Por isso aos professores cabe um trabalho de auto-reflexão e auto-conhecimento. Ao reportar-se novamente ao problema do professor reflexivo, retoma a ideia de que ao longo das últimas décadas se adotou o uso das autobiografias e relatos escritos nos processos de formação de professores, tornando-se mais clara a compreensão da unidade ontológica *ser-professor*, que corporifica a ligação entre teoria e prática e “[...] se define um determinado devir profissional.”. (NÓVOA, 2011, p. 68)

Como proposta ao enfrentamento dos desafios do cotidiano escolar, que incluem a multiculturalidade e pluralidade entre os alunos na escola, mas negando uma retomada dos aspectos românticos e confessionais da profissão, afirma a importância do papel das narrativas e da escrita na formação de professores como elementos centrais. Sugere uma atenção especial aos professores em início de carreira e soma a isso a organização de espaços de debate e diálogo entre os pares, algo essencial ao enriquecimento da referida *cultura profissional docente*. E assim prossegue:

³² O irmão de Camila é professor na rede municipal de São Paulo desde o ano 2000 além de docente em nível superior, na modalidade EAD. É mestre em Ciência da Informação e Documentação pela USP e doutor em Língua Portuguesa pela PUC de São Paulo. Seu nome e maiores informações foram preservados com o intuito de preservar as identidades do citado e da participante. A nota se configura como importante, julgo dizer, em função do papel do professor mais experiente em sua relação com o docente iniciante, mesmo de forma indireta, como nesse caso.

Nada substitui um bom professor. Precisamos de reforçar o conhecimento pessoal (de cada um) no interior de um conhecimento colectivo, captando assim o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, que está no cerne da identidade profissional docente. Sem um novo olhar sobre esta problemática dificilmente conseguiremos abrir novos caminhos para os professores. (NÓVOA, 2011, p. 59)

Nas enunciações apresentadas a figura do professor, seja ele *bom* ou supostamente *nem tão bom assim*, é um fator de muita relevância para as participantes. Mas o segundo aspecto, a escrita, surge como mais valorizada para Camila, que não participou do PBA, do que para as alunas que foram AP durante seu processo de formação inicial. Cabe lembrar que a produção de relatos semanais a respeito do processo de acompanhamento do trabalho em sala de aula era uma das atribuições das AP. A propositura era exatamente essa: elaboração de registros reflexivos a respeito do processo de alfabetização, com vistas à análise e problematização das práticas. Tal procedimento é altamente valorizado inclusive nas reuniões entre professores orientadores do programa e alguns são apresentados e discutidos mensalmente nesses encontros. São elementos solicitados em relatórios mensais dos professores orientadores. Assim assumem importância tanto na formação inicial dos professores como na formação dos formadores de professores no âmbito do programa.

A reflexão me leva a crer que este item – a escrita, o registro reflexivo –, apesar de valorizado no âmbito do PBA, não foi incorporado como disposição durável no caso das professoras que foram AP. Talvez pelas dificuldades impostas pela profissão, como a excessiva carga horária, que as obriga a desdobrarem-se em mais de um período de trabalho em sala de aula, que é o caso da maioria das participantes do grupo. Talvez porque o registro acerca das práticas e a posterior reflexão a respeito delas não seja procedimento corrente nas escolas. Talvez porque simplesmente esse significado não tenha sido construído ou mencionado pelas participantes, porque inexistia possibilidade de diálogo entre os pares no momento da atuação profissional. Seja qual for a razão, voltamo-nos ao problema do reconhecimento da realidade das condições de trabalho dos professores, obstáculo permanente ao desenvolvimento profissional mais aprimorado. Com isso constatamos que a potência da imposição de um traço do habitus profissional que se espera inculcar não garante sua operacionalização pelos usuários comuns: está condicionado também às condições objetivas de trabalho e revela a distância entre políticas de formação e políticas de trabalho. É notório o descompasso entre as políticas de resultados, enxugamento da

máquina pública e qualidade total, impostas pelas administrações educacionais inspiradas pelas premissas globalizantes e neoliberais e as condições de trabalho docente. Nesse processo, ocorrido ao longo principalmente na década de 1990 e discutida no segundo capítulo desse trabalho, a categoria profissional dos professores foi ainda mais vitimizada pelo achatamento salarial, condições precárias de trabalho, desvalorização profissional e ausência de participação efetiva nas decisões que afetam o fazer profissional. Sinais históricos disso são os recentes movimentos da categoria em termos da luta por melhorias. Durante o ano de 2015 eclodiram greves e manifestações de larga extensão, como nos casos do estado do Paraná e São Paulo, demonstrando a luta da categoria como premente e necessária. Classes superlotadas, fechamentos de classes, precarização dos contratos de trabalho dos docentes, reposição de perdas salariais, manutenção dos direitos a aposentadoria, criação e operacionalização de planos de carreira docente, ajuste da carga horária de trabalho em cumprimento da legislação constavam da pauta de reivindicações nos diferentes sistemas de ensino. Como, em tais condições, poderia manifestar-se de modo viável a produção de práticas colaborativas entre docentes e a desejável adoção da escrita como referência ao desenvolvimento profissional? Como Camila comenta: a escrita é importante, mas como fazê-la trabalhando em dois períodos, única forma de sustento da família? A voz de Camila, apesar de apresentar serenidade ao longo de toda a reunião do grupo focal, é altissonante. Representa a angústia e o sofrimento de uma classe que ao mesmo tempo é apontada como responsável pelo futuro e desenvolvimento da nação e sentenciada como culpada pelas mazelas educacionais no Brasil. A voz de Camila se ergue como uma bandeira de luta.

Outra possibilidade de não incorporação do registro reflexivo pelas participantes da pesquisa que atuam em sala de aula é mais pragmática. Imersas na *solidão da sala de aula*, sem ter alguém mais experiente a quem recorrer, *sem ninguém para oferecer ajuda* ou acompanhar o trabalho pedagógico com o intuito de auxiliar o professor iniciantes a pergunta me parece óbvia: escrever para qual interlocutor? Sem interlocutores, na ausência de práticas colaborativas entre docentes, escrever para si mesmo contradiz a experiência acadêmica acumulada a respeito do registro feito por professoras e a necessidade deles virem à público. Seria como escrever diários íntimos, jamais publicados ou publicáveis, portadores das angústias e temores dos professores como tópicos invioláveis.

Em suma: nem todas as experiências formativas no âmbito do PBA integram o *habitus* professoral dessas docentes. Há um limite para essa incorporação, determinada pelas condições materiais e objetivas de trabalho. Ou sendo mais condescendente: não produziram as significações almejadas pelo modelo de formação de professores pesquisadores ou reflexivos imaginados e propostos no âmbito do PBA. Mas o fato é que a realidade não condiz com sua representação. O perfil de professor imaginado, proposto pela política pública de cunho neoliberal – ainda que hipoteticamente bem-intencionada, com vistas à qualidade de ensino e ainda que tal qualidade seja duvidosa a partir de perspectivas progressistas – não se desenha tal como rascunhado durante a formação inicial construída sob sua influência e orientação. Ainda é possível que não tenham assumido papel importante para essas professoras e elas não o tomem como componente de seu trabalho educacional. De um modo ou de outro a análise revela outra fratura no discurso do PBA.

O último conjunto de enunciações a ser discutido no presente eixo revela mais um problema elencado pelas participantes, no que diz respeito às relações entre teoria e prática: a descontinuidade das políticas educacionais e a continuidade dos discursos e práticas de formação continuada. Como sabemos têm sido desenvolvidas uma infinidade de programas de formação continuada de professores, tanto no âmbito Estadual quanto Federal, ao longo das últimas décadas. No contexto atual, apenas para mencionarmos um exemplo, foi lançado o PNAIC como programa que inclui formação de professores e cuja meta seria alfabetizar todos os alunos antes dos nove anos de idade. Dados os limites impostos na definição dos rumos esta pesquisa não me coube produzir uma análise do curso de formação vinculado ao PNAIC e seus pressupostos teóricos ou conceituais. Mas ele surge como preocupação das participantes na medida em que, conforme suas próprias enunciações promove um movimento de *descontinuidade* em relação à sua formação inicial, realizada ou não com o aporte do PBA:

CAMILA: aí eu acho que quebra tudo o que o professor estava internalizando ao longo dos anos. Porque rompeu: não, a sílaba pode... o silabário pode... e o professor entrou num conflito maior. Eu acho que daí, na hora que tava se estabilizando numa metodologia de trabalho agora desconstruiu... Então agora, quer dizer... então, né? Então agora o professor tá mais cego ainda... já tava perdido, agora...

VIVIANE: É... quando o professor tem uma... um embasamento e sabe o que fazer, ele não... ele saber discernir... ele faz uma crítica, né? Agora quando o

professor está iniciando ou ele não tem o embasamento ele vai fazer... ele vai fazer o que tão falando pra ele fazer... e aí retrocede mesmo.

CAMILA: E também porque não traz essa formação igual o Bolsa trouxe de você olhar na prática, você vai problematizar, trazer quais são as suas questões... Igual você tá falando... tem nada de novo! Quais são suas questões? O que que é emergente pra você? Sabe? Que que você precisa nesse momento? Não traz isso... te despeja algo que não vai ter talvez utilidade alguma.

A fala inicial de Camila pode ser identificada como a que mais se aproxima dos referenciais estudados no âmbito da licenciatura e do PBA, no que diz respeito ao processo de alfabetização. É contraditório, dado o fato de Camila não assumir o discurso construtivista como referencial para sua prática, como vimos acima. Não há menção direta a qual orientação teórica baseia o novo programa de formação aos professores, mas sugere uma retomada do trabalho baseado na reflexão a respeito da consciência fonológica e no trabalho com a sílaba. Entretanto, a reflexão mais importante versa novamente a respeito das relações entre formação e seu distanciamento em relação à prática docente. A ideia é complementada por Viviane e a questão do embasamento teórico como fundamental ao docente surge novamente. Encerro esta primeira parte do eixo de análise indicando algo que parece consenso entre todos os participantes da pesquisa. Afinal minha leitura converge para condensar o que pensam, de modo geral, essas professoras: a formação inicial ou continuada dos professores precisa ser realizada no interior da escola; não há prática pedagógica que se sustente sem profundo arcabouço teórico que a conduza e com ela se relacione; o papel da experiência empírica e da relação entre professores, de forma colaborativa, ocupa posição central nos processos de melhoria do ensino.

O que levam a crer tais proposições, assim condensadas? Há um movimento crítico, apesar da potência de imposição impetrada pelas ações de natureza econômica e política, por parte desses sujeitos singulares. Embora em parte possam aderir a essas formações discursivas também tendem a se posicionar contrariamente a elas. Rejeitam a individualização das responsabilidades educacionais tal como na propositura das políticas de avaliação educacional. Tendem a refutar, pelo menos ao nível do discurso, a imposição da racionalidade técnica e meramente instrumental como alternativa para superação dos dilemas educacionais e seus problemas. Privilegiam a dimensão coletiva do trabalho pedagógico e da reflexão sistemática a respeito das práticas.

4.2 – EIXO II – O PBA E A “GARANTIA” DE IMERSÃO ANTECIPADA NO ESPAÇO E TEMPO DA SALA DE AULA: DISTINÇÃO E GANHOS NA ECONOMIA DOS BENS SIMBÓLICOS.

Será possível notar que as enunciações analisadas a partir de agora, embora tenham muitas vezes relações íntimas com aquelas apresentadas no primeiro eixo de análise, guardam peculiaridades. Esse fenômeno parece ocorrer em função da exaustiva comparação entre o PBA e o espaço mais institucionalizado que é o próprio Curso de Pedagogia. Demonstraram também a forma como a apropriação de um discurso oficial ou institucionalizado penetra e configura modos de pensar e de falar das participantes, quando refletem a respeito da própria formação. Apresentam-se variadas vezes como fruto da adoção de um modo de pensar hegemônico e autorizado – pretendido – por grupos dominantes (a Universidade e o Estado). Ao mesmo tempo não se calam perante suas percepções a respeito dos modos de operar do campo educacional e de uma sociedade vigiada e em permanente estado de vigilância e controle de si mesma.

O segundo eixo de análise revela enunciações e embates discursivos por parte das participantes com uma temática posta em centralidade: o PBA tomado como elemento de distinção entre os participantes. Esta decorre de sua característica permitir/viabilizar a permanência e imersão supostamente *mais qualitativa* no espaço e tempo da sala de aula.

Ao tentar definir os objetivos para a realização da presente pesquisa e ainda em fase anterior ao processo de coleta de dados e sua posterior análise, havia uma pergunta que sempre se colocou para mim, talvez em função de minha citada experiência como orientador do PBA junto à UMC. Em que medida as AP, em comparação aos demais alunos do curso, obtinham ganhos significativos ou vantagens do ponto de vista acadêmico ou profissional por terem vivido tal experiência? Questões adjacentes a essa também se impuseram e foram alvo constante de reflexão, ao longo dos oito anos vividos no âmbito do programa e do trabalho de lecionar no curso de licenciatura, embora nunca tivesse a oportunidade de lidar com dados sistematizados para se chegar a uma conclusão. Essas AP sentiam-se em situação de vantagem ou distinção em relação aos outros? Sentiram-se pressionados de alguma forma por terem sido participantes dessa experiência formativa? Que tipo de vantagem no mercado simbólico educacional tal participação lhes possibilitou e seriam capazes eles de identificá-las ou mesmo nomeá-las?

Foi em torno de tais questionamentos que defini como um dos objetivos do trabalho identificar e analisar as aprendizagens profissionais, construídas durante a experiência formativa vivida no âmbito da participação no PBA e sua relevância delas na prática cotidiana, atribuída por professoras alfabetizadoras egressas do Curso de Pedagogia, que tenham participado do programa. O tema foi proposto como tópico de discussão durante a realização dos encontros de grupo focal. Os dados foram analisados em função das estratégias de controle social exercido pelo Estado, tanto em relação aos indivíduos participantes do programa quanto das IES parceiras dele, discutidos no segundo capítulo deste trabalho.

O PBA foi idealizado e operacionalizado de modo a arquitetar um determinado perfil de professor, orientado pelas premissas teóricas do pensamento construtivista e no desenvolvimento profissional de um professor calcado nos moldes estabelecidos a partir das teorias do professor pesquisador/reflexivo. Tal arquitetura foi pensada pelos propositores do PBA e oficialmente descrita na documentação a ele correlata, como forma de antecipar a formação desse perfil profissional, para quando ele viesse a atuar na rede pública de ensino. Além disso, propus reflexão a respeito de um grau bastante elevado de intervenção na autonomia didática das IES, ao se definirem estratégias de garantia de adoção desse mesmo referencial teórico e epistemológico na formação das AP, com consequências também na própria estrutura dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia e Letras.

A partir do momento em que tais elementos foram identificados e analisados quando da análise empreendida no terceiro capítulo, considerando-se centrais para a realização dessa tarefa os ideários de Bourdieu e Certeau, foram fundamentais a descrição e utilização dos conceitos de *habitus* e *campo*, bem como dos princípios relativos às estratégias e táticas, para a construção deste quarto capítulo. Pude identificar as formas como os participantes consomem e reestruturam o capital simbólico imposto aos participantes ao longo do processo de sua formação inicial, bem como a forma como tais sujeitos se referem a ela. Assumido o PBA como fornecedor de um suposto diferencial nessa formação inicial, para as participantes que nele atuaram ou não, surgiu a necessidade de recorrer a outra ideia central no trabalho de Bourdieu: a *distinção*.

Ao considerarmos o *campo* como um espaço de relações entre agentes e grupos com substantivas diferenças de posicionamento social, permeados por disputas e jogos de poder, é preciso levar em conta também o próprio sistema educacional como um campo específico,

no qual jogam instituições de gestão e agentes em particular, em constante luta pela manutenção e expansão do poder. Os sujeitos ao jogar no campo, envolvidos nesse processo relacional, estão submetidos ao processo de distinção, que se traduz na ocupação de posições diferentes ou semelhantes dentro dele, determinando sua posição nele.

A distinção entre os agentes difere de modo substantivo dependendo das constituições individuais em relação às diferentes formas de capital, descritas por Bourdieu (1996). São quatro as formas de capital: o capital econômico, diretamente convertido em posses e resultante do direito à propriedade; o capital cultural, obtido sob a forma de títulos acadêmicos; o capital social, constituído nas formas das relações sociais construídas entre os sujeitos e; o capital simbólico, correspondente ao conjunto de disposições para agir, ritualizadas em certo sentido, que se convertem, por exemplo, no reconhecimento de determinados agentes pelo grupo ou classe social. Classes ou grupos dominantes distinguem-se dos demais em função do grau de acúmulo de uma ou mais formas de manifestação do capital. E são esses grupos ou classes quem melhor conseguem operar no campo, conquistar e jogar com tais elementos de distinção, intentando a afirmação de uma identidade própria e usando estratégias de imposição de sua visão do mundo social. Assim se define uma cultura tida como legítima, autorizada e aceita, determinando-se as posições ocupadas pelos agentes. É em função desse movimento que os indivíduos procuraram diferenciar-se dos demais, afirmando suas próprias competências, não raro em detrimento das competências dos demais, utilizando-se das diferentes formas de capital. Tal disputa de posições no campo social, operada pelos agentes, determina a concorrência entre eles e deriva para a realização dos jogos de poder, no caso, um *poder simbólico*.

O poder simbólico é ao mesmo tempo determinado pelo volume total de capitais acumulados pelos indivíduos singulares e pelo peso relativo das diferentes formas de capital, além do próprio processo de evolução histórica das formas de sua composição, em sua trajetória no espaço social. Esse poder simbólico determina a posição dos jogadores em cada campo de atuação social, que estrutura e reestrutura o habitus. Ao mesmo tempo o próprio campo pode ser reestruturado em função da reestruturação do habitus, o que reafirma uma posição descrita anteriormente no presente texto: a relação ocorre na trajetória que pode ser descrita a partir da chave campo-indivíduo-campo. Dependendo do grau de autonomia de um campo em relação a outros, a apropriação dos capitais e do poder simbólico, pelos agentes, ocorrerá em função do conhecimento acumulado, mas principalmente em função

do reconhecimento dos seus pares, demais agentes no campo. Cada campo específico se constrói em torno de uma lógica própria e muito particular. Vale lembrar que tal lógica é determinada por aqueles que dominam o capital simbólico, exercem poder simbólico no interior do campo e o fazem por meio de expedientes geradores da violência simbólica, invisível e desconhecida, não percebida como arbitrária e exatamente por isso, legitimada. (BUSETTO, 2006)

Em que medida a participação ou não no PBA conferiu aos sujeitos certo acúmulo de capitais – em especial o simbólico – e lhes possibilitou a ocupação de determinados lugares no campo, funcionando a eles como elementos do processo de distinção? A análise das enunciações coletadas durante a realização dos encontros de grupos focais permitiu a captura dessa movimentação e disputa no campo em dois espaços distintos: a universidade e posterior atuação na prática profissional. Cumpre dizer que as análises aqui empreendidas valem-se da estratégia de comparar os capitais simbólicos acumulados por esses dois grupos de agentes: os que participaram do programa e o que não participaram e tiveram sua formação na mesma universidade. Não há, evidentemente, possibilidades de comparação entre eles e os egressos do programa oriundos de outras universidades ou faculdades participantes. Esta seria uma tarefa a ser realizada durante outra empreitada de pesquisa. E “como quem pariu Mateus que balance o berço” cogito profundamente a possibilidade de fazê-lo em um futuro breve, em outro momento de minha carreira acadêmica.

No que diz respeito ao movimento de disputas pelo poder simbólico no interior da própria universidade tende a vincular-se ao papel do PBA em termos das perspectivas futuras de atuação profissional, percebidas ou construídas por aquelas que dele participaram ou não. O tema trazido à discussão era literalmente esse: quais as vantagens conferidas aos participantes do PBA em relação aos demais? A proposição deflagrou imediatamente a fala de Diana e possibilitou um importante embate de ideias na sequência.

DIANA: Ó... eu mandei currículo pra uma escola particular em São Paulo. A hora que a mulher leu que eu era aluna-pesquisadora do Bolsa o olho dela “TUM” (faz o gesto de olhos estalados; riso geral). Vocês riem mas é verdade e foi “Nossa, você é aluna-pesquisadora do Bolsa... mas há quanto tempo?”. E eu: “Segundo ano”. Então eu vou lá conversar com ela, antes de estar formada. É uma das vantagens... As outras a gente já mencionou, né? Mas nesse aspecto de empregabilidade... eles te veem de outra maneira.

Assim que ouvi a manifestação de Diana me perguntei se a situação não seria um caso isolado, fruto talvez de uma coincidência. Afinal o PBA é um programa operacionalizado no interior de escolas públicas da rede estadual de ensino. Então como poderia ser elemento de distinção a um indivíduo em particular, durante uma entrevista de emprego em uma escola particular, realizada por aluna ainda em processo de formação inicial, sem a titulação necessária para atuação profissional, desprovida da posse do capital cultural acumulado que seria necessário? Que elementos precificariam o acúmulo proporcionado pela atuação no PBA e que comporiam essa manifestação da economia dos bens simbólicos?

Um dos elementos foi trazido logo na sequência por Beatriz. Traço de distinção identificado por ela é novamente a *experiência* profissional supostamente acumulada pelas participantes do PBA, em função do processo de imersão antecipada no contexto escolar.

BEATRIZ: Porque pra escola contratar alguém que não tenha experiência nenhuma, vai ter que ensinar, orientar aquela pessoa... de alguma maneira vai ter que ensinar do zero. Agora uma pessoa que já tem uma experiência, já tem uma visão pra eles é muito mais fácil, porque daí eles não precisam ficar ensinando tudo, não precisam ficar orientando tudo.

Beatriz indica o elemento de distinção que julga ser fundamental ao professor e que também supostamente coloca em vantagem as participantes do PBA. Ao mencionar que se uma escola contratar alguém sem tal experiência teria que *ensinar do zero*. Julgo que tal experiência profissional conferida pelo longo tempo de permanência em sala de aula configura-se como importante vantagem obtida por aqueles que tiveram a oportunidade de viver a experiência no âmbito do programa. É possível cruzar esta informação com outras surgidas no decorrer da realização dos grupos focais, que focavam os problemas enfrentados por professores em início de carreira, durante seu processo de entrada na profissão. Várias enunciações versavam sobre a forma como ocorre a recepção desses professores iniciantes em sala de aula, desprovida em geral de processos de orientação, preparação ou acompanhamento do docente pelas escolas e sistemas de ensino. Viviane, aluna formada em 2010 e participante do PBA, relata tal processo e designa o lugar ocupado pelo PBA na minimização dos dilemas vivenciados durante a fase inicial da carreira. Tal enunciação foi trazida mais acima, no eixo de análise anterior, mas a trarei de volta aqui para efeito de ilustração. Pouco antes Viviane havia se referido ao quanto se utilizou dos preceitos

didáticos preconizados pelo PBA e o quanto essa utilização lhe conferiu um grau de confiança e segurança mesmo no início de sua carreira:

VIVIANE: É... isso... E assim: a base que eu tinha era essa. Ninguém foi lá falar “você precisa de ajuda?” ou “eu vou ficar aqui um pouquinho com você”... não teve isso não! Só me mostraram as crianças... 35 crianças numa sala de alfabetização... e “se vira”...

A ausência dessa experiência e o grau de sua precificação também são relatadas por Magali, aluna que não pertenceu aos quadros do PBA e conclui a graduação em 2014:

MAGALI: E eu trabalhei no estágio pela prefeitura [...] No primeiro dia que eu fui trabalhar nesse projeto eu cheguei, a diretora foi me apresentar na escola... me abriram a porta de uma sala e falaram “a turma é sua”. Eu falei “como assim?”. Eu não tive base nenhuma, assim como o estágio da faculdade... a gente passa o tempo, a gente consegue observar o que a professora faz. A gente consegue. Só que a gente não tem formação, não tem ninguém depois pra nos mostrar o caminho certo. Pelo menos eu, até hoje, só vi o errado... só que eu não sei direito o certo porque ninguém falou e eu não consegui ver isso até hoje. Em todas as escolas que eu fui estagiar não era aquele caminho que eu acredito, mas também eu não sei forma certa.

Foi preciso questionar-me a respeito de quais bens simbólicos circulam no âmbito do PBA e conferem essa diferenciação para além da mera presença em extensão no interior da sala de aula. Afinal, nesse mercado em que elementos culturais e simbólicos circulam e são constantemente negociados, a presença em sala de aula, de forma antecipada, mostra-se capaz de conceder aos participantes do PBA determinados tipo de saberes ou conhecimentos, derivados da experiência, a ponto de promover algum grau de distinção e reconhecimento por seus pares. Se não isso, ao menos o domínio da variante da linguagem lhes confere tal reconhecimento, para além do grau de conhecimento impossível de ser auferido.

É assim que novamente a questão da hegemonia do discurso construtivista comparece como um dos elementos que, ao menos no nível do discurso, diferencia os participantes do PBA e lhes permite jogar no campo, utilizando elementos culturais hipervalorizados nesse espaço social que é a escola e nele adquiridos a título de *habitus* professoral. Um dos diálogos travados entre as participantes da pesquisa e que concluíram sua graduação em 2014 aponta para essa compreensão. Primeiro porque Alice confirma a reflexão expressa por Diana, em relação ao valor distintivo ocupado pelo PBA, inclusive em

escolas particulares, que participam desse mercado de bens culturais, ainda que indiretamente. Além disso, a fala de Alice revela outra forma de manifestação dos bens culturais legitimados no mercado educacional. Novamente o modelo de formação de professores baseado na racionalidade técnica, transfigurado nas teorias do professor pesquisador ou reflexivo é trazido como elemento altamente precificado no processo de formação de professores. Uma das características desse conjunto teórico consiste do movimento em os estudantes são enviados à prática, lugar onde aplicam e testam seus conhecimentos e com isso percebem que eles não são totalmente transmutáveis ao contexto escolar. Preconizam que a imprevisibilidade do cotidiano escolar leva o professor a agir muitas vezes de forma improvisada, valendo-se de estratégias para solução dos dilemas surgidos, a partir de conhecimentos, competências ou habilidades que em conjunto, derivam para a produção de seus saberes de profissão, constituindo determinado saber-fazer docente.

ALICE: Mas é curioso, assim... quando as pessoas sabem que a gente participa do Bolsa, eu sei porque eu trabalho no colégio particular também... como elas querem conversar sobre. É... sobre situações mesmo que acontecem na escola pública, em sala de aula... “Mas você participa lá, você, você tem vivência...”... E começam a perguntar... Professoras já formadas, mas que não tem ainda essa outra visão... então acho que é uma experiência muito válida nesse sentido, também, né? Eu tive essa experiência no começo do ano, fui à várias escolas e nenhuma, nenhuma deixou de mencionar o Bolsa e sua importância. Então fora do âmbito da universidade, também tá chegando lá fora o que fazemos lá e da importância que carrega.

DIANA: No dia que eu fiz a minha primeira sondagem e ela quis ver, quando ela viu... “Senta aqui do meu lado... vamos conversar...”. Ela... ela... ficou assim... “Como que é?”... ela viu que tinha...

MANUELA: Ela viu que você tinha conhecimento, né?

DIANA: Ela viu que tinha eu base... Ela perguntou... ficou meio assustada assim... ela falou: “Você sabia que tem professora, formada, que não sabe analisar isso aqui?”

GABRIELA: Não sabe nem aplicar...

DIANA: Ai eu fiz assim (levanta os ombros): “Não sei...”. E aí ela começou a me tratar diferente...

GABRIELA: Tem professora lá que fala que não sabe “Não sei... não sei fazer sondagem...”. E é triste...

É preciso assim tomar as reflexões de Bourdieu (1977) a respeito da não neutralidade do uso das palavras e do sentido que a elas, os indivíduos desejam atribuir. Tais significados estão sempre a mercê de alterações, dependendo dos resultados do enfrentamento social no qual estiverem envolvidas. Pode-se compreender o quanto participantes ou não do PBA notam as possibilidades de conquistar lucros e vantagens obtidas nos mercados simbólico e linguístico, a partir do domínio dessa linguagem instituída e praticada, que se converte em práticas. Fazem isso de modo até certo ponto irrefletido, orientado pelas disposições para agir, inculcadas a partir das experiências formativas vividas, e podem perceber e antecipar lucros. Os falantes também são capazes de prever as possíveis sanções do mercado linguístico, por isso produzem autocensura, ajustando sua linguagem e aumentando a possibilidades de ganhos nas disputas que envolvem o uso da linguagem autorizada. Novamente o uso adequado da linguagem e suas variantes são percebidos tanto pelos que dizem quanto pelos que ouvem, atuando como elemento de distinção. Ou em outras palavras:

Aquele que responde às expectativas coletivas, que, sem qualquer cálculo, se ajusta de imediato às exigências inscritas em uma situação, tira todo o proveito do mercado de bens simbólicos. Tira proveito da virtude, mas também proveito do desembaraço, da elegância. E ele é tanto elogiado pela consciência comum por ter feito, como se fosse natural, algo que era, como se diz, a única coisa a fazer, mas que ele poderia não ter feito. (BOURDIEU, 2011, p. 171)

Permanecendo no esteio da discussão a respeito dos possíveis ganhos e vantagens auferidas pelas participantes do PBA no âmbito interno da universidade ou a forma como tais vantagens eram percebidas pelas alunas não participantes do programa, outro tema foi abordado durante os encontros de grupo focal. Versou a respeito da vida acadêmica em si e à relação com o próprio saber abordado no curso de Pedagogia. As enunciações giraram em duas órbitas distintas: primeiro com relação aos saberes construídos pela participação no programa e testados no interior das salas de aula nas quais atuavam as AP. Em segundo lugar, à forma como tais conhecimentos terminaram por impor situações de constrangimento aos indivíduos participantes do programa. No primeiro caso as participantes relataram a forma como em algumas situações sentiram obter lucros por terem tido contato com essas experiências e conteúdos de forma antecipada em relação aos alunos não participantes do PBA. No segundo caso, narraram situações nas quais o fato de

terem participado do programa constitui-se de um *preço significativo* também a pagar, por conta das expectativas criadas em torno delas por colegas de turma e mesmo professores do curso: o preço da *dádiva* recebida.

A primeira situação de embate linguístico com a temática das vantagens acadêmicas obtidas – ou assim percebidas e mencionadas – por alunas participantes do PBA surgiu durante o primeiro encontro do grupo focal, que reuniu as alunas concluintes do curso de pedagogia da UMC em 2014. Proposta a temática, logo mencionaram uma situação de avaliação em disciplina relativa à didática da alfabetização, componente curricular do 6º período do curso. Segundo o relato das participantes a avaliação consistia da análise de relatos descritivos de práticas de leitura desenvolvidas por professoras em diferentes níveis de ensino. Para as alunas que foram AP, segundo relataram, o resultado da avaliação foi bastante melhor em comparação aos que não exerceram essa função. Atribuíram o fenômeno como decorrente de sua participação no programa e como consequência de suas experiências formativas vividas no interior da escola.

GABRIELA: E o que pra nós, assim... pelo menos pra mim e acho que para as outras meninas com quem eu converso também, a gente olhou a prova e falou assim “Ah... isso aqui é tudo o que a gente vive! Isso aqui é o que gente vê lá as professoras fazendo, práticas de leitura.” Então pra gente estava fácil apontar o que era uma ação coerente, o que não era...

MANUELA: É como a professora falou pra mim: “Olha Manuela você em aula, você pega, faz isso, usa banco de palavras...”. Aí eu falei: “Então, professora... mas você tá falando desse jeito, mas eu não estou em sala de aula... então... eu nem sei o que é esse banco de palavras...”. Então é o inverso, é totalmente diferente. Ela tá falando uma coisa que, teoricamente, eu não considerava correto, entendeu? Usar todo dia o alfabeto móvel como atividade de escrita. Para mim era outra questão. Mas depois a gente conversou, ela me mostrou o lado positivo disso, e eu via o lado negativo...

GABRIELA: Engraçado como foi assim, de modo geral... porque eu tinha falado só dali, da gente... foi assim, marcante... porque a gente olhou assim “Eu tirei 10. Ela tirou 4,0! Como você tirou 4,0? Nossa, você escreve mó bem...”. Mas foi na hora de organizar e focar... e saber realmente discernir o problema da prática da professora, porque eu acho que falta aquela experiência prática lá, mesmo

Para produzir uma compreensão da situação relatada e da forma como se opera tal conquista de ganhos e vantagens pelas alunas que foram AP, ou ao menos de sua percepção a respeito de tais ganhos e vantagens, recorri novamente à Bourdieu e suas reflexões a respeito da economia das trocas linguísticas.

O autor assevera que o valor social dos produtos linguísticos decorre de sua relação com o mercado e em sua oposição com outros produtos, o que determina seu valor distintivo. Como se trata de um sistema relacional, os produtos linguísticos precisam ser considerados como pertencentes a um universo altamente hierarquizado. Nele são considerados os desvios e diferentes variantes de uso da linguagem em sua relação com aquela considerada legítima. É no conhecimento e muito mais no reconhecimento de tais variantes linguísticas que os produtos podem trazer um *lucro de distinção*.

Assim, a competência no uso da linguagem não se reduz apenas à propriedade de natureza propriamente linguística – como o uso adequado da gramática ou da regência – ou mesmo da capacidade de produzir *certo tipo de discurso*. Dependem também da personalidade social do locutor e de todas as formas de capital de que ele está investido. Produções linguísticas muito semelhantes podem trazer lucros radicalmente diferentes dependendo do emissor.

Não são as chances de lucro próprias a esse locutor particular, mas essas chances avaliadas por ele em função de um *habitus* particular que comandam sua percepção e sua apreciação das chances objetivas médias ou singulares. É, concretamente, a esperança prática (que podemos, com dificuldade, chamar de subjetiva, posto que ela é o produto da relação de uma objetividade – as chances objetivas – com uma objetividade incorporada – a disposição para estimar as chances) de receber um preço elevado ou baixo por seu discurso, esperança, esperança que pode ir até a certeza, até a "segurança", que funda a "segurança" ou a "indecisão" e "timidez". (BOURDIEU, 1977, p. 23)

Partindo desses princípios é possível afirmar que é pela mediação das disposições aparentes do *habitus* e na conjuntura onde se constituem os produtos linguísticos, no interior de um mercado linguístico, onde se altera a prática. O sociólogo adverte-nos para os riscos de se reduzir a antecipação dos lucros e modificação da prática a apenas um cálculo consciente, ou de se imaginar que a estratégia expressiva dos indivíduos está sujeita e puramente determinada pela apreciação consciente das chances de conquista de lucros e vantagens no mercado linguístico. Explica que o princípio gerativo de tais engenhos é o *habitus linguístico*, a própria disposição permanente em relação ao uso da linguagem e às situações de interação, ajustada de modo objetivo a um nível de aceitabilidade, estruturas estruturantes para o uso aceitável e legitimado da linguagem.

O *habitus* integra o conjunto das disposições que constituem a competência ampliada definindo para um agente determinado a estratégia linguística que está adaptada às suas

chances particulares de lucro, tendo em vista sua competência específica e sua autoridade. Princípio das censuras, o sentido do aceitável como dimensão do sentido dos limites (que é condição de classe incorporada) é o que permite avaliar o grau de oficialidade das situações e determinar se é o momento de falar e que linguagem falar numa ocasião social situada num determinado ponto da escala de oficialidade. Não aprendemos a gramática de um lado e a arte da ocasião oportuna de outro: o sistema dos reforços seletivos constitui, em cada um de nós, uma espécie de sentido dos usos lingüísticos que define o grau de coerção que um determinado campo faz pesar sobre a palavra (e que faz, por exemplo, com que, numa determinada situação uns se encontrem condenados ao silêncio, outros a uma linguagem controlada, enquanto que outros se sentirão autorizados a uma linguagem livre e descontraída). (BOURDIEU, 1977, p. 16)

Isso ocorre porque a definição da aceitabilidade não se concentra nas situações em si, mas no aspecto relacional entre tal situação e o habitus como produto da história dessa relação com o sistema de reforços e punições. Uma das disposições constituintes no habitus, como mencionado anteriormente, é a que produz a capacidade de autocorreção produzida pela introjeção – e tomando a liberdade de usar uma expressão foucaultiana – e condição panóptica externa, que levam a tais correções permanentes e até certo ponto automatizadas. Tal movimento ocorre por meio do reconhecimento da vigilância exercida pelos detentores da linguagem dominante. É em função desse reconhecimento em si, nem tanto pela vigilância propriamente dita, que se exercem as mediações por meio das quais tal linguagem exerce dominação.

Esse movimento comparece em um diálogo travado entre as participantes do segundo grupo focal, composto pelas alunas formadas no ano de 2010. O grupo parece movido pela percepção não necessariamente consciente do tipo de disposições discursivas introjetadas e necessárias em uma relação diferente, mas não cindida em relação ao PBA. Quando mencionam a participação em situações de natureza acadêmica no âmbito da universidade, falam sobre como sua habilidade de autocorreção linguística lhes auferia maior mobilidade no campo, mediado pelo domínio da linguagem tida como autorizada. Quando diante da necessidade em participar de outra disciplina dedicada ao estudo específico dos aspectos técnicos e teóricos da psicogênese da língua escrita e da aplicação e avaliação das hipóteses de escrita produzidas por indivíduos em processo inicial de alfabetização, mencionaram o quanto tal discurso convertido em prática lhes conferiu o domínio de certas regularidade na situação imposta. Referem-se ao fato de coadunar com os preceitos de um habitus linguístico legitimado, algo que lhes eram de domínio e, portanto, promovia maior grau de acerto e correção sobre o que dizer e como agir.

LAURA: Isso mesmo. Eu percebia isso tanto. Quando a gente ia ver algum conteúdo assim, na classe mesmo né, de Pedagogia, aí a gente via o pessoal assim, meio confuso... mas como assim, né? Com relação às hipóteses e tudo mais... aquilo confuso... nas aulas de sábado, né? **Também e para a gente do Bolsa aquele assunto...**

VIVIANE: Já era passado...

LAURA: **Já era algo assim, do nosso cotidiano...**

CAMILA: Já tava no automático já, né?

LAURA: **Já era algo que era natural...** Então... com... assim... a parte teórica do Bolsa assim, **o embasamento teórico assim... deu uma profundidade na nossa teoria, em relação ao curso,** e ajudava a gente a entender porque a gente tava visualizando ali, na prática...

CAMILA: Porque qualquer teoria é muito distante quando você não vê a prática... quando nós começamos a ter aula de didática... mas o que é Didática? **O que se faz? O que é isso que essa pessoa tá falando? Transposição didática?** Então é outra coisa você estar relacionando, visualizando a prática, sentido a prática... (grifos meus)

No caso mencionado mais acima não está contida explicitamente a questão do reforço positivo, que poderia traduzir-se na questão do desempenho acadêmico ou da nota, como quando as participantes referiam-se aos resultados em processos avaliativos no interior do curso de Pedagogia. Aqui a nota, o desempenho acadêmico em si não está em jogo: a avaliação do professor não está em voga. Entretanto expressam-se em um nível que tenho certa resistência em chamar de *subjetivo*, considerando o modo de pensar e construir o raciocínio, caminhando com Bourdieu. Isso porque tais formações discursivas e sua consequente conversão em prática ocorrem de modo objetivado na relação travada pelo grupo social em questão. Nessa passagem, referente ao domínio dos conteúdos anteriormente estudados no universo do PBA e posteriormente exigidos em disciplina regular do curso é o que está em marcha. Há um acordo mútuo entre as participantes ou não do PBA: as segundas possuem maior desembaraço, lidam melhor com as sanções promovidas na situação relatada e coadunam com a ideia de que sua correção às expectativas do discurso oficial, reforçado e esperado pela situação acadêmica vivenciada. As disposições para agir e dizer, inculcadas durante a participação no PBA, dirigem-se numa forma de conversão para aquilo esperado pela academia. O discurso se uniformiza em função do uso pelos agentes colocados na situação de maior dominação (o orientador do

PBA, o professor responsável pela disciplina mencionada – que cabe dizer: não era eu –, o currículo divulgado pelo PBA e reforçado pela própria IES em seu componente curricular).

Assim, tais ganhos e vantagens no mercado linguístico e, portanto simbólico, são nomeadas pelas participantes da pesquisa, tendo elas atuado como AP ou não. Consciente disso ou não, todas as falantes mencionadas (Gabriela e Manuela; Laura, Camila e Viviane) reconhecem como legítimas suas disposições para dizer e agir, em acordo tácito orientado pelas relações simbólicas e de força nas quais jogam e procuram conquistar algum espaço no contexto relação onde se operam formas de dominação. O fazem como produto de sua tentativa de também participar de forma mais reconhecida na disputa pelo poder e posições mais privilegiadas, por se fazerem escutar e serem compreendidos.

A estrutura da relação de produção linguística depende da relação de força simbólica entre os dois locutores, isto é, da importância de seu capital de autoridade (que não é redutível ao capital propriamente linguístico): a competência é também portanto capacidade de se fazer escutar. A língua não é somente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder. Não procuramos somente ser compreendidos, mas também obedecidos, acreditados, respeitados, reconhecidos. Daí a definição completa da competência como direito à palavra, isto é, à linguagem legítima como linguagem autorizada, como linguagem de autoridade. A competência implica o poder de impor a recepção. (BOURDIEU, 1977, p. 5-6)

Por outro lado, tais vantagens acadêmicas percebidas tanto pelas participantes do PBA ou não cobram um preço social. A posição social das participantes no PBA sofre também sanções e pressões nesse processo relacional, oriundas tanto de seus interlocutores detentores de maior capital simbólico, dada sua posição social (o orientador o programa no âmbito da Universidade e os demais docentes do curso) como também de seus pares, colegas que não participam do programa. Isso sem contar das supostas desvantagens também no âmbito externo à universidade, previstas para mais além no tempo, na atuação profissional, que mencionarei mais adiante, não sem certa relutância. Há um *élan* interdito, evoluindo-se nas entrelinhas do que falam a respeito das práticas e ações desenvolvidas por esses diferentes agentes, constituído em torno dos aparentes benefícios e privilégios concedidos às participantes que foram AP. Como se ao mesmo tempo as vantagens são percebidas, também são notadas as desvantagens e as pressões, o preço cobrado pela ocupação em certo grau diferenciada do espaço. Uma forma de constrangimento implícito,

espécie de expectativas que se têm sobre as AP e por elas são sentidas, ainda que em níveis distintos e assimilados de forma muito particular pelas participantes.

Manifestações dessas formas de constrangimento surgiram na continuidade do diálogo transcrito acima. A questão das vantagens percebidas pelas AP ou suas colegas não participantes iniciou-se nos supostos ganhos acadêmicos obtidos, em função da relação entre discurso e prática, na condição de estudantes do curso de Pedagogia. A melhor nota e o maior grau de desembaraço eram os elementos de distinção até agora indicados. Mas o diálogo desenvolveu-se e tomou um rumo levemente distinto, a partir da manifestação de Ester:

ESTER: Mas eu não vejo tanto assim... tanto por ser do Bolsa. Eu acho que desde o segundo semestre, principalmente na nossa sala, ficou aquele... ficou aquela divisão... então desde o segundo semestre já teve assim aquelas lacunas que, às vezes, a gente perguntava alguma coisa que... as vezes a gente perguntava alguma coisa lá na frente, outras lá atrás darem risada.... isso foi até uma coisa que eu comentei, que eu marquei no meu TCC porque... como ficou marcado... tinha aulas que eu não perguntava na frente de todo mundo. Eu ia na mesa do professor... olha! “Aconteceu isso e isso... e tal.”. Perguntava... de vários professores inclusive, fazia assim. Porque eu fiquei...

DIANA: Ficou mais em vista, né?

ESTER: Porque o pessoal dava risada, né? E eu sou meio boca aberta, meio bobona assim... então. E eu falava, e eu tinha uma visão assim, bem romântica da Educação. No comecinho era aquela coisa assim... Nossa! Tudo perfeito! Achava que eu ia mudar tudo, que eu ia conseguir tudo, com todo mundo... então quando eu falava e os outros davam risada... aí eu fiquei mais retraída... então por vezes eu ia na mesa de determinados professores logo pra perguntar algumas coisas, mas acho que não por ser do bolsa... isso já foi antes..

DIANA: É... mas eu acho que acaba... tem um peso maior né? Não sei... [...]

ESTER: Eu acho que teve mais assim, **aquela pressão de querer perguntar mais coisas pra você porque você teria que saber (os professores)**. Igual quando teve a matéria de alfabetização, **aí a gente já tinha aprendido sobre sondagem aí as pessoas, os colegas vinham: “Ai, como que é?”**. Aí pera aí: **“Deixa eu confirmar...”**. Era um **“Não! Mas você não sabe?”**

MANUELA: É... mas eu acho que eu nunca percebi isso, assim... tanto é que tem a Sheila que também é do Bolsa que senta lá com a gente. Eu só pensava assim: “Sacanagem o pessoal do Bolsa não precisar ficar fazendo Projeto Inter...”

BEATRIZ: Verdade... achava uma sacanagem também...

MANUELA: Até para entregar esse monte de negócios aí, nesses casos, falava pra Sheila: “Nossa, Sheila... melhor coisa que você fez foi entrar nesse Bolsa aí...”

(balburdia). Mas é que também a gente não sabe o que vocês fazem, né³³? (grifos meus)

A esta altura foi necessário retomar a leitura da explicação do modelo de troca de *dádivas* de Bourdieu (2011) e que, segundo ele próprio, consiste de um dos princípios das trocas simbólicas. Estabelecendo a comparação entre sociedades arcaicas e a contemporânea no que diz respeito às trocas de dádivas, primeiro recorre a Mauss que a definiu como uma sequência descontínua de atos generosos e, depois a Lèvy-Strauss, como uma estrutura de reciprocidade que transcendia aos atos de troca, sendo a dívida algo que remete ou praticamente obriga à sua retribuição. Acrescentou a tais definições outro elemento de análise: o intervalo temporal entre a dádiva e a sua retribuição. A partir desses elementos torna-se possível analisar as ligações empíricas da precificação dos atos em relação aos interesses e engenhosidades dos agentes, em seus movimentos de produção simbólica.

Para Bourdieu (2011) esse intervalo age com a função de escamotear a dádiva e a retribuição, produzindo a impressão que tais atos simétricos são singulares e não relacionados (a dádiva e a retribuição).

Se posso definir minha dádiva como uma dádiva gratuita, generosa, que não espera retribuição, é porque existe um risco, por menor que seja, de que não haja retribuição (sempre há ingratos), logo, um suspense, uma incerteza, que permite a existência, como tal, do intervalo entre o momento em que se dá e o momento em que se recebe. (BOURDIEU 2011, p. 159-160)

Utilizando os dados recolhidos na Cabília, Bourdieu (2011) prossegue asseverando a respeito do fato que as chances de não retorno da dádiva oferecida são praticamente ínfimas. Comenta a respeito dos provérbios recolhidos em campo e que se resumiam a ideia de que o presente dado é um infortúnio porque, no final das contas, é preciso retribuí-lo. Isso porque em todos os casos o ato inicial de generosidade é um atentado contra a

³³ Os alunos participantes do PBA ficam automaticamente dispensados, segundo o regulamento do curso Pedagogia, de entregar o relatório final de uma disciplina chamada *Projeto Interdisciplinar*, no mesmo formato dos demais estudantes do curso. Seu trabalho consiste em relatório semestral das atividades desenvolvidas ao longo do semestre, relativo à sua participação no Programa. Tal trabalho deriva dos relatórios semanais produzidas e assume características de artigo científico, sofrendo inclusive processo de avaliação. Em caso de avaliação negativa do relatório, pelo professor, os alunos são reprovados na disciplina e podem inclusive ser impedidos de permanecer no programa no semestre subsequente. A impressão inicial de Manuela é parcialmente equivocada, refletindo a impressão de que alunos do PBA estão apenas dispensados da tarefa acadêmica e da avaliação. Como se vê, ao final da fala, Manuela menciona seu próprio desconhecimento a respeito do processo.

liberdade de quem o recebe, pois contém uma ameaça: obriga que seja retribuído com acréscimos e cria devedores. Assim as trocas simbólicas têm sempre verdades duplas, difíceis de serem mantidas unidas. Essa dualidade torna-se possível e pode ser vivida pelos agentes por intermédio de uma automistificação, apoiada em um real desconhecimento coletivo. Tais dádivas e retribuições, além do intervalo entre elas, circunscrito pelas estruturas objetivas e construídas historicamente e estruturas mentais individuais, também tem a características de praticamente excluir a possibilidade de agir de outro modo. Se os agentes podem ser mistificados e mistificadores, é porque tal troca de dádivas é socialmente instituída pelo habitus, escapando à lógica da consciência e do livre arbítrio dos indivíduos isolados.

Ester expressa a tensão provocada pelo movimento de troca de dádivas. Sendo AP atuante durante dois anos letivos, coincidindo com todo terço final de seu curso de licenciatura em Pedagogia, de certo modo “recebeu” muito cedo uma “dádiva”. Ocupou durante longo período de seus estudos acadêmicos em sua fase inicial uma posição de distinção. Sob o olhar de seus professores foi agraciada com uma formação em certos termos privilegiada, ou ao menos demonstra perceber isso. A afirmação encontra suporte na discussão acima, a respeito da otimização do desempenho acadêmico e do domínio de certos modos de agir produzidos no âmbito do PBA e altamente precificados no mercado simbólico, circunscrito no âmbito do próprio curso. Foi assim que dela se esperou a reparação da dívida com bom desempenho acadêmico e habilidade para responder às demandas estudantis impostas no âmbito da licenciatura. Ou pelo menos Ester sentiu-se despojada de sua liberdade, sancionando a si mesma com o silêncio, com as práticas subterrâneas de resistir e viver. A vigilância e o monitoramento realizados pelos pares (outros alunos do curso e não participantes do PBA) lhe impuseram as sanções silenciosas ou mesmo acusatórias, a partir de qualquer indício de imprecisão, dúvida ou hesitação. Pautado ainda em Bourdieu (2011) é preciso também levar em conta que quem dá e quem recebe está sempre inclinado a entrar nessa troca sem intenção ou cálculo de lucro nesse escambo aparentemente generoso, mas a eles imposta objetivamente. Porém também é preciso reconhecer que a dádiva gratuita inexistente. São assim os agentes calculistas, sendo seu projeto fazer o que fazem à mercê da objetividade e a troca sempre obedece à lógica da reciprocidade.

Surge o problema a desigualdade da troca. Não é uma troca *entre iguais*, mas de jogadores portadores de capital cultural e simbólico distintos, em maior ou menor grau. No caso em particular há dois problemas a serem considerados. Se os negociantes ocupam posições semelhantes no mercado, podem até reforçar o sentido da comunhão, da fraternidade, mas ainda assim existe a possibilidade de dominação, em face dos ganhos simbólicos advindos do recebimento das dádivas por um não por outro. No caso a situação contribuiu para o constrangimento, para o sentimento da necessidade de retribuir a dádiva recebida numa relação sempre desigual. Entretanto, se os jogadores são os professores universitários, os agentes portadores do título e, portanto, do capital cultural mais elevado e nessa composição alto grau de capital simbólico, a dívida é muito alta, ainda mais se considerando o fato de que esse capital cultural – o diploma – é justamente o desejo de Ester. Para conquistá-lo é preciso jogar as regras do jogo que fora estabelecido antes mesmo dos jogadores. Isso gera movimentos de dominação simbólica duradouras, fundadas na comunicação, no conhecimento e no reconhecimento. Isso permite um trabalho de domesticação, sustentada por toda uma estrutura social, bem como a manutenção do habitus em sua forma mais geral:

Para que essa alquimia funcione, como na troca de dádivas, é preciso que seja sustentada por toda a estrutura social, logo, pelas estruturas mentais e disposições produzidas por essa estrutura social; é preciso que exista um mercado para as ações simbólicas conformes, que haja recompensas, lucros simbólicos, com frequência conversíveis em lucros materiais, que se possa ter interesse pelo desinteresse [...] (BOURDIEU, 2011, p. 169)

Tal percepção de uma economia simbólica pautada no princípio das dádivas aparece também na fala de Viviane. Embora de modo mais sutil, a retribuição à dádiva recebida pode não se converter em lucros materiais ou simbólicos, mas explicita a relação que existe em tais trocas. Há um reconhecimento tácito das dívidas, para o qual contribui exatamente toda estrutura social criada no âmbito de atuação e influência do PBA e da IES. Viviane reconhece a dívida, assina sua promissória e demonstra, em muitas passagens assinaladas ao longo do trabalho, seu movimento de retribuição:

VIVIANE: Não... a gente tinha o privilégio de ter mais tempo para estudar. Né? A gente tinha os encontros... Tinha que, né? Fazer os relatórios... e tudo isso ajudava. Essa era a diferença... a gente tinha... porque a maioria das pessoas trabalha e vem direto pra faculdade. Não tem essa oportunidade de aprofundar...

e a gente teve, essa oportunidade.... e ainda relacionar teoria com a prática... e ainda tinha a pesquisa, tinha que escrever tudo... e a reflexão constante. Escrevia, já fazia os relatos, fazia a reflexão, relacionava com o teórico. E isso é rico demais, né?

As relações até aqui apresentadas estão permeadas pelo reconhecimento, pelo conhecimento, pelas ações coercitivas, sanções promovidas pelo mercado linguístico e seus agentes que ocupam posições semelhantes ou desiguais nele. Estão fundadas de algum modo no recalque ou censura do interesse econômico. Com o acréscimo das dívidas simbólicas, representadas pela temática da dívida, contribuem mais para a reprodução que para a transformação. A razão para o fortalecimento da reprodução reside no fato de que a troca de dívidas, assim concebida como paradigma da economia dos bens simbólicos, opondo-se frontalmente ao “toma lá, dá cá” da economia econômica. Nela o sujeito não é necessariamente calculista e não atua como agente disposto a entrar no jogo com intenções ou cálculos. O interesse nesse tipo de trocas está implícito e não pode ser enunciado. Quando por ventura o fazemos é de maneira eufemística, recusando a dívida recebida. Em geral não o fazemos, entramos em estado de *conformação*. Isso porque o grupo social exige a exibição das formas, honrando a humanidade alheia como forma de atestar a nossa, tendendo sempre a retribuir a dívida recebida. Não podemos desonrar aqueles que nos honram, protegidos sob o manto da recusa à lei dos interesses utilitários e egoístas. É necessário fazer o que é necessário ou no mínimo demonstrar que nos esforçamos o mínimo para fazer o que é necessário. Essa conformação não exige que ajamos totalmente e em perfeita conformidade e é uma homenagem prestada pelos agentes sociais à ordem social estabelecida e seus valores, ainda que tenhamos consciência da existência da possibilidade dela vir a ser ridicularizada. (BOURDIEU, 2011)

Há ainda uma terceira vertente a ser discutida com relação às *desvantagens* – ou *aparentes desvantagens* – trazidas em função da participação no PBA, mencionadas pelas participantes que nele atuaram, durante a realização dos grupos focais. Mencionei algumas páginas antes que pretendia tratar delas com certa relutância. Explicarei as razões antes de empreender as análises.

Mencionei no primeiro capítulo do trabalho ora apresentado o desafio de ver confrontadas minhas próprias convicções pessoais, como professor universitário, professor orientador do PBA dentro da UMC, alfabetizador e pesquisador iniciante. O desafio de

configurar-me como um *próprio*. Construir minha pesquisa como *estratégia*, lugar de querer e poder. Identificar a vitória do lugar sobre o tempo. Desenvolver a prática panóptica com o intuito de converter forças estranhas e fugidias em algo interpretável, fugir às tentativas das estratégias científicas terem procurado, ao longo do tempo, constituir-se como instituições “neutras”. Sendo meu lugar de enunciação o *de dentro*, prever encontrar-me a mim mesmo nesse espaço de formação que foi o PBA. E enfrentei minhas contradições.

Em alguns momentos dos movimentos iniciais de análise do material transcrito e produzido a partir da realização dos encontros focais discutimos junto ao grupo de trabalho, composto pelos mestrandos e doutorandos da FEUSP, orientados pela professora Denise Trento, o quanto essas participantes falavam aquilo que pensavam, ou falavam para mim, para seu professor, aquilo que supunham que *eu* desejava ouvir. Foi um trabalho árduo escovar as palavras, retirar-lhes as nódoas, encontrar sua forma original de enunciação como criação dos sujeitos. Tratou-se de algo como, à moda dos garimpeiros nas margens do rio, revirar a bateia e excluir o cascalho, depois a areia fina, para só então chegar à essência da busca empreendida. Foi assim que não pude negar o encontro comigo mesmo – ou a representação construída sobre minha ação como agente de formação – presente nesse jogo repleto de *vantagens/desvantagens* oriundas da participação no PBA. Novamente Narciso encontra o espelho.

A figura desse agente formador, divulgador dos aspectos práticos e teóricos apreçados pelo PBA, mas também portador de uma história e convicções pessoais, por vezes declaradamente antagônicas ao próprio programa, surgiu pela primeira vez durante a realização do primeiro encontro de grupo focal, realizado com as alunas que concluíram sua graduação em 2014. O diálogo ocorreu ainda quando falávamos a respeito da futura prática profissional, mas em perspectiva. A temática girava ainda em torno do tema da empregabilidade supostamente mais facilitada pela participação no PBA, dada sua repercussão em espaços exteriores ao da universidade.

BEATRIZ: Porque pra escola contratar alguém que não tenha experiência nenhuma, vai ter que ensinar, orientar aquela pessoa... de alguma maneira vai ter que ensinar do zero. Agora uma pessoa que já tem uma experiência, já tem uma visão pra eles é muito mais fácil, porque daí eles não precisam ficar ensinando tudo, não precisam ficar orientando tudo...

GABRIELA: É mais prático, né?

BEATRIZ: É mais prático... Tem essa questão também...

ALICE: Mas assusta também, né? Às vezes algumas pessoas falavam pra mim “Ah, mas você é orientanda do Luciano... isso é perigoso, hein?” (riso geral e balburdia)

DIANA: A cara dele... é bom que não saibam... (ironicamente, o que provocou mais risos) Eles pensam assim “lh... essa aí vai dar problema”... (risos) Ô professor... isso é positivo.

GABRIELA: É positivo mesmo... é isso... de que a gente vai lutar, a gente não vai aceitar as coisas, a gente vai se negar... É essa a visão... quando falam dessa forma... é essa a visão. (risos)

MANUELA: O senhor virou uma referência aí, professor... Dizem “Ah, ele é muito bom...”

ALICE: É... para o bem e para o mal...

GABRIELA: Depende muito do ponto de vista de quem julga... (balburdia)

O diálogo transcrito tem caráter introdutório. Não tenho dúvidas de que elas se referem a esse agente-eu-formador não apenas pelo conhecimento de cunho acadêmico-científico ou didático-pedagógico acumulados como capital simbólico, dado até o fato de ocupar os papéis acima designados, mas também aqueles presentes na apresentação desse trabalho. Esse agente-eu-formador assumiu ao longo de sua carreira um viés político muito claro, declarado publicamente e não apenas no âmbito da universidade, mas em outros espaços de enunciação como os fóruns sobre educação, atuação sindical e de posicionamento político progressista, com clara matriz marxiana em seu conteúdo. Não posso afirmar que carregam o *estigma* por terem sido minhas orientandas e muito menos prever ou supor que haverá implicações em suas disputas de capital simbólico em um futuro próximo. Não que isso também seja imediato, constante e permanente, imutável e que lançará sobre elas uma marca indelével. Mas é preciso reconhecer o quanto o conhecimento científico ou acadêmico, no caso, precisa ser analisado em função das relações entre o próprio conhecimento, aqueles que desejam alcançá-lo como tática de conquista de bens simbólicos, produtores ou divulgadores legitimados desses bens e seus congêneres. Para Bourdieu (1996) também se faz necessário aplicar um modelo relacional de análise nesse caso. Obras culturais, artísticas, científicas – e porque não acadêmicas – em seus respectivos campos circulam em espaços microscópicos cuja característica principal é a de estabelecer

relações objetivas entre posições. É preciso, para empreender tal análise, que localizemos cada agente, ou cada instituição, em suas relações objetivas com outros agentes e instituições. Portanto, como não considerar as relações entre orientador e orientando, no interior de uma instituição específica e para além dela, sem levar em conta as trajetórias ou as manifestações discursivas, nesse caso, em função de suas trajetórias individuais, ou o comportamento de tais grupos?

Tal reflexão constituiu-se em um importante dilema para mim. Obviamente trabalhei nessa pesquisa com sujeitos concretos, com trajetórias de vida e também pessoais muito específicas. Mas também trabalhei com sujeitos construídos historicamente, fruto de suas infinitesimais relações com outros sujeitos e grupos sociais. Eles não existem fora desse espaço teórico de relações entre agentes e instituições. Por isso foi preciso também explorar a forma como esses indivíduos expressam sua identidade, considerado o campo da ciência e o da academia, nos vários níveis de sua vida e profissionalidade. É preciso lembrar aqui algo trazido por Bourdieu (1976) em suas reflexões a respeito do campo científico e também toma-lo como referência para análise do campo acadêmico. A identidade no campo da ciência pressupõe a introdução inclusive dos nomes próprios, pois seria estranho não fazê-lo em um universo cujo um dos objetivos principais é mesmo *fazer um nome*? Bourdieu, inclusive, menciona o fenômeno como elemento da competição, no campo científico, sob a forma de estratégias empregadas pelos membros da comunidade científica, elemento também de distinção dos objetos e interlocutores tidos como legítimos de discussão e enfrentamento.

Assim as participantes do PBA, na busca por legitimidade não negam, ao menos no nível do discurso, uma tentativa de identificação com certa corrente de pensamento e determinados interlocutores. Apoiam-se ao menos momentaneamente em objetos teóricos e interlocutores que identificam como legítimos e contribuem para a construção dos sujeitos concretos que são. No caso, considerado o diálogo acima demonstra essa identificação com seus pares no momento presente, tomando e conferindo legitimidade ao conjunto de disposições e modos de agir, compondo de algum modo elemento de seu habitus profissional construído. Novamente: ao menos no nível do discurso.

Tal viés mostrou-se presente também em outras enunciações e especialmente no caso das alunas que participaram do PBA e concluíram sua formação inicial em 2010. E

forçado a abandonar minha relutância, premido pela recorrência dos discursos, o tema ressurgiu, primeiramente na fala de Laura:

LAURA: e o Bolsa também... a gente falou da questão de observar a professora... é... algo muito engraçado... **eu comentava com a Joelma, ela também participou do Bolsa... que sempre que a gente estava em sala de aula a gente pensava assim... É... “Já pensou se a gente tivesse um aluno-pesquisador aqui?”. Né?** Como que a gente estaria lidando? Será que eu estaria tendo o mesmo tipo de prática daquela professora, do jeito que ela fazia? **Então isso deixa um parâmetro pra gente também de saber o que eu quero fazer e o que eu não quero fazer.** Que tipo de prática eu quero desenvolver e o que eu não quero. **Sempre pensando... a gente até brincava... como se tivesse os olhos do Prof. Luciano aqui na sala? Se eu tivesse fazendo isso acho que ele ia arrancar meus cabelos. Tipo... recortar jornal... eu lembro muita uma fala do senhor: “Onde já se viu: quando é que a gente vai lá na banca de jornal pra recortar quando chegar em casa? A gente vai ler!”³⁴**. Então... é... a experiência do Bolsa assim muito viva nas lembranças em termos de posicionar a gente na nossa prática. Eu posso dizer o que é legal, o que não é legal e o que eu quero fazer da minha prática.

Sensação indigesta: seria eu um carcereiro, vigia da torre, agente do panóptico foucaultiano? Apenas um divulgador do arbitrário cultural dominante, reforçando as estruturas do poder? Ao reler a enunciação de Laura durante a análise dos dados debati-me diante das críticas produzidas por Certeau (2012) não apenas a Bourdieu, mas também a Foucault. Ao compor o quarto capítulo de seu trabalho *A invenção do cotidiano*, a obra certauniana se debruça sobre a reflexão a respeito de como Foucault, principalmente em *Vigiar e Punir*, enfatiza a análise a respeito de como se processam as relações de poder de modo específico e microscópico, exemplificando práticas disciplinares cujo intuito é o controle meticuloso de produção de corpos dóceis, domesticados. Como sabemos, por outro lado, Certeau dele se aproxima e depois distancia para enfatizar a dispersão das práticas cotidianas dos sujeitos singulares, quando submetidos às ações de tentativa de normatização impostas pela sociedade. Defende os movimentos ardilosos para driblar a normatividade social, ainda que sob a camuflagem de reprodução, subverter, transgredir e até mesmo alterar a própria ordem social das práticas cotidianas. Certeau está

³⁴ Laura se refere a um exemplo constantemente trabalhado em minhas aulas de metodologia da alfabetização. Sempre trouxe às turmas em que atuei uma atividade de reflexão a respeito do procedimento de se propor aos alunos em fase de alfabetização inicial a atividade de se recortar de jornais e/ou revistas determinadas letras do alfabeto/palavras, com o suposto objetivo de se desenvolverem habilidades ideoperceptivas. Comumente nomeia-se tal atividade como “trabalho com jornal”. O questionamento sempre girou em torno da ideia de que o jornal é um bem da cultura, um portador de textos, cuja finalidade é ser lido em seu conjunto, analisado e discutido, algo muito mais complexo do que o caráter meramente instrumental de identificar visomotora das letras ou palavras nele contidas.

fundamentalmente interessado não pelas formas de produção das estratégias do poder, mas nas microresistências criadas pelos sujeitos, no seio de suas ações táticas e cotidianas, que não se configuram apenas como negação do poder ou construções contrárias às normas disciplinares: são criativas e inovadoras, alterando as práticas cotidianas.

Foucault (1987), ao desenvolver a noção de panóptico, exemplifica que o detento é sempre visto, observado, fonte constante de informação, nunca sujeito ativo de quaisquer ações de natureza comunicativa. Por isso o panóptico exerce e introjeta a sensação de vigilância. Tal vigilância impõe o efeito da disciplina, provocando coação e indução sobre aquele que se sente ou supõe ser observado. Fabricam-se assim efeitos homogêneos de poder. Tal sujeição, real ou ficticiamente realizada, produz homogeneidades nos modos de agir, disciplinando os corpos. O modelo é aplicável em diferentes instituições: hospitais, igrejas, penitenciárias... e escolas. Converte-se, portanto, em tecnologia política a serviço de diferentes usos e finalidades. Funciona na medida em que se multiplicam os que são estão sob situação de controle e reduzem-se gradativamente aqueles que são agentes vinculados a maquinaria do poder.

Certeau (2012) por sua vez evoca o fato de que as práticas cotidianas são *maneiras de fazer*, artimanhas desenvolvidas pelos sujeitos para apropriarem-se de forma inovadora do espaço social no qual circulam. Apresentam-se tendo triplo caráter: estético, fundando nas características próprias e individuais de cada sujeito fazer e viver; ético, pois recusa a identificação imediata e impensada imposta pelo *lugar*, criando *espaços* para criações originais e; polêmico, pois inauguram intervenções nas relações de forças, criando também a possibilidade de alterar tais relações. Por isso Certeau, como sabemos, foca-se mais nas microrresistências mobilizadas a partir das táticas cotidianas. É por essa razão que o espaço tem como característica fundamental a eliminação de posições cristalizadas, resultando na sua demarcação física e/ou simbólica, cujos usos o qualificam e lhe atribuem sentidos diferenciados.

Aliviado o mal-estar do carcereiro. Os agentes, mantidos sob vigilância, manobram artimanhas, são sujeitos de voz e palavra, ainda que furtivamente. Valem-se de seus jogos de astúcia construídos ao longo de suas vidas e histórias de formação. Jogam com o poder instituído e sua maquinaria. Exemplo inicial dessas táticas furtivas, escapistas à estratégia conformadora – do ponto de vista epistemológico e até certo ponto vinculadas ao programa

político neoliberal que permeia a idealização e operacionalização do PBA – é a fala de Ester, logo quando apresenta as razões para sua opção por participar do programa.

ESTER: [...] Eu penso... eu vejo pelas nossas amigas em sala que não participam desse projeto, o quanto vai fazer falta o ano que vem, quando elas estiverem em sala de aula, porque a experiência que nós temos é bem diferente da delas. A gente passa por toda essa parte de ser Hello Kitty³⁵, de você depois você ver tem esse pessimismo, que você tem que se levantar e ir. Não é só isso. Mas quando a gente vai para a escola a gente vai muito com essa visão, né? De que é tudo certinho, que as coisas funcionam mas é bem diferente do que as meninas vão ver o ano que vem, essas que não participaram do bolsa. A experiência do estágio é muito rasa.

A menção indireta ao texto de Fischmann (2010) revela uma apropriação muito particular de Ester, participante do PBA e que concluiu o curso de Pedagogia em 2014. O texto versa a respeito da necessidade de se analisar os programas de formação inicial ou continuada de professores, baseados nas pedagogias de matriz crítica, no contexto das reformas neoliberais do Estado e da Educação. O autor questiona quais seriam as possibilidades, nesses contextos, de se realizar uma análise abrangente sobre a globalização e o neoliberalismo possível de ser ensinada durante os processos de formação docente. Isso se mantendo o caráter crítico e que sincronicamente atente-se aos elementos de natureza discursiva advindas do neoliberalismo e que, potencial ou “diretamente”, tenham beneficiado estudantes oriundos de classes sociais mais desprivilegiadas, que lograram algum êxito social em função dos produtos culturais vinculados à hegemonia dessa vertente política e econômica. Ao mesmo tempo considera a necessidade de articulação dos discursos da *esperança* nos processos de formação para além das chamadas *narrativas redentoras* e salvacionistas atribuídas à Educação. Por fim, explora aspectos necessários para que tais cursos de preparação para a docência se construam a partir da efetivação de práticas pedagógicas capazes de estimular esses futuros educadores a imaginar a assumir suas tarefas pedagógicas como docentes/intelectuais, na perspectiva gramsciana,

³⁵ “Toda essa parte de ser Hello Kitty” é uma expressão presente em texto de Gustavo Fischmann (2010), citado nesse trabalho, que discute a formação de professores com base nas pedagogias críticas, em meio ao contexto da políticas neoliberais. Ela é dita por uma professora mencionada no texto que alegava, até o contato com as pedagogias críticas, que tinha “esperanças do tipo Hello Kitty”: fáceis, cor-de-rosa, típicas de um mundo muito diferente do atual e que, depois do contato com as pedagogias críticas, passava a acreditar que “não se pode vencer” a máquina infernal do neoliberalismo. O curso de Pedagogia, na UMC, assume a Pedagogia Histórico-crítica como base epistemológica para a elaboração de seu currículo.

comprometidos politicamente como seus estudantes e não como educadores heroicos ou organicamente críticos.

O texto mencionado não figura do conjunto teórico estudado no âmbito do PBA. As razões são evidentes. Tanto pela matriz teórica inspirada/motivada pelo PBA e analisada no terceiro capítulo desse trabalho e pela própria discussão do viés das políticas públicas a que o programa se nega, por sequer aludir a elas em sua documentação oficial. Apesar de Ester mencioná-la quando perguntada sobre sua decisão a respeito das razões para participar do PBA, fica a indagação: de onde ela vem? Laura contribuiu para o esclarecimento da dúvida sobre o tema, ao falar da criticidade necessária ao professor, no contexto atual, trazida pouco antes por Camila.³⁶

LAURA: É uma desvalorização total do professor, assim... mas um artigo que a gente estudou no último semestre... que o professor trouxe... eu não me lembro qual o autor... mas ele falava da “esperança Hello Kitty” que os professores têm... de serem super-professores... e quando eles entram eles não conseguem isso e aí vai para o lado extremo, né? “Ai... eu não posso fazer nada...”... mas no final do artigo a ideia era você encontrar um meio termo e seu comprometimento enquanto professor em sala de aula. Então esse artigo me marcou muito, porque eu sempre pensei que eu podia fazer mais pelos meus alunos e fazer com que melhorasse, que mudasse a vida deles e eu vi que eu não posso fazer isso. E quando eu vou saber da vida deles, pior ainda fica a situação. E quando a gente para pra analisar também a questão, enquanto professor, dos interesses políticos, jogos políticos... tudo isso, né? E que faz com que fique travado qualquer coisa dentro da escola... mas essa questão de ter o equilíbrio, do meu comprometimento em sala de aula... eu não deixo de fazer algo porque a escola não tem um material. Se precisar eu tiro do meu bolso... eu sei que não certo, mas a gente faz. Não é o correto... mas não é o justo fazer isso... Mas aquela atividade que vai ser significativa pra eles, é aquilo que eu sei que vai fazer com que meu trabalho avance. Então é o comprometimento... vai do tipo da personalidade da pessoa, de tá lá, e lutar, ir, defender, falar... mas minha personalidade já é mais... minha sala de aula eu falo que “Quem cuida aqui sou eu, não vou deixar que essas coisas interfiram no meu trabalho aqui com eles, nas cinco horas que eu passo.” [...] Esse último artigo que a gente estudou me

³⁶ Insiro em nota de rodapé a enunciação produzida por Camila apenas para efeito de fluência da análise proposta: “E aí eu sempre me pergunto, né? Eu sou muito crítica e eu me pergunto: onde é que está a verba que tem que aplicar para a formação dos professores? Eu trabalho 40 horas em Ferraz e eu tenho um período grande de período de estudo. Aí me pergunto: onde que tá essa verba? Aliás... a verba que tem que ser direcionada pra muitas coisas não chega nada pra escola, nada... todas as intervenções que a gente faz na escola é com recurso próprio. Entendeu? E isso me revolta muito.... aí quando tem paralisação, protesto eu tô no meio... porquê eu não me conformo com essas coisas... eu não me conformo... e lá em Ferraz as coisas engatinham, sabe? É mais um dos problemas que o professor enfrenta, porquê ele não trabalha tranquilo, porque ele convive com tanta coisa errada na escola, muita coisa errada, né? E a gente tem o conhecimento, a gente tem a criticidade e aí a gente fica mais revoltado. Quantas professoras... eu só tou, o que? Três anos lecionando... vou pro quarto ano... quantas professoras eu já vi desisti, professor, dessa profissão... é muito triste... porque é muita coisa errada.

marcou muito. Sei que eu não posso transformar a realidade ali, amplamente, na esfera maior da Educação... muito menos no município, quem sabe a escola... mas na sala de aula eu posso... então é ali que eu vou atuar. (grifos meus)

As participantes tenderam a identificar a construção tal *críticidade* como advinda de sua participação no PBA. Tais possíveis práticas decorreriam de sua atuação nas escolas públicas, em função da imersão antecipada no espaço escolar. Não me parece esta ser a realidade objetiva dos fatos. Não é uma formação privilegiada pelo programa e não advém de modo direto dela, mas das transformações ocorridas no espaço de formação que o curso de pedagogia, que também influencia as ações relativas ao programa. Isso ocorre em detrimento das escolhas teóricas do próprio curso de licenciatura, dos agentes que nele atuam e desse agente-eu-formador, contributivas à formação de uma estrutura estruturante que contribui para a formação do habitus profissional das participantes, também recriadoras dele. Apesar da extensão do diálogo achei por bem mantê-lo na íntegra.

LUANA: Sim... Acho que na rede... minha diretora de Poá fala que acha que sou muito bocuda. **Ela fala que eu sou muito bocuda, que eu não posso ser assim... mas eu falo pra ela: “O que é certo, é certo... o que é errado a gente tem que buscar melhorar”. [...] Tipo assim... o Estatuto de Poá foi aprovado agora. A gente foi na Câmara, a gente lutou... e aí ninguém moveu uma palha... a gente tava lá, direto, toda terça feira a noite na Câmara³⁷... [...] Em Suzano³⁸ nós tivemos uma reunião... só uma no ano inteiro com a secretaria da Educação e foi a mesma coisa.** Quando ela entrou... ela achou um cúmulo, falou um monte pra nós, mas alguns professores vaiaram e a maioria levantou e colocou um monte de cartazes no chão de como a gente se sentia. Escrevemos mesmo. Ela leu, ela falou assim, a secretaria da Educação: **“Eu não acho uma postura de professor isso, pra mim vocês estão muito errados de ter feito isso, eu não acho uma postura de professor. E depois a gente conversa”.** Mas sumiu. Palestrante ficou lá, que foi uma professora formada, tudo bem, que veio dar o curso... mas tipo...

³⁷ Segundo as informantes o trâmite para aprovação do Estatuto do Magistério de Poá foi marcado por um intenso jogo de estratégias políticas operadas pela Câmara Municipal, com o intuito de subtrair direitos previstos durante o processo de elaboração do documento. Houve movimentação intensa da classe contra as manobras e a maior parte dos direitos trabalhistas foi mantida (direito a bonificação e décimo-quarto salário, faltas abonadas e processo de evolução funcional regulamentado). Informações foram divulgadas na mídia local de modo parcial. Disponível em <http://oidiario.com.br/poa-protesto-cobra-prensa-dos-vereadores-para-aprovacao-do-plano-de-carreira-dos-professores/>; Acesso em 11/12/2014.

³⁸ O caso relatado por Luana inclui as recentes mudanças nos direitos dos professores e demais funcionários públicos municipais de Suzano, que inclui parcelamento no pagamento das licenças-prêmio àqueles que fazem jus ao benefício. Além disso a recente alteração no Estatuto do Magistério que altera a forma de ingresso do diretores ao cargo (antes por eleição entre os pares e a comunidade escolar e agora via concurso público), além de condições de trabalho e carga horária docente. Mesmo com a pressão realizada pela categoria, as alterações foram mantidas pelo Legislativo e sancionadas pelo poder Executivo. Informações foram divulgadas na mídia local de modo parcial. Disponível em <http://oidiario.com.br/projeto-que-muda-a-licenca-premio-e-aprovado-e-sindicato-dos-servidores-foge-da-polemica/>; Acesso em 1º/06/2015)

VIVIANE: Qual é a postura do professor?

LUANA: Qual é a postura? Nós não podemos reivindicar, não podemos falar?

VIVIANE: Essa é a postura do professor? [...] **Professor... eu tô nessa função porque as professoras me colocaram lá. Foi Conselho de Escola... mas todo movimento contrário a minha classe eu não aceito e não vou, não vou... não é porque eu estou nessa função que eu tenho que fazer o que a SME manda.** Se eu vejo que é contra a minha classe eu não vou e pronto e eu sei que eu tô correndo o risco de falarem “Ó: volta pra sua sala.”. Tou correndo esse risco. **Mas eu tou lutando pelo que eu acredito... pela minha classe. Se tiver que ir pra rua de novo eu vou. E é assim... lá em Ferraz é uma luta... chegou a ver na televisão? Lá é uma luta...** [...] E a gente... nós como professores conseguimos dez por cento de bônus... o que pra gente é uma vitória, porque a gente não tinha nada de benefício... e com as nossas...

LUANA: Lá conseguimos também... mas tão falando que vão tirar, né? Mas será que podem? **A gente tem o estatuto e lá no Estatuto tá dizendo isso... que professor que não falta tem os 10 por cento, tem o décimo quarto, tem o décimo quinto... aí você não falta o ano inteiro... aí você tem direito a isso e chega o vereador que não vai dar porque professor é tudo folgado...** Então se você tem o respaldo da Lei dá pra recorrer... não dá? Eu falei... falei pro meu coordenador e pra minha diretora... eu vou procurar um advogado. Porque eu não acho certo... (grifos meus)

Cada qual ao seu modo, agentes singulares e desprovidos de um lugar privilegiado de enunciação, agem de modo a combater sistematicamente aquilo que consideram inadequado e fora de propósito, dadas suas condições de vida e especialmente de trabalho. Essa homogeneidade no modo de pensar, apesar da heterogeneidade no modo de operar as formas de resistência existe e se manifesta em suas enunciações. Ora denunciando a precariedade da escola pública e as táticas de sua superação (como no caso de Laura e seus subterfúgios dos quais praticamente *se desculpa*), ora posicionando-se de modo mais proativo no sentido da militância política (como em Luana e Viviane, que exprimem seu posicionamento político e ideológico apesar das sanções possíveis), comparecem os traços das microrresistências anunciadas e descritas por Certeau. São as táticas de sobrevivência nesse espaço social, campo de lutas constantes por conquistas territoriais, por poder e afirmação dos sujeitos como agentes de sua própria história.

São sujeitos premidos por instituições e agentes detentores de um próprio, um lugar privilegiado de enunciação, dominadores das estratégias voltadas à dominação. Sofrem todo tipo de coerção e força: de natureza ideológica – aqui no sentido marxiano do termo – baseadas nas estratégias e estratagemas políticos típicas do taticismo e mesmo da

legitimação por meio de “valores éticos” (como no caso da secretária que afirma a manifestação como não sendo “postura de professor” ou do vereador que os acusa de “folgados” quando lutam pela conquista de seus direitos trabalhistas) calcados em uma verdade teórica ou por um martirológico que tenta fazer acreditar no poder apenas por ele existir. Afinal, as intransigências e as doutrinas homogeneizadoras são tanto mais poderosas quanto mais os lugares onde são exercidas sofrem a influência de um poder adquirido e exige “compromissos”. Ou como completa Certeau (2012, p. 258):

[...] enfim, por uma lógica aparentemente contraditória, todo poder reformista sofre a tentação de adquirir vantagens políticas [...] para apoiar seu projeto, perder assim sua pureza “primitiva” ou muda-la em mero elemento decorativo do aparelho e transformar os seus militantes em funcionários ou em conquistadores.

Adotando uma ou outra forma escapista de viver o confronto com o poder, lidam com os discursos reiterados, como o do compromisso do professor em relação ao desenvolvimento de seus alunos, de seu trabalho de missionário vinculado ao grande modelo de virtudes da profissão. Percebem-se acuados de um modo ou de outro. Afinal, tais citações reiteradas podem tornar-se críveis e fiáveis, dando realidade ao simulacro da realidade produzido por um poder. Ao mesmo tempo aponta os sujeitos desviantes, anárquicos, denunciando a *agressividade pública* daqueles que, por meio de seus gestos e atitudes não creem e lançam-se a demolir a suposta realidade dos fatos. Há que se questionar então sobre como tais sujeitos podem controlar politicamente sua própria vida e compromisso político.

Novamente o trabalho de resistência sutil aqui se opera nas pequenas ações descritas pelas participantes, mas também por meio de suas próprias narrativas. Elas se deslocam em meio às demarcações e obstáculos impostos pelo discurso oficial, que trabalha arquitetando uma estrutura e ordenação sobre como as coisas *deveriam ser*. É assim que os indivíduos vivem e operam seu trabalho: não relegados às margens da vida social, na periferia dos acontecimentos dos quais tomam parte, mas nos interstícios dos códigos impostos pelo poder, nos vãos e becos como diria Certeau (2012), seus relatos são *delinquentes*. Atuam em meio a formas discursivas rígidas, mas seus modos de dizer as narrativas são suficientemente flexíveis para fazer proliferar sua mobilidade contestadora das ordens, desrespeitosa dos lugares consagrados, construtora de espaços em que se

disputam parcelas de poder e procuram subvertê-lo. Astuciosamente sua delinquência vence ou, no mínimo, inaugura a crença da possibilidade constante de luta contra as imposições do poder e sua natureza calculada e estratégica.

Afirmar que a gênese desse discurso produzido pelas alunas que participaram do PBA não se encontra nos documentos, normatizações e fundamentos epistemológicos do programa, mas no âmbito de sua formação na esfera mais ampliada do curso de pedagogia, somada às suas próprias compreensões a respeito do mundo, criadas no nível das subjetividades. O fiz em função do afloramento de um modo de pensar e de se dizer o que pensa calcado exatamente na premissa de que não há sujeição absoluta ao discurso oficial e instituído, legitimado e hegemonicamente divulgado, tampouco a negação da resistência como crítica ao modelo social, político e econômico vigente e altamente valorizado pelas próprias alunas participantes da pesquisa. Nesse ponto se desvanece a preocupação com a figura do agente-eu-formador. Desço da torre de vigia. Afinal, ao fazer isso, encaro o fato de que a atitude epistemológica tomada a tal altura desse texto é coerente primeiro com a premissa da inexistência do superprofessor politicamente engajado, capaz de transformar com seus atos de notável inspiração a própria realidade objetiva, como nas narrativas redentoras. Em segundo lugar porque posso me eximir da culpa possível de encarar a mim mesmo como apenas mais uma engrenagem da máquina infernal da globalização e do neoliberalismo, contribuindo para a produção da desigualdade na distribuição dos bens culturais, poder político e econômico.

O discurso potencialmente convertido em prática pelas participantes da pesquisa revela por um lado sua adesão aos princípios apregoados pelos PBA. Reforçam o poder sedutor do construtivismo e das teorias do professor pesquisador e reflexivo, comparecem como elemento altamente precificado em suas práticas pedagógicas. Conferem-lhes elementos de distinção que precisaram ser considerados como fundantes de seu habitus profissional. Adquiriram disposições para agir, participando e comungando dos preceitos das estruturas estruturantes e de alguma forma, contribuindo para sua manutenção.

Por outro lado o mesmo discurso revelou a potencialidade de suas ações desviantes. Manifesta suas tentativas, no desenvolvimento de suas práticas cotidianas, de encontrar formas de burlar o poder constituído e dominador, de produzir formas de viver a própria vida e a profissão, com todas as suas contradições. Mostra sua capacidade de praticar atos de bricolagem altamente sofisticados, jogando com e dentro do campo de jogo pelo poder,

recolhendo fragmentos de verdade para construir a sua visão particular e atuação no mundo. Atuando solitariamente, notam as forças contrárias durante o combate, as situações pouco favoráveis e souberam aproveitá-las para avançar um pouco mais no território contestado.

Foi em meio à análise dessas formações discursivas, produzidas por usuárias comuns da língua, que pude contestar, ao caminhar principalmente com Bourdieu e Certeau, que essa ordem econômica, social e política defendida visceralmente pelo neoliberalismo como *perfeita e pura*, trata-se mesmo de uma ilusão. A ilusão de que, sob o mote dos interesses econômicos se convertem em *programa político* e que se toma por uma descrição científica do real, à custa de uma realidade individual que coloca entre parênteses as dimensões econômicas e sociais, condição de seu exercício (BOURDIEU, 1998).

Encontrei mesmo o neoliberalismo como *discurso forte* e cujo poder torna-se tão difícil de combater porque conjura todas as forças de um mundo em que se aplicam constantemente relações de força, também conjurando para si mais e mais força simbólica. Seu objetivo pode ser mesmo levado a termo por meio de um trabalho coletivo que leva a destruição dos coletivos, com consequente hipervalorização do individualismo e a instituição de um mundo darwiniano, sustentado pelas molas da insegurança e da precarização do trabalho. Tais molas propulsoras do conjunto cruel de condições de vida e trabalho mantêm-se retesadas, por um lado, por um imenso contingente de trabalhadores em permanente estado de exército de reserva e também pela *competência escolarmente garantida*. Os mais bem preparados, os melhor escolarizados e portadores de maior capital cultural ou simbólico são fiduciários de maior valor distintivo em função do desenvolvimento de suas competências, obviamente fabricadas a partir de programas políticos e sociais cujo objetivo maior é o desenvolvimento dessas mesmas competências. Ou a construção de um conjunto de disposições para agir condizentes ao habitus que se deseja inculcar, adequado ao tempo histórico vivido na contemporaneidade. Deseja-se com isso obter obediência e submissão, atenção incessante à inovação e reinvenções permanentes. Nesse intenso jogo de poder entre os indivíduos as consequências são previsíveis: a luta de todos contra todos, competitividade exacerbada e em última análise, o sofrimento social. (BOURDIEU, 1998)

Encontrei-me com os questionamentos do autor: poderemos esperar que tal massa de sofrimento possa um dia criar lastros para o desenvolvimento de alguma reação social que barre a marcha constante para o caos? Concorro com sua resposta: as mesmas forças

que consciente ou inconscientemente produziram e produzem ações conservadoras da ordem podem também converter-se em forças de resistência contra essa mesma *ordem nova*, sob determinadas condições:

Sob a condição prévia de que se saiba conduzir a luta propriamente simbólica contra o trabalho incessante dos “pensadores” neoliberais, para desacreditar e desqualificar a herança de palavras, tradições e representações associadas às conquistas históricas dos movimentos sociais do passado e do presente; sob a condição também de que se saiba defender as instituições correspondentes [...] E se podemos ter alguma esperança razoável, é porque ainda existem, nas instituições estatais e também nas disposições dos agentes (em especial os mais ligados a essas instituições, como a elite do médio funcionalismo público), forças que, sob a aparência de defender simplesmente, como logo serão acusadas, uma ordem desaparecida, e os “privilégios” correspondentes, devem de fato, para resistir à prova, trabalhar para inventar e construir uma nova ordem social que não teria como única lei a busca do interesse egoísta e a paixão individual do lucro, e que daria lugar a coletivos orientados para a *busca racional de fins coletivamente elaborados e aprovados*. (BOURDIEU, 1998, p. 147-148, grifos do autor)

Pode parecer paradoxal a defesa feita por Bourdieu em relação a construção de interesses coletivamente engendrados e colocados a termos quando balizada ao pensamento de Certeau, nos termos de seus postulados a respeito das possibilidades de microrresistências arquitetadas de modo até certo ponto improvisadas pelos sujeitos singulares. Mas é preciso considerar que para Certeau (2012) uma premissa fundamental é se refutar uma suposição relativamente generalizada de que tais sujeitos singulares são tão somente expectadores e consumidores passivos dos produtos culturais, impostos pela força disciplinar da ordem social estabelecida. Ao retomar a tão discutida articulação entre estratégias e táticas, presente nesse trabalho, foi preciso buscar não apenas conhecer e desenvolver a cartografia das ações desenvolvidas pelo grupo social que desenvolve a função inicial das ações. Por sua vez foi mais significativo tentar trazer emergir a forma como os grupos sociais recebem e convertem, alteram e manipulam tais intenções, de forma até mesmo dissimulada. Assim o poder de decisão a respeito *do que fazer com os produtos culturais* não está nas mãos dos formuladores, mas de seus usuários.

Ao final desse eixo de análise é possível deduzir o encontro de proposições aparentemente dissonantes. Ao tratar do fenômeno educativo de modo mais geral e do processo de formação inicial de professores em sua vertente mais particular, o aparecimento das resistências cotidianas contra modelos tomados como únicos e dotados de status de verdade, pode-se perceber tudo o que as participantes da pesquisa realizam,

mesmo sem a intenção direta ou objetiva de fazê-lo, mas jogando continuamente no campo do adversário com as ferramentas de que dispõe. São criadores de práticas culturais originais que não podem ser verificadas nas dimensões macroscópicas – embora também não sem a contribuição da análise a respeito delas – e sim no tipo de ações microscópicas observadas ao nível do discurso e sua conversão em práticas. O que nos apresentam, tais produções culturais oriundas dos sujeitos ímpares, um quê de esperança para além do desencanto, algo que desejava mesmo e muito encontrar. E reforçam a necessidade das práticas combativas e politicamente engajadas dos espaços de formação de professores para que, talvez, se produza a partir das ações dos indivíduos interpretadas a luz da premência do tempo e espaço em que vivemos, ações efetivamente transformadoras do estado atual de coisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS (?)

MONSTRO INVISÍVEL QUE COMANDA A HORDA
 ARRASANDO TUDO O QUE É DE PRAXE
 EU TÔ LAJE ACIMA, NO CEROL QUE TRAZ A VIDA PRA BAIXO
 BRILHANTE IDEIA DE UMA CABEÇA NERVOSA
 GRAFITANDO UM OUTRO MURO DE RAIVA
 ELES JÁ SABIAM, MAS DEIXARAM A SINA GUIAR A SORTE
 VEJO A MINHA HISTÓRIA COM A SUA COMUNGAR
 VEJO A HISTÓRIA, ELA COMUNGAR.

MARCELO FALCÃO

Penso mais uma vez no verbo *formar*. Vi quatro anos atrás jorrar do dicionário o grosso rio da sinonímia: desenvolver, aperfeiçoar, compor, constituir, cultivar, educar. A dúvida me afogava. Naveguei por mais de oitenta e cinco mil palavras, muitas delas repetidas exaustivamente. E ainda me sinto longe, bem longe da foz. Mas o provérbio diz que águas calmas não fazem bons navegantes. As turbulências da viagem talvez não me tenham feito mais sábio, mas sem dúvida conferiram experiências enriquecedoras, fortalecedoras de muitas das minhas convicções. A sensação ainda é de espanto e dúvida. Mas é momento de lançar amarras. Aportar.

Quanto avancei? Terei conseguido expressar mais do que senso comum e velhas fórmulas na tentativa de compreender os problemas sobre os quais resolvi dedicar tal esforço intelectual? Para tentar responder a essas perguntas retomo aqueles que julguei serem os objetivos da presente pesquisa. Depois disso faço algumas afirmações a título de síntese.

Estabeleci como proposta da pesquisa identificar e analisar as origens teóricas, políticas e conceptuais do PBA e o lugar por ele ocupado em meio ao conjunto de ações e políticas públicas educacionais desenvolvidas na atualidade pela SEE/SP e; descrever e analisar o perfil profissional de professor presente na proposta e seu consumo, realizado por alunas egressas do programa que atualmente trabalhem na área da alfabetização.

Concomitantemente defini como objetivos específicos primeiramente identificar o lugar ocupado e a função do PBA em meio ao conjunto de ações realizadas pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo; em seguida propus-me analisar o perfil profissional de professor adjacente ao PBA e, portanto, esperado pela SEE/SP. Procurei também identificar e analisar as aprendizagens profissionais, construídas durante a experiência formativa vivida

no âmbito da participação no PBA e a relevância delas na prática cotidiana, atribuída por professoras alfabetizadoras egressas do Curso de Pedagogia, egressas do programa. Por fim, meu interesse era também analisar as formas de consumo e uso das concepções e características profissionais por parte de professoras que tenham participado do programa na condição de alunas-pesquisadoras.

Após ter empreendido o trabalho de análise de toda documentação correlata ao PBA e das enunciações de alunas egressas do curso de Pedagogia da UMC, participantes ou não dele, é necessário realizar algumas sínteses como conclusões da pesquisa e outros questionamentos mais gerais surgidos ao longo da realização do trabalho. Reunirei tais afirmações em três grupos distintos, como se verá a seguir.

A MARGEM DIREITA DO RIO: A FABRICAÇÃO DE DOCÊNCIAS CONFORMADAS

A combinação das análises feitas durante as duas etapas dessa pesquisa me leva produzir como primeira afirmação que o PBA mantém e alimenta-se de uma lógica discursiva iniciada ao longo dos anos de 1980, que atribui a culpa pelo fracasso da escolarização aos professores, enquanto categoria profissional e individualmente. Ao mesmo tempo culpabiliza as Instituições de Ensino Superior, responsáveis pela sua formação profissional.

Daí decorre a retomada do interesse da SSE/SP pela formação inicial de professores. Trata-se de uma tentativa de antecipar o contato de estudantes que serão professores, com o objetivo de conformar um perfil profissional definido como o mais adequado aos objetivos estabelecidos pelo grande projeto neoliberal para a educação em São Paulo. Torna-se possível fazer tal afirmação em função do privilégio dado, em termos da bibliografia e documentação relativa ao programa, às propostas cuja matriz conceptual e ideológica atribui ao sujeito o sucesso ou fracasso de sua escolarização. Por outro lado, a percepção é confirmada também pelo discurso e postura adotados pelos propositores do PBA, que se apropriam do discurso acadêmico que aponta a necessidade de formação de professores no interior da escola. Com isso produz uma variante do discurso originalmente produzido, depositando a responsabilidade pelo fracasso escolar e baixa qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas como fenômenos causados pela imperícia das IES em formar o professor. Tal linha argumentativa justifica a elaboração de ações coercitivas de intervenção feita pelo Estado na universidade. As estratégias utilizadas são as normatizações e

regulamentos que orientam alterações curriculares, conteúdos de cunho didático e pedagógico e concepções de formação de professores.

O engendramento dessas estratégias também me permite afirmar que *O PBA foi elaborado no contexto das reformas educacionais neoliberais no Estado de São Paulo e suas principais concepções são fortemente influenciadas por essa matriz político-ideológica e promovem sua manutenção.*

O conjunto de documentos analisados e pertencentes ou orientadores do PBA revela formações discursivas características de políticas de cunho neoliberal. Os fenômenos de centralização/descentralização de propostas e ações e as relações políticas uniformizadoras do currículo – de nível federal e estadual – e formação de professores talvez sejam seus traços mais evidentes. Também é importante retomar a ligação intrínseca do PBA com outras políticas também de cunho neoliberal: aquelas destinadas à avaliação de desempenho, premiação pelo sistema de bônus, produção de material didático com vistas a possibilitar determinado currículo comum a todas às escolas pertencentes à rede estadual. O PBA estrutura-se e operacionaliza-se com o financiamento público de instituições privadas de ensino, ainda que realizado de modo indireto. Nesse caso o programa também é influenciado pelas premissas da centralização/descentralização, uma vez que a formação inicial dos professores que possivelmente atuarão na rede pública de ensino após terminar seus estudos na graduação, é feita pelas IES públicas e privadas, mas sofre intervenção e acompanhamento do Estado, de modo direto.

É uma postura aparentemente esquizofrênica, mas meticulosamente engendrada. A orientação social, política e sobretudo econômica, de matriz neoliberal, apregoa a ineficiência do Estado no oferecimento de serviços como a Educação, sob o mote acusatório da ausência de qualidade, ineficácia e mau emprego de recursos financeiros. Transfere então à iniciativa privada ou a terceiros a responsabilidade pela execução de tais serviços, sob o mote da conquista da eficiência e produtividade. Nesse ínterim centraliza, como no caso do PBA, diretrizes, objetivos e formas para a realização de tais serviços, com vistas a garantir a manutenção do ideário por ele defendido. No caso do PBA a chave para o funcionamento da premissa da *descentralização centralizada* está baseada na estrutura *financiamento/estrutura de operacionalização/acompanhamento*. As IES participantes do programa podem receber financiamento, realizado de modo indireto, por parte do Estado. Tal financiamento está condicionado à aceitação tácita do regulamento proposto pelo

programa, “garantido” por meio da maquinaria legal e burocrática normatizadora. O aparelho burocrático se fecha com os processos de acompanhamento do trabalho desenvolvido pelas IES na gestão da formação dos alunos participantes, por meio das reuniões de acompanhamento realizadas junto aos professores orientadores e utilização do material didático-pedagógico (direcionado também aos professores das turmas nas quais esses alunos atuam), portador das concepções teóricas escolhidas e definidas pela instituição proponente do PBA. Além disso, vale-se de ferramentas de controle social travestidas em políticas públicas voltadas à promoção da qualidade dos serviços: políticas de avaliação de desempenho e normatização dos currículos escolares, a título de exemplo.

Ao se pensar no impacto produzido por esse aparelhamento nos sujeitos singulares, é preciso reconhecer o Estado como produtor de um conjunto de disposições para agir a serem inculcadas. A estratégia necessariamente passa, portanto, pela criação de estruturas estruturantes que garantam ou no mínimo favoreçam ao máximo a adesão aos modos de pensar e agir desejados. Por isso *o Programa Bolsa Alfabetização contribui para a manutenção do discurso construtivista em Educação no Estado de São Paulo, aplicado também ao processo de formação inicial de professores.*

O conjunto de formações discursivas analisados permite afirmar a intencional manutenção, por parte do governo do Estado de São Paulo, do ideário construtivista como principal referente epistemológico em Educação. O discurso oficial afirma e confirma essa concepção e conceitos correlatos como aqueles considerados ideais, tanto em termos da formação inicial de professores, quanto da formação dos alunos pertencentes à rede pública estadual de ensino. Por isso cerceia-se a autonomia didática das IES e estabelece-se alto nível de controle do conteúdo de ensino por elas elaborado e colocado em marcha, como afirmei mais acima. Longe de tecer uma crítica aos indivíduos que defendem ou são partidários de tal proposta psicológica-pedagógica, é necessário considerar sobre até que ponto a produção dessa uniformidade do discurso e proposta pedagógica assumida pelo Estado contribui para o avanço do conhecimento científico e efetiva melhoria da qualidade do ensino oferecido na escola pública. Padronizando-se os referenciais teóricos e didáticos, cerceando-se as possibilidades de produção acadêmica de outras matrizes teóricas, adota-se uma postura praticamente fascista e totalmente contraditória aos princípios da pluralidade conceptual da universidade, tradição histórica dela.

O discurso e concepções construtivistas também se aplicam, por meio do PBA, ao processo de formação inicial de professores. O programa defende e operacionaliza a ideia de que os professores deveriam desenvolver sua profissionalidade a partir da interação direta como o objeto a ser conhecido. Devem também ser reflexivos e pesquisadores, flexíveis e adaptáveis, aptos a realizar adequações em suas práticas dependendo das demandas escolares que lhes são impostas, agindo com base no imprevisto e inventividade. Guiados ao desenvolvimento de competências e habilidades, orientados pelos princípios da racionalidade técnica, devem colocar em primeiro plano seu conhecimento didático e pedagógico adquirido a partir da experiência, secundarizando-se os aspectos culturais-cognitivos relativos ao fazer didático-pedagógico. Além disso, devem levantar hipóteses acerca do conhecimento didático, colocando em jogo aquilo anteriormente conhecido para resolver problemas e avançar. Tal procedimento é viabilizado por meio da adoção da pesquisa didática ou investigação didática no processo de formação inicial de professores. Os pressupostos centrais dessa estratégia formativa possuem raízes epistemológicas comuns a do construtivismo piagetiano e com ela compartilha de muitos dos conceitos desse ideário psicológico-pedagógico. Nesse caso em particular também é necessário relembrar que alguns desses conceitos – a *transposição didática* a título de exemplo – também se anunciavam em linhas argumentativas fomentadas na virada do milênio, que apregoavam a necessária revisão dos processos de formação inicial de professores e sofrem forte influência do ideário neoliberal.

Mais uma vez sob a égide do ideário neoliberal, o Estado realiza uma intervenção meticulosamente arquitetada. Sob o manto do protagonismo do professor como agente que *pesquisa e reflete* acerca de suas próprias práticas e, reforçando o ideário de que a reflexão basta para que os problemas e dilemas práticos sejam resolvidos, escamoteiam-se perversidades: a hegemonia da racionalidade técnica que privilegia tais habilidades como respostas concretas e infalíveis às situações de tensão e insucesso no cotidiano escolar, minimizando profundamente as dimensões teóricas e políticas do ofício do professor; a responsabilização dos indivíduos pelo sucesso ou insucesso da escolarização, também a despeito das condições materiais de trabalho. Com vistas ao economicismo tecnocrata todos os problemas sociais, políticos e culturais do processo educacional convertem-se em problemas administrativos ou de natureza meramente técnica.

A MARGEM ESQUERDA DO RIO: A INVENÇÃO DE DOCÊNCIAS INCONFORMADAS

Ao adotar como referenciais epistemológicos os preceitos de Bourdieu e Certeau, é necessário mais uma vez reiterar a existência de um conjunto de disposições para a ação dos sujeitos, variando a cada momento histórico; que esse conjunto de disposições para a ação altera-se ou conserva-se em função das necessidades dos indivíduos e mesmo em detrimento das formas como eles se movem no interior das estruturas sociais; que tais estruturas sociais, fundadas na racionalidade técnica, buscam organizar e conformar as pessoas determinando-lhes lugares e produtos a consumir. Sobretudo, é preciso reconhecer o fato de que homens e mulheres comuns inventam o cotidiano à sua maneira, valendo de suas táticas de resistência sutil.

Com muita justiça antes designadas como heroínas inomináveis, as participantes da pesquisa mostraram-se, por meio da linguagem, criadoras ativas da história e da construção de sua humanidade e identidade profissional, mesmo em sob o jugo das estruturas sociais e políticas produzidas no âmbito de um todo social orientado pelas premissas da globalização e do neoliberalismo. Assim é possível afirmar que a construção de seu habitus docente sofre forte influência do pensamento construtivista em alfabetização e dos postulados referentes ao professor como prático reflexivo, divulgados pelo PBA, mas são consumidoras críticas e inventivas de alternativas teórico-práticas mais adequadas ao tempo e contexto histórico no qual vivem e trabalham.

Apesar de envoltas em turbilhões de discursos reiterados, individualizantes, culpabilizadores e revestidos de coerção silenciosa, resistem nadando contra a corrente, ora agindo como os peixes disfarçados de Certeau. Essas professoras que tiveram a oportunidade de vivenciar a experiência formativa promovida pelo PBA, indubitavelmente assumiram para si a condição de alfabetizadoras partidárias dos preceitos construtivistas de alfabetização. Incorporaram ao seu habitus professoral as estratégias de avaliação das hipóteses de escrita construídas por alunos em período de alfabetização inicial, valem-se dos princípios fundamentos para os a organização de agrupamentos produtivos, organizam suas rotinas de trabalho em função das modalidades organizativas ou, ao menos, dizem tê-lo feito. Optaram por tornarem-se alfabetizadoras, validando as estratégias empreendidas pelo Estado ao idealizar e operacionalizar o programa a partir de toda a maquinaria burocrática criada para tanto. Aderiram ao discurso oficial e autorizado e utilizam-no, até por perceber

os possíveis ganhos simbólicos advindos desse consumo e sua utilização. Tornaram-se jogadoras instrumentalizadas a competir eficientemente nesse mercado linguístico e simbólico. Mas não foram conformadas, colmatadas e rigidamente disciplinadas como se poderia julgar ao ler essas afirmações. Resistiram. Negaram-se, cada qual a seu modo, a tornarem-se corpos dóceis e domesticados, a serviço da maquinaria do poder.

Demonstraram a necessidade de que a formação inicial e mesmo continuada abranja fundamentalmente a ideia de serem realizadas no interior da escola. Mas apontam para a necessidade de um formato que revitalize e privilegie a figura do professor mais experiente como agente fundamental nesse processo. Apesar de em alguns momentos admitirem adotar posturas individualizantes e solitárias, calcadas na racionalidade instrumental, enalteceram a necessidade urgente da escola constituir-se a partir de uma coletividade de professores, uma comunidade voltada para o debate ideológico que visa os fins e não apenas os meios para a consecução dos objetivos educacionais. Denunciaram sistematicamente as condições objetivas de trabalho no interior da escola, realidade que diverge frontalmente da imagem fictícia apregoada pelo poder constituído.

Chego à conclusão que a maior transformação do habitus interdito nas determinações e normatizações imbuídas no PBA, operada por essas agentes anônimas, tenha sido a negação sistemática da racionalidade técnica como elemento fundante do fazer docente. Valorizaram sim as experiências práticas e a imersão em sala de aula como elementos importantes e decisivos naquilo que viria a constituir práxis educacional. E aqui o termo práxis condensa minha visão a respeito de tal transformação: não existe prática pedagógica que possa ser sustentada sem o domínio de profundo arcabouço teórico, epistemológico e de natureza política. São partidárias e militantes anônimas da premissa dialética e histórica, de que toda competência de natureza técnica deriva fundamentalmente de uma forma de compromisso político, voltado para um modelo de sociedade ainda a ser criado.

Sei que essa pode ser uma postura altamente esperançosa para quem vive tempos sombrios como os nossos. Mas afirmo isso considerando o fato das dificuldades de se combater o discurso neoliberal, tendo ao redor um conjunto de forças dispostas a mover decisões econômicas em direção às políticas e determiná-las. Sabemos que ambas estão imbricadas. Tomado o caso do PBA como objeto de análise, a relação entre essas decisões evidenciou-se e muito, causando-me inclusive o desconforto confesso ao final do capítulo

anterior. A esperança é tênue, dada a crueldade da consciência de que o político e o econômico são forjados, no caso analisado nessa pesquisa, em nome de um programa neoliberal eufemisticamente chamado de científico, ou ao menos travestido de cientificidade, usado para fins justamente de despolitizar a natureza política das ações humanas, promovendo a destruição sutil, lenta, gradual e violenta das identidades coletivas.

A descoberta mais reconfortadora dessa pesquisa foi o fato de que, mesmo imersas no conjunto de formações discursivas de cunho neoliberal, as partícipes de um programa imbuído da citada cientificidade e que despolitiza a política, negando-a por omiti-la em sua própria normatização e documentação reguladora, meticulosamente organizada para a conformação da sua identidade profissional... ainda assim, resistem. É possível afirmar, em função disso, que as disposições culturais-profissionais propostas pelo PBA, embebidas pelas orientações de cunho neoliberal, são criativamente consumidas e resignificadas pelas professoras egressas dele, em função das aprendizagens teóricas e políticas construídas a partir da ocupação de outros espaços formativos como a escola pública e a Universidade, movido pela própria construção da subjetividade desses agentes.

Os discursos de natureza política, totalmente antagônicos às premissas neoliberais divulgadas pelo PBA e em parte fomentados pela Universidade, quando de sua adesão ao programa, disputam acirradamente espaços e infiltram-se em brechas e vãos do próprio discurso hegemônico, constituindo parte significativa do habitus professoral dessas agentes históricas. Isso ocorre no interstício temporal entre o idealizado pela política, o operacionalizado e a realidade objetiva das práticas sociais.

Justifico tal afirmação em primeiro lugar como resposta ao projeto da *revisão radical* dos processos de formação de professores, idealizado e divulgado na virada do milênio, posteriormente reforçado por parte do discurso acadêmico na década que se seguiu e ainda em curso. A principal característica da proposta de *revisão radical* é a antecipação das atividades e disciplinas de natureza prática nos cursos de formação inicial de professores, de modo a garantir a tal imersão antecipada dos futuros professores no ambiente profissional. Não quero aqui negar a importância desse movimento: isso seria contradizer os dados levantados pela minha própria pesquisa. As enunciações das participantes da pesquisa, integrantes do PBA ou não, convergem para o valor distintivo da adoção dessa premissa. Mas o que elas trazem também é a necessidade de uma formação pautada tanto nos fundamentos da Educação e na própria Didática, quanto nos aspectos teóricos de fundo

político, como a própria Sociologia e Filosofia da Educação. Os dados convergem para a ideia de que pouco vale tal antecipação de atividades e disciplinas práticas se elas não forem balizadas pelo reconhecimento dos fins a serem atingidos pela Educação, de natureza essencialmente política. Como vimos, há interesses econômicos vinculados ao grande projeto neoliberal para a sociedade e para a Educação no Brasil e eles se convertem em poder político. O poder político também se exerce, pelo Estado, por meio da burocracia e da violência simbólica – e por vezes física. Quanto ao professor, a ele resta exercer a política na esfera do poder simbólico e não pode em nenhuma hipótese ser destituído dele, em nome da racionalidade técnica. É do compromisso político, fortemente fundamentado em aspectos de natureza teórica, que se constitui a competência técnica. As participantes da pesquisa, de modo consciente ou não, demonstram saber disso. E reivindicam para si o direito de fazer valer o poder que têm, pouco a pouco conquistado, por meio de táticas subterrâneas e silenciosas.

Em segundo lugar a afirmação está fundada naquilo que o discurso revelou: todo esse processo se realiza por meio de ações desviantes. Essas professoras tornam-se reflexivas acerca de suas próprias práticas, reconhecem as fragilidades de sua própria formação e demonstram disposição para seguir em permanente processo de aprimoramento de suas práticas profissionais. Aderem ao discurso individualizante do neoliberalismo. Mas respondem aos golpes contra elas desferidos de modo astucioso. Refletem sobre suas práticas, mas o fazem não de modo a-histórico e sim no tempo e espaço em que vivem e trabalham. Buscam o constante aprimoramento profissional, movidas pela necessidade de formação permanente imposta pela pós-modernidade, mas também o fazem de modo crítico, selecionando disposições para agir e refutando outras, com base em seus saberes e conhecimentos constituídos na relação entre sua experiência histórica e sua perspectiva histórica.

A TERCEIRA MARGEM DO RIO: PARA ALÉM DA CONFORMIDADE E DO INCONFORMISMO

Meu maior desejo ao longo dos quatro anos de trabalho investigativo foi produzir uma tese combativa. Uma que não fosse meramente denunciista ou glorificadora do discurso oficial. Fui guiado pela constante intenção de não assumir um discurso poliqueixoso, imobilizador ou corrosivo a ponto de não deixar espaços para que algo novo florescesse em

seu lugar. Ao finalizar essas considerações, sempre provisoriamente finais, espero também não ter deixado a sensação de praticar, ao exemplo de Poliana³⁹, o *jogo do contente*. Afinal, não se trata de apenas tentar ver o lado bom em absolutamente tudo. A pesquisa em ciências humanas exige mais: desvelar uma microscópica representação de parte da realidade, agradável ou não.

Creio ter apresentado nos itens anteriores deste capítulo uma síntese dos resultados produzidos ao longo da pesquisa. Resta agora tentar encerrá-lo de modo a sugerir novos rumos, complementares às limitações impostas pelas escolhas teóricas e metodológicas.

Este trabalho terminou por configurar-se a partir do estudo de um caso específico. Versou sobre a análise de uma dentre tantas políticas de formação de professores colocadas em curso ao longo das últimas décadas no Brasil. Tomou como referente empírico a operacionalização de um programa de formação inicial de professores tal como realizada em determinada instituição de ensino superior, tomando como sujeitos um grupo relativamente restrito, embora muito representativo, de sujeitos participantes desse programa. Procurou analisar os impactos dessa participação no processo de constituição de sua prática docente, no contexto histórico presente e muito recente. Foi elaborado em espaço e tempo circunscritos. Por isso não pode ser tomado como definitivo e não tenho de modo algum tamanha pretensão.

Uma das perguntas que surgem ao final dessa trajetória se debruça sobre os impactos desse mesmo programa no contexto de outras instituições de ensino superior adeptas a ele. Como teria ocorrido o consumo das proposições feitas pelo programa em instituições de menor ou maior porte? Quais os significados construídos em torno do programa para professores que dele participaram e atuam na rede pública de ensino em outros municípios do Estado de São Paulo, com diferentes dimensões geográficas ou características socioeconômicas? Haverá diferenças substantivas nos processos de consumo das disposições culturais divulgadas pelo programa em outros contextos? O desenvolvimento de uma pesquisa de maior abrangência territorial poderia produzir subsídios ainda mais concretos para o fortalecimento de ações futuras de formação inicial de

³⁹ “Poliana” (Pollyanna, em seu título original) é uma obra considerada clássica na literatura infanto-juvenil, de autoria de Eleanor H. Porter, publicado originalmente em 1913. A personagem-título é uma menina de onze anos que depois do falecimento do pai, é levada a residir com uma tia rica e severa, que antes não conhecia. Nessa nova condição passa a ensinar às pessoas de seu convívio o “jogo do contente”. Ele consiste em procurar extrair algo de bom e positivo em tudo, mesmo nas coisas aparentemente mais desagradáveis. Nota: o que diria Poliana a respeito da globalização e do neoliberalismo e sua perversidade?

professores, identificando-se as recorrências e necessidades de ajuste das políticas dessa natureza, incluindo o fortalecimento de suas virtudes.

Outra questão emergente decorre do fato da presente pesquisa estar centrada na análise de formações discursivas, relativamente estáveis e passíveis de serem controladas. Debrucei-me sobre o discurso oficial e sua análise, bem como sobre como enunciavam suas impressões e consumo de bens culturais por sujeitos participantes da pesquisa. Foi uma opção metodológica não me dirigir à verificação sobre como se manifestam tais disposições - *in-loco*. Não foi possível verificar o impacto das apropriações e novas construções originais sobre elas no contexto onde realmente se realiza a Educação: a sala de aula. Essa limitação abre margem para a realização de pesquisas de natureza etnográfica, a título de exemplo, que pudessem acompanhar professores egressos do programa atuando em classes de alfabetização e mesmo em outras classes e níveis de ensino. Trabalhos dessa natureza forneceriam pistas a respeito das alterações promovidas nas ditas *estruturas estruturantes* do habitus, ao longo do desenvolvimento profissional desses professores. Permitiriam documentar o que não está documentado com relação às práticas de resistência microscópica dos sujeitos submetidos às sanções do mercado linguístico e simbólico no momento e espaço de sua realização: o cotidiano.

Talvez seja um desses caminhos aquele que eu deva seguir na continuidade de minha trajetória acadêmica. Creio que os resultados de pesquisas dessa natureza possam contribuir significativamente para a elaboração de novas propostas formativas de docentes, seja no momento inicial ou continuado. Assim como espero, ao encaminhar-me para o final dessa tese, ter feito o mesmo. Permaneço disposto e a postos para o combate.

Meu trabalho em nenhum momento teve pretensões de neutralidade. Sei que ele, assim como o trabalho docente, está imbuído de responsabilidades políticas e as assumo em sua inteireza. Foi construído permeado de esperanças e contradições, buscando sempre uma análise teórica que fosse consistente e sempre guiada pelos ideais da democracia, do bem comum, da justiça e da solidariedade. Tomei como pilares a perspectiva dialética da História e a crença na humanização do homem como bem cultural e produto inalienável da Educação. Por isso valorizei a cada instante mesmo as contradições vividas pelas participantes da pesquisa e por mim mesmo, ainda que fundadas ou orientadas pelo modelo de mundo e sociedade gostaríamos ver transformado.

Fortalece-se em mim a convicção de que cabe a nós, formadores e instituições formadoras de professores, fazer chover na cabeceira do rio. Alimentar as nascentes, desde os momentos iniciais da formação, a reflexão crítica acerca das práticas relativas ao trabalho pedagógico do professor em suas nuances técnicas, mas de modo concomitante fortalecer também os conhecimentos de natureza psicológica, filosófica, sociológica e humanista, balizada por modelos progressistas, de uma Educação libertadora e pautada no paradigma da totalidade. Talvez assim, a despeito das afluências e obstáculos a serem enfrentados no curso das águas de se fazer e ser *profissionais* possamos sempre renovar as esperanças nas possibilidades múltiplas e microscópicas dos indivíduos singulares e na coletividade, ainda que lentamente, erodir as margens da dominação que violentamente nos comprimem.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. de F. **A experiência do programa Bolsa Alfabetização do governo do Estado de São Paulo: a ressignificação dos estágios no curso de Pedagogia**. Tese (Pós-doutoramento em Educação) – Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 2012.
- ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, 2001.
- ARELARO, L. R. G.. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005
- ARTIGUE, M. Engenharia Didática. In: BRUN, J. **Didática das Matemáticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- BARBOUR, R. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUER, A. **Avaliação de impacto de formação docente em serviço: o Programa Letra e Vida**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BAUER, A. **Usos dos resultados do SARESP: o papel da avaliação nas políticas de formação docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BORGES, J. **O debate internacional sobre competências: explorando novas possibilidades educativas**. São Paulo: Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação da USP, 2010.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2013.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**. Trad. Paulo Montero. In: ORTIZ, R. Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática, 1977.
- BOURDIEU, P. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- BOURDIEU, P. Le champ scientifique. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, n. 2/3, jun. 1976, p. 88-104
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998b
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

BROUSSEAU, G.. Fundamentos e Métodos da Didáctica da Matemática. In: BRUN, J. **Didática das Matemáticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

BUSETTO, A. A Sociologia de Pierre Bourdieu e sua análise sobre a escola. In.: CARVALHO, A. B. de; SILVA, W. C. L. da. (orgs.) **Sociologia e educação**: leituras e interpretações. São Paulo: Avercamp, 2006.

CATANI, A. M. As possibilidades analíticas da noção de campo social. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 189-202, Mar. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000100012&lng=en&nrm=iso>. acesso 24/02/2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302011000100012>.

CATANZARO, F. O. **O Programa São Paulo Faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2012.

CARVALHO, A. B. de; SILVA, W. C. L. da. **Sociologia e Educação**: leitura e interpretações. São Paulo: Avercamp, 2006.

CAVALCANTE, M. J. **CEFAM**: uma alternativa pedagógica para a formação do professor. São Paulo, Cortez, 1994.

CERTEAU, M. de. **A Invenção do Cotidiano**. Volume 1: Artes de Fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique**: Du Savoir Savant au Savoir Ensigné. Grenoble, La pensée Sauvage, 1991.

CORES, L. N. S. **Entre discursos e retóricas**: um estudo sobre o reconhecimento e as estratégias de enfrentamento do fracasso escolar em um município da região metropolitana de São Paulo. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

DALSAN, J. **O enfrentamento do fracasso escolar em uma escola pública**: análise crítica na perspectiva do cotidiano escolar. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2ed. São Paulo: Cortez, 1996. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em 23/10/2013.

DUARTE, N. (org). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise, 2000.

DUARTE, N. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 18, dez. 2001

DURAN, M. C. G. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez, 2007.

DURHAM, E. R. Os desafios da autonomia universitária. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. X, n. 33, 1989.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FIAMENGUI, G. **Impactos do projeto São Paulo faz Escola no trabalho do professor**. Santos: dissertação de mestrado. Universidade Católica de Santos, 2009. Disponível em: http://biblioteca.unisantos.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=209. Acessado em 20/10/2012.

FISCHMAN, G. E.; SALES, S. R. Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras? **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, número 43, jan/abr, 2010.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir. Petrópolis: Vozes. 1987

FRANCIOLI, F. A. de S. O trabalho do professor e a alfabetização: uma análise dos ideários educacionais. In.: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FRIEDMAN, M.; FRIEDMAN, R. **Liberdade de escolher**. Rio de Janeiro, Record, 1980.

GATTI, B. A. **Diagnóstico, problematização e aspectos conceituais sobre a formação do magistério**: subsídio para delineamento de políticas na área. São Paulo: FCC/DPE, 1996.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, dez. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400016&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 04 jan. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>.

GATTI, B.A. et al. **Formação de professores para o ensino fundamental**: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008.

GATTI, B. A.; NUNES, M.M.R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Textos FCC, São Paulo, v. 29, 2009.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2012.

GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (Org.). **Escola S.A.**: quem ganha e quem perde no Mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1998.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. (org). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 2a ed., 1995.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

HAYEK, F.A. **O caminho da servidão**. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

HOBBSBAWM, E. **The age of extremes**. New York: Pantheon, 1994.

HOBBSBAWN, E. **A era das revoluções: 1789-1848**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

HOBBSBAWN, E. **A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**. O real, o possível e o necessário. Porto Alegre. Artmed, 2002.

LOUREIRO, B. R. de C. **Reforma educacional neoliberal: uma análise política da concessão de bônus-mérito do governo José Serra (2007-2010) aos professores da rede estadual paulista**, Marília, 2011. Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciasSociais/Dissertacoes/loureiro_brc_me_mar.pdf. Acesso em 25/10/2012.

MELLO, G. N. de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo , v. 14, n. 1, Mar. 2000

MORTATTI, M. do R. L. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Cadernos CEDES** [online]. 2000, vol.20, n.52 [citado 2013-08-27], pp. 41-54 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000300004&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-3262. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622000000300004>

NETTO, J. P. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

PALMA FILHO, J. A política educacional do Estado de São Paulo (1983-2008). **Educação & Linguagem**, Brasil, 13, set. 2010. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ms/index.php/EL/article/view/2015/2051>. Acesso em: 14/10/2013.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PETERS, G. Habitus, reflexividade e neo-objetivismo na teoria da prática de Pierre Bourdieu. **Revista brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo , v. 28, n. 83, p. 47-71, out. 2013

. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092013000300004&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 20 fev. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092013000300004>.

ROMÃO, J. E. Globalização e Reforma Educacional no Brasil (1985-2005). **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 48, p. 111-127, 2008

SADER, E. S. A construção da hegemonia pós-neoliberal. In: Emir Sader. (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil - Lula e Dilma**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

SANFELICE, J.L. A política educacional do estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 146-159, jan./dez. 2010. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/730/742>. Acesso em 14. Out. 2013.

SANTOS, B. S. **A sociedade portuguesa perante os desafios da globalização**: modernização econômica, social e cultural. Porto: Afrontamentos. 2001

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 16 ed. Rio de Janeiro: 2008.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação do Estado de. Decreto 52.719/08.Regulamenta e define critérios para concessão do bônus aos integrantes do Quadro do Magistério e dá providências correlatas.14 de fevereiro de 2008. Disponível em: <http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/Certificacao/GatewayCertificaPDF.aspx?notarizacaoid=5b46ee6f-be7c-4953-9be1-87040d467a4a>

SÃO PAULO, Secretaria da Educação do Estado de. *O programa escola da família*. 2009. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em 27 de outubro de 2013.

SARTI, Flavia Medeiros. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo , v. 38, n. 2, p. 323-338, junho, 2012 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso 25/03/2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022012000200004>.

SAVIANI, D. Escola e Saber objetivo na perspectiva histórico-crítica. In.: **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, Abr. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000100012&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 30 Jan. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>

SETTON, M. G. J. . A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 20, n. maio/ago, p. 60-70, 2002.

SILVA, M. da. Habitus professoral e Habitus estudantil: uma proposição acerca da formação de professores. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, Dezembro, 2011.

SILVA, T. T. da. A 'nova' direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. & SILVA, T. T. da (orgs.). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, Abril. 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso>. acesso em 24 março 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>.

SOUSA FILHO, A. Michel de Certeau: fundamentos de uma sociologia do cotidiano. **Sociabilidades**, São Paulo/SP, v. 2, p. 129-134, 2002.

SOUZA, A. N. de. **A racionalidade econômica e a política educacional em São Paulo**. 23ª Reunião anual da Anped. Caxambu, 2000. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0911t.PDF>>. Acesso em 15 de abril de 2010.

SOUZA, D. T. R. de. **Teacher Professional Development and the argument of incompetence: the case of in-service elementary teacher education in São Paulo- Brazil**. Londres: Universidade de Londres - Instituto de Educação, 2001 (tese de doutoramento).

SOUZA, D. T. R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 3, dez. 2006.

TAVARES, L. S. E. **Autoria ou reprodução?** O cotidiano de professores coordenadores no contexto do programa "Ler e Escrever" – SEE/SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Santos, Programa de Mestrado em Educação, 2012.

VIÉGAS, L. de S. **Progressão continuada e suas repercussões na escola pública paulista: concepções de educadores**. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2004.

ANEXO I – MODELO DE CARTA-CONVITE ENVIADA ÀS PARTICIPANTES DOS GRUPOS FOCAIS

CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Prezada:

Gostaria de convidá-la a colaborar com a pesquisa intitulada, “Sobre Docências (in) conformadas e o Programa Bolsa Alfabetização: alguma novidade no Front das políticas e práticas educacionais?”, desenvolvida por mim, sob orientação da professora Denise Trento, junto ao programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação – USP. Sua colaboração envolverá a participação voluntária em uma entrevista coletiva denominada grupo focal. A razão de meu convite se deve ao fato de você ter sido ou ser aluna do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade de Mogi das Cruzes.

Em linhas gerais a pesquisa visa identificar e analisar as origens teóricas, políticas e conceptuais do Programa Bolsa Alfabetização e o lugar por ele ocupado em meio ao conjunto de ações e políticas educacionais desenvolvidas na atualidade pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Por essa razão, suas opiniões como aluna (o) é fundamental. Os encontros serão realizados em horário a combinar, procurando atender as necessidades dos participantes, na sede da UMC, Av. Dr. Cândido Xavier de Almeida e Souza, 200, na cidade de Mogi das Cruzes, São Paulo.

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso ao investigador para esclarecimento de eventuais dúvidas.

Contatos:

Luciano Nunes Sanchez Cores, endereço eletrônico: luciano.cores@usp.br.

Denise Trento Rebello de Souza, endereço eletrônico: dtrento@usp.br

Coloco-me a sua disposição para responder qualquer questão ou dúvida.
Atenciosamente,

Certo de sua compreensão, atenciosamente,

Luciano Nunes Sanchez Cores

ANEXO II – MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PARTICIPANTES DOS GRUPOS FOCAIS

ROTEIRO QUESTIONÁRIO – PRÉVIO AO GRUPO FOCAL

Nome completo: _____

Idade: _____ Estado civil: _____

Tem filhos? Se sim, quantos? () não () sim: quantos? _____

Qual é a cor da sua pele? _____

Nível de escolaridade do pai: _____ Profissão: _____

Nível de escolaridade da mãe: _____ Profissão: _____

Cursou a maior parte do ensino fundamental em escola:

() pública () privada () privada com bolsa de estudos () outro _____

Cursou a maior parte do ensino médio em escola:

() pública () privada () privada com bolsa de estudos () outro _____

Cursou ensino médio:

() normal () magistério () Outro. Qual? _____

Cursou a maior parte do ensino superior em escola:

() pública () privada () privada com bolsa de estudos () outro _____

A Pedagogia foi sua primeira graduação/titulação? () não () sim.

Possui outra graduação/titulação? () não () sim. Qual? _____

Durante o curso de licenciatura em Pedagogia trabalhou em atividades relacionadas à escola/Educação?

() não. Em qual ramo de atuação? _____

() sim. Em qual função?

Atualmente trabalha como professora?

() não () sim. Há quanto tempo? _____

Desempenha alguma outra função ou profissão?

() não () sim. Qual? _____

Trabalha em escola: () pública () privada () outra. De que natureza? _____

Foi admitida: () concurso público () contrato de trabalho

Trabalha em mais de uma escola ou em mais de um período? Pode especificar os motivos?

Trabalha com alfabetização? Pode especificar os motivos?