

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ADOLFO SAMUEL DE OLIVEIRA

QUANDO O PROFESSOR SE TORNA ALUNO:
Tensões, desafios e potencialidades da formação em serviço

SÃO PAULO

2009

ADOLFO SAMUEL DE OLIVEIRA

***QUANDO O PROFESSOR SE TORNA ALUNO:
Tensões, desafios e potencialidades da formação em serviço***

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e
Práticas Escolares

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Belmira Amélia de Barros
Oliveira Bueno.

SÃO PAULO

2009

Autorizo a reprodução e divulgação 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

Oliveira, Adolfo Samuel

Quando o professor volta a ser aluno: tensões, desafios e potencialidades / Adolfo Samuel de Oliveira; Orientação Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno. São Paulo: s.n., 2009

186 p.: tabs. ; anexos

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Formação em serviço 2. Ofício docente. 3. Ofício discente. 4. Cultura Escolar. 5. *Habitus* escolar I. Bueno, Belmira Amélia de Barros Oliveira, orient.

QUANDO O PROFESSOR SE TORNA ALUNO:

Tensões, desafios e potencialidades da formação em serviço

Adolfo Samuel de Oliveira

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Didática, Teorias de Ensino e
Práticas Escolares

Aprovado em: ____/____/____.

Banca examinadora:

Prof. Dra. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dra. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dra. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

*Às quatro Alunas-professoras que
permitiram esta pesquisa, pela
generosidade e ousadia!*

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Dr^a. Belmira Oliveira Bueno, não só pela oportunidade, incentivo e respaldo, mas principalmente por tudo que aprendi, razão pela qual este agradecimento é especial.

Aos meus amigos do Grupo de Pesquisa – André Bochetti, Andressa Andrade, Anna Borba, Cláudia Varanese, Cleusa Diniz, Daniele Amaral, Flávia Sarti, Isabel Bello, José Santos, Letícia Ramos, Lia Santos, Marcela Soga –, tanto pelas conversas férteis quanto pelas divertidas.

Às professoras, Dr^a. Denise Trento R. de Souza e Dr^a. Maria da Graça J. Setton, pelas valiosas críticas e sugestões feitas no exame de qualificação.

À Capes, pela bolsa concedida no último ano.

Aos meus pais, Pracidio e Regina, pelo afeto e apoio que sempre me deram.

À minha companheira, Raquel, pelo amor, carinho e paciência.

Aos meus camaradas de USP – Carlão Eduardo, Bruno Croquete, Danilo Camargo, Carlos Virtude, Íris Araújo, Léo Ostronoff, Tata Nascimento, Rafael Soares, Renato Escova, Balta Sena, Ju Narumia, Antônio Toto, Dani Perutti –, por fazerem de São Paulo uma cidade mais amigável.

Aos parceiros da Diretoria da Educação – Amanda Patrícia, Tarcício Camargo, Priscila Amaral, Patrícia Andréia –, pelo companheirismo em todas as horas.

Às educadoras da rede municipal de Salto de Pirapora, na pessoa da Professora Marli Costa, pelas amizades que fiz.

Aos meus comparsas, Vladimir, Merlim, Gustavo, Naré, Gordo, Magu, Sertão, Gralha, Claudinei e Zé Juliano, por essas e outras.

“O custo da tomada de consciência cresce ainda mais nas profissões humanistas, pois nelas não se lida apenas com a falta de jeito, com a rapidez, com a olhadela, com a coordenação dos movimentos, mas com o poder, a crueldade, a tolerância, a preocupação consigo mesmo e com o outro, a relação com o saber e diversas outras questões cuja tomada de consciência não deixa ninguém imune...”

(Philippe Perrenoud)

RESUMO

OLIVEIRA, A. S. **Quando o professor se torna aluno: tensões, desafios e potencialidades da formação em serviço.** 2009. 186 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

O trabalho teve por objetivo investigar processos formativos inerentes à condição de aluno do professor, em um programa de educação em serviço, da perspectiva do processo de socialização/educação familiar e escolar. Busca analisar as relações entre os ofícios discente e docente quando exercidos de forma simultânea, examinando em que medida viver tal situação favorece processos de formação docente mais significativos, e verificar as implicações dessa formação no trabalho do professor, na escola. A pesquisa é de natureza qualitativa. O trabalho etnográfico envolveu observações em contextos de ensino *on-line* e *off-line* durante 18 meses. O referencial empírico foi o PEC Formação Universitária Municípios/São Paulo (2003-2004), caracterizado como “um curso presencial com forte apoio de mídias interativas”, que teve por finalidade oferecer a licenciatura plena aos docentes que tinham apenas a formação para o magistério em nível médio. Os dados da investigação constituíram-se de documentos oficiais, notas de campo, entrevistas, além de um conjunto de memórias produzidas pelos professores. O referencial teórico fundamenta-se na teoria do *habitus* de Bourdieu, problematizada por alguns de seus críticos contemporâneos. Os resultados obtidos apontam que os professores, em determinadas ocasiões, recorrerem às artimanhas de alunos para enfrentar as exigências do curso, afastando-se do que formalmente deles se espera quando investidos no ofício discente. Tais comportamentos estão relacionados a diversos fatores que no contexto investigado se mostraram mais associados a determinadas modalidades de ensino, ao *habitus* escolar e às condições de existência do professor, tal como a escassez de tempo decorrente da dupla ou até tripla jornada de trabalho. Por outro lado, vivenciar tais situações incitou os professores a refletirem sobre o exercício dos ofícios discente e docente, facultando-lhes compreender vários aspectos tanto das condutas quanto dos processos de aprendizagem de seus alunos. Além disso, permitiu-lhes o entendimento de algumas de suas práticas docentes, sobretudo no que diz respeito às atitudes em relação ao aluno e à proposição de certas atividades escolares. Muitas dessas reflexões surgiram a partir de um processo formativo não previsto pelo programa, possibilitado pelo que foi chamado neste trabalho de “simetria invertida às avessas”. Tendo em vista as relações com o tutor e a experiência de certas atividades, notadamente as avaliações, os alunos-professores observavam, e aprendiam, o que não deveriam fazer em sala de aula, em virtude do baixo ou inadequado potencial formativo de tais situações de aprendizagem, contrariando assim o princípio da simetria invertida, um dos eixos do modelo focalizado. As análises revelaram que o contexto em estudo fez aflorar aspectos latentes da cultura escolar, explicitados especialmente nas tensões entre o ofício de aluno e o de professor, recolocando em pauta o exame sobre as potencialidades e expectativas da formação em serviço.

Palavras-chave: Formação em serviço – Ofício docente – Ofício discente – Cultura escolar – *Habitus* escolar

ABSTRACT

OLIVEIRA, A. S. **When the teacher becomes a student: tensions, challenges and potentialities for in-service education.** 2009. 186 pp. Master dissertation – Faculty of Education, University of São Paulo, São Paulo, 2009.

Considering the perspective of the processes of school and family socialization/education, this work investigates the formative processes inherent to the student situation in which teachers find themselves during an in-service teacher education program. It aims to analyze the relationships between the teacher and the student crafts when carried out simultaneously, examining to what extent such situation promotes more meaningful processes of teacher education, and also to investigate the implications of this formation to the teacher work at school. The research is of a qualitative nature; the ethnographic fieldwork involved systematic observations in contexts of online and offline teaching during 18 months. The empirical framework was given by the *PEC Municípios* [PEC University Formation Municipalities/São Paulo] (2003-2004), characterized as “a presence course with strong support of interactive media”, which had as its purpose to offer full licentiatehip to teachers who till then had only secondary level teacher training. The data for the investigation consisted of official documents, field notes, interviews and also a set of memoirs created by the teachers during the course. The theoretical framework is based on Bourdieu’s theory of *habitus*, problematized by some of his contemporary critics. The results obtained point to the fact that teachers, in some situations, resort to student stratagems to face the demands of the course, deviating from the behavior expected of them when invested of the office of students. Such behavior is related to several factors that, in the context studied here, turned out to be more associated to some modalities of teaching, to the school *habitus*, and to the conditions of existence of the teacher. On the other hand, going through these situations allowed teachers to reflect upon the exercise of teacher and student crafts, helping them to understand various aspects of pupil conduct and of their learning processes. Additionally, it made them comprehend some of their own teaching practices, particularly in what concerns their attitudes towards the students, and the proposition of some types of school activities. Many of these reflections emerged from a formative process unforeseen by the program, made possible by what was called in this research “backward inverted symmetry”. Considering the relations with their tutor and the experience of some activities, notably the examinations, the student-teachers observed and learned what they should not do in the classroom due to the low or inadequate formative potential of such learning situations, thereby subverting the principle of inverted symmetry, one of the mainstays of the PEC. The analyses carried out revealed that the context under study brought forward latent aspects of the school culture, made explicit specially by the tensions between the role of student and that of teacher, rekindling the issue of the potentialities and expectations about in-service teacher education.

Keywords: In-serve education – Teacher craft – Student craft – School culture – School *habitus*.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Módulos do PEC, com seus respectivos eixos temáticos.....	62
Quadro 2: Jornada de trabalho das alunas-professoras	115

LISTA DE SIGLAS

BM	Banco Mundial
CEFAM	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNFP	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Professor da Educação Básica
EaD	Educação a Distância
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FACV	Fundação Alberto Carlos Vanzolini
FAFE	Fundação de Apoio à Faculdade de Educação
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PEC	Programa de Educação Continuada (Em serviço/Formação Universitária)
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEESP	Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TM	Trabalho Monitorado
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Introdução.....	13
I. Processo de socialização no mundo contemporâneo.....	23
II. Tendência atual da formação docente.....	36
2.1. Os organismos internacionais e as reformas na educação.....	36
2.2. Tendência internacional da formação docente e suas repercussões no país.....	43
2.2.1. A universitarização e a profissionalização docente.....	48
2.2.2. A ênfase na formação prática e a validação da experiência docente.....	50
2.2.3. As competências como eixo norteador.....	52
2.2.4. A formação contínua.....	55
2.2.5. Educação a distância e tecnologias da informação e comunicação.....	57
2.3. O PEC Formação Universitária.....	59
III. Ofício de aluno do professor na formação em serviço.....	67
3.1. Os instrumentos de análise.....	68
3.2. As modalidades de socialização familiar e escolar.....	69
3.3. As implicações das relações familiares na ordem escolar.....	71
3.4. Os processos de socialização familiar e escolar das alunas-professoras.....	78
3.5. O professor quando se torna aluno.....	112
3.5.1. Tempo: um fator chave.....	113
3.5.2. Obstáculos nossos de cada dia.....	120
3.5.3. A atividade do colega.....	123
3.5.4. Prestar ou não atenção?	127
3.5.5. Tensão entre o ofício discente e docente?	135
3.5.6. Potencial formativo da condição de aluno?.....	137
3.5.7. As Alunas-professoras e o PEC Formação Universitária.....	150
IV. Considerações finais.....	158
Referências.....	164
Anexo 1 – Exemplo de Registro Ampliado.....	171
Anexo 2 – Roteiro para Entrevista com Alunas-professoras.....	179
Anexo 3 – Entrevista com uma Aluna-professora.....	180

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)¹ pode ser vista como o estopim de uma série de transformações na educação brasileira, cuja amplitude vai das creches à pós-graduação. Suas principais finalidades miram a universalização do ensino fundamental e a adequação do sistema de ensino às exigências do mundo do trabalho e do exercício da cidadania. Como tais metas não podem ser atingidas passando ao largo da qualificação docente, a referida lei priorizou a formação de nível superior para a docência na educação básica, estimulando nesse processo a capacitação em serviço e o aproveitamento da experiência profissional. Nesse sentido, diversos estados e municípios passaram a oferecer aos professores efetivos de seus respectivos sistemas de ensino, que tinham apenas a habilitação específica para o magistério (HEM), de nível médio, a licenciatura plena para as séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil.

Esse fato revela a importância que a formação docente assumiu no cenário político-educacional brasileiro, pós LDB. No entanto, a implementação desses programas de formação continuada não garantem, por si só, que as políticas educacionais contemplem os problemas existentes na educação básica e melhorem sua qualidade. Por outro lado, em matéria de educação, “é impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores” (Nóvoa, 1999, p. 18). Por conseguinte, sem o estudo de tais medidas, não é possível verificar os resultados obtidos, quer sejam positivos ou negativos, nem produzir conhecimentos, de natureza crítica, capazes de reorientar as ações governamentais. Por esta razão, as pesquisas na área da formação docente cumprem um papel importante na construção de uma educação pública, gratuita e de qualidade, para todos os cidadãos: identificar, diante

¹ Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

da complexidade envolvida nas práticas e nos processos formativos, as tensões, deficiências e potencialidades presentes nos cursos de aperfeiçoamento dos profissionais do magistério.

Imbuído desse espírito, o presente trabalho se propôs a descrever, refletir e analisar as implicações, para a formação docente, da vivência simultânea dos ofícios discente e docente em cursos de educação continuada em serviço, bem como avaliar a possibilidade de formação oferecida nesse contexto pela condição de aluno pelo professor. Um contato mais estreito com a literatura pedagógica atual mostra, por exemplo, que os comportamentos e os conflitos discentes dos docentes, que emergem em tais cursos, não têm sido objeto de maior atenção. Por outro lado, segundo Torres (1998), o Banco Mundial (BM), uma das instituições que mais tem influenciado as ações governamentais nas últimas décadas, principalmente na área da educação, destaca que “os professores tendem mais a se comportar na sala de aula de acordo com o que observaram e experimentaram quando alunos, ao freqüentar o equipamento escolar, do que segundo o que aprenderam no magistério ou na faculdade” (p. 165) e, com efeito, “tanto a formação inicial como a capacitação em serviço têm apenas uma função compensatória e paliativa” (p. 165).

Diante desse quadro, faz-se necessário investigar mais de perto esses processos, pois, do contrário, corre-se o risco de aceitar de pronto alguns argumentos do BM, que justificam suas propostas para o setor. Um deles, ligado à temática em questão, se baseia, *grosso modo*, no seguinte raciocínio: priorizando a melhoria da educação básica, os estudantes passam a ingressar mais preparados nos cursos de formação inicial e, por esta razão, podem obter uma formação mais curta e focada nas dimensões pedagógicas do ofício, reduzindo os custos dessas ações ao mesmo tempo em que aumenta sua eficácia.

Tendo em vista essas considerações e duas experiências de observação do pesquisador, uma assistemática, como professor de ensino fundamental e médio na rede pública estadual, e

outra sistemática, durante o trabalho de campo da pesquisa de Iniciação Científica², percebeu-se nessas ocasiões que a condição de aluno do professor, nos programas de formação docente continuada em serviço³, poderia ser um caminho fértil tanto para discutir as questões supracitadas quanto para compreender diversos processos da cultura escolar em que esses profissionais se encontram inseridos. Analisando programas de pesquisa na área de educação, Azanha (1995) reconhece a especificidade da cultura escolar e diz que, para além do estabelecimento de relações simplistas entre as condições sociais, políticas e econômicas e os problemas do espaço escolar, “o que interessa é descrever as "práticas escolares" e seus correlatos (objetivados em mentalidades, conflitos, discursos, procedimentos, hábitos, atitudes, regulamentações, "resultados escolares" etc.)” (p. 119). É por meio das práticas que a cultura se objetiva. Assim, deve-se não somente descrevê-las, como também “identificar e deslindar os processos de sua formação, transformação e permanência” (p. 121). Por esta razão, a *condição de aluno do professor* se tornou o objeto de estudo desta investigação, construído a partir das observações, das leituras e da proposta do Projeto de Pesquisa (Bueno, 2003a) a que está vinculada, tendo em vista o fato dos docentes, em certas ocasiões, recorrerem aos mesmos expedientes — que provavelmente reprovariam se estivessem na condição de professor — utilizados pelos alunos para enfrentar as exigências colocadas pelos cursos de formação continuada em serviço, tais como conversar durante as aulas expositivas, não participar das atividades solicitadas, deixar de fazer a leitura proposta, não se dedicar a determinados trabalhos, se envolver em conflitos ou competições com os colegas, entre

² Sob a orientação da Profa. Dr^a. Belmira Oliveira Bueno, o investigador participou do projeto integrado de pesquisa “*Educação a Distância. Entre o presencial e o virtual: a leitura, a escrita e a formação dos professores*”, desenvolvida no contexto do PEC – Formação Universitária Municípios” (Bueno, 2003a), de agosto de 2003 até fevereiro de 2005, com bolsa da Pró-Reitoria de Pesquisa da USP. A partir desse projeto se compôs um Grupo de Pesquisa, coordenado pela orientadora desta investigação, que abrigou pesquisadores de vários níveis e realizou estudos em vários pólos do Programa, sobre diversos assuntos, tais como a leitura, a escrita, as tecnologias, a “escrita de memórias” e as políticas educacionais referentes aos programas especiais, dentro do tema da formação docente. Esses trabalhos serão mencionados ao longo das discussões.

³ A formação continuada em serviço é compreendida aqui como uma modalidade de educação continuada, na qual as práticas de formação docente ocorrem de maneira concomitante ao exercício da profissão, mas não necessariamente no local de trabalho do professor.

outros. Frente a esta situação e considerando que o professor vivia o ofício discente em um período e o docente em outro, construiu-se o primeiro problema de pesquisa: *Por que o professor, em algumas ocasiões, recorre às artimanhas de aluno para enfrentar as exigências do curso de formação em serviço? Como é percebida pelo professor, a partir da condição de aluno, essa suposta tensão entre o ofício discente e o docente? Quais as implicações de tais comportamentos para sua formação?*

Por outro lado, indagou-se também se a condição de aluno vivida pelo professor não seria uma situação privilegiada para o conhecimento e reexame de suas próprias práticas e representações, tanto no que diz respeito ao ofício discente quanto ao docente, uma vez que, segundo Perrenoud (2000, p.29), “os professores têm dificuldades para compreender que seus alunos não compreendem, [porque] perderam a memória do caminho do conhecimento, dos obstáculos, das incertezas, dos atalhos, dos momentos de pânico intelectual ou de vazio”. Desta forma, tornar-se aluno novamente habilita o professor a reviver experiências relacionadas ao estudo e ao aprendizado e a refletir sobre as dificuldades existentes nesse empreendimento. Assim, ao valer-se “da memória do tempo em que não sabia” (*ibid.*, p. 29) e dos desafios enfrentados no curso de formação em serviço, o professor pode novamente, e não só através da memória, “colocar-se no lugar dos aprendizes, lembrar-se de que, se não compreendem, não é por falta de vontade, mas porque o que é evidente para o especialista parece opaco e arbitrário para os aprendizes” (*ibid.*, p. 29; grifo do autor). Perante estas considerações, foi elaborado o segundo problema de pesquisa: *Viver a condição de aluno possibilita ao professor compreender melhor suas práticas e representações, sobretudo no que tange às relações professor-aluno e à produção do êxito e do fracasso escolar? Em caso afirmativo, de que forma tal compreensão potencializa a formação em serviço e a transformação das práticas docentes?*

A investigação dessas questões se apoiou na teoria sociológica de Bourdieu (1983, 1984, 2004), problematizada pelos escritos de Lahire (2002a, 2002b, 2005) e Setton (2002a, 2005b, 2007), a partir da perspectiva do processo de socialização/educação no mundo contemporâneo. Com base nesse referencial teórico as duas hipóteses da pesquisa foram submetidas à verificação. A primeira supõe que *as práticas discentes dos professores estão intimamente relacionadas ao habitus desenvolvido durante o processo de socialização familiar e escolar*. A segunda, inspirada em Julia (2001, p. 15), que adverte que “a grande inércia que percebemos em um nível global pode estar acompanhada de mudanças muito pequenas que insensivelmente transformam o interior do sistema”, conjectura que *a condição de aluno em um curso de formação em serviço possibilita ao professor compreender e até transformar suas práticas e representações docentes, pelo fato de vivenciar, em um mesmo período de vida, os dois ofícios*.

Para dar conta dessa problemática, a pesquisa adotou uma abordagem de natureza qualitativa, sendo mais precisamente um estudo de caso (Bodgan e Biklen, 1994), e teve como referencial empírico o Programa Especial de Formação Universitária para Professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental e de Educação Infantil, promovido pela Universidade de São Paulo (USP) e pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em parceria com os municípios envolvidos, a UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), a SEESP (Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo), a FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação), a FACV (Fundação Alberto Carlos Vanzolini). O PEC Formação Universitária foi um programa de educação continuada em serviço (PEC), definido como um curso presencial com forte apoio de mídias interativas, cujo objetivo era oferecer aos docentes efetivos dos sistemas de ensino municipais do Estado de São Paulo, que tinham apenas o curso normal de nível médio, a formação de nível superior. Na verdade, o PEC-Municípios, como ficou conhecido, é uma reedição do mesmo programa

oferecido pela SEESP aos seus professores efetivos, que dispunham apenas da habilitação específica para o magistério.

A coleta de dados teve início na Iniciação Científica, com o trabalho de campo, desenvolvido entre agosto de 2003 e dezembro de 2004, em um dos pólos do programa, ligado à USP. Portanto, uma das fontes utilizadas diz respeito às notas de campo tomadas por meio da observação participante, em moldes etnográficos (Erikson, 1989). De início, a idéia era fazer as observações no contexto das diversas modalidades de ensino do PEC, entretanto, devido a não concordância das turmas consultadas, outras alternativas foram buscadas, de sorte que a colaboração voluntária de 04 (quatro) professoras⁴ foi essencial para a consecução da investigação. Em virtude de tais limitações, as observações acabaram por se restringir, inicialmente, às atividades do laboratório de informática, pelo fato de serem realizadas em pequenos grupos, o que possibilitou acompanhar tais professoras nesta modalidade de ensino. Entretanto, a impossibilidade de observar a turma completa, nos demais ambientes de ensino do PEC, prejudicou, em parte, os planos da pesquisa, por limitar a coleta de dados. Todavia, apesar destes obstáculos, resolveu-se seguir em frente com o projeto para não perder a chance de explorar o fato das professoras vivenciarem a condição de alunas, em um programa de formação continuada em serviço, mediado pelas mídias interativas, durante o período de dois anos.

Assim, as observações de campo foram realizadas majoritariamente no laboratório de informática do Programa, onde as atividades *on-line*, referentes à plataforma virtual de aprendizagem, eram feitas por intermédio do computador, conectado a Internet. Neste ambiente trabalhavam dois estagiários de informática, que tinham a incumbência de auxiliar as professoras e os tutores na resolução dos problemas de ordem técnica, referentes ao uso do computador e das demais mídias interativas.

⁴ De agora em diante o termo professoras e alunas será utilizado para se referir aos alunos-professores observados, pois além de serem os sujeitos desta pesquisa, na turma estudada, de dois homens, restou apenas um ao final do curso.

Por meio da observação participante e de conversas informais, coletou-se os dados, que depois foram sistematizados em um Registro Ampliado, produzido logo após cada ida a campo. Como a capacidade de observar é maior que a de anotar, outros dados lembrados de memória também foram incorporados ao registro durante sua construção. Nesses mesmos moldes foram colhidos os dados na chamada Semana Presencial, que consistia em uma série de atividades (palestras, mesas-redondas, oficinas, visita a museus, etc.) desenvolvidas no *campus* e demais órgãos da USP, durante as férias. Em janeiro e julho de 2004 foi possível, nestas ocasiões, observar toda a turma⁵, ao longo da semana, e produzir novos Registros Ampliados⁶, fato que possibilitou conhecer um pouco mais sobre o grupo a que pertenciam às quatro professoras, enriquecendo, relativamente⁷, a compreensão sobre as dinâmicas que tomavam forma naquela turma.

A coleta contou também, durante a vigência do Programa, com três entrevistas semi-estruturadas com as quatro alunas-professoras, reunidas em grupo, realizadas no próprio pólo; uma com a professora-orientadora, na Faculdade de Educação da USP, e diversas entrevistas com os professores-tutores, das turmas estudadas pelo grupo de pesquisa, feitas ainda no pólo. As entrevistas tiveram a seguinte dinâmica: a partir dos problemas observados em campo e das discussões feitas pelo grupo de pesquisa, procurou-se conhecer, de maneira mais aprofundada, várias questões sobre os processos de escolarização e formação docente, bem como sobre o uso das mídias interativas. As entrevistas realizadas foram gravadas e depois transcritas pelo próprio investigador, bem como por outros integrantes do grupo de pesquisa. Vale dizer que foram realizadas sob um clima de mútua confiança, uma vez que as professoras em questão valorizavam tanto a realização da investigação quanto a própria

⁵ A turma, inicialmente planejada para ter 40 alunos, em virtude de transferências para outros pólos do Programa e alguns casos desistência, ficou reduzida à apenas 15 professoras, fato que a diferenciou das demais.

⁶ Os registros ampliados feitos a partir das observações oriundas do laboratório de informática serão identificados apenas como RA e os relativos à Semana Presencial como RASP, ambos acompanhados de seu respectivo número e ano.

⁷ Várias alunas da turma, já bastante reduzida, não compareceram à Semana Presencial, o que altera em parte a dinâmica do grupo.

participação nela. Desse modo, facilitaram o acesso às suas produções e atenderam às solicitações de entrevistas. Além disso, as professoras jamais censuraram qualquer registro feito no caderno de campo, apesar de, em algumas ocasiões, sempre em tom de brincadeira, solicitarem que não fossem anotados seus eventuais deslizes. Tais atitudes, em certo sentido, relativizam o risco, sempre presente em situações de pesquisa, do “efeito de legitimidade”, entendido como a declaração, por parte dos sujeitos pesquisados, de informações socialmente mais aceitas e prestigiadas (Bourdieu, 2001 *apud* Sarti, 2005). Por outro lado, como muitas questões surgiram a partir das observações, detinha-se parâmetros um pouco mais claros para controlar a interpretação desses dados.

As Escritas de Memórias também figuram entre as fontes desta pesquisa, uma vez que trazem importantes dados sobre percurso escolar das professoras, bem como sobre a formação recebida no PEC. Uma nova rodada de entrevistas também se deu em 2008, feita nos mesmo moldes das anteriores, contando com a participação das quatro professoras, só que agora de maneira individual, a fim de obter novos dados para iluminar as questões suscitadas com o desenrolar da investigação. Cabe esclarecer que uma delas foi realizada na escola em que a professora trabalha e as outras três por telefone, sendo gravadas através do dispositivo de viva-voz. Por fim, diversos documentos do programa foram consultados, tais como sua proposta básica, o manual do aluno e as apostilas utilizadas.

Tendo em vista a problemática em questão, a pesquisa procurou dar conta dos seguintes objetivos:

- analisar as relações entre os ofícios discente e docente quando exercidos de forma simultânea;
- examinar em que medida a condição de aluno do professor favorece processos de formação docente mais significativos;
- verificar as implicações dessa formação no trabalho do professor na escola; e
- contribuir para o esclarecimento de problemas encontrados nesse programa com o intuito de subsidiar novas propostas de educação continuada em serviço.

Explicitados a problemática e os caminhos percorridos pela investigação, é hora apontar os meandros da sua redação.

O **Capítulo I** visou estudar a natureza da socialização no mundo contemporâneo, cujas sociedades são marcadas pela alta diferenciação social e pela diversificação das referências sociais e identitárias. Para entender a formação do ser social em tais condições, elegeu-se a teoria do *habitus* de Bourdieu (1983, 1984, 2004), mas considerando os questionamentos feitos por Lahire (2002a, 2002b, 2005) e Setton (2002a, 2005b, 2007), a fim de se apropriar de um modelo de análise capaz de dar conta da natureza da socialização e das ações sociais que se sucedem nesse complexo contexto. Esta discussão se fez necessária para fundamentar a perspectiva de análise adotada, que versa sobre os processos de socialização/educação.

No **Capítulo II**, procurou-se mostrar o papel de destaque conferido à educação pelo discurso dos organismos multilaterais, em especial do Banco Mundial, tendo em vista o modo como concebem o mundo contemporâneo, notadamente por intermédio da noção de “sociedade do conhecimento”. Assim, sob a batuta desses agentes, desencadeou-se uma série de reformas educacionais em diversos países, principalmente naqueles em desenvolvimento, visando adequar seus sistemas de ensino aos reclames do mundo globalizado, pautado pelo conhecimento e pela informação, elegendo como estratégia principal a universalização da educação básica e o currículo organizado em torno das competências. Como a incumbência de preparar os indivíduos para as futuras gerações recai sobre os ombros dos professores, esse movimento passou a preconizar também uma reforma na formação docente, entretanto, a partir de um modelo de professor mais apropriado às demandas “sociedade do conhecimento” e seu competitivo mercado. Sendo influenciado pela tendência das reformas internacionais e pelas recomendações dos organismos multilaterais, o Brasil incorporou, principalmente em sua legislação educacional, mas não sem resistência de setores da sociedade, os principais elementos desse paradigma, razão pela qual o perfil deste novo profissional foi descrito e

analisado. Sendo o PEC Formação Universitária, um programa de educação continuada em serviço, nascido nessa vaga e o referencial empírico desta pesquisa, suas características organizacionais e pedagógicas também foram discutidas, com o intuito de revelar a maneira como se apropriou desse modelo de formação.

No **Capítulo III**, tendo em vista que o objeto de estudo é abordado no plano micro-social, tentou-se sistematizar e adequar os instrumentos de análise a esta escala. Em seguida, inspirando-se no modelo proposto por Lahire (1997) para entender o êxito e o fracasso escolar sob a ótica das consonâncias e dissonâncias entre as modalidades de socialização familiar e escolar, foi investigado o processo de escolarização das quatro alunas-professoras, levando em consideração as relações entre as duas agências de socialização/educação, a fim de delinear o *habitus* escolar de cada uma. De posse dessas informações, foram analisadas as condutas e as representações das professoras como alunas, levando em consideração o *habitus* escolar, o contexto de formação do Programa e as condições de existência das docentes. Também foram investigadas as possibilidades formativas inerentes à vivência simultânea dos ofícios discente e docente na educação continuada em serviço e algumas das repercussões desse processo no trabalho docente das professoras.

Por fim, nas **Considerações finais**, buscou-se apresentar os resultados da pesquisa, que tratam das relações entre a vivência simultânea dos dois ofícios pelo professor nos programas de formação continuada em serviço, das implicações dessa experiência para a formação e o trabalho docente e de alguns fatores que devem ser levados em consideração nas propostas referentes a programas dessa natureza.

CAPÍTULO I

PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

“...o mundo se tornou menos visível, as relações que comandam o mundo são extremamente opacas para a visão da maior parte dos homens. Este fato exige que nos debrucemos sobre a estrutura do mundo de hoje...”

(Milton Santos)

O advento da modernidade provocou uma série de transformações no mundo, alterando as condições de socialização. Em contraposição às sociedades tradicionais, as ordens modernas são marcadas pela alta diferenciação social e pela pluralidade das referências sociais e identitárias. Como se deseja analisar os processos formativos suscitados no PEC Formação Universitária, sob a ótica socialização/educação, é preciso entender como se dá a construção do indivíduo no espaço social assim estruturado. Para tanto, esse estudo será feito a partir da teoria do *habitus* de Bourdieu (1983, 1984, 2004), mas problematizada pelos trabalhos de Lahire (2002a, 2002b, 2005) e Setton (2002a, 2005b, 2007), em virtude da complexidade que a socialização assumiu na contemporaneidade.

* * *

Com o esmorecimento da tradição e a emergência da modernidade, a influência sobre a vida social dos padrões de conduta e significação preestabelecidos e mais duradouros enfraqueceu consideravelmente. Este processo possibilitou que as referências sociais e identitárias, com as quais os indivíduos interagem para orientar suas condutas e formar sua

identidade, multiplicassem e se tornassem menos permanentes, alterando desta maneira as condições da socialização no mundo contemporâneo. Para Bauman (2001), o advento da modernidade, com seu poder de diluir os sólidos, permitiu a passagem

de uma era de “grupos de referência” predeterminados a uma outra de “comparação universal” em que o destino dos trabalhos de autoconstrução individual está endêmica e incuravelmente subdeterminado, não está dado de antemão, e tende a sofrer numerosas e profundas mudanças antes que esses trabalhos alcancem seu único fim genuíno: o fim da vida do indivíduo. Hoje, os padrões e configurações não são mais “dados” e menos ainda “auto-evidentes”; eles são muitos, chocando-se entre si e contradizendo-se em seus comandos conflitantes, de tal forma que todos e cada um foram desprovidos de boa parte de seus poderes de coercitivamente compelir e restringir. E eles mudaram de natureza e foram reclassificados de acordo: como itens no inventário das tarefas individuais. (p. 14)

Desse modo, a socialização na ordem pós-tradicional, globalizada e altamente diferenciada, se tornou bastante complexa e heterogênea, passando a exigir dos indivíduos uma maior participação nesse processo. Para Giddens (2000, p. 55-6), “onde da tradição recuou, somos forçados a viver de uma maneira mais aberta e reflexiva. A autonomia e liberdade podem substituir o poder oculto da tradição por uma discussão e um diálogo mais abertos.”

Nas sociedades tradicionais, a existência de modelos de socialização distintos, concorrentes e contraditórios era bastante reduzida. A respeito delas, Durkheim (1985, p. 07 *apud* Lahire, 2002a, p. 24) diz o seguinte:

O menor desenvolvimento das individualidades, o aspecto mais fraco do grupo, a homogeneidade das circunstâncias exteriores, tudo contribui para reduzir as diferenças e as variações ao mínimo. O grupo realiza, de uma maneira regular, uma uniformidade intelectual e moral, da qual só encontramos raros exemplos nas sociedades mais avançadas. Tudo é comum a todos.

Como tais condições sócio-históricas se restringem a contextos bastante específicos, pensar a socialização hodiernamente requer uma série de precauções a respeito de como se dá esse processo no mundo contemporâneo. Por esta razão, para compreendê-la, apoiar-se-á na teoria da prática desenvolvida por Pierre Bourdieu, que já mostrou sua fertilidade na

realização de análises dessa natureza em diversas ocasiões, mas levando em consideração as críticas e os prolongamentos feitos a essa abordagem, a fim de manter sua proficuidade.

Construída com o fito de equalizar a tensão entre estrutura e ação e superar a dicotomia entre objetivismo e subjetivismo, notadamente através do conceito de *habitus*, tal sociologia vem inspirando muitos pesquisadores em diversas partes do globo. Nela, o processo de socialização dos indivíduos é visto como resultado da “*dialética da interioridade e da exterioridade, isto é, da interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade*” (Bourdieu, 1984, p. 60; grifos do autor), que proporciona a incorporação do *habitus*, produto das condições materiais e simbólicas de existência de determinado grupo social. Assim sendo, o *habitus* é tomado como

sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente "reguladas" e "regulares" sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expreso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (*ibid.*, p. 60-61; grifo do autor)

O *habitus* atua como a mediação entre as relações objetivas e os comportamentos individuais, ou seja, como o esquema cognitivo que integra “todas as experiências passadas [e] funciona a cada momento como uma *matriz de percepção, de apreciação e de ação*” (Bourdieu, 1984, p. 65). Nesse sentido, a prática não pode ser vista como mera execução das imposições da estrutura objetiva, nem como resultado das deliberações autônomas do indivíduo, pois “ela é o produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus* (...) e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma. (*ibid.*, p. 65)

Percebe-se, então, que a prática não é totalmente determinada pelo *habitus*, dado que depende também do conjunto de estímulos das condições objetivas, do mesmo modo que também não se deixa deduzir plenamente de tais condições, uma vez que as ações produzidas

pelo *habitus* “*tendem* a reproduzir as regularidades imanentes às condições objetivas da produção do seu princípio gerador” (Bourdieu, 1984, p. 65; grifo nosso). De uma maneira geral, ocorre um ajustamento entre as tendências do *habitus* e as potencialidades das condições objetivas. No entanto, isto não significa que os desajustes não constituam outro arranjo possível para essa dialética (Setton, 2002a). Nesse sentido, as práticas oriundas do encontro entre as estruturas subjetivas e objetivas não dispensam a mobilização de estratégias criativas por parte dos agentes (Miceli, 2003), pois a infinidade de soluções criadas pelo *habitus* “não se deduzem diretamente de suas condições de produção” (*op.cit.*, p. 65). Uma forma de vislumbrar o caráter inventivo das improvisações regradas dos agentes é pensar o *habitus* como “senso do jogo”,⁸ uma vez que “o jogador apreende as regras do jogo, mas as regras não prevêem o que irá acontecer, tampouco como o jogador irá jogar.” (Brandão e Altmann, 2007, p. 04)

A compreensão adequada do *habitus* exige também o conhecimento da trajetória social do indivíduo, ou seja, as diversas posições que ocupou no espaço social ao longo do tempo, pois

o *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares (e em particular, da recepção e assimilação da mensagem propriamente pedagógica), o *habitus* transformado pela ação escolar, ela mesma diversificada, estando por sua vez no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores (por exemplo, da recepção e da assimilação das mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural ou das experiências profissionais) e assim por diante, de reestruturação em reestruturação. (*op. cit.*, p. 80).

Para entender melhor esse processo, é necessário conhecer mais de perto o modo como Bourdieu concebe o espaço social. Este é considerado com um espaço estruturado de posições sociais, no qual os agentes ou os grupos são distribuídos, em uma primeira dimensão, de acordo com o volume de capital econômico e cultural que possuem (os mais eficientes

⁸ “O *habitus* é essa espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação — o que chamamos, no esporte, o senso do jogo, arte de *antecipar* o futuro do jogo inscrito, em esboço, no estado atual do jogo.” (Bourdieu, 2004, p. 42)

princípios de diferenciação nas sociedades capitalistas) e, em uma segunda, em função da natureza desse capital, ou seja, conforme o peso que cada um possui no volume global de capitais. Desse modo, as posições desse espaço são ocupadas pelos agentes ou pelos grupos em função do volume e da natureza dos capitais possuídos e se definem umas em relação às outras. (Bourdieu, 2007)

Além disso, o espaço social das sociedades contemporâneas, altamente diferenciadas, abriga um conjunto de microcosmos sociais, relativamente autônomos, dotado de propriedades e lógicas específicas, aos quais Bourdieu chama de campo. Este é definido, ao mesmo tempo, como um campo de forças, que se impõe aos agentes que nele se encontram, e um campo de lutas, no interior do qual esses agentes se enfrentam. Estas lutas se dão com meios e interesses distintos e as estratégias adotadas podem ser de conservação ou de transformação do campo, de acordo com a posição que ocupam em sua estrutura. Para mostrar como se processam tais disputas, Bourdieu faz uma analogia entre campo e jogo:

Efetivamente, podemos comparar o campo a um jogo (embora, ao contrário do jogo, ele não seja o produto de uma criação deliberada e obedeça a regras, ou melhor, a regularidades que não são explicitadas e codificadas). Temos assim móveis de disputa que são, no essencial, produto da competição entre os jogadores; um investimento no jogo, *illusio* (de *ludus*, jogo): os jogadores se deixam levar pelo jogo, eles se opõem apenas, às vezes ferozmente, porque têm em comum dedicar ao jogo, e ao que está em jogo, uma crença (*doxa*), um reconhecimento que escapa ao questionamento [...] e essa conclusão está no princípio de sua competição e de seus conflitos. Eles dispõem de trunfos, isto é, de cartas-mestra cuja força varia segundo o jogo: assim como a força relativa das cartas muda conforme os jogos, assim também a hierarquia das diferentes espécies de capital (econômico, cultural, social, e simbólico) varia nos diferentes campos. (Bourdieu e Wacquant, 1992, p. 73-4 *apud* Bonnewitz, 2003, p. 61).

A partir dos conceitos de espaço social e campo, é possível notar a importância da *trajetória* para a constituição e reestruturação do *habitus*. Na teoria de Bourdieu, como se tentou mostrar, há uma relação intrínseca entre as *posições* ocupadas no espaço social ou nos campos (concebidas de maneira relacional), as *disposições* (ou o *habitus*) e as *tomadas de posição* (práticas sociais decorrentes da dialética entre as posições e as disposições). Dessa

maneira, o *habitus* se estrutura e se reestrutura por intermédio das experiências sociais do indivíduo em função das posições que ocupa no espaço social e nos campos ao longo de sua vida (Bourdieu, 1983, 1984; Brandão e Altmann, 2007), pois “os ajustamentos que são incessantemente impostos pelas necessidades de adaptação às situações novas e imprevistas podem determinar transformações duráveis do *habitus*” (Bourdieu, 1983, p. 106). Apesar de tais mudanças ocorrerem dentro de certos limites, em virtude da apreciação regrada dos contextos de ação, elas mostram que o *habitus* não é uma espécie de essência a-histórica, ou seja, que não é destino (Setton, 2002a).

Nesse sentido, a noção de a *trajetória* passa a ser entendida “como uma série de *posições* sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um grupo de agente), em um espaço ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes” (Bourdieu, 2004, p. 81). Dessa ótica, apreender o *habitus* de agentes que ocupam uma mesma posição no espaço social significa não apenas conhecer o volume e a natureza dos capitais que possuem no momento atual, mas também observar sua trajetória social, a fim de identificar as experiências e as disposições individuais que se integram na sua biografia, enquanto variante do *habitus* de grupo.

* * *

Apesar da fertilidade da teoria do *habitus* para a compreensão da socialização, diversas críticas são feitas a ela atualmente. Bernard Lahire (2002a), em sua apropriação crítica do legado de Bourdieu, questiona a idéia da unicidade e da coerência do *habitus*, enquanto sistema de disposições duráveis e transponíveis, responsável geração de práticas e representações. Para Lahire (2002a), o engendramento do *habitus* assim entendido dependeria

de condições sócio-históricas bastante semelhantes às das ordens tradicionais, que dificilmente são encontradas atualmente. O autor coloca essa questão da seguinte maneira:

Mas que diferença há entre, por um lado, as sociedades tradicionais demograficamente fracas, com interconhecimento forte, onde cada um pode exercer um controle sobre o outro, onde a divisão do trabalho e a diferenciação das funções sociais e das esferas de atividade são pouco desenvolvidas (sendo, de fato, impossível distinguir as esferas de atividade econômica, política, jurídica, religiosa, moral, científica, filosófica... claramente separadas umas das outras), onde a estabilidade e a durabilidade das condições às quais estão sujeitos os atores durante a sua vida são maximais, onde não se encontram muitos modelos de socialização diferentes, concorrentes, contraditórios, e, por outro lado, as sociedades contemporâneas incomparavelmente mais extensas do ponto de vista tanto espacial como demográfico, com forte diferenciação das esferas de ação, das instituições, dos produtos culturais e dos modelos de socialização e com menos estabilidade das condições de socialização? Entre a família, a escola, os grupos de iguais, as muitas instituições culturais, os meios de comunicação, etc., que são muitas vezes levados a freqüentar, os filhos de nossas formações sociais confrontam-se cada vez mais com situações heterogêneas, concorrentes e, às vezes, até em contradição umas com as outras do ponto de vista de socialização que desenvolvem. (Lahire, 2002a, p. 27)

Desse modo, a constituição do *habitus* tal como concebido por Bourdieu seria, nas sociedades contemporâneas, produto mais de uma situação excepcional do que de uma corriqueira. Apesar disso, segundo o autor, a homogeneidade e a coerência dos princípios de socialização podem ser encontradas em alguns universos sociais, como no caso de determinadas profissões e de certas famílias, uma vez que o ingresso em universo profissional exige a adesão dos que entram a um conjunto de práticas, regras e sentimentos que dão corpo à profissão e estão presentes na memória coletiva do grupo, do mesmo modo que em certos universos familiares, os adultos são significativamente coerentes entre si e as ações socializadoras desempenhadas por eles sobre as crianças, de forma ativa, regular e duradoura, convergem para a mesma direção. No entanto, mesmo os universos assim estruturados ainda enfrentam uma série de dificuldades, uma vez que seus membros não se reduzem a profissionais ou a filhos, o que lhes permite freqüentar outros ambientes sociais e interagir com outras pessoas e, por esse caminho, entrar em contato ou conviver com valores e

princípios de socialização distintos e até antagônicos em relação aos da profissão e da família (Lahire, 2002a). Assim,

A coerência dos hábitos ou esquemas de ação (esquemas sensório-motores, esquemas de percepção, de apreciação, de avaliação...), que cada ator pode ter interiorizado, depende, portanto, da coerência dos princípios de socialização aos quais esteve sujeito. Uma vez que o ator foi colocado, simultânea ou sucessivamente dentro de uma pluralidade de mundos sociais relativamente coerentes mas que apresentam, em certos aspectos contradições, então trata-se de um ator com o estoque de esquemas de ações ou hábitos não homogêneos, não unificados, e com práticas conseqüentemente heterogêneas (e até contraditórias), que variam segundo o contexto social no qual será levado a evoluir. Poder-se-ia resumir tudo isto dizendo que todo corpo (individual) mergulhado numa pluralidade de mundos sociais está sujeito a princípios de socialização heterogêneos e, às vezes, contraditórios que incorpora. (*ibid.*, p. 31)

Dessa ótica, o indivíduo socializado a partir de tais condições se aproxima mais de um *homem plural* do que de um agente dotado de um *habitus* unificado, homogêneo e coerente. Por esta razão, para se referir a esse processo, Lahire (2002a) prefere utilizar a noção de estoque ou repertórios de esquemas de ação. Estes são

conjuntos de sínteses de experiências sociais que foram construídas/incorporadas durante a socialização anterior nos âmbitos sociais limitados/delimitados, e aquilo que cada ator adquire progressivamente e mais ou menos completamente são tanto hábitos como sentidos da pertença contextual (relativa) de terem sido postos em prática. Aprende/compreende que aquilo que se faz e se diz em tal contexto não se faz nem se diz em outro contexto. [...] o estoque é composto de produtos (os esquemas de ação) que não são todos necessários em todo momento e em todo contexto. Depositados no estoque, estão disponíveis, à disposição, na medida em que se pode dispor dele. Estes produtos (da socialização) destinam-se muitas vezes a usos diferentes, postos temporária e duravelmente em reserva, à espera dos desencadeadores da sua mobilização. (p. 37)

Nesse sentido, Lahire afirma que se o processo de socialização foi heterogêneo, é o presente (ou a situação) que terá mais peso na definição das ações sociais, uma vez que é ele quem ativará ou inibirá as disposições do indivíduo, influenciando assim, inclusive, as transposições dos esquemas. No entanto, adverte, é preciso tratar esse processo de maneira relacional, de modo que não é possível atribuir nem as disposições nem ao contexto o motor da ação. Para o autor, “O comportamento ou a ação é o produto de um encontro no qual cada elemento do encontro não é nem mais nem menos "determinante" que o outro” (*ibid.*, p. 56),

de modo que dependendo da situação as disposições podem ser ativadas, deixadas em vigília ou até inibidas.

O conceito de campo também não passou ao largo dos questionamentos de Lahire (2002b). Segundo o autor, ao problematizar as propriedades de determinados universos sociais e as múltiplas formas como os indivíduos participam deles,

constata-se que se pode estar investido do *illusio* próprio de um universo social sem que esse universo combine o conjunto das propriedades que permitiriam defini-lo como um campo. É o caso da família, que se distingue de modo bastante nítido dos universos tais como os formados por escritores (o campo literário), filósofos (o campo filosófico) ou homens políticos (o campo político). Inversamente, é possível viver num universo sem ser totalmente possuído por ele, pelo *illusio* específico desse universo, isto é, sem entrar em concorrência, sem desenvolver estratégias de conquista do capital específico desse universo. De fato, pode-se participar de um universo como praticante amador (em oposição a praticante profissional), simples consumidor (em oposição a produtor) ou ainda na qualidade de simples participante na organização material desse universo, sem participar diretamente do jogo que nele se joga. (*ibid.*, p. 49-50)

Dessa maneira, não se exerce o papel de pai como amador ou profissional, nem se encontra submetido às forças do campo de tênis o indivíduo que joga no clube, uma vez por semana, por lazer. Assim, muitas ações sociais se desenrolam fora dos campos ou, pelo menos, à margem de suas disputas, ficando imersas apenas no vasto espaço social, estruturado apenas pelo volume e pela natureza dos capitais econômico e cultural possuídos — situação que engloba principalmente “as classes populares, que de saída, são excluídas dos campos de poder” (*ibid.*, p. 50). No entanto, quando se trata de certos agentes ou grupos sociais, ligados às atividades profissionais ou públicas, que gozam de grande prestígio e estão envolvidos em intensas lutas por poder, posições e capitais específicos, a teoria dos campos é capaz de iluminar uma série de problemas, enquanto uma abordagem regional do mundo social. Porém, quando faz do campo o único contexto em que se dão as práticas sociais, apresenta sérias limitações:

primeiro pelo fato de ela não levar em conta as incessantes passagens, operadas pelos agentes que pertencem a um campo, entre o campo no qual eles são produtores, os campos nos quais são simples consumidores-espectadores e as múltiplas situações que não podem ser referidas a um

campo, pois isso reduz o ator a seu ser-como-membro-de-um-campo. Também pelo fato de ela não fazer caso da situação daqueles que se definem socialmente (e se constituem mentalmente) fora de toda atividade num campo determinado (o que continua sendo o caso de muitas donas de casa, sem atividade profissional nem pública). Finalmente, pelo fato de ela nos deixar particularmente sem recursos para compreender os fora-de-campo, os subalternos. (Lahire, 2002b, p. 51-2)

Dessa ótica, para o autor, o conceito de campo deve ser usado de maneira controlada, para que não perca seu valor heurístico.

* * *

Fazendo um balanço das críticas de Lahire à sociologia de Bourdieu, bem como uma leitura da teoria da prática deste autor à luz do mundo contemporâneo, Setton (2002a, 2005b, 2007) aposta na potencialidade do *habitus* para dar conta da constituição das identidades pessoal e grupal, inerente ao processo de socialização nas sociedades atuais.

Levando em consideração a análise de Giddens (1991) a respeito da modernidade, que põe em relevo as transformações provocadas tanto pela possibilidade de descontextualização e ampliação das relações sociais quanto pelo constante reexame das práticas sociais a luz da renovação dos conhecimentos oriundos da reflexividade institucional, Setton (2002a) indica a emergência de uma nova configuração⁹ cultural. Nesta, a família, a escola e a mídia, enquanto agências de socialização “constituídas por indivíduos que se pressionam reciprocamente na dinâmica simbólica da socialização” (*ibid.*, p. 69), mantêm permanentes, intensas e processuais relações de interdependência, as quais podem assumir tanto formas de cooperação ou competição quanto de ruptura ou continuidade.

⁹ Elias (1994, 2005) concebe a configuração como uma rede de interdependência formada por pessoas mutuamente orientadas e dependentes entre si, em virtude das necessidades recíprocas socialmente geradas. Nesta abordagem, a sociedade deixa de ser tanto a reunião de atributos dos indivíduos quanto a totalidade que existe acima deles, para ser os próprios indivíduos ligados entre si nessa rede, que pode assumir várias formas, tais como famílias, escolas, cidades e até Estados nacionais.

Em tal configuração, em que múltiplos valores, padrões e referências identitárias atuam como diversificados modelos de socialização,

É possível pensar o indivíduo [como] portador de uma experiência que o predispõe a construir sua própria identidade, a fazer suas próprias escolhas sem obedecer cega e unicamente a uma memória incorporada e inconsciente. Ou seja, trata-se de uma experiência incorporada, mas também em construção contínua na forma de um *habitus* que habilita o indivíduo a construir-se processual e relacionalmente com base em lógicas práticas de ação ora conscientes, ora inconscientes. Na falta de um eixo estruturador único (família, escola e/ou cultura de massa) e pela circularidade das referências, o indivíduo contemporâneo estaria mantendo novas relações com o mundo exterior. (Setton, 2002a, p. 68)

Todavia, ponderando acerca das críticas de Lahire à teoria da prática de Bourdieu, Setton (2007a; 2002a) considera a possibilidade do *habitus* levar o adjetivo *plural* ou ser considerado um estoque de disposições. Mas adverte que, apesar de ser engendrado a partir de referências múltiplas e até díspares e que suas disposições sejam heterogêneas, o *habitus plural* não deixaria de ser um sistema único de percepção, de apreciação e de ação. Assim, “Mesmo que as ações dos sujeitos não sejam tão coerentes, mesmo que apresentem fissuras e aspectos contraditórios, a prática do agente contemporâneo é resultado da confluência de várias vivências, por isso capaz de ser pensado enquanto unidade (...)” (*id.*, 2007a, p. 13-4). Para a autora, as mais variadas experiências de socialização presentes no mundo contemporâneo, contextualizadas em uma gama de matrizes, vivenciadas geralmente em situações coletivas, são experienciadas de forma mediatizada pelo indivíduo, pois são eles próprios

que tecem as redes de sentido que as unifica em suas experiências de socialização. É o indivíduo que tem a capacidade de articular as múltiplas referências que lhe são propostas ao longo de sua trajetória. É o sujeito a unidade social na qual se pode efetivar diferentes sentidos de ações, ações essas derivadas das suas múltiplas esferas de existência. (*ibid.*, p. 03)

Desse modo, ao invés de pensar o agente a partir de um conjunto de disposições incoerentes, Setton (2002a) considera mais adequado pensá-lo a partir da idéia de um *habitus híbrido*, enquanto um “sistema flexível de disposição, não apenas resultado da sedimentação de uma vivência nas instituições sociais tradicionais, mas um sistema em construção, em

constante mutação e, portanto, adaptável aos estímulos do mundo moderno” (p. 67), ou seja, “uma matriz de esquemas híbridos que tenderia a ser acionada conforme os contextos de produção e realização” (p. 66). Assim, o

Habitus deve ser visto como mediação que se constrói processualmente, em muitos momentos da trajetória dos sujeitos, conjunto de experiências acumuladas e interiorizadas, incorporadas, portanto passíveis de se sedimentarem e se realizarem como respostas aos momentos de necessidade. Sendo espontâneas em momentos de tranquilidade identitária ou repensadas, em momentos de crise e conflito, os *habitus* não precisam ser, para se constituírem enquanto *habitus*, coerentes e homogêneos. (Setton, 2007a, p. 15)

Para a autora, pensar o *habitus* nas sociedades contemporâneas exige que se faça de maneira relacional e contextualizada social e historicamente, a fim de verificar as condições de socialização em que foi produzido, pois só assim pode ser concebido como uma forma de mediação entre o indivíduo e a sociedade, capaz de ajudar na compreensão de suas práticas e representações. Por conseguinte, a socialização deve ser considerada como o processo referente à construção do homem contemporâneo, que leva em conta as tensas relações entre as imposições de padrões de significação e conduta sociais e o espaço reservado para o indivíduo para sua própria constituição, espaço este referente ao seu trabalho de apropriação de conhecimentos e de interiorização de comportamentos, suscitado pela relação com outros indivíduos. Nesse sentido, a socialização também pode ser vista como uma forma de educação, ou seja, como

uma ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações mais jovens, ação que tem como objetivo suscitar certos estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade bem como a educação é produção de si por si mesmo, auto-produção que só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda. (Setton, 2007b, p. 14)

* * *

As discussões realizadas neste capítulo visaram contextualizar a arquitetura sócio-cultural em que se dá a socialização no mundo contemporâneo e a forma como a constituição

do ser social é pensado em tais condições, a fim de entender, a partir desta perspectiva, alguns processos formativos levados a efeito no PEC Formação Universitária Municípios.

CAPÍTULO II

TENDÊNCIA ATUAL DA FORMAÇÃO DOCENTE

“Naturalmente, reinsisto, o empresário moderno aceita, estimula e patrocina o treino técnico de "seu" operário. O que ele necessariamente recusa é a sua formação que, envolvendo o saber técnico e científico indispensável, fala de sua presença no mundo. Presença humana, presença ética, aviltada toda vez que transformada em pura sombra.”

(Paulo Freire)

A fim de entender o contexto que colocou em evidência a formação em serviço, serão analisadas a concepção de mundo e de educação presentes no discurso dos organismos internacionais e algumas das ações que pesaram sobre as reformas educacionais levadas a cabo em diversos países, principalmente nos anos 1990. Em seguida busca-se conhecer os principais aspectos do modelo de professor que tem balizado as reformas internacionais na formação docente e sua relação com a legislação educacional brasileira. Por fim, analisa-se o PEC Formação Universitária, com o intuito de delinear seus aspectos organizativos e pedagógicos e o modo como se apropriou do paradigma de formação docente hegemônico.

2.1. Os organismos internacionais e as reformas na educação

O mundo contemporâneo, globalizado, passou por profundas transformações a partir da crise do capitalismo nos anos 1970. Com o declínio do modelo fordista e a ascensão do regime de acumulação flexível, o conhecimento, a informação e a tecnologia assumiram a primazia nos sistemas produtivos (Harvey, 2008). Na arena política, a substituição do Estado

de bem-estar pelo Estado mínimo provocou a diminuição das responsabilidades estatais, reduzindo seu papel na redistribuição de renda e na regulação da economia, transferindo boa parte de suas funções para o mercado (Anderson, 1995). No bojo desse processo, veio o desemprego estrutural e o agravamento das situações de pobreza (Mancebo; Maués; Chaves, 2006) A educação, nesse cenário, passou a ser vista pelo discurso neoliberal¹⁰, principalmente dos organismos internacionais, como instrumento de promoção da equidade social, ao fornecer a instrução necessária para que os indivíduos obtenham seus meios de sobrevivência, a fim de evitar que as desigualdades provoquem uma ruptura do tecido social (Silva, 2008; Arce, 2001). Por outro lado, no discurso proferido pelos empresários, em função do acirramento da concorrência gerado pela economia mundializada, pela incorporação de tecnologia às forças produtivas e pelos novos modelos organizacionais, o conhecimento e a informação se tornaram variáveis estratégicas para competitividade no mundo corporativo; como a produção e o aproveitamento de ambos dependem, dessa ótica, da qualidade da formação dos recursos humanos, as empresas começaram a pressionar as instituições educacionais para redefinir o perfil do profissional a ser formado, tendo em vista a polivalência, a flexibilidade e uma série de competências sociais (Catani; Oliveira; Dourado, 2001).

Esse é o arranjo social, definido enquanto “sociedade do conhecimento” (Tedesco, 2006), que tem sido utilizado pela retórica dos governantes e dos meios de comunicação, não raro escamoteando suas contradições, para justificar as políticas públicas na área da educação. Nesse sentido, o discurso neoliberal, que trata as questões políticas como técnicas, alça a escola e os professores, por serem considerados elementos chave no progresso social, econômico e cultural das nações, ao primeiro plano. Porém, junto com tais holofotes, emergem também os questionamentos. Desse ponto de vista, a

¹⁰ Para Silva (1994), o discurso da ofensiva neoliberal é “uma luta para criar as próprias categorias, noções e termos através dos quais se pode nomear a sociedade e o mundo” e, assim, produzir “uma "realidade" que acaba por tornar impossível pensar e nominar outra "realidade"” (p. 16).

escola passou a ser criticada e responsabilizada pelo insucesso escolar, pelo despreparo dos alunos ao término dos estudos, pela desvinculação dos conteúdos ensinados em relação às novas demandas oriundas do mundo do trabalho assentado no paradigma informacional. Da mesma forma, os professores passaram a sofrer profundas críticas, e a ser, de certo modo, responsabilizados por esse "fracasso" escolar. A formação desses profissionais passou a ser vista como muito "teórica", desvinculada de uma prática efetiva e afastada das demandas das escolas e da sociedade. (Maués, 2003, p. 91)

A partir desse diagnóstico e do pressuposto de que a educação desempenha uma função estratégica na nova ordem mundial, os organismos multilaterais passaram a fomentar e a tutelar as reformas dos sistemas educacionais, principalmente dos países em desenvolvimento, a fim de adequá-los à realidade da “sociedade do conhecimento”. Com esta medida, pretendia-se erradicar a pobreza, preparar os indivíduos para as exigências do mercado de trabalho e aumentar a competitividade do país dentro da “nova” economia mundial (Maués, 2003; Gatti, 2008).

Uma das mais importantes ações para atingir essas finalidades foi a realização da *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Promovida pela UNESCO, UNICEF, PNUD¹¹ e Banco Mundial, esta Conferência teve por objetivo, entre outros, traçar um conjunto de metas para a educação no globo, tendo como horizonte os dez anos seguintes. Tais metas foram sintetizadas na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* e passaram a orientar as reformas educacionais dos países signatários, sendo o Brasil um deles, com a devida colaboração das autoridades nacionais. A novidade trazida por este “grande projeto para a educação mundial” consistia na substituição da luta contra o analfabetismo pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Nesse sentido, a UNESCO (1990, p. 04) afirmou em sua Declaração:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a

¹¹ Respectivamente: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Fundo das Nações Unidas para a Infância e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo.

A garantia da satisfação de tais necessidades ficou a cargo da educação básica, cujo objetivo é fornecer o alicerce para uma formação capaz de impulsionar “a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre [o] qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação” (UNESCO, 1990, p. 05). Para atender tais anseios, em sintonia com os reclames da “sociedade do conhecimento” e sua competitiva economia, a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem foi sintetizada em um conjunto de competências, elemento fulcral na organização dos currículos sob essa ótica, no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, organizado por Jacques Delors para a UNESCO, enquanto síntese dos debates e do espírito da Conferência de Jontiem:

- *Aprender a conhecer*, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.
- *Aprender a fazer*, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
- *Aprender a viver juntos* desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências — realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos — no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- *Aprender a ser*, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória,

raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. (Delors, 1998, p. 101-2)¹²

A responsabilidade de promover a reforma nos sistemas de ensino inspirada nesses “quatro pilares da educação” coube não só aos governantes, mas também à iniciativa privada e às organizações não-governamentais, com o respaldo técnico-financeiro dos organismos internacionais. Nesse sentido, foi incorporada às reformas neoliberais mais amplas que estavam em andamento, referentes ao Estado e a economia¹³, e passou a ser fomentada principalmente pelo Banco Mundial (Hermida, 2006), considerado o “ministério mundial da educação dos países periféricos” (Leher, 1999, p. 19), tanto pela força que suas recomendações possuem na prática quanto por ter ocupado o lugar que tradicionalmente pertencia a UNESCO, a agência da Organização das Nações Unidas (ONU) especializada em educação.

Diante das novas atribuições, o “ministério mundial da educação” passou a atuar nessa área mais por intermédio do seu trabalho relativo à assessoria aos governos, às atividades de pesquisa e à assistência técnica em políticas educativas do que por sua parcela no financiamento da educação mundial, que não passa de 5%. No entanto, é por este caminho, o aporte financeiro, que o BM e os demais organismos multilaterais intervêm no governo dos países em desenvolvimento, condicionando a assinatura dos empréstimos aos ajustes neoliberais propostos (Coraggio, 1998). Percebe-se, neste processo, que as reformas educacionais atuam como uma forma de regulação social (Maués, 2003).

No que diz respeito ao assessoramento do BM prestado aos países da América Latina, segundo Torres (1998), as pesquisas que subsidiam suas propostas possuem uma série de

¹² Segundo Arce (2001), no fundo, o *aprender a conhecer* e o *aprender a fazer* visam a adaptação de crianças e jovens ao mundo do trabalho, dotando-os dos saberes e atributos necessários para se inserir e se manter no mercado, e o *aprender a viver juntos* e o *aprender a ser* almejam promover um tipo restrito de cidadania, mais próximo da civilidade e da equidade do que da participação política efetiva e da igualdade substantiva de condições — e não de oportunidades — entre os cidadãos.

¹³ Para Frigotto e Ciavatta (2003, p. 96), “Os protagonistas destas reformas seriam os organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado e representantes encarregados, em última instância, de garantir a rentabilidade do sistema capital, das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações poderosas onde aquelas têm suas bases e matrizes.”

inconsistências, tais como o a fragilidade do conhecimento dos técnicos e economistas em relação ao âmbito pedagógico e curricular; a exclusão dos educadores do processo de elaboração das propostas; a ausência em seus estudos de bibliografia referente à realidade da educação latino-americana; e, entre outras, generalizações e conclusões impróprias, sugerindo exemplos de política educativa para todo o terceiro mundo a partir de casos concretos ou de estudos feitos sobre a realidade de países desenvolvidos, o que caracteriza, para Lüdke, Moreira e Cunha (1999, p. 283), “fazer uso viciado da informação e da investigação”. Assim, mesmo com alguns de seus técnicos reconhecendo que as políticas deveriam variar em conformidade tanto como o nível de desenvolvimento econômico e educacional quanto com o contexto histórico e político de cada nação, os pacotes propugnados pelo BM para as reformas educacionais dos países latino-americanos são praticamente os mesmos para todos os governos. Neles se recomendam as seguintes medidas:

- Priorizar a educação básica;
- Fazer da melhoria da qualidade (e da eficiência) da educação o eixo da reforma educativa;
- Dar prioridade para os aspectos financeiros e administrativos da reforma (no contexto mais amplo da reforma administrativa do Estado);
- Descentralizar e tornar as instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados;
- Convocar a comunidade para uma maior participação nos assuntos escolares;
- Impulsionar o setor privado e os organismos não-governamentais (ONGs) para serem agentes ativos no terreno educativo;
- Mobilizar e alocar eficazmente os recursos adicionais para a educação do primeiro grau;
- Tratar as questões sob um enfoque setorial; e
- Definir as políticas e as prioridades com base na análise econômica. (Torres, 1995, p. 131-8)

Apesar da homogeneidade dos pacotes, há sinais de que existem outros operadores que interferem na sua implantação, tais como o governo e a sociedade civil, o que revela a quebra da imagem monolítica desse organismo, bem como a co-responsabilização dos atores nacionais na efetivação de tais políticas. O caso da Argentina é exemplar, uma vez que obteve financiamento para modernizar seu sistema de ensino superior, apesar do BM priorizar os

investimentos na educação básica (Coraggio, 1998). Esta é vista pelo organismo de maneira estratégica, pois comparativamente aos demais níveis de ensino é responsável “pelos maiores benefícios sociais e econômicos e considerada elemento essencial para um desenvolvimento sustentável e de longo prazo assim como para aliviar a pobreza” (Torres, 1998, p. 131).

Percebe-se aí a lógica economicista que preside as propostas do banco, a mesma que se vê em suas recomendações para a formação docente. Nesta área, o organismo internacional enfatiza a capacitação em serviço em prejuízo da formação inicial e o recrutamento dos professores mais preparados. Além disso, tendo em vista otimizar a relação custo/benefício, sugere que a formação seja contínua e baseada na educação a distância e nos recursos de instrução programada. Quanto ao salário do professor, assevera que deve estar atrelado ao desempenho do profissional e seu aumento não implica, por si só, na melhoria do rendimento escolar, chegando, em algumas ocasiões, a estabelecer como condição para os empréstimos a ausência de revisão salarial. Nesse sentido, a formação e a capacitação docente, entre as medidas recomendadas pelo banco para as reformas na educação básica, são deixadas em segundo plano, contando com um investimento pouco consistente (Torres, 1998).

Tratando da visão de escola contida nas propostas do “ministério mundial da educação”, percebe-se que ela é analisada a partir de variáveis quantitativas e resultados mensuráveis, relegando o papel dos professores e da pedagogia, bem como a importância dos aspectos qualitativos do cotidiano escolar. Dessa forma,

A educação passa a ser analisada com critérios próprios do mercado e a escola é comparada a uma empresa. O ensino resume-se a um conjunto de insumos (*inputs*) que intervêm na caixa preta da sala de aula — o professor sendo mais um insumo — e a aprendizagem é vista como um resultado previsível da presença (e eventual combinação) desses insumos. Cada insumo se valoriza em separado e é priorizado ou não em virtude de duas questões: sua incidência sobre a aprendizagem (segundo estudos empíricos que mostrariam tal incidência) e seu custo. (Torres, 1998, p. 140)

Uma breve análise da forma como tal organismo concebe a melhoria da qualidade da educação básica pode ilustrar o *modus operandi* desse modelo. Tendo em vista o ensino

fundamental, a elevação da sua qualidade depende em maior grau dos seguintes insumos: *tempo de instrução*, que deve ser aumentado; *livros didáticos* para os alunos, a fim estabelecer um currículo e compensar os baixos níveis da formação docente; e *aprimoramento dos conhecimentos dos professores*, por intermédio da capacitação em serviço, privilegiando a educação a distância e relegando a formação inicial. Em menor grau, por causa do alto custo, é recomendado o investimento na construção de laboratórios, no aumento de salário dos professores e na redução do número de alunos por classe (Torres, 1998).

Nota-se aí e a partir do que foi discutido, que, de um modo geral, as prioridades do BM para a reforma educacional, tanto no que diz respeito à educação básica quanto à formação docente, estão na razão inversa às dos professores. Não obstante, são elas que predominam no cenário político-educacional brasileiro.

2.2. Tendência internacional da formação docente e suas repercussões no país

De acordo com Altmann (2002), muitas das recomendações do BM foram levadas em consideração na reforma educacional feita no Brasil, nos anos 1990, nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso. Para a autora, o *Programa Nacional do Livro Didático* e projeto *Amigos da Escola* são dois casos que ilustram a apropriação das recomendações do organismo multilateral na política educativa do país. O primeiro visa fornecer às escolas livros didáticos, aprovados pelo Ministério da Educação (MEC) e escolhidos pelos professores, mas não contempla o investimento em bibliotecas. Estas parecem ter pouca relevância nas ações governamentais, pois em muitas escolas públicas, geralmente, não contam com funcionários especializados nem com espaço adequado, chegando até a ficarem fechadas em alguns casos, dificultando assim seu aproveitamento no projeto pedagógico da instituição. Já o projeto *Amigos da Escola*, amplamente divulgado pela mídia, incentiva a aproximação da instituição

à família, o que, *a priori*, não há problemas, podendo até contribuir para o favorecimento do sucesso escolar do aluno, dependendo da maneira como as relações são estabelecidas. Entretanto, o discurso governamental costuma incitar os pais a prestarem serviços voluntários na escola, se eximindo de parte de suas responsabilidades com a manutenção de ensino, transferindo-as para a comunidade. Percebe-se nessas políticas que a tônica não é o potencial educativo e democrático que poderiam ter, mas sim a lógica economicista própria dos ditames do Banco Mundial.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apesar da resistência de alguns movimentos e organizações ligados à educação, também incorporou vários preceitos recomendados pelos organismos multilaterais e, em especial, pelo “ministério mundial da educação”. Durante o seu processo de tramitação, a sociedade civil organizada, reunida no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública¹⁴, elaborou seu projeto de diretrizes e bases da educação, resultado de um amplo e democrático debate entre setores mais e menos progressistas da sociedade, que gozava da preferência dos parlamentares da época. Esse projeto foi preterido pelo Governo Cardoso e sua base aliada no Congresso Nacional, pois contrariava os objetivos do ajuste político e econômico, pautado pelo ideário neoliberal, que estava sendo implantado no período. Assim, foi aprovado o substitutivo do então Senador Darcy Ribeiro, que descaracterizava o projeto dos educadores do Fórum. Para Saviani (2008), o Poder Executivo conseguiu nessa ocasião retirar das mãos do Poder Legislativo, apoiado pela sociedade civil organizada, a condução desse processo, solapando assim uma iniciativa inédita no país. Com a vitória governista, veio à baila uma lei em consonância com o neoliberalismo, tanto no plano organizacional quanto no pedagógico. Em seu corpo constam, entre outros, dispositivos que abrem espaço para a desregulamentação, a descentralização e a

¹⁴ “O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública constitui-se em uma articulação de entidades e movimentos sociais organizados da sociedade brasileira os quais, partilhando princípios, valores, concepções e ideais semelhantes, buscam defender a educação pública, gratuita, democrática e de qualidade social, para todos os cidadãos e cidadãs brasileiros(as).” (Fórum, 2001, p. 01)

privatização em matéria de educação; que instauram os sistemas nacionais de avaliações a fim de mensurar o retorno do que se tem sido investido; que enfatizam a educação básica como a melhor forma de preparar os indivíduos para as exigências da “sociedade do conhecimento”¹⁵; e que tomam a universalização do ensino fundamental como a primeira e mais importante meta da Década da Educação brasileira, em detrimento dos outros níveis de ensino.

O espírito da lei ganha mais nitidez quando visto a partir das finalidades e do currículo referentes ao nível de ensino da educação básica que está mais próximo do mercado de trabalho. Assim, uma das finalidades legais prescritas para o ensino médio versa sobre “a *preparação básica para o trabalho* e a cidadania do educando, para *continuar aprendendo*, de modo a *ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação* ou aperfeiçoamento posteriores” (Art. 35, II, da LDB; grifos nossos). Nota-se a influência das necessidades básicas de aprendizagem e dos “pilares da educação”, cuja ênfase recai sobre a adaptação às condições do mercado de trabalho, a garantia da empregabilidade e a educação ao longo da vida.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), ao explicitarem as bases legais e as razões em que apóiam sua proposta, assim se pronunciam a respeito do “papel da educação na sociedade tecnológica”:

A expansão da economia pautada no conhecimento caracteriza-se também por fatos sociais que comprometem os processos de solidariedade e coesão social, quais sejam a exclusão e a segmentação com todas as conseqüências hoje presentes: o desemprego, a pobreza, a violência, a intolerância.

Essa tensão, presente na sociedade tecnológica, pode se traduzir no âmbito social pela definição de quantos e quais segmentos terão acesso a uma educação que contribua efetivamente para a sua incorporação.

(...)

Há que considerar a redução dos espaços para os que vão trabalhar em atividades simbólicas, em que o conhecimento é o instrumento principal, os

¹⁵ Para Guiomar N. de Mello (2000), uma das formuladoras da reforma educacional brasileira, enquanto membro do Conselho Nacional de Educação no período, “A democratização do acesso e a melhoria da qualidade da educação básica vêm acontecendo num contexto marcado pela modernização econômica, pelo fortalecimento dos direitos da cidadania e pela disseminação das tecnologias da informação, que impactam as expectativas educacionais ao ampliar o reconhecimento da importância da educação na sociedade do conhecimento.” (p. 98)

que vão continuar atuando em atividades tradicionais e, o mais grave, os que se vêem excluídos. (Brasil, 2008c, p. 11)

O diagnóstico realizado pelos PCNEM sobre os problemas sociais existentes no mundo contemporâneo, que ressalta as desigualdades provocadas pelo acesso diferenciado ao conhecimento e a forte presença da exclusão social, é bastante semelhante ao feito por diversos educadores e críticos das propostas dos organismos internacionais (Cf. Catani; Oliveira; Dourado, 2001; Frigotto; Ciavatta, 2003; Antunes; Alves; 2004; Mancebo; Maués; Chaves, 2006; entre outros). No entanto, o papel atribuído à educação frente a esses impasses se aproxima ao proposto pelo discurso dos organismos multilaterais, tal como se observa no trecho a seguir:

O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo. Segundo Tedesco, aceitar tal perspectiva otimista seria admitir que vivemos *“uma circunstância histórica inédita, na qual as capacidades para o desenvolvimento produtivo seriam idênticas para o papel do cidadão e para o desenvolvimento social”*. Ou seja, admitindo tal correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas, recoloca-se o papel da educação como elemento de desenvolvimento social.

(...)

Em contrapartida, é importante compreender que a aproximação entre as competências desejáveis em cada uma das dimensões sociais não garante uma homogeneização das oportunidades sociais. (Brasil, 2008c, p. 11)

A fórmula elaborada pelos reformadores para lidar com os problemas do mundo contemporâneo, na qual a economia visa crescer sem aumentar o número de empregos, valendo-se de tecnologias poupadoras de mão-de-obra, e o Estado reduziu significativamente suas responsabilidades sociais, inclusive em matéria de educação e saúde, recai sobre uma educação cujo currículo deve ser organizado em torno das competências, enquanto recursos disponíveis aos indivíduos para se inserir no mercado de trabalho e, assim, enfrentar essa realidade dinâmica e excludente. Além disso, é sugerido que as competências desenvolvidas para o mundo do trabalho são as mesmas que habilitarão o sujeito para o exercício da cidadania, o que dilui, de certa maneira, as especificidades de cada uma dessas esferas da vida social. Admite-se ainda que a formação baseada em tais competências não é capaz de

assegurar nem a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos. Diante deste quadro, o que pensar a respeito desta proposta educativa ante aos desafios da “sociedade do conhecimento”?

Para Duarte (2001), essa concepção de educação objetiva desenvolver a capacidade adaptativa do sujeito e a noção de “sociedade do conhecimento” que lhe ampara, ao naturalizar as desigualdades e transfigurar os móveis das lutas sociais, cumpre uma função ideológica na ofensiva neoliberal, que é

a de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões “mais atuais”, tais como a questão da ética na política e na vida cotidiana, pela defesa dos direitos do cidadão e do consumidor, pela consciência ecológica, pelo respeito às diferenças sexuais, étnicas ou de qualquer outra natureza (Duarte, 2001, p. 39)

Nota-se aí a complexidade e a gravidade de uma reforma educacional inspirada no ideário neoliberal, tal como proposta pelos organismos internacionais. Porém, como o tema desta pesquisa é a formação em serviço, não se prolongará o assunto. Essa breve análise teve por objetivo apenas indicar alguns aspectos de como se deu a influência do discurso de tais organismos sobre as políticas educacionais do país e destacar a centralidade que as competências assumiram no currículo tanto da educação básica quanto da formação docente. Por esta razão, doravante, serão delineados os principais aspectos do modelo de professor que passou a orientar os cursos de formação docente no país.¹⁶

Segundo Maués (2003), com o aumento das matrículas no ensino fundamental tornou-se necessário dispor de docentes em número suficiente e preparados para essa empreitada, fato que, entre outros, motivou a reforma brasileira na formação do professor. Para a autora, o modelo adotado seguiu a tendência internacional, pautando-se pelas mesmas influências que

¹⁶ Uma análise mais detida sobre as relações entre os discursos dos organismos multilaterais e das políticas brasileiras para a formação do professor, entre os anos 1990-2000, é feita por Bello (2008), que destaca a sintonia entre ambos, adverte que a relação direta entre a diminuição da pobreza e a educação tem sido revista pelo BM, passando a dar atenção aos “ambientes adversos” que influem nesse processo, e que para tais organismos as eventuais falhas e insucessos das propostas não decorrem de problemas de planejamento, e sim de erros de execução, portanto são culpa dos governos, das escolas e dos professores.

pesaram sobre a reforma da educação básica, cujo discurso associa o progresso econômico e social ao desempenho educacional, atribuindo tal responsabilidade aos profissionais do magistério¹⁷. Deste modo, contemplou os seguintes elementos: a universitarização/profissionalização, a ênfase na formação prática/validação das experiências, as competências como eixo norteador, a formação contínua e, por fim, a educação a distância/tecnologias da informação e comunicação.

2.2.1. A universitarização e a profissionalização docente

A universitarização — termo cunhado pelo pesquisador francês Raymond Bourdoncle (1997), mas que adquire conotações específicas no contexto latino-americano — é uma das ações cujo objetivo é aperfeiçoar a formação docente e fortalecê-la enquanto profissão. No Brasil, esse processo é motivado pelo Art. 87, § 4º da LDB, que preconiza a admissão, depois de transcorrida a Década da Educação, somente de professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Apesar da referida lei admitir a habilitação específica para o magistério, de nível médio, como requisito para a docência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental¹⁸, muitos professores passaram a frequentar cursos de licenciatura, de nível superior, por receio de perder o emprego ou ficar inabilitado para lecionar nesses níveis de ensino, após o decênio consagrado à educação¹⁹. Por outro lado, seguindo o preceito legal, governadores e prefeitos começaram a oferecer tais cursos para os professores efetivos de seus respectivos sistemas de ensino, privilegiando a

¹⁷ Para Mello (2000), a reforma no sistema brasileiro de formação de professores era necessária em virtude da “sua inadequação para colocar em prática o paradigma curricular requerido pela sociedade da informação e prescrito pela LDB (...)” (p.98).

¹⁸ Art. 62: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

¹⁹ Sarti (2005, p. 04) lembra que “O parecer nº 03/2003 do Conselho Nacional de Educação pôs fim às incertezas ocasionadas pela imprecisão da lei, afirmando que o diploma em nível médio gera direito para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental”.

formação em serviço.²⁰ O PEC Formação Universitária, que será discutido mais adiante, nasce nesse contexto.

Não obstante, a formação de nível superior para esses níveis de ensino, segundo (Maués, 2003), nem sempre significou a melhoria da qualidade da formação dos professores e o fortalecimento da profissionalização docente, uma vez que depende tanto do modo como é inserida na política educacional mais ampla quanto do contexto social, econômico, político e cultural dos países. Por esta razão, a universitarização pode ocorrer fora das universidades, portanto dissociada da pesquisa e da extensão, e até se transformar em cursos aligeirados e de qualidade duvidosa. No Brasil, segundo Freitas (2002), este para ser o caso quando se trata da formação “universitária” em serviço. Assim,

Todo esse processo tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional. (...) O "aligeiramento" da formação inicial dos professores em exercício começa a ser operacionalizado, na medida em que tal formação passa a ser autorizada fora dos cursos de licenciatura plena como até então ocorria e como estabelece o art. 62 da LDBEN. (*ibid.*, p. 148)

Para a autora a permissão legal para a realização da formação inicial através desses programas especiais somada ao licenciamento de graduados de qualquer área por meio de curso de complementação pedagógica, ao invés de reforçar a profissionalização docente, atua no sentido contrário, enfraquecendo esse processo. Se pensar que estas duas modalidades de formação estão sendo disponibilizadas, através de cursos de educação a distância, por várias instituições privadas sem a devida estrutura e que um tecnólogo se torna professor em apenas sete meses, ver-se-á que a fragmentação das instituições responsáveis pela formação docente, já tradicionalmente dividida em universidades, faculdades isoladas e curso normal de nível médio, aumentou ainda mais nos últimos anos. Para Lüdke e Boing (2004), esta

²⁰ Sarti (2005) mostra que, de acordo com o INEP, de 1991 a 1996, o número de professores das séries iniciais diplomados cresceu 1% e, de 1996 a 2002, o índice subiu para 10%. Entretanto, ressalta Bello (2008), os programas especiais criados com essa finalidade, pelos menos os promovidos pelas universidades públicas, são uma tendência transitória, visto que, depois de atendida a demanda perdem a razão de ser, inclusive alguns deles já foram extintos.

multiplicidade de vias formativas, mesmo sendo de nível superior, também tende a contribuir para a descaracterização da profissão docente.

Tais considerações indicam, de um modo geral, que a universitarização, da forma como tem sido implementada no país, não têm concorrido de maneira satisfatória para a profissionalização do magistério.

2.2.2. A ênfase na formação prática e a validação da experiência docente

A formação prática tem sido bastante valorizada, tanto nas reformas internacionais quanto na brasileira. Entendida como o contato do professor com as tarefas que terá que desenvolver e com a realidade em que irá atuar desde o início da formação, é considerada por alguns como um instrumento fundamental para reverter o baixo rendimento escolar dos alunos. No Brasil, parece que a inspiração mais cotada para tal proposta advém de Donald A. Schön (2000, 1992), com a idéia do *professor reflexivo*, que prioriza os saberes práticos e a pesquisa sobre a prática pedagógica.

Segundo o pensador americano, há uma crise de confiança no conhecimento e na formação profissional, expressa, no caso dos professores, no conflito instaurado entre o *saber escolar* e a *reflexão-na-ação*. O saber escolar é um tipo de conhecimento formado por fatos e teorias resultantes de pesquisas, tidos como certos, organizados em categorias e organizáveis em sistemas de conhecimentos mais complexos. Este é o saber privilegiado pela escola, que o professor deve dominar e transmitir ao aluno. Contudo, há outra forma de conceber o saber, o ensino e a aprendizagem, qual seja, o *conhecimento tácito*, que se expressa de maneira intuitiva, espontânea, prática, mobilizado na ação, nas mais variadas atividades cotidianas, tal como revela aquele aluno que é capaz de voltar o troco corretamente, mas não sabe fazer as operações de adição e subtração. Para Schön (1992), para reconhecer esse tipo de saber, o

professor deve prestar atenção nesse aluno, “ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se, e actuar como uma espécie de dectetive que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas” (p. 82). Além disso, deve desenvolver, na sua prática de ensino, o processo de *reflexão-na-ação*, ou seja: surpreender-se diante do que o aluno faz ou diz; refletir sobre o que o aluno fez ou disse, bem como sobre o que o levou a se surpreender; reformular as conjecturas que elaborou acerca da atitude do aluno; e, por fim, testar a hipótese formulada a respeito do modo como o aluno pensa. Esse processo permite ao professor alargar sua compreensão a respeito do aluno e de suas dificuldades, assim como ajudá-lo a articular seu conhecimento tácito com o saber escolar. Esta compreensão, todavia, pode ser ampliada de maneira mais sistemática, por meio da *reflexão sobre a reflexão-na-ação*, processo em que, após a aula, “o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos.” (Schön, 1992, p. 83).

Para Schön (2000), este seria um caminho para superar a crise gerada pela suposta incapacidade da formação e do currículo normativo preparar os estudantes para os desafios colocados pelas “zonas indeterminadas da prática” (p. 17). Para tanto, o autor americano propõe o que chamou de *epistemologia da prática*, que consiste “na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato” (Garrido, 2005, p. 19). Por essa via pretende-se formar o professor reflexivo, aquele que adquiriu as competências necessárias para lidar com as zonas de incerteza por intermédio do ensino prático, amparado pela reflexão e pela pesquisa.

A esta concepção de formação profissional, várias objeções são feitas, principalmente a respeito da importância e do papel atribuídos aos saberes teóricos na formação docente:

Até que ponto os currículos dos cursos estarão dando importância à formação de um profissional crítico, analítico, capaz de compreender os processos sociais e fazer as relações necessárias entre estes e a sala de aula, a profissão, os conteúdos ensinados? Enfim, que importância atribuem à apreensão da totalidade, no sentido da dialética, que permitirá a formação de

sujeitos capazes de construir, como diz Gramsci (1983)²¹, sua concepção de mundo e não apenas aceitar uma concepção imposta? O simples aumento da carga horária para a chamada parte prática não é garantia de melhor qualidade na formação, nem de que esta esteja mais próxima das necessidades das escolas. (Maués, 2003, p. 102)

O foco da proposta criticada volta-se mais para as práticas individuais, deixando em segundo plano as questões institucionais mais amplas, bem como as teorias da educação. Desta feita, perdem-se de vista as ações capazes de levar os professores a compreender o contexto sócio-histórico geral e os aspectos organizacionais e profissionais da sua ocupação, prejudicando assim sua formação política e intelectual.

A validação da experiência docente é outro ponto presente nas reformas internacionais, vinculado à ênfase na formação prática, levado em consideração pela legislação educacional do país, que admite seu aproveitamento para fins de certificação nos cursos de licenciatura (Art. 61 da LDB). Apesar da importância desse tipo de experiência, segundo Maués (2003), é necessário verificar como está sendo incluída nos programas de formação. Na França, diz a autora, a experiência só é validada se o candidato comprovar, inclusive mediante um júri composto por profissionais da área, que realmente houve “aquisições” formativas em seu percurso profissional. No Brasil, o processo de validação da experiência não é tão rigoroso assim, fato que, ao invés de enriquecer e aprimorar a formação docente, pode se traduzir na redução da duração dos cursos e incrementar a cifra de diplomados, que “serve para impressionar os organismos financiadores, mas que não representa melhoria na qualidade da formação e conseqüentemente do processo de aprendizagem.” (*ibid.*, p. 102-3)

2.2.3. As competências como eixo norteador

As competências na educação não são novidade, pois já eram utilizadas nos Estados Unidos (EUA) dos anos 1970, nas propostas tecnicistas. Contudo, na última década do século

²¹ GRAMSCI, A. *Textes*. Paris: Édition Sociales, 1983.

passado, alguns industriais europeus começaram a pressionar as instituições educativas para rever seu modelo de formação, visando um perfil mais adequado aos sistemas produtivos e ao mercado de trabalho. Para o mundo da indústria, este profissional deveria ser competente, pragmático, flexível e polivalente. Segundo Maués (2003), este modelo modificou todos os níveis de ensino e, em especial, a formação docente.

No Brasil, as competências se tornaram o cerne tanto da educação básica quanto das licenciaturas²². Nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica* (DCNFP), três princípios pedagógicos estruturam esta proposta: a competência como eixo norteador do curso; a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro profissional (simetria invertida); e a pesquisa com foco no processo de ensino e de aprendizagem. Depreende-se daí a recomendação de que o futuro professor deve ser pesquisador, formado com ênfase na prática, capaz de aprender as competências que vai ensinar, enquanto aluno no curso formação, e de ensinar as competências que aprendeu, quando professor no exercício da profissão. Este fato não é gratuito, pois estruturando o currículo da educação básica e o da formação docente a partir da mesma concepção, pretende-se, pelos menos formalmente, garantir que os alunos aprendam as competências, selecionadas pelas políticas educacionais, voltadas para as demandas da “sociedade do conhecimento”, tal como discutido acima.

Dada a relevância conferida à competência, faz-se necessário inquirir como foi entendida pela reforma educacional brasileira. A despeito da sua polissemia (Lüdke; Boing, 2004), a noção é definida, nas DCNFP, como a “capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às

²² Segundo Mello (2000), “É imprescindível que o professor que se prepara para lecionar na educação básica demonstre que desenvolveu ou tenha oportunidade de desenvolver, de modo sólido e pleno, as competências previstas para os egressos da educação básica, tal como estabelecidos nos artigos 22, 27, 32, 35 e 36 da LDB e nas diretrizes curriculares nacionais da educação básica. Isso é condição indispensável para qualificá-lo como capaz de lecionar na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio.” (p. 102)

diferentes demandas das situações de trabalho” (Brasil, 2008b, p. 37-8). Desta perspectiva, aposta-se nela como forma de superar a dicotomia entre teoria e prática, pelo fato de só existir no desempenho de alguma atividade. Por este motivo, não é possível aprendê-la no âmbito estritamente teórico nem no estritamente prático, de modo que sua aquisição se dará “mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão” (Brasil, 2008d, p. 38). Além disso, nessa proposta formativa, as disciplinas e os conteúdos passam a ser encarados como meios para a construção das competências, o que torna flexível a organização curricular, permitindo a composição de módulos temáticos ou interdisciplinares.

Todavia, a competência como concepção nuclear da formação docente parece não desfrutar de tanto prestígio entre os educadores, recebendo uma série de críticas. Para Dias e Lopes (2003), tal concepção viabiliza uma forma de controle quando associada a certos tipos de avaliação. Esta, no âmbito dos cursos de formação, deve ser utilizada, segundo as DCNFP, não só para certificar a formação profissional, mas também para apontar as lacunas e os êxitos referentes à construção das competências. Deste modo, visam reorientar as ações dos formadores e identificar as necessidades que o estudante terá que suprir para garantir seu desenvolvimento profissional (Cf. Brasil, 2008b). Por outro lado, as avaliações institucionais realizadas pelo governo sobre o ensino superior (SINAES)²³ e a educação básica (da SAEB, ENEM²⁴ e Prova Brasil), ao verificarem as competências adquiridas pelos os estudantes, permitem também exercer uma forma de controle, de maneira direta no primeiro caso e indireta no segundo, em função das classificações decorrentes desse processo avaliativo. Portanto, sob esse ponto de vista, “Ao professor cabe o desenvolvimento de suas competências, as quais, no processo de avaliação, permitem o controle da formação e do exercício da profissão.” (Dias; Lopes, 2003, p. 1166)

²³ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.

²⁴ Respectivamente: Sistema de Avaliação da Educação Básica e Exame Nacional do Ensino Médio.

Ademais, a idéia da competência, de certa maneira, implica o seu reverso: a incompetência. Souza (2006), estudando o discurso dos principais programas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, especialmente os relativos à formação continuada, evidencia a presença do *argumento da incompetência* nos documentos e nas representações dos agentes da referida Secretaria, bem como em diversos trabalhos de pesquisa na área de educação.²⁵ Em linhas gerais esse discurso atribui a baixa qualidade da educação pública à incompetência dos professores, principalmente, e aposta na idéia de formação de uma rede de competências, ancorada em novos métodos e técnicas de ensino, para reverter esse quadro. Para o professorado, as conseqüências desse argumento são bastante negativas, estimulando o afastamento de muitos docentes da profissão e agravando os problemas daqueles que levam a sério o seu trabalho, apesar das condições precárias em que se realiza.

Mas apesar das polêmicas envolvidas em torno da competência, a legislação educacional do país se estrutura em torno dela e os cursos de formação docente têm incorporado tal concepção na sua organização curricular, como é o caso do PEC Municípios.

2.2.4. A formação contínua

A formação contínua, entendida como meio privilegiado para lidar com as constantes transformações do mundo globalizado e com as exigências do mercado de trabalho, passou a ser considerada, pelas reformas educacionais, como um dos mais importantes atributos da formação do professor. Segundo Maués (2003), alguns organismos internacionais, como a OCDE, defendem sua utilização como uma maneira de alinhar os docentes em exercício às

²⁵ O argumento da incompetência foi posto em destaque nos debates educacionais, em 1982, pelo trabalho de Guiomar Namó de Mello, intitulado *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. Para Souza (2006, p. 484), a autora traça nesse livro “uma visão homogênea sobre o professor e sua prática docente, considerados tecnicamente incompetentes e politicamente descompromissados.”

políticas educacionais que estão sendo implantadas nos sistemas de ensino. Sob essa ótica, a formação contínua deve contemplar os seguintes objetivos:

a atualização dos conhecimentos após a formação inicial, a adaptação das competências ao novo contexto, a possibilidade de aplicação das mudanças determinadas pela administração central, a possibilidade de aplicar as novas estratégias concernentes à prática de ensino, a troca de informações e de competências entre os professores, a ajuda aos professores mais fracos a fim de que melhorem sua eficiência. (Maués, 2003. P. 104)

Para a autora, nota-se em tal uso, por parte do governo, uma forma de controle sobre os professores e de pressão para que se mantenham atualizados, acompanhando as transformações da “sociedade do conhecimento”. Porém, as implicações de tal concepção de formação contínua não param por aí, pois criam brechas tanto para questionar a qualidade da formação inicial oferecida nas licenciaturas quanto para admitir a fragilidade desta formação face às demandas que o futuro docente enfrentará no exercício do magistério. Ambas, se conjugadas, permitem supor um novo arranjo entre a formação inicial e a contínua, no qual a primeira proporciona apenas noções mais gerais dos conhecimentos necessários para a atuação docente, cabendo a segunda consolidar e garantir esse processo, argumentos que lembram os do Banco Mundial.

Assim, quando executada nesses moldes, abre espaço para um enorme mercado de formação, em que tanto instituições de ensino públicas e privadas quanto empresas especializadas no ramo poderão ampliar suas receitas (Maués, 2003). Por outro lado, pode veicular também a idéia de que a formação contínua é responsabilidade do professor, portanto, seu dever e direito do Estado, invertendo a relação que poderia fazer valer, realmente, uma política de formação e de valorização do magistério (Freitas, 2002). Os alunos do PEC ligados à PUC, por exemplo, custearam uma parte do curso enquanto que o município outra. No caso da USP, diferentemente, foi estabelecido que a universidade só atenderia as prefeituras que assumissem integralmente o valor do curso.

Esse breve quadro revela os complexos mecanismos que envolvem essa questão, já que, conforme o caso, a formação contínua, quando oferecida pelo governo, pode assumir a forma de regulação e, quando encampada pelo sujeito, pode não receber o devido apoio governamental. Mas independentemente destes problemas, “continuar aprendendo”, para o discurso oficial, é ponto pacífico.

2.2.5. Educação a distância e tecnologias da informação e comunicação

A educação a distância (EaD) recebeu grande destaque não só nas reformas internacionais, mas também na legislação educacional brasileira (Art. 80 da LDB), sendo recomendada para todos os níveis e modalidades de ensino. Todavia, sua viabilização a contento requer o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Desta forma, no Brasil, ambas passaram a ser utilizadas de diversos modos, porém o que mais tem ganhado força é oferecimento de cursos de formação profissional, especialmente de nível superior.

Tratando especificamente da formação docente nas políticas de educação do país, observa-se que esse casamento conquistou um amplo espaço. Em relação à formação inicial, diversos cursos de graduação virtuais, como os disponibilizados pela UAB, ou semi-presenciais, promovidos pelos governos estaduais e municipais em parceria com instituições universitárias, com a finalidade de certificar em nível superior os professores de seus sistemas de ensino que ainda não tinham esse grau de formação, foram implementados no país. Um levantamento realizado por Bello (2008) identificou cerca de 30 cursos especiais de formação de professores criados até 2006, considerando apenas os que foram executados com o patrocínio de universidades públicas. Em tais programas identifica-se um modelo de formação docente assentado em um mesmo pressuposto básico: o de que o encaminhamento e solução dos problemas crônicos de escolarização dependem de investimentos massivos na certificação

em nível superior dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, via formação em serviço. Daí, o papel coadjuvante da EaD e das TIC nesse processo, visto que tal formação deve ser estendida ao maior número de professores, de todas as regiões do país, e em tempo recorde. Quanto à formação continuada, variadas modalidades de capacitação em serviço foram disponibilizadas, valendo-se tanto da educação formal quanto da informal, como se observa em programas como “Um Salto para o Futuro” e “TV Escola”, criados pelo MEC (Belloni, 2002).

Porém, o que chama atenção nessas propostas de formação apoiadas no uso da TIC é o modo como a EaD é concebida, uma vez que é formulada segundo parâmetros tecnocráticos, que minimizam a importância das condições sociais e pedagógicas relativas àqueles a quem a formação é destinada. Desta feita, privilegiam o ensino e o papel das tecnologias nesse processo em detrimento da aprendizagem e da mediação dos professores, o que acaba, não raro, por comprometer o êxito desses programas. Andrade (2007) observa tais procedimentos no uso das mídias interativas no PEC Formação Universitária, obrigando as ações pedagógicas a se adaptarem ao uso dos recursos tecnológicos e da educação a distância. Belloni (2002, p. 137) resume assim essa questão:

políticas públicas tecnocráticas geram propostas educacionais centradas nos processos de ensino (estrutura organizacional, planejamento, concepção, produção e distribuição de materiais etc.), que correspondem mais a interesses políticos e econômicos do que a demandas e necessidades, e não nos processos de aprendizagem (características e necessidades dos estudantes, modos e condições de estudo, níveis de motivação etc.), o que, em educação a distância, é fatal. Ou seja, os modelos de educação a distância vigentes no país, especialmente os de formação de professores e particularmente a TV Escola, referem-se muito mais aos “sistemas ensinantes” do que aos “sistemas aprendentes”.

Não obstante, a primazia do pólo que ensina não significa a primazia do professor. Nesse sistema, o docente tem sua função minimizada, tornando-se tutor ou monitor, mesmo nos cursos semi-presenciais, cujo objetivo é potencializar o ensino presencial com os recursos disponibilizados pelas TIC e o apoio da EaD. Desse modo, cabe a esse tipo de professor

orientar as atividades pedagógicas, controlar a frequência dos alunos, aplicar as provas, cuidar dos aspectos administrativos do curso, entre outras coisas, tal como tem sido observado no PEC Formação Universitária e em outros programas similares. Sendo assim, a ênfase nos “sistemas ensinantes”, presente nas políticas públicas relacionadas ao uso combinado das TIC com a EaD, acaba por colocar, no limite, o sistema tecnológico e não o professor na posição de sujeito responsável pelos processos educativos.

* * *

Esse panorama teve por objetivo delinear o modelo de formação docente, pensado para atender as exigências da “sociedade do conhecimento” e do mundo globalizado, que passou a orientar os cursos de licenciatura no país, especialmente quando oferecidos na modalidade formação em serviço, que é o caso do programa tratado a seguir, tal como pontuado algumas vezes no decorrer do texto.

2.3. O PEC Formação Universitária

O referencial empírico da presente investigação, o PEC Formação Universitária Municípios, foi um programa de educação continuada em serviço, concebido em harmonia com esses parâmetros. Tendo em vista dar conta da demanda pela formação em nível superior surgida após a promulgação da LDB e amparada no Art. 81 da referida lei, que permite a organização de programas de ensino experimentais, a SEESP criou, em 2001, a primeira versão do PEC Formação Universitária, enquanto um curso presencial com forte apoio de mídias interativas, com o objetivo de oferecer a licenciatura plena para os professores efetivos do primeiro ciclo do ensino fundamental do seu sistema de ensino. Em 2003, nasceu a

segunda versão, então disponibilizada aos professores efetivos das redes públicas municipais de ensino que ainda não tinham formação universitária, mas com uma importante modificação: o PEC Municípios, como ficou conhecido, passou a oferecer não só a licenciatura plena para as séries iniciais do ensino fundamental, mas também para a educação infantil, o que aumentou seu prazo de vigência, em relação à versão estadual, de 18 para 24 meses. Assim, considerando apenas a coordenação que ficou sob a responsabilidade da USP, o PEC Estadual diplomou 1610 professores e o PEC Municípios, 1954.

A viabilização desse programa para os municípios do estado só foi possível porque a Secretaria de Estado da Educação cedeu à UNDIME os recursos físicos e tecnológicos, bem como o direito de uso do material didático, utilizados no PEC Estadual. Desse modo, um convênio entre duas grandes universidades paulistas, a Pontifícia Universidade Católica e a Universidade de São Paulo, com o apoio das prefeituras participantes, da UNDIME, da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, da Fundação Carlos Alberto Vanzolini e, no caso do PEC-USP, da Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (FAFE), permitiu a segunda edição desse programa. Uma terceira edição, concebida nos mesmos moldes da anterior e conhecida como PEC Municípios II, realizou-se entre 2006 e 2008.

O Programa foi desenvolvido em prédios dos antigos CEFAMs (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) e em escolas estaduais que dispunham dos equipamentos técnicos necessários. Tais unidades foram preparadas especialmente para o curso, contando com laboratórios de informática e salas equipadas para videoconferências, teleconferências e atividades de estudo. A carga horária do Programa era composta por 1684 horas de aulas, 456 de atividades complementares, 360 de prática de ensino e 800 relativas à experiência prévia na docência, reconhecida nos termos do Art. 61 da LDB, totalizando assim 3.300 horas. Estas se distribuíam entre as seguintes atividades: *Videoconferências* (aulas virtuais, que permitiam a interação em tempo real entre professor e alunos), *Teleconferências* (palestras magnas,

geralmente com vários professores especialistas, transmitida via satélite, fato que possibilitava a interação apenas por e-mail e fax), *Trabalhos Monitorados* (atividades que desdobravam os temas trabalhados nas teles e videoconferências, bem como nas apostilas, em sala de aula, nas Sessões *Off-line*; no laboratório de informática, nas Sessões *On-line*; e nas Sessões de Suporte, a cargo do aluno, dentro ou fora da sala de aula, sozinho ou em equipe), *Atividades Programadas* (tarefas previamente determinadas pelo tutor ou orientador para serem realizadas de maneira autônoma pelo aluno), *Vivências Educadoras* (trabalho de investigação que associa sala de aula, escola e comunidade, bem como a reflexão sobre prática pedagógica à luz da teoria), *Oficinas Culturais* (cujo objetivo era enriquecer o repertório cultural dos alunos-professores, a partir dos diferentes usos da leitura e da escrita e das diversas manifestações artísticas), *Escrita de Memórias* (relato autobiográfico, de caráter investigativo e formativo, sobre seu processo de formação) e *Desenvolvimento de Pesquisa e Escrita de Monografia* (trabalho de conclusão do curso, realizado sob a supervisão do orientador designado pela universidade) (São Paulo, 2003a). O Programa também contou com diversas atividades desenvolvidas na chamada *Semana Presencial*, que consistiam em palestras, mesas-redondas, oficinas, visita a museus etc., ocorridas no *campus* e demais órgãos das universidades participantes, durante o período de férias.

As funções docentes no PEC Formação Universitária estavam divididas entre diferentes atores: o *professor-tutor*, que convivia diariamente com os alunos-professores, era o responsável pela coordenação das atividades do curso e de uma parte da avaliação; o *professor-assistente* cuidava da supervisão, correção e avaliação das atividades *on-line* e se comunicava com as alunas via Internet; o *professor-orientador* interagiu com as professoras tanto em encontros presenciais quanto via e-mail e era responsável tanto pela orientação das vivências educadoras, da escrita de memórias e do trabalho de conclusão de curso quanto pela correção de tais atividades e das provas do curso. Além destes, desempenhavam funções

docentes os *vídeo* e os *tele-conferencistas*, responsáveis pelas aulas e palestras, respectivamente. Os alunos-professores participantes do programa compareciam ao pólo de segunda à sexta-feira, no período noturno, e aos sábados, pela manhã e/ou tarde. Porém, em dias de atividade programada poderiam realizar a tarefa em casa, sendo dispensados de vir ao pólo. Em seus aspectos organizacionais, o PEC se aproveitou dos dispositivos encerrados na LDB, que autorizam a flexibilização do currículo, organizando-o em módulos:

Quadro 1: Módulos do PEC com seus respectivos eixos temáticos

Módulo	Eixo temático
Módulo Introdutório	Capacitação em informática
Módulo 1	O PEC-Formação Universitária Municípios e as dimensões experiencial, reflexiva e ética do trabalho do professor
Módulo 2	Formação para a docência escolar: cenário político-educacional atual, conteúdos e didáticas das áreas curriculares
Módulo 3	Currículo: espaço e tempo de decisão coletiva

Fonte: São Paulo, 2003b, p. 18.

Tendo em mente o modelo de formação docente hegemônico e a descrição dos aspectos organizacionais do Programa, intenta-se agora delinear a concepção de formação docente adotada e o perfil de professor visado. Para tanto, serão analisados os princípios pedagógicos (São Paulo, 2003b) e os objetivos específicos (São Paulo, 2003a) presentes em sua proposta pedagógica.

Como visto, o PEC Formação Universitária surgiu no movimento de universitarização do magistério, nascido no bojo da reforma educacional do país, cujo marco principal é a promulgação da LDB. Todavia, ao mesmo tempo que é um curso de nível superior, é um programa de educação continuada em serviço, o que traz algumas implicações, como por exemplo, ser promovido por duas grandes universidades paulistas, mas fora de seus *campi*. Se de um lado, os alunos-professores enxergavam de maneira positiva estar matriculado em tais instituições, pelo prestígio que gozam no campo educacional, por outro, reclamavam por não usufruírem adequadamente de sua estrutura, visto que não tinham um contato mais

prolongado com os docentes, não participavam dos programas de pesquisa e só depois de um bom tempo tiveram acesso às bibliotecas. Tal fato causou certa insatisfação entre eles, de modo que alguns chegaram até a questionar se realmente eram alunos de tais universidades (Sarti, 2005). Mas apesar disso, a aprovação do Programa pelos alunos parece ser consenso entre os que pesquisaram o tema.

O PEC Formação Universitária seguiu a legislação educacional do país, estruturando o curso em torno da Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (São Paulo, 2003b). Apesar dos questionamentos sobre a diminuta participação dos professores na construção das políticas governamentais para a educação, inclusive na elaboração dos parâmetros curriculares, o Programa os considerou como agentes fundamentais para a consecução das políticas educacionais na escola. Nesse sentido, dois de seus objetivos visavam preparar os professores para:

- conceber a escola como espaço de construção e transformação, situando as ações docente e discente no interior da instituição, contando com perspectivas socioantropológicas;
- participar de ações educativas no âmbito interno e externo das Unidades Educacionais. (São Paulo, 2003a, p. 09)

A transformação da escola, segundo a proposta do Programa, deveria ser “pautada pelos princípios que orientam a reforma da Educação Básica em processo no país” (São Paulo, 2003b, p. 08). Para o governo estadual paulista, isto significava contemplar a aproximação entre família e escola, o projeto pedagógico, a progressão continuada e “a construção de um currículo no qual os conteúdos são meios para a produção das aprendizagens dos alunos e as novas práticas de avaliação [são] voltadas para a regulação desta aprendizagem” (São Paulo, 2003b, p. 08). Nota-se aí, de certa maneira, a política de descentralização e, indícios, pelo menos no discurso, da utilização da formação em serviço

como uma forma de legitimação das ações governamentais, dado que o PEC é visto como estratégico na implantação de tais políticas e a formação do professor é “entendida também como momento de produção de sua identidade profissional” (Cf. São Paulo, 2003b, p. 08).²⁶

Em consonância com tais objetivos, outros dois estavam associados:

- gerir a própria formação contínua;
- utilizar novas tecnologias. (São Paulo, 2003b, p. 09)

A formação contínua, como discutido anteriormente, sem o devido respaldo do governo, acaba se tornando uma forma de responsabilizar os professores pela constante atualização “requerida pela sociedade do conhecimento”. Por outro lado, a gestão da formação exige, entre outras coisas, a utilização das novas tecnologias, já que muitos cursos de capacitação, formais ou informais, estão sendo oferecidos com base nas mídias interativas. Nesse sentido, o computador, em especial, foi utilizado no PEC não só um meio para viabilizar parte do curso, mas também como um conteúdo a ser aprendido, a fim torná-lo instrumento de formação e recurso pedagógico (Bueno e Oliveira, 2008), daí a importância conferida, porém de maneira mais instrumental, para as TIC e os recursos de EaD no Programa (Andrade, 2007).

A coesão dessa proposta formativa estava associada à simetria invertida, de modo que a coerência entre a formação do professor e a prática de atuação que dele se espera deveria estar presente em todas as atividades desenvolvidas. Com base neste princípio, o professor deveria se apropriar das competências do currículo, dos objetos sociais do conhecimento e dos

²⁶ Processo semelhante a esse foi identificado e analisado por Bocchetti (2008) a propósito do Proformação (Programa de Formação de Professores em Exercício), também um curso especial, porém de nível médio. Sob o título *Por um professor mínimo: a produção “a distância” do sujeito docente*, o autor concebe o curso como um dispositivo didático, buscando examinar os modos e as estratégias de produção de subjetividades adotadas pelo referido programa. Embora não subestime a análise econômica, considera que essa perspectiva explica apenas em parte as demandas que acabam por se traduzir nos programas de formação. Centra então sua análise sobre os saberes e as produções associadas às relações de poder. Em uma perspectiva foucaultiana, afirma que “Aquilo que se pode saber é o que produz o sujeito, e a própria elaboração das subjetividades, em seus desejos e necessidades, é também (e talvez o mais importante) alvo de propostas formativas como a que está em questão”. Ainda que com algumas reticências, acaba por afirmar que “ao se proclamar como uma iniciativa voltada à constituição da figura de um profissional autônomo, reflexivo, participativo, o Proformação, em suas práticas, constituiu-se em um modelo bastante peculiar de controle e subjetivação docente” (p. 07).

métodos relacionados à sua transposição didática (São Paulo, 2003b). A formação assim concebida visava capacitar os professores para:

- dominar os conhecimentos básicos das ciências que integram o conteúdo das séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, bem como seu tratamento didático-metodológico;
- conceber e aplicar dispositivos de avaliação e analisar seus resultados;
- enfrentar os desafios e dilemas éticos da profissão. (São Paulo, 2003a, p. 08-09)

Todavia, para que esses objetivos se concretizassem e as competências fossem construídas, o PEC se apoiava também na formação prática, guiada pelas idéias do “professor reflexivo” e “pesquisador” (Bueno e Bello, 2005), como revelam os seguintes eixos:

- O exercício da docência escolar deve ser a referência da organização institucional e pedagógica do Programa de formação de professores;
- A dimensão da pesquisa na formação do professor deve garantir o desenvolvimento de uma postura de investigador que leve à reflexão sobre sua ação cotidiana. (São Paulo, 2003b, p. 07 e 12)

Como o aprendizado das competências deve ser realizado “em ação”, o caminho para adquiri-las requeria situações de aprendizagem práticas. Para a concretização deste objetivo, o programa elegeu, em especial, as Vivências Educadoras, que são concebidas como um espaço para o professor investigar sua prática pedagógica e vários aspectos da escola, refletir e produzir conhecimento sobre o que pesquisou e planejar e avaliar intervenções em seu trabalho. Desse modo, as vivências constituem uma espécie de estágio voltado para um tema pré-determinado, sobre o qual o aluno pesquisa, utilizando alguns instrumentos (entrevista, questionário, etc.) e produz um relatório, contendo suas reflexões. O objetivo desta atividade, ao lado de outras, era capacitar o professor para:

- valorizar a práxis como ponto de partida e fundamento da reflexão teórica e a pesquisa como princípio do trabalho docente e elemento de reflexão e de intervenção da prática pedagógica. (São Paulo, 2003a, p. 09)

Somadas, a validação da experiência docente e as atividades destinadas à prática de ensino representaram 1/3 da carga horária total do programa, o que revela a expressividade que tiveram.

Estruturada dessa maneira e com base em diversas modalidades de ensino, a proposta do PEC pretendia formar, segundo Bueno (2006a), professores capazes de enfrentar os desafios do presente e do futuro, com o seguinte perfil:

no plano pessoal, receptivos à diversidade, abertos às inovações, sensíveis às dificuldades dos alunos e comprometidos com o seu êxito; no plano intelectual, portadores de sólida formação científica e cultural, com domínio da língua materna e das novas tecnologias; no plano profissional, capazes de articular os conteúdos curriculares de sua disciplina com vários outros conhecimentos e, ainda, trabalhar em equipe e assumir a gestão de seu próprio desenvolvimento profissional. Para isto faz-se mister que, no plano cognitivo, sejam capazes de aprender a aprender, de saber fazer e refletir sobre o que fazem. (p. 04)

* * *

Essa análise teve por finalidade revelar os aspectos organizacionais e pedagógicos do PEC Formação Universitária Municípios, tendo como pano de fundo o discurso dos organismos internacionais sobre o papel da educação na “sociedade do conhecimento”, a tendência internacional das reformas na formação docente e a legislação educacional brasileira, bem como delinear o modelo de formação e o perfil de professor assumidos pelo Programa.

CAPÍTULO III

OFÍCIO DE ALUNO DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO EM SERVIÇO

“Mas, uma vez alcançada uma visão mais clara dos aspectos da vida social que se destacam com mais nitidez do fluxo histórico quando contemplados do alto e numa longa extensão, convém retornar à outra perspectiva, a que se tem dentro do fluxo. Cada uma dessas perspectivas, se isolada da outra, apresenta riscos específicos”.

(Norbert Elias)

As discussões feitas até agora procuraram delinear a natureza da socialização no mundo contemporâneo, de um lado, e o modelo de formação docente adotado na reforma educacional brasileira e suas implicações na formatação do PEC Formação Universitária, de outro. Tal caminho metodológico foi assumido porque dificilmente se compreenderá o objeto de estudo desta pesquisa — a condição de aluno do professor em cursos de formação continuada em serviço —, da perspectiva do processo de socialização/educação, deixando de lado tais elementos, uma vez que não é recomendável analisar práticas e representações individuais sem levar em conta as relações de poder e as imposições institucionais relativas ao contexto sócio-cultural mais amplo. Do mesmo modo, nas análises micro-sociológicas que seguem, as condutas dos agentes não foram reduzidas a papéis sociais, entendendo suas práticas como decorrências mecânicas dos constrangimentos estruturais. Com efeito, julga-se mais adequado “postular um potencial interativo entre os níveis micro e macro com graus variáveis no tempo e sob diferentes condições” (Brandão, 2001, p. 163) e não perder de vista “que essas dimensões não funcionam da mesma forma” (Brandão, 2001, p. 162). É a partir desse prisma que se objetiva problematizar a condição de aluno no PEC Formação

Universitária, a fim de melhor entender como os processos sociais mais amplos se apresentam sob feições mais nítidas e, no caso, quais são as implicações da vivência simultânea dos ofícios discente e docente para a formação do professor.

3.1. Os instrumentos de análise

O referencial teórico da investigação apóia-se na teoria sociológica de Bourdieu (1983, 1984, 2004), problematizada pelos escritos de Lahire (2002a, 2002b, 2005) e Setton (2002a, 2005b, 2007), conforme a discussão no feita no primeiro capítulo. Não obstante, com a mudança de nível de análise, passa-se a estudar uma série de processos que a perspectiva macro-social não pode dar conta, já que “na vida real posições equivalentes nessas escalas resultam em experiências sociais bastante distintas” (Brandão, 2008, p. 610). Por esta razão é necessário adequar os instrumentos de análise ao plano micro-social. Desta feita, considerar-se-á o Programa em análise como uma *configuração escolar*, entendida como uma rede de interdependência, que coloca os indivíduos em uma trama ininterrupta de ações, na qual se pressionam mutuamente na dinâmica simbólica da socialização e estabelecem relações com outras configurações (Setton, 2002a; Elias, 2005; Lahire, 1997). Assim, o foco desloca-se da correlação entre os capitais que transitam de pai para filho para “seres sociais que, nas relações de interdependência e em situações singulares, fazem circular ou não, podem "transmitir" ou não, as suas propriedades sociais” (Lahire, 1997, p. 32-3).

Todavia é claro que as tendências e análises macro-estruturais não devem sair do horizonte, uma vez que relevam determinados processos da realidade social, relevantes para o entendimento de várias questões aqui tratadas. Porém, a investigação das práticas, das representações e dos processos formativos dos sujeitos da pesquisa foi feita pensando-os a partir das posições que ocupam nas redes de interdependências de que participam, em relação

dialética com seus recursos e *habitus*. Este é tomado como um conjunto de esquemas de ação (ou disposições), produto não só das socializações passadas, mas também em construção, em virtude dos estímulos a que está submetido, cujos esquemas tendem a ser ativados de acordo com o contexto de produção e atualização, bem como predis põem o indivíduo a constituir sua identidade e a fazer suas escolhas, sem obedecer unicamente à memória incorporada e inconsciente, habilitando-o a dar sentido às suas experiências e a recorrer a lógicas reflexivas de ação (Setton, 2002a, 2007; Lahire, 2002a). Compreendido desta maneira, admite-se a hipótese de utilizar o *habitus* para analisar as singularidades no plano micro-social e entende-se que sua homogeneidade ou heterogeneidade não deve ser tomada *a priori*, uma vez que depende dos princípios de socialização a que foi submetido (Lahire, 2002a).

Com base nesse quadro conceitual, a *formação docente* é concebida como um processo de construção e reconstrução tanto dos esquemas de ação ou disposições do *habitus* quanto dos saberes do indivíduo, o que a torna também um processo de auto-formação, pois a socialização, enquanto uma forma de educação, leva em conta tanto a aprendizagem e a interiorização de referências sociais quanto a auto-constituição do sujeito e a re-significação dos saberes, pela mediação do outro. (Setton, 2007b)

Eis os instrumentos com que serão analisadas as relações entre os ofícios discente e docente das professoras no PEC Formação Universitária Municípios.

3.2. As modalidades de socialização familiar e escolar

O intuito de analisar a socialização familiar e escolar das professoras tem por objetivo compreender a formação de seu *habitus* escolar, uma vez que, de acordo com o referencial teórico adotado, é um elemento importante no entendimento de suas práticas e representações.

As macro-análises de Bourdieu (2003) revelaram aspectos importantes das desigualdades e das relações de poder presentes no sistema escolar. Sua crítica ao mito da escola libertadora mostra que a democratização das oportunidades não se traduz diretamente na democratização da aquisição do conhecimento, pelo fato do capital cultural²⁷ herdado da família atuar como um mecanismo de diferenciação social e aproveitamento escolar a favor de seus detentores, em virtude da semelhança entre a cultura da família e a da escola, tal como se observa no domínio da língua culta. Desta maneira, o tratamento igualitário dado pela escola aos alunos de distintas origens sociais acaba favorecendo os mais favorecidos e desfavorecendo os mais desfavorecidos, fato que desmistifica a ideologia do dom e da meritocracia, que afirmam que o desempenho escolar deriva dos atributos pessoais do aluno, uma vez que a escola seria neutra e as oportunidades, iguais para todos. Por outro lado, mostrou também que o desempenho escolar dependia mais do capital cultural do que dos outros capitais (econômico e social). Estes contribuía na medida em que facilitavam a aquisição do capital cultural, quer seja financiando cursos ou propiciando uma vida estável, quer seja obtendo informações sobre as carreiras escolares mais prestigiosas por meio de amigos da família, por exemplo. Nesse sentido, Bourdieu, ao mostrar o papel do capital cultural na produção do êxito e do fracasso escolar e da escola na reprodução das desigualdades sociais em desigualdades escolares, construiu uma das mais importantes críticas ao sistema escolar das sociedades divididas em classes, reconhecida em todo o mundo.

No entanto, algumas objeções foram feitas à sua interpretação. Uma delas foi realizada por Bernard Lahire (1997), ao investigar as relações entre as modalidades de socialização familiar e escolar, em seu estudo sobre *O sucesso escolar nos meios populares*. Aí o autor procurou conhecer os processos de constituição das disposições dos indivíduos e compreender

²⁷ Segundo Bourdieu (2003) há três tipos de capital cultural: o *incorporado* em formas de disposições, o *objetivado* em forma de bens culturais concretos e o *institucionalizado* em forma de diplomas e títulos escolares.

como configurações familiares semelhantes econômica e culturalmente podem engendrar crianças com níveis tão distintos de adaptação e êxito escolar²⁸. Para tanto, voltou sua atenção para as singularidades, que são melhor estudadas no plano micro-social, pois nesse nível de análise é possível conhecer mais apropriadamente como o grau de dissonância ou consonância das relações sociais presentes na família e na escola, enquanto redes de interdependência ligadas por interações sociais específicas, pode contribuir para que as crianças interiorizem as disposições “que lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar (os tipos de orientação cognitiva, os tipos de práticas de linguagem, os tipos de comportamentos... próprios à escola)” (Lahire, 1997, p. 19). É a partir desta perspectiva que serão analisadas as condutas discentes das docentes no PEC-Municípios.

Não obstante, como se trata de uma experiência em nível superior, foi necessário levar em conta não só a socialização familiar, mas também as disposições adquiridas e/ou reconstruídas durante a socialização escolar no ensino fundamental e no curso de habilitação específica para o magistério. Em outras palavras, é preciso considerar o que o ofício de aluno habituou as alunas-professoras a fazer na escola (Perrenoud, 2002). Mas antes, faz-se mister explicitar o modelo de análise proposto por Lahire (1997).

3.3. As implicações das relações familiares na ordem escolar

A criança, por intermédio das relações de interdependência que estabelece, de maneira mais prolongada, com os membros de sua família, começa a desenvolver os esquemas mentais e comportamentais que orientarão sua relação com o mundo e com o outro. É nessa estrutura

²⁸ Lahire (1997) usa os termos êxito e fracasso escolar sempre entre aspas, pois do seu ponto de vista podem assumir uma multiplicidade de significados em função de como a família ou a escola os concebem, pois obter o índice para o ingresso em determinada escola pode ser visto como sucesso para um aluno das classes populares e como um resultado medíocre para um membro de uma elite cultural, do mesmo modo que em dada escola o êxito está associado ao bom comportamento e em outra ao desempenho escolar. Todavia, por razões de ordem prática e de estética do texto as aspas não serão utilizadas.

de co-existência que entra em contato com os recursos e os capitais encarnados ou mediados por seus familiares. Todavia, esse processo não se dá de forma mecânica nem necessária, uma vez que as ações das crianças “são reações que se "apóiam" relacionalmente nas ações dos adultos que, sem sabê-lo, desenham, traçam espaços de comportamentos e de representações possíveis para ela” (Lahire, 1997, p. 16). Desse modo, a compreensão da identidade da criança, por mais singular que seja, exige a reconstituição das interações sociais que manteve com outros indivíduos e das formas como se relacionava com os capitais e os bens culturais objetivados.

Sob esse ponto de vista, a harmonia ou o antagonismo das modalidades de socialização familiar e escolar está na base de muitos casos de êxito ou fracasso escolar. Contudo, para Lahire (1997), a explicação desses casos exige um olhar mais aproximado e não pode ser feita considerando apenas uma única variável. Segundo o autor, o sucesso escolar de uma criança, cujos pais possuem um alto capital cultural, mas não “dispõem de tempo e ocasiões favoráveis para exercer, plena e sistematicamente, seu efeito de socialização escolarmente positivo” (p 30), não pode ser explicado por essa variável. Em tais situações, argumenta, de nada adianta os pais deterem considerável capital cultural, uma vez que não possuem as condições necessárias para “transmiti-lo” a seus filhos.

Por outro lado, ao estudar as configurações familiares, de acordo com o autor, é preciso questionar a idéia de transmissão, pelo fato dela desconsiderar, nas situações de aprendizagem, o trabalho de construção feito pela criança tanto na relação com quem lhe está ajudando na apropriação da mensagem cultural ou pedagógica quanto na transformação do sentido de tal mensagem a partir de seu grau de desenvolvimento cognitivo e lingüístico. Percebe-se aí que a socialização é um processo de educação, como ressaltado anteriormente. Além disso, é necessário observar quais as variáveis gerais, referentes aos processos de socialização presentes nas configurações, que se combinam de maneira específica para melhor

explicar os casos de êxito ou fracasso escolar. São estas variáveis ou hipóteses, favoráveis ao sucesso escolar, que serão discutidas agora.

A primeira delas se refere às *formas familiares da leitura e da cultura escrita*. Dependendo da familiaridade dos pais com tais práticas e da forma como as crianças participam dessas relações, elas podem adquirir grande importância para a constituição da sua identidade. Assim, a criança que ouve histórias contadas pelos pais e conversa sobre elas ou que os vê lendo jornal e anotando recados, por exemplo, tende a vir a considerar, por intermédio dessas relações, a leitura e o uso da escrita como algo natural e desejável. Tal fato pode contribuir para o sucesso escolar, uma vez que o desenvolvimento de esquemas favoráveis a essas duas atividades são compatíveis com as modalidades de socialização da escola. Do mesmo modo, a ação exercida sobre a criança, em um lar em que diversas atividades cotidianas dos membros da família são realizadas de maneira sistematizada e racional, tais como utilizar listas para fazer compra, controlar o orçamento doméstico por meio de cálculos e planilhas, usar agenda para organizar tarefas e compromissos, etc., “pode contribuir para uma disposição à regularidade, ao respeito a horários” (Lahire, 1997, p. 22). Ou seja, possibilita o desenvolvimento de esquemas cognitivos e comportamentais mais racionais. Entretanto, nem sempre tais processos se passam assim. Por essa razão, se existem práticas de leitura e de escrita na família, é preciso indagar como são vivenciadas, se positiva ou negativamente, e se são compatíveis ou não com as modalidades escolares. Se a relação com a leitura é vista de uma maneira negativa pela criança, como geralmente acontece nos lares em que os livros ficam sempre arrumados na prateleira e ela é proibida de manuseá-los sozinha, provavelmente a construção das disposições e dos gostos afins a essa prática serão prejudicados.

As *condições e disposições econômicas* são vistas como condições de existência necessárias para a construção, desenvolvimento e “transmissão” de uma moral do esforço e da

perseverança ou de uma boa relação com a cultura escrita, por exemplo. No entanto, a estabilidade econômica não é suficiente, nem mecanicamente determinante, para o êxito desse processo. Quaisquer que sejam as condições materiais, o cálculo racional só será possível com domínio das técnicas intelectuais adequadas (controle dos gastos, previsão orçamentária, monitoramento da conta bancária etc.). Desse modo, famílias com o mesmo volume de capital podem geri-lo de formas muito distintas, dependendo da socialização familiar e da trajetória escolar e profissional de seus membros, bem como da situação econômica em que se encontram. Nesse sentido, nas configurações em que o chefe da família possui um emprego estável, a gestão da economia doméstica tende a “oferecer os fundamentos de uma regularidade doméstica de conjunto: regularidade das atividades e dos horários familiares, limites temporais estruturados e estruturantes” (Lahire, 1997, p. 24). No entanto, a perda do emprego pode significar o fim dessa estabilidade e, com ela, do conjunto de regularidades, pois a insegurança econômica dificulta o planejamento adequado do futuro e a adoção de condutas racionais frente ao tempo, entre outras coisas.

A ordem moral doméstica pode desempenhar uma função importante face à atitude da criança em relação à escola. A valorização do respeito ao professor e às normas da escola; a supervisão das tarefas de casa e das notas escolares; a moral do esforço e da perseverança; e o controle acerca das amizades dos filhos e dos horários (de brincar, de dormir etc.) podem preparar, intencionalmente ou não, a criança para a execução satisfatória de diversas tarefas escolares, pelo fato do *ethos* desenvolvido na família ser parecido com o exigido pela escola, já que esta, por seu turno, exige a apresentação pessoal adequada, a realização ordenada dos trabalhos, a dedicação cuidadosa aos exercícios, a conformidade com o decoro, o zelo pelos materiais escolares, etc. Tal semelhança é possível, segundo o autor, porque a ordem doméstica, moral e material, é, ao mesmo tempo, uma ordem cognitiva. Segundo Lahire (1997, p. 26), “A regularidade das atividades, dos horários, as regras de vida estritas e

recorrentes, os ordenamentos, as disposições ou classificações domésticas produzem estruturas cognitivas ordenadas, capazes de pôr ordem, gerir, organizar os pensamentos”. Assim, viver em uma configuração familiar temporalmente e materialmente estruturada dessa maneira permite que o sujeito adquira, mesmo que inconscientemente, estruturas mentais e comportamentais capazes de ordenar sua forma de estruturar e classificar o mundo.

As formas de autoridade familiar estão relacionadas ao modo como a autoridade é exercida, ou seja, à forma como o autocontrole e a interiorização das regras de comportamentos são vistos e valorizados pela família. Além disso, “as diferentes relações com a autoridade são indissociáveis das relações com o tempo” (Lahire, 1997, p. 28). Conseqüentemente, punir o filho, visando pôr limites em sua conduta, de maneira imediata e violenta, é muito diferente de adiar a punição e argumentar para que entenda a infração, prolongando a “pena” e estimulando a reflexão. Assim, dependendo da maneira como a autoridade é exercida nas relações de interdependência da família, pode estar mais próxima ou mais distante da autoridade levada a efeito na escola, que é regida pela disciplina e costuma enfatizar o aluno autônomo, entendido como aquele que é capaz de respeitar as regras por si mesmo, fazendo sozinho, de maneira adequada, o que é tido como certo. Nesse sentido, a configuração escolar espera que os alunos respeitem suas normas ao mesmo tempo em que procura desenvolver neles este sentimento. Por conseguinte, a conduta daqueles que são pouco afeitos à autodisciplina e ao cumprimento das regras é vista de maneira negativa, pois se opõe ao que deles é esperado e requer uma coerção exterior para o desenvolvimento das atividades. Portanto, para entender como a autoridade familiar pode influenciar na escolarização dos indivíduos, “é importante estar atento a fenômenos de dupla coerção em alguns alunos: eles podem estar sendo submetidos a regimes disciplinares, familiar e escolar, diferentes ou opostos.” (Lahire, 1997, p. 28)

As *formas familiares de investimento pedagógico* podem se expressar de diversas maneiras. A super-escolarização, enquanto um projeto familiar que canaliza intencionalmente seus recursos e energias para as exigências da escola, é uma forma de investimento possível dentre várias outras. Além disso, não assegura de maneira direta o êxito escolar. Há que se levar em conta a capacidade da família para auxiliar a criança na busca pelo sucesso. Portanto, o investimento escolar ou pedagógico “pode tomar formas mais ou menos rigorosas e sistemáticas, mas pode, sobretudo, operar-se segundo modalidades mais ou menos adequadas, para atingir o objetivo visado.” (Lahire, 1997, p. 29)

É com base na combinação dessas variáveis ou hipóteses, tendo em vista as relações de interdependência estabelecidas entre família e escola, que Lahire (1997) admite ser possível compreender o êxito e o fracasso escolar, afastando a idéia de uma causa única ou predominante. Por outro lado, a indagação sociológica a respeito desse assunto deve ser feita de maneira circunstanciada, a partir dos critérios que a escola, enquanto configuração sócio-histórica, define o êxito e o fracasso escolar e o modo de alcançar o primeiro e escapar do segundo.

Para dar conta dessa exigência metodológica, o autor analisa a *ordem escolar das qualidades*, observando que o curso primário “é indissociavelmente um lugar de vida, com regras explícitas e normas implícitas relativas à vida comum, à relação com o adulto, à disciplina, um lugar onde são inculcadas novas estruturas mentais, novos saberes e relações com o saber” (Lahire, 1997, p. 57). Nele, os alunos são classificados com base em determinadas categorias escolares, objetivadas na opinião dos professores e nos relatórios da instituição. Assim, destacam o comportamento ou as qualidades morais, de um lado, e o desempenho ou as qualidades intelectuais, de outro. Na classificação de um aluno concreto, tais categorias podem assumir várias combinações, tais como o aluno inteligente, mas indisciplinado, ou o bonzinho, mas com dificuldade.

A escola também valoriza a *autonomia*, entendendo-a como autodisciplina corporal e mental. Em relação ao primeiro aspecto, a autodisciplina se refere a comportamentos como obedecer ao professor, ficar calmo durante a aula, ser esforçado, entre outros. Quanto ao segundo, versa sobre o fato de o aluno fazer uma leitura silenciosa, resolver exercícios sem precisar do professor, virar-se sozinho, enfim. Nesse sentido, a autonomia expressa uma relação não só com o saber, mas também com o poder. Portanto, a escola não deve ser vista somente como um espaço de aquisição de conhecimentos, mas também de aprendizagem das relações de e com o poder. Além disso, o tipo de controle visado pela autodisciplina diz respeito ao controle do próprio indivíduo sobre si, fazendo da razão e do bom senso, e não da coerção externa exercida pelos outros, o guia de seu comportamento. Para conseguir esse efeito, a escola lança mão de vários dispositivos, como o controle do tempo, a rotinização das tarefas, a realização de exercícios, a leitura silenciosa, entre outros. Através desses procedimentos, “visa à produção de disposições cognitivas para poder apropriar-se de saberes escritos complexos, e, ao mesmo tempo, de disposições sociais a fim de poder agir nas formas particulares de exercício do poder.” (Lahire, 1997, p. 64)

No entanto, a autonomia do aluno na escola depende das disposições escolarmente favoráveis, interiorizadas previamente no âmbito da configuração familiar, nas relações de interdependência mantidas com os pais. Quando a criança ingressa na escola com um conjunto de esquemas mentais e comportamentais estruturado nesse sentido, tem muito mais chance de se virar sozinha e vice-versa. Dessa forma, a autonomia não decorre da aceitação da lei baseada em fundamentos racionais, como queria Durkheim, mas sim “de um *ethos* que reconhece, imediata e tacitamente, princípios de socialização, regras do jogo não muito distantes daquelas que presidiram sua própria produção” (Lahire, 1997, p. 65). Quando esse ajustamento não ocorre, o professor começa a enfrentar dificuldades nas atividades que dependem de um mínimo de autonomia para serem realizadas, obrigando-se a controlar seus

alunos, chamando a atenção, lembrando o que devem fazer, acompanhando de perto a execução das tarefas, censurando as conversas etc. É nessas ocasiões que surge o problema relacionado à (in)disciplina, entendida aqui como um desajustamento entre o regime disciplinar da escola e as disposições do aluno.

A partir desse modelo de análise, dos dados produzidos e das hipóteses de pesquisa, serão investigadas a socialização familiar e escolar das alunas-professoras. A condição de aluno vivida pelas professoras no âmbito do PEC-Municípios e o suposto potencial formativo da vivência simultânea dos ofícios discente e docente pelas alunas serão tratados num segundo momento.

3.4. Os processos de socialização familiar e escolar das alunas-professoras

As alunas investigadas são professoras efetivas do sistema de ensino da Prefeitura de São Paulo e se dispuseram a participar da pesquisa de maneira voluntária, diferentemente de suas demais colegas de turma. Essa atitude, além de ter sido entendida como um ato de generosidade, indica que essas professoras não possuem tanto receio em expor suas vivências cotidianas como alunas-professoras nem de se expor a uma investigação. Por outro lado, como relataram em diversas ocasiões, o fizeram também por valorizar a pesquisa acadêmica, principalmente na área da educação. Por esses motivos, entendeu-se também que essas professoras são, de certo modo, distintas das demais colegas, que se intimidaram ao serem informadas de que a pesquisa tinha como foco a leitura, a escrita e a formação dos docentes²⁹, assunto que toca a identidade do professor e diz respeito a um dos grandes problemas da educação nacional – a alfabetização e o letramento – muitas vezes interpretados pela mídia e pela classe política como de responsabilidade única dos professores.

²⁹ O projeto integrado tinha por título “Educação a distância. Entre o presencial e o virtual: a formação, a leitura e a escrita dos professores” (Bueno, 2003a)

Assim, seguindo o caminho traçado pela primeira hipótese deste trabalho, a compreensão das práticas discentes das professoras exigiu o conhecimento do *habitus escolar* desenvolvido durante o processo de socialização familiar e escolar de cada uma. Para tanto, foram usados dados oriundos, basicamente, das entrevistas e das *Escritas de Memórias*. Esta última atividade do Programa consistiu na elaboração, por parte dos alunos-professores, de um relato autobiográfico sobre suas experiências escolares, vale dizer, de seus processos de formação³⁰. Por sua pertinência para o conhecimento das condições de interiorização ou não das disposições favoráveis ao sucesso escolar, esse material foi incorporado como fonte de dados. Todavia, é preciso ficar atento à linearidade da escrita das narrativas, cuja seqüência dá a entender que foram meticulosamente ordenadas pela memória, pois, tendem a caracterizar o agente enquanto uma identidade monolítica (Bueno, 2006b). Da mesma maneira, não se deve perder de vista o perigo da ilusão biográfica, já que “tratar a vida como história, isto é, como a narrativa coerente de uma seqüência significativa e coordenada de eventos, talvez seja ceder a uma ilusão retórica (...)” (Bourdieu, 2004, p. 76).

Explicitados os parâmetros de análise e as ressalvas metodológicas, apresenta-se a seguir considerações sobre os processos de socialização familiar e escolar das alunas-professoras.

* * *

Lis tinha 37 anos quando a pesquisa teve início, em 2003. Encontrava-se casada, morava em casa própria com o marido e a filha, na região metropolitana de São Paulo e tinha uma renda familiar situada entre 11 e 15 salários mínimos. Era professora efetiva em dois

³⁰ Bueno (2006a) faz uma análise mais detida sobre a Escrita de Memórias no PEC, questionando o nível de diretividade impresso nas orientações para a realização dessa atividade, que parecia seduzir e controlar a objetivação da experiência das alunas-professoras. Apesar disto, não desconsidera que o teor dos depoimentos seja verdadeiro, nem exclui sua importância para a formação delas.

cargos, nas séries iniciais do ensino fundamental, ambos no sistema de ensino da Prefeitura de São Paulo.

Sua família de origem era composta por cinco pessoas: o pai, a mãe, ela e duas irmãs mais novas. O pai tinha apenas o ginásio e era dono de uma pequena empreiteira, na área da construção civil, portanto trabalhava de maneira autônoma, cuidando praticamente de todos os setores da empresa, desde a contratação de pessoal, passando pelos cálculos e compra de material, até a execução da obra. Contava com um engenheiro apenas para assinar os projetos. Sua mãe também tinha somente o ginásio, trabalhava como costureira em uma fábrica perto da residência, que fechou quando Lis estava entre a quarta e a quinta-série do primeiro grau. Depois disso, trabalhou como costureira em sua própria casa e, posteriormente, fez um curso de cabeleireira, montou seu salão e passou a atuar nesse ramo, no qual trabalha até hoje.

A socialização familiar dessa professora parece ter lhe proporcionado um conjunto de esquemas bastante férteis para a vida escolar. No que se refere às condições econômicas, ela e sua família tiveram uma vida tranqüila, capaz de garantir certa ordem para realização das atividades cotidianas. O trabalho do pai era de natureza autônoma e requeria o domínio de diversas tarefas intelectuais, como calcular, comprar, conhecer projetos e plantas de obras, fato que favorecia a posse de esquemas que possibilitavam a organização e a gestão da economia doméstica de maneira racional.

Em relação às atividades escolares e correlatas, seus pais valorizavam-nas bastante. Segundo relatou a aluna, de forma bastante eloqüente, a escola era valorizada tanto pelo pai quanto pela mãe, pois participavam das reuniões na escola e quando não podiam enviavam alguém em seu lugar. Estudavam junto com as filhas, ajudando nas tarefas de casa, na medida do possível. Incentivavam o estudo não só escolar, mas também extra-escolar, financiando cursos, como o de língua inglesa, que freqüentou. Nesse sentido, reconheciam e apoiavam a vontade de estudar das filhas, inclusive com certo entusiasmo, como demonstrado pela mãe

em relação ao curso de italiano freqüentado por Lis, mais de trinta anos depois do início do seu processo de escolarização. Percebe-se a existência de um investimento pedagógico nessa estrutura de co-existência, que procurava ampliar o capital cultural possuído, através da valorização da escolarização e das atividades correlatas. Nesse sentido, o conhecimento, além de ser apreciado como um valor positivo, permeava as interações de todos os membros da família.

A ordem moral doméstica e autoridade familiar na casa de Lis estruturavam um conjunto de regras claras e respeitadas por ela e suas irmãs, não só em relação ao estudo, mas também no que tange a outras dimensões da sua vida, como nas brincadeiras, por exemplo.

A gente tinha aquele negócio de brincar... Naquela época tinha um terreno baldio enorme, então a gente tinha aquelas brincadeiras de brincar na rua, de ter os amigos para brincar, mas sempre assim, a gente tinha também as regras. Minha mãe saía pra trabalhar, meu pai saía pra trabalhar, a gente sabia a hora de brincar, mas tinha a hora de fazer lição, as tarefas. Eu, como filha mais velha, sempre tive a tarefa de vigiar e cuidar das menores e, diga-se de passagem, elas davam um trabalho danado (risos). (E-Lis/2008)³¹

O respeito às regras e o fato de cuidar das irmãs mais novas, mesmo na ausência dos pais e nos períodos de brincadeira, mostram a forte presença da autoridade familiar e da assunção de tamanha responsabilidade desde cedo na vida de Lis, o que torna esta configuração favorável para a interiorização de esquemas referentes ao cumprimento autônomo dos deveres. E tal rigor se estendia a outras dimensões de sua vida, como vemos no relato a seguir:

E quando a gente era pequena, quando estudava, era sempre de cobrar, e exigir que a gente fizesse o nosso papel, que era de ser aluno, de estudar e a questão disciplinar também, foram bastante rígidos com isso, a questão do respeito, de respeitar o adulto, respeitar os colegas. (E-Lis/2008)

Adultos e colegas também deveriam ser respeitados, do mesmo modo que o cumprimento das tarefas do ofício de aluno não era só esperado, mas também rigidamente

³¹ Entrevista com Lis, realizada em 2008.

requisitado. O acompanhamento dos pais de Lis sobre a vida escolar da filhas incluía uma rotina de horários bem estabelecidos:

(...) minha mãe trabalhava, meu pai trabalhava, mas nem por isso eles descuidavam do que a gente tinha... [que fazer]. Eu que era a filha mais velha, eu sabia que de manhã, antes de ir pra escola – eu entrava... da quinta [série] em diante, às três e saía às sete [15h00-19h00]... – eu sabia que na parte da manhã eu tinha que fazer minha lição, que na hora do almoço, minha mãe trabalhava perto, ela vinha ver se tinha lição. Se a gente recebesse algum bilhete, alguma coisa falando que não tinha feito a lição, a gente ia fazer dobrado, mas a gente já sabia. Ou então, ela fazia assim... “Vamos tomar tabuada”, ia falando pra gente escrever, fazendo ditado. Mesmo assim cozinhando ela tava sempre atenta com o que a gente tava fazendo. E eu tinha que ajudar minhas duas irmãs menores... (E-Lis/2008)

Organizar-se a partir de horários heteronomamente pré-estabelecidos, ser punida em caso de falta com as obrigações do ofício de aluno (e punido com mais estudo, cabe ressaltar), ter que participar das atividades de natureza escolar propostas pela mãe nos períodos de almoço e cuidar das irmãs mais novas, inclusive no que tange aos estudos, revela uma série de relações familiares que Lis participava referentes à ordem moral, à autoridade dos pais e ao investimento pedagógico que atuavam como princípios de socialização orientados para a mesma direção, que contribuíram para o desenvolvimento da sua autonomia. Nestas condições, a interiorização das disposições favoráveis ao sucesso escolar tende a ocorrer de maneira mais exitosa, principalmente em função do trabalho realizado pelos pais, quer seja de maneira direta ou indireta, na apropriação desses valores, saberes e sentimentos em harmonia com a ordem escolar. Este parece ter sido o caso de Lis e pode ser visto, inclusive, no uso do uniforme, que o pai exigia, pois prezava pela boa apresentação das filhas, e a mãe o confeccionava com esmero.

Nossa, e o tanto que eu lembro, que os meus uniformes e das minhas irmãs, era minha mãe que fazia. (...) meu pai, ele não permitia que a gente saísse e fosse pra escola se não fosse com o uniforme. Naquela época eu lembro que a saia era de prega azul marinho, a blusa branca e a gente comprava o bolso, pra colocar. Era uma coisa que ele fazia questão da gente estar sempre uniformizada. (E-Lis/2008)

Quanto às práticas de leitura, Lis disse que sua família não assinava revistas nem jornal, porém, sua mãe era associada à *Editora Círculo do Livro*, cujas obras eram diretamente vendidas para o leitor por um preço mais acessível. Em suas palavras: “[...] o legal é que ela deixava a gente escolher os livros que a gente queria pedir. Todo mês era aquela ansiedade pra chegar o livro. E muitos eu tenho até hoje.” (E-Lis/2008). A possibilidade de escolha dada pela mãe, aliada ao tempo de espera até a chegada do livro, revelou uma estratégia de incentivo à leitura e de investimento pedagógico bastante interessante, pois criava na filha a expectativa e a motivação para ler a obra desejada. Além disso, propiciava, de certo modo, um espaço para a manifestação da autonomia e dos gostos pessoais das filhas, tal como visto também na opção pelos cursos pagos pelos pais. Porém, as práticas de leitura não paravam por aí: “Em minha casa, eu lia histórias para minhas irmãs e meus pais. No catecismo estava sempre pedindo para ler para meus colegas e brincava muito de escolinha.” (M7Lis)³²

A rede de interdependência familiar, estruturada dessa maneira, não só material, mas também simbólica, afetiva e moralmente, em função dos esforços educativos dos pais seguirem a mesma direção, tende a criar um lar em que os princípios de socialização se tornam mais eficazes e afinados com a ordem escolar. Além disso, sabendo que tal ordem é também uma ordem cognitiva, a socialização proporcionada por essa configuração pôde proporcionar a Lis condições necessárias e suficientes para o desenvolvimento de um conjunto de esquemas de pensamento e ação em consonância com os exigidos pela escola, tal como será visto em sua socialização escolar.

Lis fala sobre seu processo de escolarização com muitos detalhes em suas memórias, escritas durante a frequência ao Programa. Ingressou no 1º ano do primário em 1973, mas sem cursar a pré-escola, com 7 anos de idade, em uma escola municipal. Para ela, “a escola

³² Memória / número de identificação / Aluna-professora

naquela época era mais exigente e rigorosa” e o “diretor era uma figura muito respeitada na comunidade interna e externa” (M1Lis). Conta que respeitava muito sua diretora, apesar de em certas ocasiões esse sentimento se transformar em temor e subordinação. A diretora costumava passar em revista as filas para ver se os alunos estavam com uniforme completo, pois “independentemente da situação financeira, o uniforme era obrigatório e todos respeitavam essa exigência” (M1Lis). Como naquele período o país estava sob a rígida Ditadura Militar, segundo Lis, “muitas características do militarismo podiam ser observadas no comportamento dos que, de alguma forma, estavam investidos de poder” (M1Lis). Segundo Lis, isso podia ser visto na postura da diretora:

(...) diariamente ela nos fazia cantar o Hino Nacional perfilados e tínhamos que decorar o Hino, sob pena de passar o constrangimento de levar bronca em público, ter que cantar para todos ouvirem e ainda chegar em casa e ter que ficar ensaiando e copiando para o dia seguinte. E ela, estrategicamente posicionada no alto da diretoria, nos observando. (M1Lis)

Percebe-se claramente em seus relatos que o poder exercido pela diretora da escola tinha o caráter disciplinar. Segundo a perspectiva foucaultiana, o exercício desse tipo de poder vale-se de três instrumentos, quais sejam, a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame. A vigilância hierárquica é um procedimento de observação constante, cujo objetivo é induzir a efeitos de poder. Nela, todas as ações humanas são vigiadas, seguindo inclusive uma hierarquia, na qual o estrato superior observa o inferior, e assim por diante. Por outro lado, esse olhar faz com que o indivíduo que está sob a vigilância se torne seu próprio guardião, em função da consciência da constante visibilidade a que está submetido. A sanção normalizadora, por sua vez, corresponde a um conjunto de procedimentos punitivos

relacionados a uma infinidade de pequenas atitudes e comportamentos, que escapam ao controle dos grandes sistemas de punição, [de sorte que] está essencialmente ligada a uma forma de vigilância que permite conhecer os menores atos, as menores condutas e os comportamentos mais sutis que ocorrem em qualquer lugar de aplicação da tecnologia disciplinar (Fonseca, 2003, p. 57-8).

Dessa maneira, quando uma regra é descumprida, a sanção aparece como uma forma de punição, cujo objetivo é corrigir os desvios e as inobservâncias, visando à adequação do comportamento aos preceitos da instituição em que se encontra. Nesse contexto, o castigo tem duas características: apresenta-se como forma de punição à conduta desviante e como exercício da própria observância da regra. Já o exame, que é o resultado da combinação das técnicas da vigilância hierárquica com as da sanção normalizadora, apresenta-se como “um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir.” (Foucault, 1989, p. 166)

Nota-se, na forma como a diretora exercia o poder, a presença desses três instrumentos, ao vigiar os alunos enquanto cantavam o hino nacional, ao puni-los quando não cantavam adequadamente, obrigando-os a ensaiar em casa para melhorarem a *performance* no dia seguinte, e ao examinar o uso do uniforme e a própria interpretação do Hino. No entanto, Lis se refere à diretora, que gostava da imagem que mantinha na e da ordem que impunha à escola, como uma “boa pessoa, uma profissional que gostava do que fazia” (MILis).

A ordem existente na escola não era “coisa de outro mundo” para Lis e era apreciada de maneira positiva, pois estava acostumada a respeitar as regras e a autoridade dos pais, a ser punida em caso de falta com suas obrigações de aluno e a ver o uniforme de maneira positiva, em função do esmero da mãe na sua confecção e da exigência do pai em vê-la usando. Percebe-se aqui uma considerável harmonia entre determinadas práticas e representações referentes à configuração familiar e a escolar, que também pode ser vista na forma como as tarefas escolares eram tratadas por seus pais:

A gente tinha todo um, vamos dizer assim, um ritual de na escola estudar, levar a lição de casa para fazer, pai acompanhava, mãe acompanhava, eles cobravam. A gente tinha isso. Teve uma época que a gente estudava no sábado, também. Então a gente já sabia que ia pra escola de segunda a sábado. E que a gente tinha as tarefas... tinha sempre que estudar pra prova, minha mãe, por exemplo, sempre queria saber quando é que ia ter prova? “Tá estudando?” Ela quase que obrigava a gente a ter esse compromisso de estudar pra prova, de fazer as lições. Era bem diferente. (E-Lis/2008)

Ensinaram-me que para apresentar bons resultados eu deveria estudar muito e na hora da prova saber tudo. Mesmo que eu não dessa tanta importância para este ritual a cumprir, meus pais davam extrema importância e, por isto, me faziam ficar horas estudando na véspera da prova. E na escola, o calendário das provas era lembrado constantemente pela professora, ou pelos professores do ginásio, em diante (M2Lis)

O ritual que começava na escola era continuado em casa, em função da vigilância dos pais sobre as obrigações com as tarefas escolares, o que mostra a compatibilidade entre os dois regimes disciplinares vivenciados por Lis, bastante semelhantes em termos de princípios de socialização.

A respeito da primeira professora, Lis guarda boas recordações e a via como “carinhosa, porém exigente” (M1Lis). Foi alfabetizada já na primeira série, não se lembra ao certo quando, porém recorda-se que participou, no mês de setembro, da festa de entrega do primeiro livro, que era dado aos alunos que terminaram a cartilha e sabiam ler e escrever. Esta era uma cerimônia oficial da escola, na qual era valorizado o bom desempenho do aluno.

A segunda era considerada pela classe como muito alegre, brincalhona e jovial, além de também ser muito respeitada pelos alunos e pelos pais, assim como a professora da primeira série.

O interessante pra mim é o fato de que, apesar das diferenças de comportamento e cobrança entre [elas], as duas eram respeitadas por todos, principalmente por nós alunos, que encontrávamos uma grande afinidade, tínhamos uma enorme cumplicidade, éramos muito bem “disciplinados” e ainda aprendíamos com maior rapidez e eficiência. E isto, sem perder de vista o quão conservadoras eram as instituições de ensino e tradicionais, os métodos de ensino. (M1Lis)

Esse depoimento sugere que ofício de aluno exercido de maneira disciplinada, em função do ajuste entre os comportamentos discentes e a ordem da escola, facilitava o trabalho docente, independentemente do estilo pessoal do professor, e favorecia os processos de aprendizagem.

A terceira professora de Lis era a mais rígida e exigente de todas. Dessa ela diz que não lembra muita coisa, pois nada saía “dos conformes”. Contudo, diz que fez um bom 3º ano

e foi promovida. A quarta professora, das quatro a menos afetuosa com os alunos, era rigorosa com a disciplina e com o aprendizado, mas foi uma excelente professora, uma vez que preparou muito bem seus alunos para enfrentarem o exame de admissão para o ginásio.

Depreende-se dessas análises, que a disciplina, o rigor e a exigência, enquanto princípios de socialização da instituição em que Lis estudou, eram vistos por ela de maneira positiva, pois concorriam para um aprendizado mais eficiente, estimulando-a a estudar com dedicação e a se esforçar para superar suas dificuldades. Em suas palavras,

A escola daquela época era o que hoje chamamos de tradicional na sua organização e na sua relação com o aluno e com o conhecimento, no entanto, para nós que a cursamos e dela não evadimos, ela cumpriu seu papel no que diz respeito à aprendizagem. É óbvio, que não podemos perder de vista que eram outros tempos, que tínhamos enquanto crianças outras expectativas, outras necessidades e o outro relacionamento com escola e com nossos professores, assim como a escola tinha outra visão de aluno, de sociedade e outro relacionamento com a comunidade. (MILis)

Lis cursou o primário e o ginásio na mesma escola, onde, segundo ela, formou um grupo de amigos que possuía grande afinidade com os estudos e fortes laços de solidariedade entre si. Além disso, tinha um bom relacionamento na escola tanto com os professores quanto com os funcionários: “Tínhamos uma identidade muito grande com a escola” (MILis). Dessa forma, tal instituição escolar possibilitou, para aqueles que passaram por seus dispositivos e mecanismos de seleção (aí permanecendo por oito anos), vivenciar condições adequadas para a produção de um *habitus* escolar apto a dar conta de diversas atividades desenvolvidas nesse tipo de configuração. Por outro lado, Lis também se empenhava em sua formação, valorizando a ordem escolar, a disciplina, a autonomia e a responsabilidade em relação aos estudos³³. Em suas palavras:

Eu nunca fiquei reprovada, sempre procurei estudar. A matéria que eu sempre tive mais dificuldade era matemática. Certamente por não ter muita afinidade, não gostar muito. Mas ainda assim, sempre procurando me sair

³³ Tal fato lembra a estratégia de investimento pedagógico das classes médias, que ascenderam socialmente por meio do capital cultural, chamada por Bourdieu (2003) de *rigorismo ascético*, que consiste “numa valorização da disciplina e do autocontrole, e na exigência de uma dedicação contínua e intensiva aos estudos.” (Nogueira e Nogueira, 2002, p. 25)

bem, acho que até por isso... como eu não gostava e tinha muito mais dificuldade, eu me esforçava mais. (E-Lis/2008).

Ante as provas de matemática, Lis costumava ficar apreensiva, sensação agravada pela rigidez dos professores que lecionavam essa disciplina durante o ginásio e pelas explicações que teria que dar aos pais dependendo do resultado. No entanto, tais dificuldades foram superadas com seu esforço e dedicação: “[...] passava mais horas estudando, tentando decorar as fórmulas matemáticas” (M2Lis). Tamanha integração a tal ordem escolar foi sentida como perda quando Lis terminou o ginásio. Chegou a supor, inclusive, que não se adaptaria a outra escola, fato que realmente aconteceu.

Nesse período, em que teria que escolher o que faria no próximo nível de ensino, Lis passou por uma orientação vocacional, ficando entre o magistério e a contabilidade. No que diz respeito ao primeiro curso, disse que adorava história e costumava brincar de escolinha em sua casa, onde era a professora que ensinava “leitura, escrita e composição de historinhas” (M1Lis). No entanto, apesar de não gostar de matemática, acabou optando por fazer contabilidade, segundo ela, talvez por influência de uma amiga, tanto para acompanhá-la, quanto pela possibilidade de vir a gostar da profissão e da matemática. Porém, a escolha não foi acertada e a escola que ingressou era muito diferente da que tinha estudado, pois “era uma escola fria com os alunos, não havia aquela organização e envolvimento com a família, com o aluno e com a comunidade” (M1Lis). Percebe-se aí, em certa medida, as apreciações feitas a partir do *habitus* produzidos por uma escola rigidamente organizada e com fortes laços de solidariedade entre seus membros. Essa nova escola era técnica, privada e situada num bairro comercial da cidade de São Paulo — vale dizer que seus pais custearam os estudos nessa instituição. Suas classes comportavam estudantes de diversas idades e regiões e seus professores mudavam freqüentemente. Para Lis, as dificuldades enfrentadas nessa instituição foram imensas, especialmente as relativas à matemática e à estatística, porém, foram superadas em virtude de uma dedicação maior, investindo mais tempo em tais disciplinas.

Nota-se aí a atuação das disposições favoráveis para as tarefas escolares operando, como normalmente ocorria no seu percurso escolar, em face de alguma dificuldade. Por outro lado, há que se considerar que a rejeição à e as dificuldades com a matemática, nesse contexto, podem ter atuado como um fator que desestimulou o seu engajamento em tal curso, o qual, só poderia ter sido levado adiante à custa de muito esforço e, até, sofrimento.

Segundo Lahire (2002), quando os indivíduos foram socializados em condições mais homogêneas e coerentes o peso do passado é maior na explicação das práticas do que o do presente. No caso de Lis, tudo indica que seu universo familiar e escolar não eram contraditórios e os efeitos da socialização que recebia eram regulares e sistemáticos, fato que autoriza a pensar que o passado tem significativa influência em seus comportamentos. Assim, no final do ano, ela abandona o curso técnico de contabilidade e matricula-se no de magistério. Seus pais apoiaram a decisão, pois para eles quem sabia o que desejava estudar e em que pretendia trabalhar era a filha, o que mostra a harmonia entre os familiares na forma de encarar o mundo. É importante observar que os pais de Lis sempre incentivaram sua dedicação aos estudos, desde o primeiro ano do primário, tanto afetivamente quanto materialmente, pois a escola técnica e o curso de inglês que frequentou eram pagos, como visto acima. Assim, o investimento pedagógico de seus pais, que viam na escola um meio de aquisição de conhecimento e de ascensão social, foi um fator importante para o seu sucesso escolar.

Lis ingressa na primeira turma de magistério de uma escola estadual, na cidade de São Paulo, tornando-se companheira de classe de duas ex-colegas de ginásio, fato que a deixou muito contente. A relação com os novos mestres também foi boa, dado que “acreditavam no que faziam e acreditavam nos alunos” (M1Lis), sentimento considerado fundamental para a sua formação. Parece que a frieza da escola anterior foi superada no curso de magistério em virtude dos laços de solidariedade que ela estabeleceu tanto com os docentes quanto com as

antigas e novas colegas, reproduzindo assim algumas características da escola em que fez o primeiro grau, elemento que contribuiu para se sentir mais à vontade nessa nova configuração.

Eu estudava nos períodos da manhã e da tarde. Alguns dias da semana, cursava algumas disciplinas em que havia ficado em dependência, pois na hora de fazer a validação do histórico escolar eu não havia cursado no primeiro ano do curso técnico em contabilidade. Entre outros dias, fazia estágio de observação em outra escola. Aos sábados eu fazia curso de inglês, minha outra paixão. Só restava-me o domingo para o lazer. Foi um ano de muito trabalho. Eram muitas horas fora de casa e muitos trabalhos para fazer em casa. Mas estava valendo a pena. (M1Lis)

Parece que Lis voltara ao ambiente em que estava habituada no primeiro grau, em que se exigia bastante dos alunos. Sua turma contava com mais de 35 mulheres, de várias idades, com as quais mantia uma relação amistosa. Guarda em suas lembranças o caso de uma aluna, com mais de cinquenta anos de idade, que era inspetora de alunos e tinha o sonho de se aposentar como professora. Segundo Lis, essa colega, que conseguiu realizar seu sonho, transmitia a ela e às demais seus conhecimentos sobre o sistema de ensino do passado, o qual era conhecido apenas pela literatura sobre a história da educação.

Quanto ao estágio, Lis e suas colegas o consideravam como “horas saborosas”, pois era a ocasião ideal, especialmente quando assumiam a regência da classe em função da ausência da professora titular, para exercitar o que aprendiam em sala de aula, mas não viam na prática docente. Assim, estudavam e planejavam os estágios juntas, compartilhando os bons e maus momentos — atmosfera semelhante à vivida na escola onde fizera o primário e o ginásio, visto que havia também grande afinidade entre os colegas e um grande interesse pelos estudos. Além disso, puderam conhecer outras escolas, inclusive duas escolas antigas e de grande prestígio. Essa experiência foi bastante significativa, pois, segundo Lis, permitiu a ela e as suas companheiras traçarem diversos paralelos entre a escola “ideal” e a “real”.

Em dezembro de 1984, Lis se forma e após a colação de grau seus pais lhe proporcionaram uma festa de formatura surpresa, em sua casa, com a presença das suas melhores amigas. “Passada a emoção da festa, da comoção da separação [das amigas]”

(MILis), chegava a hora de Lis procurar emprego. Em maio de 1985, ingressou na Prefeitura de São Paulo por meio de um processo seletivo que tinha em vista formar o quadro de professores substitutos, vindo a ocupar o lugar de uma das suas professoras de magistério, em uma escola próxima à sua casa. Efetiva-se no seu primeiro cargo em 1993 e no segundo em 1998, ambos no primeiro ciclo do ensino fundamental do sistema de ensino da Prefeitura de São Paulo. Não houve interrupção em sua carreira profissional, mas no ensino superior sim. Depois de cursar, logo após a conclusão do segundo grau, dois anos do curso de Letras (Português/Inglês), em uma instituição privada de ensino, no município paulista, o abandonou. De 2003 a 2004 freqüenta o PEC-Municípios.

* * *

Dália era a mais nova do grupo de professoras que participaram da pesquisa. Tinha 22 anos à época da pesquisa, era solteira, morava com a família, também na região metropolitana de São Paulo, em casa própria, e tinha renda familiar entre sete a onze salários mínimos. Era professora efetiva nos sistemas de ensino da cidade de São Paulo e de Osasco, ocupando em ambos o cargo de professora de educação infantil, na pré-escola.

Sua família também era composta por cinco membros e residia em uma cidade vizinha à capital paulista. Além dela, do pai e da mãe, havia duas irmãs mais novas. Seu pai estudou até a quarta série do primeiro grau e é metalúrgico; sua mãe até o primeiro ano do colegial e é vendedora autônoma. Sua infância foi tranqüila, convivendo bastante com a família ampliada, que se reunia na casa da avó para almoçar aos domingos.

Então, as recordações que eu tenho de fotografias e tudo mais, é de uma família tranqüila, de uma infância contida, de uma criação feliz, que não tem assim, do que recordar como coisas ruins da vida. Foi uma infância que eu gostaria que muitos dos meus alunos tivessem e infelizmente a gente vê que não têm. (E-Dália/2008)³⁴

³⁴ Entrevista com Dália, realizada em 2008.

Além disso, havia uma integração bastante grande entre os membros de seu núcleo familiar: “[A gente] sempre teve o hábito de sair e passear muito juntos. Então a gente viajava, meu pai pegava a gente, falava que ia fazer uma surpresa e levava ao parque, levava pra praia, pra um lugar bacana, um lugar de lazer, de diversão.” (E-Dália/2008)

Em relação à sua vida escolar, apesar de seus pais não terem um grande volume de capital escolar, segundo a aluna-professora, sempre estiveram presente, principalmente a mãe.

Ela que auxiliava nas tarefas de casa, nos trabalhos, nas pesquisas, e tudo o mais. Tanto a mim, quanto às minhas irmãs, sempre foi ela. Ela não tem uma escolaridade alta, ela parou no primeiro colegial, mas conseguiu acompanhar bem a gente e dar todo suporte que a gente precisava. O meu pai só estudou até a quarta série primária; então pra ele era uma coisa mais complicada, principalmente a língua portuguesa, mas ele auxiliava a gente muito em matemática. Em matemática, tudo que a gente precisa saber era com ele. Então era ele que vinha, que ajudava, ensinava de um jeito que a gente no começo não compreendia, que era não sei o que dos nove, que ele falava.

Pesq.: A prova dos nove.

É, acho que era isso. Ele ensinava dessa maneira, a gente fazia a tal da prova real, que era totalmente diferente, mas a gente compreendia a linguagem dele e sabia que ele ia ajudar. (...) Mas as outras disciplinas todas e pesquisas era com a minha mãe, até porque era ela que tinha mais tempo de acompanhar a gente dentro de casa. Meu pai só chegava no final da noite. (E-Dália/2008)

Apesar do pai de Dália ser pouco escolarizado e dispor de pouco tempo, em virtude de seu trabalho, não se eximia da tarefa de estudar com as filhas quando podia, ajudando-as na disciplina que apresentava maior domínio, a matemática, a despeito das dificuldades que encontrava em virtude da diferença entre a forma como cada um aprendeu a matemática. À parte estes impasses, Dália vê tais processos da seguinte maneira:

(...) o melhor de tudo isso é que aprendi outras maneiras de fazer as mesmas contas, mas na prova a professora exigia o jeito que ela ensinou e assim eu fazia. (...) Nunca senti muita dificuldade em matemática. Sempre fui uma boa aluna e tirei boas notas (...) (M8Dália).

Dália também relata que seu pai, ao ver seu interesse pela experiência da germinação do feijão em copinho de café com algodão e água, a “ensinou a fazer “boizinho” com palitos de dente e batata inglesa para ver nascer os brotos” (M9Dália). Há aqui mais uma evidência de que as interações com o pai eram permeadas por saberes e pelo interesse na vida escolar da filha.

Já sua mãe, tanto em função do tempo quanto da escolaridade, maiores em relação ao pai, executava essa tarefa de perto, estudando com as três filhas, em diversas disciplinas, como se pode observar em suas memórias:

A lembrança mais remota que tenho do meu contato com as letras foi o dia em que escrevi pela primeira vez meu nome. A professora da pré-escola me deu um giz de cera e um pedaço de papel pardo maior do que uma folha de sulfite, com meu nome escrito na parte superior, com caneta hidrocor. Com o giz de cera eu deveria copiar o nome e assim o fiz. Utilizei a folha inteirinha para escrever o nome (na transversal) e cheguei em casa feliz da vida, com o papel na mão, mostrando para minha mãe que chorou de felicidade. (M7Dália)

Lembro que tinha muita lição de casa, do livro, porque não conseguíamos copiar tudo para o caderno e responder as atividades que eram do dia. Então, tínhamos que fazer em casa, juntamente com a tabuada que era sagrada (só estávamos livres às sextas-feiras), mas minha mãe sempre me ajudou com as tarefas e nunca deixei de fazê-las. (M4Dália)

Na escola não me recordo de momentos de leitura, mas em casa minha mãe sempre lia histórias para mim e para minhas irmãs. Conforme fomos crescendo, ela fazia “o dia da leitura”, que eram sextas à tarde e aí cada um de nós tinha que ler uma história para as outras. (M7Dália)

Quando eu tinha que perguntar alguma coisa para alguém ou queria contar algo para minha mãe, escrevia uma cartinha para ela com tudo que eu queria dizer e deixava embaixo do travesseiro dela. Quando ela respondia, deixava uma cartinha embaixo do meu travesseiro também! Foi um jeito legal de conversar sobre tudo sem medo de levar uma bronca e ganhar a confiança e amizade dela. (M7Dália)

Percebe-se claramente na configuração familiar de Dália um consistente investimento pedagógico, a forte presença da leitura e da cultura escrita, a valorização da escola e das tarefas escolares, tudo isso amparado por intensos laços afetivos e um consciente trabalho para a “transmissão” e a apropriação desses saberes, valores e hábitos. Tal estrutura de co-existência criou as condições necessárias e suficientes para a formação de um *habitus* escolar bastante fértil, como atesta o processo de escolarização de Dália, vivido sem maiores problemas.

(...) eu sempre tive boas notas, tive bom desempenho, tanto que fui convidada a estudar em uma outra escola por conta do meu desempenho. E eu tinha o hábito de leitura, de estudo, que foi criado pela minha mãe. Então, a gente tinha em casa o horário de brincar, o horário de assistir à TV, que eu me lembro até os programas que passavam naquele horário, e o horário de estudar. Então tinha uma regra. Tinha um hábito. Eu tenho uma irmã, que é

dois anos mais nova do que eu... quando eu estava, assim, bem alfabetizada, ela já estava começando a alfabetização, então criava aquele vínculo de todo mundo ficar junto. E uma coisa que eu acho que colaborava bastante também era a leitura de gibi: a gente lia muito gibi, muitas histórias em quadrinhos. Tínhamos uma assinatura de histórias em quadrinhos, e a gente lia muito gibi, a minha irmã mais nova, nessa época, não tava nem na pré-escola, mas ela lia o gibi também. É, porque ela pegava os desenhos do gibi e ia imaginando uma história... ficavam as três, lá, com o gibi. E a minha madrinha, que é professora, me dava muitos livros, que eu tenho guardados até hoje. Ziraldo, coisas desse tipo. Então tinha uma regra, um hábito de leitura e de estudo que foi introduzido pela família e que aí se prolongou depois mais pra frente. Quando entrei no colegial, fui ficando um pouquinho mais independente e não tinha mais essa coisa, de todo mundo junto em casa, até mesmo porque os horários foram se diferenciando muito, mas o hábito de leitura de escrita e tudo o mais, sempre se aperfeiçoou, tanto que na minha casa, assinamos revistas, jornais, tudo mais. É um hábito da família mesmo (E-Dália/2008)

Observa-se nessa rede de interdependência a presença de uma ordem moral e de respeito à autoridade dos pais, pelo fato de estipular o horário para a leitura, o estudo, a televisão, pautados em regras claras e, ao que parece, era cumprido por Dália, pois se lembra até dos programas de televisão que passavam nos horários permitidos para essa atividade. Além disso, a leitura não era vista como apenas uma obrigação escolar, pois os textos mais significativos eram os gibis e os livros de literatura infantil. Desse modo, tal prática envolvia o lazer, a iniciação nas primeiras letras, o estímulo à imaginação³⁵, inclusive da irmã mais nova, que não sabia ler mas inventava historietas baseadas nos desenhos dos gibis, e era permeada por laços afetivos entre as irmãs e a mãe. Vale dizer ainda que mesmo com a entrada no segundo grau, tudo indica que os hábitos de leitura permaneceram, o que lhe permitia executar essa prática de maneira autônoma.

Ademais, o incentivo à leitura, como vimos, não se restringia à família nuclear, pois além da referida madrinha, havia uma vizinha, também professora, a quem Dália recorria quando precisava de determinados livros.

(...) Então, ela tinha na casa dela uma lousa, giz e tudo mais, então a gente adorava ir à casa dela pra ficar escrevendo naquela lousa, fazendo lição

³⁵ Setton (2005a, p. 92), diz que as revistas em quadrinhos “estão presentes nas práticas de lazer que estimulam o conhecimento das letras e seu aprendizado, como também na socialização com os colegas e seu estímulo à imaginação.”

naquela lousa. . Ela tinha livros, tinha aquela [enciclopédia] BARSA (...) que era o manual do estudante. Então, se a gente precisava fazer uma pesquisa, ia à casa dela, porque sabia que era lá que tinha todos os livros que a gente precisava. (...). (E-Dália/2008)

A vizinha, além de disponibilizar sua casa, livros, enciclopédia, lousa e giz, chegou até a fazer uma assinatura de gibis para Dália e suas irmãs, no período em que a família das meninas deixou de comprar as revistas em quadrinhos. Se as condições econômicas, em alguns períodos da vida (construção da casa própria, desemprego do pai, etc.), poderiam não favorecer ou desestimular o bom desempenho escolar de Dália, em contrapartida, os outros princípios de socialização compensavam fartamente tais intempéries. Isso pode ser observado não só em suas notas e no convite para estudar em outra escola em virtude de seu desempenho escolar (que será esclarecido mais a frente), mas, também, pela naturalidade com que se refere ao seu processo de escolarização, que permite inferir a interiorização de uma *habitus* produtivo em relação à ordem escolar, capaz de dar conta das exigências dessa configuração.

Das quatro professoras, a única que fez a pré-escola foi Dália, ingressando em uma instituição municipal, em 1986. Descreve com afeição esse período da sua vida, falando das brincadeiras (e das travessuras também), dos colegas, do parque, das festas e dos trabalhos que a mãe mantém guardados até hoje. Dentre as atividades escolares, a aluna-professora realça a utilização de um caderno quadriculado para exercícios de coordenação motora e a aprendizagem de diversas canções infantis.

No ano seguinte, entra na primeira série do primeiro grau, em uma escola estadual. De imediato enfrentou duas dificuldades: o horário, pois tinha acostumado a estudar à tarde e agora era obrigada a acordar cedo todos os dias, e a professora, da qual, inicialmente, não gostava. Comenta também que nessa escola não gostava da merenda fornecida e não tinha como comprar lanche, pois seus pais estavam construindo sua casa, de modo que a família passava por uma situação difícil. Mas apesar desses dissabores, afirma que aos poucos foi se adaptando. Isto pode ser observado, de certo modo, na mudança da imagem a respeito da

primeira professora, que continuou a dar aula para sua classe até a terceira série: “(...) aquela que a princípio era bruxa, depois virou uma fada. Chorei quando mudamos de professora, mas já estava maior e a adaptação foi rápida” (M1Dália). Quanto aos colegas de classe dessa época, muitos ainda moram perto da sua, porém a maioria não terminou o segundo grau e boa parte das meninas “logo tiveram filhos e constituíram família”.

Merece destaque sua entrada na quinta série: “Foi um ano gostoso! Eu me sentia grande, usando cadernos universitários, aulas de inglês, trabalho em grupo na casa de colegas, pesquisa na biblioteca!”. Sua relação com a leitura é bastante forte, sendo “a leitora oficial nas aulas de biologia e língua portuguesa” (M1Dália). Conta que costumava ajudar os colegas a estudar e a fazer os trabalhos, recebia muitos pontos positivos e tirava altas notas, fato lembrado por sua professora de língua portuguesa na 5ª e na 6ª série sempre que a encontra.

A oitava série Dália cursou em uma escola mantida por uma Fundação, ligada a uma grande corporação. Foi convidada pela diretora de tal escola para estudar nela em virtude de um teste que fez para o curso de datilografia. Como passou em primeiro lugar, mas não tinha idade para fazer o curso, que só admitia alunos a partir de 14 anos, não obteve autorização para freqüentá-lo. Entretanto, em virtude de seu desempenho, a diretora da escola resolveu convidá-la para lá estudar, o que a deixou muito feliz.

No primeiro dia de aula fiquei perdida na escola. Nunca tinha usado uniforme, visto uma escola tão grande e bonita, com biblioteca própria, praça, um lanche muito bom, laboratório, auditório, salão de jogos, piscina, campo de futebol... Nunca tinha antes nem entrado na [Escola] e agora o tinha acesso a tudo aquilo. (M1Dália)

Nessa instituição, Dália conta que, apesar das dificuldades no primeiro bimestre, só não alcançou média em uma matéria. A média era 6,00 e para continuar o segundo grau na Fundação era necessário obter no mínimo de 7,00, pois, do contrário, teria que enfrentar o vestibulinho. Assim, quem não atingisse este patamar e não fosse aprovado no vestibulinho perderia sua vaga. Esta forma de exame mostra o caráter seletivo e até disciplinar da escola, forçando os alunos a se adequar às suas normas e objetivos, excluindo aqueles que não se

enquadrarem nesse sistema. Dália obteve média global 8,60 e recebeu da escola uma homenagem em função de suas virtudes poéticas, sendo admitida para continuar os estudos na instituição. Nota-se que, pela segunda vez em sua trajetória, Dália passa por um processo de seleção escolar com êxito e é premiada por seu desempenho intelectual, o que indica que ela adquiriu um *habitus* escolar compatível (ou ajustado) às demandas de configurações com tais propriedades.

A escola disponibilizava aos seus alunos os cursos de Colegial Regular, Técnico em Eletrônica, Administração e Processamento de Dados, além da Habilitação Específica para o Magistério. Na hora da escolha, Dália ficou em dúvida: seu teste vocacional apontou para eletrônica, o professor de técnicas comerciais alegou que ela tinha jeito para administração e sua mãe gostaria que fizesse magistério. A opinião de sua maior incentivadora em relação aos estudos pesou mais: “Acabei acatando ao que minha mãe me pedia e por isso entrei no magistério”. (M1Dália; M6Dália)³⁶

Sobre esse nível de ensino, refere-se com entusiasmo, alegando que teve professoras magníficas, que desenvolveu trabalhos maravilhosos e teve contato, nas Semanas do Magistério, com personalidades bastante conhecidas no ambiente intelectual brasileiro, como Paulo Freire e Pasquale Cipro Neto. Diz ela:

Nosso magistério foi diferente. Estudamos muitas teorias que hoje estudam em pedagogia. Não fizemos pasta com desenhos nem contas... Estudamos sempre o meio pelo qual a criança raciocinava, como adquiria seus esquemas de ação e desenvolvia suas habilidades e inteligências. Muitas das nossas apostilas eram traduzidas porque eram materiais novos publicados em outros idiomas, principalmente na área de metodologia de matemática e de didática. (M1Dália)

³⁶ Ao estudar os percursos escolares de alunas de um curso de magistério, Bueno (1996 e 2005) observou que nos processos de escolha do curso entrava muito em jogo várias práticas discursivas, muitas das quais vinham dos pais, impelindo muitas jovens a se dirigirem para essa área de profissionalização. Tais discursos pareciam operar de diversas maneiras; ora para realizar o “sonho da mãe” de ser professora; ora para satisfazer a vontade do pai, devido a representações machistas sobre as profissões; ora pela “tradição” da família, pelo fato de todas as mulheres serem professoras; dentre outras. É interessante observar que o grupo de professoras em estudo guarda similaridades com tais processos.

Observa-se que a formação que Dália recebeu no magistério a colocou em contato, desde cedo, com diversas práticas acadêmicas, tais como a leitura de textos teóricos, a participação em palestras e o uso da biblioteca. Além disso, também iniciou cedo sua experiência prática na docência, por meio do Projeto Piloto da escola. A este Dália se refere da seguinte maneira: “consistia em freqüentar durante cada bimestre uma série como auxiliar da professora em sala e na falta de professores; em duas estagiárias nós ficávamos com a turma. Foi uma experiência ímpar em minha vida” (M1Dália). Nota-se que o curso de magistério nesses moldes guarda significativas diferenças em relação ao padrão mais conhecido, os quais são caricaturados por meio da predominância de atividades como desenho, recortes, pintura, colagem, etc. Outro elemento que distinguia seu curso de magistério era o contato com técnicas de investigação:

A minha foi uma pesquisa de campo em hospitais públicos e particulares sobre o espaço que as crianças ficam durante muito tempo internadas, como aquelas que têm câncer, tem para dar continuidade ao lúdico no hospital, já que a idéia seria a sua reabilitação e, conseqüentemente, causar-lhe os menores danos possíveis, além de não permitir que esta enfermidade fosse um meio de excluí-la do mundo educacional. (M1Dália)

Percebe-se a familiarização de Dália, já no curso de Habilitação Específica para o Magistério (HEM), com uma gama variada de atividades acadêmicas, quais sejam: realização da monografia e pesquisa de campo, leitura e escrita no padrão acadêmico³⁷ e contato com as técnicas do trabalho científico³⁸. Estas atividades indicam a presença de condições propícias para o desenvolvimento de disposições favoráveis ao êxito escolar nos cursos de licenciatura de nível superior, em virtude das semelhanças entre as duas configurações quanto aos conhecimentos, normas, práticas e valores adotados. Acrescente-se a isso, o engajamento de Dália em sua formação e no enfrentamento dos obstáculos que encontrou nesse processo. Assim, durante sua estadia nessa instituição, Dália obteve uma boa formação e pôde se

³⁷ A este respeito, ver o trabalho de Sarti (2005) sobre o modo como as alunas-professoras se apropriavam das leituras acadêmicas no PEC Estadual.

³⁸ A aluna-professora utilizou o livro *Metodologia do trabalho científico*, obra bastante recomendada em diversos cursos de graduação e pós-graduação do país, tanto para orientar a elaboração do seu trabalho de conclusão de curso, quanto “para auxiliar na escrita dentro do padrão acadêmico.” (M111)

integrar ainda mais ao universo escolar, como se observa na sua identificação com seus professores, vistos como referências e modelos a seguir³⁹ na prática educativa. Semelhantemente à Lis, Dália parece que se ajustava bem às demandas da instituição, assimilando suas regras e valores, sem maiores dificuldades, como revela seu relato:

Enfim, foram anos inesquecíveis, cheios de fatos e casos... sei que minha formação no Magistério foi excelente e agradeço a garra, a vontade e a visão de mundo e educação que aquela equipe de professores, diretores e orientadores nos mostraram. Sei que também deixei marcas na escola, pois entre tantos alunos, os diretores ainda lembram do meu nome, das minhas vivências e comentam sempre que nos encontramos nas formaturas da escola ou quando vou visitá-los, pois sinto saudades e quero ser uma aluna como fui lá: pesquisadora, questionadora, participativa e com uma imensa vontade de crescer. (M1Dália)

Assim, Dália conclui seu curso de magistério de nível médio em 2000, presta concurso na Prefeitura de São Paulo em 2001, passando a ocupar o cargo de professora de educação infantil (pré-escola). Também, nessa época, começa a lecionar na Prefeitura de Osasco, no mesmo nível de ensino. Em 2002, interrompe, depois de dois anos, o curso de Letras em uma instituição privada de ensino, na cidade onde mora, para fazer o PEC Formação Universitária Municípios.

* * *

Violeta tinha 28 anos à época da pesquisa, era solteira, não tinha filhos, residia com os pais, em casa própria, na cidade de São Paulo, e sua renda familiar era acima de 20 salários mínimos. Era professora efetiva da pré-escola, da rede municipal de São Paulo, e também advogada.

Seu pai é médico e sua mãe é professora (fez o curso normal e posteriormente pedagogia, trabalhou como docente e depois se tornou diretora na rede municipal de ensino da

³⁹ Bueno (1996, p. 78) afirma que “a prática pedagógica se acha vinculada ao cultivo de hábitos que se desenvolvem e se transmitem no âmbito da cultura escolar”. Nesse sentido, é possível admitir que o ofício discente encontra-se na gênese do ofício docente.

Prefeitura de São Paulo, cargo em que se aposentou). Sua irmã é fisioterapeuta. Sua família totaliza apenas quatro pessoas e parece gozar de uma segurança econômica desde sua infância, pois a profissão do pai e o emprego estável da mãe poderiam propiciá-la.

A respeito da relação dos pais com sua vida escolar, Violeta reconhece a importância que eles tiveram.

Eles influenciaram totalmente a minha vida. O que eu tenho, os hábitos que eu tenho de leitura de escrita, o gosto por estudar e pesquisar é por causa deles. Porque o meu pai é médico. Ele estuda o tempo todo. Pesquisa o tempo inteiro, pesquisa o tempo todo. Ele precisa estar se atualizando sempre. Minha mãe é professora. Se aposentou como Diretora. Ela seguiu carreira na escola, então eles influenciavam e motivavam o tempo todo. Os passeios que nós fazíamos eram assim... era para viajar em lugares históricos, minha mãe me mostrava aquilo que eu via nos livros. Quando a gente ia pro Rio de Janeiro visitar a família de meu pai, do avião minha mãe mostrava da janela “esse rio aqui que você tá vendo, você viu no livro...” ela mostrava do avião. Ela dizia “a gente acabou de passar pelo trópico de Capricórnio”. Então é pra todos os lugares que nós íamos, não era só passeio por passear. Eram passeios intencionais. Então eles ficavam ensinando a gente o tempo todo. Meu pai também. Todo domingo ele levava a gente à banca de jornal. Ele ia comprar o jornal dele e ele comprava uma revistinha pra cada uma. Uma pra mim e uma pra minha irmã, pra poder levar a revista pra escola... tinha exercícios... Então meus brinquedos também foram sempre assim, foram mini-marcenarias, eu tinha poucas panelinhas, bonecas e tal. Mas minha mãe sempre deu linha, agulha, tesoura pra fazer roupa. Meu pai deu de presente pra nós uma mini-marcenaria, então a gente ficava fazendo as coisas, construindo junto com ele. Ele ensinava a gente a medir, cortar, fazer brinquedos e tal. Então era tudo intencional, não era nada sem querer. (E-Violeta/2008)⁴⁰

Segundo seu depoimento, as relações de interdependência dessa família foram bastante mediadas pelo trabalho intencional dos pais na transmissão de conhecimentos e no incentivo ao desenvolvimento das habilidades sensório-motoras. O investimento pedagógico é bastante rico e diversificado, em virtude das condições econômicas e culturais da família. O pai, em virtude da profissão, fazia pesquisa em função do trabalho e a mãe era professora, o que tende a tornar as práticas de leitura e escrita comuns em sua casa. Além disso, o pai, como leitor, costumava incentivar as filhas a ler, comprando as revistas escolhidas por elas. O exemplo da leitura, neste caso, era algo prático e comum para as duas meninas. As viagens da

⁴⁰ Entrevista com Violeta, realizada em 2008.

família se tornavam ocasiões para o ensino de conteúdos escolares, estudados na escola ou lidos nos livros. Havia uma preocupação também com o desenvolvimento da imaginação e das habilidades manuais, pois aprenderam a fazer roupas de boneca com a mãe e brinquedos com o pai, que também lhes ensinou como usar as ferramentas do kit-marcenaria.

Violeta reconhece o investimento pedagógico feito pelos pais e a autoridade que representam, pois muito do que conseguiu em matéria de escolarização, segundo ela, deve a eles. Quanto aos demais membros de sua família ampliada, têm uma prima e três tias, irmãs de sua mãe, que também são professoras primárias. Com sua avó e duas tias avó aprendeu a cozinhar, a costurar, a bordar e a fazer crochê⁴¹. Em relação à escola e aos hábitos de estudo, o estímulo maior foi de seus pais.

[...]eu estudava de manhã, até a oitava série, na escola, freqüentava a escola na parte da manhã. Sempre estudei de manhã. Depois eu ia pra casa da minha vó e lá eu almoçava, fazia as tarefas e tal. Só quando tinha alguma pesquisa é que eu esperava minha mãe chegar da escola pra gente fazer juntas, em casa. Ela ia me buscar na casa da minha vó e aí nós íamos pra casa fazer a pesquisa. E minha mãe sempre teve muitas revistas, muito material em casa. Sempre deu pra gente fazer muita pesquisa sem precisar ir pra biblioteca. Por que tinha muita figura em casa, tinha muito material, jornal, revistas e livros. Então eu nunca fui a uma biblioteca pra fazer uma pesquisa. Eu fazia sempre em casa. Eu passei a freqüentar a biblioteca no magistério, na faculdade [...] (E-Violeta/2008)

Violeta conta que depois da escola ia para casa da sua avó e fazia suas tarefas sozinha. Quando se tratava de uma pesquisa, esperava sua mãe para fazerem juntas, em sua própria casa, pois havia materiais suficientes para tanto. Tais elementos sugerem que o tempo para o trabalho cotidiano de transmissão do capital cultural feito pelos pais não era tão abundante. Além disso, apesar do incentivo à leitura, não freqüentava bibliotecas, o que veio a fazer somente no curso de magistério. Tanto o pai quanto a mãe trabalhavam fora, de sorte que ficava com a avó, ao que parece, até a oitava série. Apesar disso, a mãe costumava auxiliar a filha nas pesquisas.

⁴¹ Durante o intervalo de uma das oficinas da Semana Presencial Violeta aproveitava para fazer crochê.

Violeta não cursou a pré-escola, dizendo que o fez com a mãe, em sua própria casa. Foi matriculada na primeira série, com sete anos e meio de idade, o que lhe causou alguns constrangimentos, pois quando completou oito anos, em agosto, os colegas que não sabiam que tinha entrado na escola um pouco mais tarde começaram a achar que ela era repetente. Outro constrangimento, enfrentado no início de sua escolarização, foi o teste sobre “coordenação motora, conhecimentos matemáticos e de escrita” (M1Violeta) que teve que se submeter por não ter feito a pré-escola. Segundo ela, não sabia resolver muitos dos problemas contidos no teste, que foi muito difícil. Contudo, ela foi aceita na escola, pois atingiu a nota mínima.

Segundo Violeta, esse teste foi marcante em sua vida, pois a diretora da escola, em diversas ocasiões, quando tratava de seu desempenho escolar, falava para sua mãe que ela não tinha coordenação motora. No entanto, sua mãe não dava importância a tais declarações, fato que contribuiu de maneira decisiva, segundo a aluna-professora, para o desenvolvimento de suas habilidades manuais. Percebe-se aí mais uma vez a retaguarda dada pela mãe diante dos obstáculos escolares.

A despeito dessa iniciação escolar um tanto complicada, Violeta fez o primeiro e o segundo grau nessa instituição privada de ensino, cursando o colegial concomitantemente com a Habilitação Específica para o Magistério. No período da manhã cursava as disciplinas do ensino médio regular e no da tarde somente as específicas do curso normal. Ademais, a escola era pequena, tinha em média 20 alunos por classe, no colegial sua turma tinha apenas 15 alunos e no magistério, três.

Violeta conta que seu desejo era estudar na escola onde a mãe trabalhava.

Quando eu entrei na primeira série, eu achei que tinha algum problema psicológico. Por que a escola era muito fechada. Tinha grades, lanças, era muito fechada. Era pintada de marrom e pequena. Poxa vida! Por que eu tô sendo matriculada nessa escola? É tão pequena, diferente das escolas do estado e da prefeitura. Então, isso me chateou um pouco. Porque eu queria estudar na escola onde minha mãe trabalhava, onde minha prima estudava, que eram escolas grandes e abertas. E isso ficou um bom tempo assim... eu

fiquei um bom tempo pensando que eu tivesse algum problema (risos), alguma coisa (risos). (E-Violeta/2008)

O fato de Violeta iniciar sua vida escolar carregando em suas representações diversos modelos de escola⁴², sugere um processo de socialização mais heterogêneo, no qual as referências escolares oriundas do universo familiar se contrapunham à referência que tinha da instituição em que estudava. De um lado, havia, além do contato com três tias professoras, a escola grande e aberta em que a mãe lecionava ou em que a prima estudava, vista como mais atraente, e de outro, a sua, pequena e fechada, na qual não queria estudar. Esta multiplicidade de modelos escolares somada às dificuldades que enfrentou já na primeira série repercutirá no seu modo de integração a esse universo social.

Entre as características da configuração escolar em que ingressou, merecem destaque o controle disciplinar e a observâncias das normas.

[...] quando eu estudava ainda era a época que a gente tinha castigo na sala, assim de escrever 100 vezes a mesma palavra ou “não devo fazer tal coisa”, quando a classe toda fazia alguma coisa. Então muitas vezes minha classe fazia e eu acabava tendo que fazer junto o que todo mundo fazia. (E-Violeta/2008)

Segundo Violeta, além dos castigos para punir não só os alunos desviantes, mas toda a classe quando não aparecia o “culpado”, em tal escola os professores não tinham liberdade para trabalhar de acordo com suas convicções pedagógicas e a diretora era o sustentáculo dessa forma de organização. Assim, o trabalho dos professores era orientado pela diretora e pela coordenadora pedagógica. “Os professores possuíam suas concepções (nós sabíamos disso), mas tinham a obrigação de seguir a linha tradicional da escola” (M1Violeta).

Parece haver uma tensão nessa configuração escolar, traduzida em uma cisão entre os professores, visto que, segundo Violeta, uns seguiam a linha da diretora e outros, não. Este fato, aliado aos modelos de escola presentes em suas representações, pode ter contribuído para

⁴² Bueno (1996) e Bueno et ali. (2000) apontam que os modelos de professor começam a ser assimilados antes mesmo até do início do percurso escolar, no seio da família.

tornar o seu processo de socialização escolar mais complexo e heterogêneo ou, mesmo, híbrido.

Nesse contexto, duas professoras, ambas do ginásio, marcaram negativamente Violeta. A primeira, de matemática, por fazê-la passar vergonha sempre que solicitava sua ida à lousa, já que não tinha segurança para resolver os exercícios corretamente. Em suas palavras: “Dizia-me cada coisa! Ela diminuía a gente. Expunha-nos ao ridículo. Fazia-nos sentir incapazes. **Eu odeio matemática**” (M1Violeta; grifos da aluna-professora). Em outra situação, Violeta também enfrentou problemas nessa disciplina: “Lembro-me bem, que certa vez, quando cursava a 6ª série, a professora de matemática deu-me uma nota muito baixa alegando que tomou essa atitude para me dar um susto e me motivar a me dedicar mais na matéria” (M5Violeta). A segunda professora, de história, segundo seu relato, dava tarefas maçantes, sem sentido e em grande quantidade. Certa vez a obrigou a passar as férias fazendo trabalho, o qual tinha ficado “espetacular” em sua opinião, porém, pelo fato de ter sido entregue depois da data combinada, recebeu apenas nota cinco. “Agora, pergunte-me se lembro alguma coisa do trabalho. Não serviu pra nada. (...) Ela não teve misericórdia. Foi implacável. Nunca esqueci” (M1Violeta). A aluna justificou o atraso alegando que o horário da escola ainda não tinha sido definido.

Nota-se aí uma tensão entre as normas da instituição e a adesão da aluna a elas, o que aponta para dificuldades na integração ao mundo escolar com essas propriedades. Porém, Violeta ainda enfrentou outros obstáculos no seu processo de escolarização:

eu tive um pouquinho de dificuldade quando eu mudei do ginásio para o colegial, na área de geometria. Então eu tive um pouquinho... não, foi bem significativa, levando em consideração o desempenho nas outras áreas. A minha mãe precisou assim, como eu posso dizer, dar umas aulas particulares de desenho geométrico. Porque eu não tinha notas boas em desenho geométrico. (...) Na escola onde trabalhava, ela aprendeu algumas coisas com o professor de desenho geométrico da escola e me deu um reforço em casa. Porque nessa época, quando eu ainda estava no colegial, minha mãe era diretora de escola, já não estava lecionando mais. Então eu comecei a apresentar essas dificuldades em desenho geométrico, e aí ela pediu auxílio do professor. E sorte que os livros que foram adotados na escola que ela era

diretora eram os mesmos que nós usávamos onde eu estudava. Então o professor ajudava minha mãe. Dava umas dicas tal, de como tornar fácil o desenho geométrico pra mim. Aí eu acabei aprendendo e sempre tirei nota alta em desenho geométrico. (E-Violeta/2008)

No período em que Violeta estava no colegial, sua mãe já era diretora de escola, portanto, trabalhava em período integral, o que reduzia, de certa maneira, o tempo disponível para ajudar a filha com as tarefas escolares. Apesar disso, sua mãe ainda continuava sendo a sua grande parceira no enfrentamento dos desafios escolares, continuando a auxiliá-la durante o segundo grau.

Entre as professoras que marcaram positivamente seu percurso escolar, Violeta cita a da primeira série e as do magistério. No que diz respeito à primeira, menciona o fato de tê-la ajudado a se adaptar a esse novo período de vida, levando-a a se sentir segura ao mostrar que gostava dela. Quanto às outras, da HEM, assim se refere:

As professoras do magistério foram mais que professoras: foram amigas. Como minha turma era formada apenas por três alunas, nossas aulas rendiam muito porque todas tinham o mesmo nível de rendimento e entendimento. Nossas notas sempre eram altas. Nunca tirávamos notas baixas. Nunca. No dia da formatura, no discurso da diretora, ela disse que éramos a elite do colégio. Fiquei com isso no coração para o resto da vida. Essas professoras me mostraram o que era ser um professor. Confiavam em nós, reconheciam o nosso trabalho, nos fizeram adquirir a confiança de que éramos capazes. (M1Violeta)

À primeira vista, a socialização familiar de Violeta aponta para o desenvolvimento de disposições favoráveis para a ordem escolar, em virtude da estabilidade econômica, do alto nível de capital escolar dos pais, do reconhecimento da autoridade familiar, da presença das práticas de leitura e da cultura escrita e do investimento pedagógico realizado. No entanto, se olhado com mais cuidado, parece ter ocorrido a interiorização de esquemas de ação férteis para determinados tipos de relação com o saber e não com outros, o que caracteriza um processo de socialização heterogêneo ou híbrido.

A participação da mãe de Violeta ao longo de todo o seu processo de escolarização, desde o “pré” feito em casa até as aulas de geometria do colegial, contribuiu, segundo seus

relatos, para que a aluna-professora vencesse os obstáculos escolares por meio de uma relação, mediada pelo saber, harmônica com a mãe, que era professora. Por outro lado, esse processo pode ter relativizado sua autonomia, sua capacidade de virar-se sozinha, diante de relações dissonantes, em que não se sentia segura, com o professor. A forma como enxerga as avaliações e a postura dos docentes em relação aos alunos em tais ocasiões ajuda a compreender esta questão:

Sempre senti que somente questionavam o que eu não sabia. E eu sabia tanto. Por que os professores só perguntam o que não sabemos? Por que não auxiliam nossa execução da prova? Formulam as perguntas de uma maneira dúbia, imprecisa, dando margem a várias interpretações. Há várias maneiras de se avaliar o sujeito. (M1Violeta)

As experiências boas com relação à avaliação aconteceram quando cursava o magistério. Naqueles tempos aprendi realmente o que significava avaliar. Experimentei todos os tipos de avaliação e tive oportunidade de poder verificar as que compensavam ou não, as que eram eficazes ou não. As nossas professoras auxiliavam a resolução das questões no sentido de organizar o nosso pensamento e nos fazer entender o que as perguntas estavam sendo feitas. A avaliação só acontecia depois que todo o conteúdo estava realmente seguro e compreendido. Só avançávamos na matéria quando todas nós [que eram três] demonstrávamos que conhecíamos o conteúdo. (M1Violeta)

A despeito da dificuldade para fazer uma análise mais profunda de tais avaliações, pois não se conhece o modo como ocorriam, chama atenção o fato de a aluna-professora eleger “o auxílio” durante a prova, tal com “o auxílio” que costumava receber da mãe em suas atividades escolares, como um elemento central para diferenciar os “bons” dos “maus professores (M1Violeta). Por outro lado, quando tal mediação estava presente nas relações com o saber, infere-se de seus relatos, que as dificuldades se tornavam anódinas e seu desempenho era alto.

As descrições e análises feitas até agora revelam que a vida escolar de Violeta não fora tão tranqüila, apesar de ter alcançado o sucesso escolar. A hipótese para entender essa tensão diz respeito à oscilação entre dois princípios de socialização antagônicos, presentes tanto em suas representações referentes aos modelos de escola quanto na configuração escolar onde passou doze anos ininterruptos, representados através de duas imagens de escola: em uma,

professores e alunos são obrigados a se submeterem às regras gerais da instituição e, além disso, os primeiros devem seguir as diretrizes pedagógicas da organização e os segundos, provar seu bom desempenho nas atividades e exames escolares, virando-se sozinhos; em outra, os professores gozam da liberdade para gerir sua proposta de trabalho pedagógico e apostam na capacidade dos alunos para dar conta de suas atribuições, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada um e auxiliando-os nesse processo quando necessário. Se a hipótese for plausível, pode-se dizer que o *habitus* escolar de Violeta é híbrido, respondendo mal em relação ao primeiro tipo de escola, que inibe seus esquemas férteis, gerando uma série de dificuldades, e correspondendo bem ao segundo tipo, permitindo-lhe tirar boas notas e se integrar a tal configuração escolar.

Quanto à sua iniciação profissional, Violeta começou a lecionar ainda no magistério, em 1991, como auxiliar de classe, na mesma escola em que estudava. Sua opção por ser professora, diz ela, está relacionada ao fato da mãe e três tias serem professoras, de sua família ter sido dona de uma escola e de seus antepassados também se apresentarem como os primeiros professores do bairro em que morava. “Cresci no meio da educação. Ninguém foi contra a minha escolha. Pelo contrário, fui muito apoiada e como recebi contribuições” (M1Violeta). Porém, não foi bem assim, uma vez que, por influência de seu pai, Violeta também cursou Direito e acabou se tornando advogada, deixando de lado seu interesse por artes plásticas e pedagogia, pois, seu pai a demoveu dessas escolhas, dizendo que poderia se dar bem na advocacia. Observa-se aí a distinção entre as posições, no seio da família, referentes à escolha profissional da filha, fato que a colocará em dois universos profissionais.

Assim, formou-se professora no magistério, em 1994, concluiu também o segundo grau regular, em 1993, e se tornou advogada, terminando o bacharelado em direito, em uma instituição de ensino privada, na cidade de São Paulo, em 2000. Em 1999 Violeta ingressa na Prefeitura de São Paulo, como professora efetiva de educação infantil (pré-escola), se

inscrevendo nesse concurso em função do incentivo da mãe e do modo como enxerga a profissão docente. Em suas palavras:

Optei pela rede pública de ensino porque via os professores em constante formação e [com] liberdade de trabalho e idéias e era isso que procurava para mim. Não consigo conceber um professor tolhido no seu comportamento, nas suas idéias e na sua prática. (M1Violeta)

Nota-se em tais representações a negação de um tipo de escola e de professor e a adesão a outro, como argumentado anteriormente ao discutir as situações de ajustamento e desajustamento do *habitus* escolar híbrido de Violeta, a partir de suas experiências de aluna na educação básica.

* * *

Margarida estava com 41 anos em 2003, era casada, morava com marido e os três filhos em casa própria, na cidade de São Paulo, e possuía uma renda familiar acima de 20 salários mínimos na época. Era professora de primeiro ciclo do ensino fundamental do sistema de ensino da capital paulista.

Sua família de origem era composta por sete pessoas. Além do pai e da mãe, havia cinco filhos, sendo ela a caçula. O pai era vendedor e estudou até o colegial. Sua mãe era dona de casa e tinha o ginásio. Uma das irmãs era professora. Teve uma infância tranqüila, convivia com muitos colegas, pois fazia amizade facilmente, costumava brincar na rua, porém, sua família mudou de bairro várias vezes durante esse período.

Em relação à participação dos pais na sua vida escolar, ela conta que seu pai era quem participava das reuniões da escola, mesmo passando uma boa parte do dia fora de casa, em virtude de sua profissão. Sua mãe, apesar de não participar das reuniões da escola, estava presente na sua vida escolar.

Mas ela sempre gostou de ajudar. Então, mesmo antes de entrar na escola, a gente já sabia ler e escrever, porque ela passava lição, ela ensinava. Quando a gente entrava, estava praticamente alfabetizada. Ela tinha esse lado bom, de já ir ajudando, preparando em casa, isso por que eu era a quinta (risos)... a quinta filha. (E-Margarida/2008)⁴³

Em suas memórias relata que sua mãe gostava de ensinar seus filhos e pelo fato de ser a caçula, seu convívio com a leitura e a escrita foi “bem precoce” (M1Margarida).

As mães ensinavam, como minha mãe, as coisas em casa. Então, era diferente, completamente diferente de hoje em dia. Por que as mães não têm tempo de ensinar os filhos, então vem tudo pra escola mesmo. E quando não tem o pré, faz uma falta enorme. Mas naquele tempo não. Minha mãe tinha tempo de sentar, explicar, contar história, ela ensinava que a gente tem que ler a bíblia, coisa que hoje em dia você não vê. (E-Margarida/2008)

Apesar da pouca escolaridade, a mãe de Margarida tinha tempo e disposição para ensinar os filhos: “...era uma coisa gostosa, a gente aprendia brincando. Era como uma brincadeira. Ah, não, vamos passar caligrafia, passar liçãozinha. Eu tinha o que? Uns 5 ou 6 anos, mas eu lembro. Pra você ver como foi marcante” (E-Margarida/2008). Nota-se que havia relações entre mãe e filha permeadas pelo conhecimento tanto quanto pela afetividade, o que costuma favorecer, dependendo da sua intensidade e da regularidade, o aprendizado e a interiorização de disposições férteis para a configuração escolar. Em relação às irmãs, pelo fato da diferença de idade ser muito grande, cinco anos para a mais nova e vinte para a mais velha, a aluna conta que não costumava estudar com elas.

A leitura, segundo Margarida, era uma prática partilhada por seus pais e irmãos. “Como eu sou a última de uma família de cinco, então sempre tinha o exemplo deles. Tinha minha irmã que gostava muito de ler. Sempre. Minha mãe e meu pai também liam muito. Gostavam muito de ler. Ler era um hábito comum em casa.” (E-Margarida/2008). Em suas memórias (M7Margarida), conta que já estava alfabetizada quando a televisão chegou a sua casa, o que pode ter facilitado seu contato com a leitura.

⁴³ Entrevista com Margarida, realizada em 2008.

Apesar das poucas informações (Margarida é bastante econômica em suas palavras, fato que também pode ser percebido em suas atividades do PEC), é possível afirmar que a leitura fazia parte da sua configuração familiar e que o ensino dispensado pela mãe pode ser visto como uma forma de investimento pedagógico com repercussões positivas no processo de escolarização da aluna-professora.

Margarida conta que, em 1969, aos 7 anos, após freqüentar por um período a pré-escola, entrou na primeira série, em uma escola estadual próxima à sua casa. No entanto, teve que abandoná-la, por “vários motivos”, conforme suas Memórias (M1Margarida), sendo um deles as freqüentes mudanças da família, segundo seu depoimento na entrevista (E-Margarida/2008). Volta a estudar, aos 9 anos, em outra escola pública, na zona oeste de São Paulo, onde permanece da primeira até a sétima série. Em relação a esse período, ela se refere com entusiasmo, dizendo que foi uma época muito boa, na qual teve professoras muito atenciosas e várias amigas, prosseguindo seus estudos sem interrupções nem reprovações (M1Margarida). Entretanto, na entrevista, fala que não lembra muita coisa do primário e que havia, por exemplo, uma professora que trabalhava atividades “anti-pedagógicas”, como obrigar o aluno a copiar os textos do livro. Conta que viveu uma “experiência traumática” na quarta-série, relativa ao exame de admissão para o ginásio: “Consegui aprovação, mas foi preciso muito esforço e houve muita ansiedade, desgaste. Nunca esqueci” (M2Margarida). Em matemática também encontrou alguns entraves: “[...] eu encontrava muita dificuldade nas situações-problema, ao buscar a interpretação para conseguir resolvê-las. As experiências de matemática foram um tanto negativas em minha aprendizagem” (M8Margarida). Em relação às habilidades relativas à leitura e à escrita referentes ao seu processo de escolarização, a aluna-professora não faz menção a nenhuma dificuldade, fato que pode estar relacionado ao desenvolvimento da alfabetização, da leitura e da caligrafia proporcionadas pela família. É

importante observar que nesse período, conforme seu depoimento, a aluna ajudava a mãe nas tarefas de casa e diz que preferia prestar atenção na aula a estudar em casa.

A partir da oitava série, Margarida ingressa em uma escola particular, onde sua irmã era professora, com bolsa de estudos. Nesta escola terminou o primeiro grau, fez o Normal em nível médio e começou sua carreira no magistério, trabalhando como auxiliar de classe desde a oitava série, pois estava com 15 ou 16 anos — trabalhava no período da tarde e estudava no da manhã, todavia, no último ano, trabalhou nos dois períodos, passando a estudar no turno da noite. Ela conta que escola era puxada, porém, como já atuava na área e contava com assessoria da própria escola, os trabalhos ficavam mais fáceis. No seu entender, “foi um ensino muito bom” (E-Margarida/2008)

Os dados sobre o processo socialização familiar e escolar de Margarida não reúnem evidências suficientes para caracterizar seu *habitus* escolar, o que dificulta, em certa medida, as análises de sua conduta durante o PEC.⁴⁴ Contudo, é possível afirmar que tanto seu percurso escolar quanto sua trajetória profissional sofreram algumas restrições em função da configuração familiar, quer seja com as mudanças de residência ou com o fato de ajudar a mãe nas tarefas domésticas, quando criança, quer seja com o nascimento dos filhos, já adulta, visto que já estava casada quando terminou o magistério, parando de lecionar, no ano seguinte, para cuidar da primeira filha. Ao voltar a trabalhar, interrompe a carreira mais duas vezes por conta de seus outros dois filhos. Nesse ínterim, ela relata que aconteceu uma experiência de trabalho “muito rica”, que foi lecionar para uma classe de suplência em uma escola estadual. Do mesmo modo, é assim que vê a sua volta, em 1998, para o magistério, quando passa a trabalhar como estagiária em uma escola estadual, pois gostava do convívio com as colegas e com o trabalho desenvolvido com crianças de baixa renda.

⁴⁴ Não se sabe exatamente se essa falta de dados se deve à imperícia do pesquisador ou à dificuldade inerentes a estudos que envolvem pessoas. Cumpre, entretanto, observar que, diferentemente das outras três colegas participantes da pesquisa, essa professora mostrou-se sempre mais econômica, ou lacônica, em seus depoimentos.

Em 2000 torna-se professora efetiva da Prefeitura de São Paulo, do primeiro ciclo do ensino fundamental, e, dois anos depois, começa a fazer curso superior de pedagogia, em uma instituição privada de ensino, na cidade de São Paulo, interrompendo-o, depois de um semestre, para fazer o PEC.

* * *

Tentou-se neste tópico caracterizar o *habitus* escolar das alunas-professoras, a partir das condições em que foi engendrado, levando em conta as modalidades de socialização familiar e escolar por que passaram. Conhecer as disposições favoráveis à ordem escolar produzidas durante esse processo de socialização teve por objetivo reunir elementos que pudessem subsidiar as análises das práticas levadas a cabo pelas professoras no Programa de Educação Continuada em serviço, na condição de alunas.

3.5. O professor quando se torna aluno

Para Perrenoud (1995), tanto o ofício de professor quanto o ofício de aluno pode ser entendido como “um gênero de trabalho determinado, reconhecido ou tolerado pela sociedade, e do qual retira os seus meios de sobrevivência” (p. 15). O professor recebe seu salário ou seus honorários em troca de seu trabalho e ao aluno é assegurada sua condição de vida, pelos rendimentos da família, em troca da sua frequência à escola. Por outro lado, exercer um ofício em uma sociedade ou organização não significa ser “encarregado de perseguir finalidades muito claras e menos ainda de procurar permanentemente uma eficácia otimizada” (Perrenoud, 1995, p. 15). Há nos ofícios, segundo o sociólogo suíço, uma tensão entre sua definição formal e seu exercício efetivo. Nestes termos, considerar que ao professor cabe ensinar e ao aluno aprender é o mesmo que perder de vista a “distância entre a norma e as práticas” e se privar de “compreender por que motivo a realidade do trabalho muitas vezes

o afasta da sua razão de ser” (Perrenoud, 1995, p. 16). Nesse sentido, as análises a respeito das práticas e representações das professoras na condição de aluna no PEC levarão em consideração esta ressalva metodológica.

Cabe advertir ainda, está fora dos propósitos fazer um julgamento moral das condutas das docentes, pois como diz a professora Margarida, ao enumerar as qualidades que a escola espera de seus alunos,

educado, bonzinho, esperto, esforçado, dispersivo, ausente, assíduo, comportado, imaturos, estudioso, carente, etc., (...) Há que se repensar o uso dessas palavras, pois elas possuem peso e capacidade de rotular comportamento, deixando marcas nem sempre construtivas. (M5Margarida)

Portanto, as qualidades a partir das quais se estrutura a ordem escolar (valores, regras explícitas, normas implícitas, autonomia, disciplina, etc.) foram tomadas nesta pesquisa como referências conceituais necessárias para analisar as consonâncias e dissonâncias entre o proposto pelo PEC e o realizado pelas alunas-professoras. Em outras palavras, a intenção aqui é contribuir para a ampliação do entendimento das práticas escolares e da formação docente que se materializam nos cursos de formação em serviço e não rotular ou estigmatizar as condutas discentes das docentes, classificando-as como certas ou erradas.

3.5.1. Tempo: um fator chave

Formalmente, a jornada diária do PEC-Municípios, de segunda a sexta-feira, era das 19h00 às 23h00 horas. Entretanto, geralmente, se estendia das 19h30min às 22h30min. Era praticamente consenso entre as alunas-professoras que quanto menos tempo permanecessem no pólo, melhor.⁴⁵ Diversos sujeitos ilustram essa alegação:

⁴⁵ Esse aspecto e vários outros, como conversas paralelas durante as atividades, tensão nos momentos de prova, reclamação sobre o número de faltas computados pelo tutor, também foram observados por Bello (2008), em seu estudo de campo, em outro pólo do PEC-Municípios. Para a autora, apoiada em Lahire (2002a), voltar a ser aluna propicia a mobilização dos esquemas de ação adormecidos relativos a esta condição. Todavia, vale dizer, houve professoras que não tinham deixado de ser alunas, como Dália, que depois de terminada a HEM, começou a cursar Letras, interrompendo o curso para fazer o PEC. Não obstante, é importante ressaltar que o estudo de

Uma aluna-professora de outra turma veio usar o computador e comentou com Lis que a videoconferência foi cancelada e, de maneira irônica, disse que está “sentindo muito por não ter a vídeo, pois estava com tanta saudade”. (RA9/2004)

Uma aluna-professora chega e diz que esperava encontrar nenhum carro no pólo, que a volta às aulas era uma ilusão. (RA9/2004)

Lis comentou com Margarida que a videoconferência da outra turma foi cancelada e que, talvez, pensava ela, as demais vídeos da semana também seriam canceladas. Margarida sorriu e comemorou dizendo: “Ai que delícia, ficarei na minha casinha”. Quando percebeu que eu estava prestando atenção no diálogo delas, Margarida olhou para mim e disse, envergonhada, que era brincadeira e, sutilmente, insinuou que era para eu não escrever sobre sua “vontade de ficar em casa”. (RA9/2004)

O desejo de ir embora mais cedo aparece nas diversas modalidades de ensino do PEC e em várias ocasiões, mas se exacerba no dia da atividade *on-line*. Por outro lado, sentir-se envergonhada, ao tornar pública a preferência por ficar em casa, tal como a professora acabou demonstrando, revela a distância entre o sentimento da professora e as obrigações formais do ofício de aluno. Diante desta situação, o entendimento das razões que levam as alunas-professoras a desejarem ficar menos tempo no Programa deve ultrapassar as “formulações correntemente alimentadas pelos discursos de professores que, muitas vezes, vêem essas relações contaminadas por vagos atributos como o interesse e ou o desinteresse dos alunos” (Bueno, Catani e Sousa, 2000, p. 152). Nesse sentido, a compreensão de tais atitudes, de acordo com a perspectiva teórica adotada, deve ser relacional, logo, é preciso levar em consideração as condições de vida e de trabalho das professoras, seu *habitus* escolar e a configuração do PEC, uma vez que o fator tempo, escasso para as quatro professoras, parece ser um elemento importante para o entendimento de algumas questões.

Bello permitiu reorientar algumas questões tratadas aqui e notar diversas semelhanças, entre as professoras dos dois pólos, em relação ao ofício simultâneo dos dois ofícios.

Quadro 2: Jornada de trabalho das alunas-professoras

Professora	Estado Civil	Jornada de Trabalho (1º Ano do PEC Formação Universitária)	Jornada de Trabalho (2º Ano do PEC Formação Universitária)
Lis	Casada / Um filho	Dupla (na mesma rede municipal)	Dupla (na mesma rede municipal)
Margarida	Casada / Três filhos	Dupla (na mesma rede municipal)	Única (na rede municipal)
Dália	Solteira	Dupla (em duas redes municipais)	Dupla (em duas redes municipais)
Violeta	Solteira	Dupla (uma na rede municipal, outra em escritório de advocacia)	Dupla (uma na rede municipal, outra em escritório de advocacia)

Com o cotidiano estruturado em função de todas essas atividades, cumprir as tarefas exigidas pelo trabalho docente, cuidar do lar e da família, no caso das casadas, e ainda ter que estudar à noite no PEC não era tarefa fácil⁴⁶. Acrescente-se a isto o fato de que residir na capital paulista, bem como nas cidades vizinhas significa enfrentar vários problemas, especialmente de transporte e violência. Percebe-se, nestas circunstâncias, que espaço e tempo se tornam variáveis relevantes para a compreensão tanto de alguns aspectos desse programa de formação em serviço quanto das práticas discente das professoras que nele se concretizaram.

Em relação ao espaço, algumas professoras moravam longe do pólo e eram obrigadas a vir de carro para chegar a tempo, sendo que muitas vezes não o conseguiam. Outras tinham que fretar um micro-ônibus para freqüentar o Programa. Uma parcela vinha direto do trabalho. Desse modo, a escassez de tempo, a distância em relação ao pólo e as tarefas do PEC, consideradas volumosas pelas professoras, acabavam por estimulá-las a sair mais cedo, dado que grande parte tinha que trabalhar na manhã seguinte e ainda arranjar tempo para dar conta das atividades do Programa.

Pesq. - Você trabalha em quantos períodos?

Lis - Em dois.

Pesq. - E a que horas você faz, então, esses exercícios?

Lis - Ah! Até meia-noite, uma hora... porque no outro dia saio de casa 15 para as 7. Mas se eu não faço assim, não consigo. Aqui perco minha atenção.

Margarida - Você sai 15 para 7, mas eu saio às seis e meia!

Pesq. - Você vai fazer essa tarefa quando?

⁴⁶ Parte das reflexões apresentadas neste tópico foi incorporada do artigo de Bueno e Oliveira (2008), pelo fato dele ter sido um produto das reflexões desta pesquisa, bem como da pesquisa de Iniciação Científica que deu origem a este projeto de mestrado.

Violeta - Amanhã à tarde.

Pesq. - Você trabalha em que horário?

Violeta - De manhã e à tarde.

Pesq. - Mas como você vai fazer sua tarefa amanhã à tarde?

Violeta - Porque eu trabalho na Educação Infantil pela manhã, e a tarde tenho escritório de advocacia. Amanhã eu tenho uma folguinha. (RA0/2003)

Essas condições explicam, em parte, os motivos que levam as professoras a desejar ir mais cedo para a casa. Como as observações no pólo se restringiram ao TM *on-line*, feito com o uso computador, serão analisadas agora as implicações desse processo na execução desta atividade. Esta é realizada em uma plataforma virtual chamada *Learning Space* e consiste em um conjunto de perguntas e respostas previamente organizadas pelo Programa para serem feitas, na maior parte das vezes em grupo, presencialmente, no pólo. Das professoras exige-se que discutam as questões, construam uma resposta coletiva e enviem-na pela Internet para a Professora Assistente, que a corrige dizendo se contemplou ou não os objetivos requisitados. Tais sessões visavam desdobrar os temas trabalhados nas apostilas, nas videoconferências e teleconferências, assim como capacitar os professoras para o uso de novas tecnologias, tanto como recurso pedagógico para a pesquisa e intervenção na prática docente, quanto para formação contínua do professor.

Como essas tarefas eram relativamente simples e não era exigido o cumprimento do horário para ter a presença assegurada, sua realização, caso não se ativessem ao protocolo formal da atividade, demandava bem menos tempo que as quatro horas que o Programa lhes reservava. Para saírem mais cedo, então, lançavam mão de vários expedientes. Um deles era fazer a atividade *on-line* em casa e vir ao PEC só para enviá-la. Violeta, que mora longe do pólo e vem de carro até ele, costumava usar essa prática. A fim de adiantar a realização da tarefa, ela a fazia em sua casa e trazia pronta para o PEC, bastando enviá-la à professora-assistente para concluir a tarefa e não ficar com falta. Porém, nem todas apreciavam esse tipo de procedimento. Para Lis era mais interessante fazer a atividade conforme recomendam as

instruções do TM *on-line* . Para ela, a resposta deve ser fruto da discussão em grupo, a qual só é possível ser feita no PEC:

Eu achei legal falar [do TM Online], porque a própria proposta das atividades, a gente lê o texto, a gente tinha que fazer aquela leitura, refletir... fazer uma reflexão individual, depois fazer uma reflexão conjunta e que terminou com a produção de um artigo de opinião. Eu achei muito legal. (2ªE-AP/2004)⁴⁷

Esses episódios mostram que, apesar de estarem submetidas a condições objetivas bastante semelhantes, nem todas as professoras têm as mesmas atitudes frente ao uso do tempo e das normas das atividades. Dália, mesmo coincidindo o aniversário do pai com o dia do TM *on-line* , veio ao PEC, fez a atividade e saiu mais cedo porque tinha que comprar o bolo para a comemoração familiar. Para muitos, esse seria um motivo mais do que suficiente para faltar ao Programa, dada a importância da data. Porém, a aluna preferiu conciliar os interesses acadêmicos com os familiares. Lis, mesmo submetida a uma jornada dupla de trabalho como professora, além dos afazeres domésticos, e tendo à sua disposição as estratégias utilizadas pelas colegas para subverter a tarefa solicitada, prefere realizá-la conforme prescreve o Programa, mesmo sabendo que dessa forma teria mais trabalho e despenderia mais tempo.

Percebe-se aí que a subversão dos protocolos do Programa, vista a partir do *habitus* escolar dos agentes em relação dialética com as imposições das condições objetivas, revela nuances significativas nas práticas das alunas. O que é subversão para algumas pode não ser para outras; ou as razões de umas podem ser distintas das de outras, como sugerem as diferentes tomadas de posição de Lis e Violeta ante a mesma atividade. Acompanhar as regras da ordem faz mais sentido para a primeira do que para a segunda. Apesar das duas maneiras permitirem dar conta do que o PEC solicita, talvez a maneira de fazer de Lis possua, de certa forma, um potencial formativo maior que a de Violeta, pois, dentro da dinâmica de elaboração da resposta final da atividade, há um momento dedicado à discussão coletiva, algo bastante

⁴⁷ 2ª Entrevista com as Alunas-professoras, realizada em 2003.

valorizado pelas professoras. Nessa etapa, cada professora apresenta às demais o que pensa sobre as questões propostas e, a seguir, sua versão da resposta. Feito isto, cada uma comenta a opinião da outra e depois de um tempo de discussão chegam, através de negociação, a um consenso mínimo acerca do que responder. Só então começam a digitação da resposta. Depois que o texto é esboçado na tela, as professoras o lêem e opinam novamente, sugerindo alterações e acréscimos. Uma nova rodada de negociações toma forma. Durante esse processo, entram em cena as concepções que cada professora tem de certos temas educacionais, suas leituras (relacionadas ou não com o PEC) e, principalmente, as experiências docentes do trabalho cotidiano como docente. Esta situação, para se tornar mais clara, merece ser exemplificada.

Em uma das seções observadas, o tema da atividade do TM *on-line* era a progressão continuada. Lis conta que a partir de 2003 planejou a acompanhar sua turma de alunos ao longo das quatro séries iniciais do ensino fundamental, de sorte que, em 2004, estava com os mesmos alunos do ano anterior, porém na segunda série. Em sua opinião, durante o primeiro ciclo não se deve desmembrar as turmas nem trocar seus professores. Em virtude dessa posição, ela conta que lutou muito dentro da sua escola para que sua classe não fosse desfeita e continuasse a tê-la como professora. A justificativa para esta atitude reside no seu entendimento das noções de progressão continuada e de ciclo de aprendizagem. Se o aprendizado ocorre durante todo o ciclo e é ela quem conhece o percurso escolar anual dos alunos, conseqüentemente, somente o *seu* acompanhamento da *sua* turma permitirá um atendimento adequado e diferenciado a cada estudante. Se outra professora assumir sua classe, do seu ponto de vista, ela não teria tempo suficiente, durante o ano letivo, para conhecer as dificuldades de cada aluno. Por conseguinte, seria bastante difícil tanto continuar o trabalho diferenciado desenvolvido com sua classe, quanto retomá-lo a partir do ponto em que parou na série anterior. As outras três professoras participantes da pesquisa, ao ouvirem o

relato, acharam interessante esta postura e comentaram que em suas respectivas escolas tal procedimento não seria permitido, pois tanto as diretoras quanto as coordenadoras consideram importante para a socialização das crianças a passagem pelas mãos de outros professores, bem como a convivência em classe com alunos de outras turmas.

Desse modo, segundo as alunas-professoras, os debates sobre concepções educacionais, a troca de experiências docentes e a interação proporcionada pela discussão coletiva apresentam-se como momentos privilegiados de aprendizagem, dado que uma pode esclarecer a dúvida da outra, conhecer pontos de vistas diferentes do seu em relação ao assunto debatido ou tentar, em conjunto, entender determinados conceitos. Tal fato mostra que a postura de Lis tende a ser mais proveitosa em relação aos aspectos formativos do TM *on-line* do PEC do que a de Violeta.

Não obstante, as repercussões do desejo de deixar o pólo mais cedo não param por aí. Para a professora-orientadora, apesar da escassez de tempo das professoras, a permanência delas no PEC é um momento muito importante para a orientação dos trabalhos:

(...) por exemplo, eu fui em numa quinta-feira lá [no pólo], aí era pra eu falar sobre ciências, só que eu falei: “Olha, eu não venho aqui falar sobre ciências em cima do nada. Mandem e-mail pra mim falando no que vocês têm dúvidas e aí eu preparo e venho aqui falar só sobre as dúvidas que vocês têm”. [Simulando a falas das alunas] “Ah, então, tem o relatório...” E aí eu acho que eles teriam coisas pra fazer lá. Mas aí ninguém quis ficar, entendeu? Foi todo mundo embora. Sabe? Então, nós vamos aproveitar, vamos... Teve gente que ficou lá. Foi lá no laboratório de informática fazer outras coisas. (...) Acho que fica uma coisa assim, na hora [simulando a falas das alunas]: “Ai, eu quero ir embora, eu estou cansada”, “Acho que eu quero ir não sei aonde”. Depois que passa o tempo fala: “Fui, né? Perdi, né? Isso podia ter sido feito e tal”. Mas isso é posterior, mas ali na hora é comportamento de aluno mesmo. (E-PO/2004)⁴⁸

Havia muitos assuntos a serem tratados com a orientadora, sobre os relatórios das Vivências Educadoras, sobre a Monografia e principalmente sobre as dúvidas em relação à disciplina de ciências, na qual a orientadora é especialista. Observa-se novamente que, apesar de compreenderem os ganhos que poderiam obter se permanecessem no pólo, sobretudo

⁴⁸ Entrevista com Professor-orientador, realizada em 2004.

quando dos encontros com a orientadora, a maioria acabava indo embora ou fazendo outras coisas. Coisas do ofício de aluno? Ou do ofício de professora? Ou as duas coisas quando as professoras voltam a ser alunas? Eis o que se trata de compreender.

3.5.2. Obstáculos nossos de cada dia

Pelo que já foi dito, pode-se notar que um dos grandes obstáculos enfrentados pelas alunas-professoras é o tempo. As quatro que participaram da pesquisa têm dupla jornada de trabalho, exceto uma, no último ano do PEC. Duas eram solteiras, não tinham filhos, e duas casadas, e já eram mães. Se pensarmos que duas delas também se incumbem do trabalho doméstico, senão todo, pelos uma parte inevitável, elas possuem uma tripla jornada de trabalho.

Muitos alegam que é bastante cansativo trabalhar com duas turmas e ainda cursar o PEC, mas, apesar disto, dobrar é necessário, em virtude do baixo salário que recebem. Algumas dessa professoras chegam a dormir apenas cinco horas por dia, o que dificulta o seu rendimento no curso. Assim, a falta de tempo e o cansaço físico e mental, próprio do trabalho docente e da extensa jornada de trabalho, apresentam-se como condições de existência que pesam na definição das práticas das professoras-alunas, tais como a vontade de ir embora, o déficit de atenção e a falta com as tarefas, o que as leva a se afastar do exercício ideal do ofício de aluno em diversas ocasiões, como por exemplo na realização das tarefas solicitadas, quer sejam as do trabalho *off-line* (monitorado pelo tutor), quer sejam as do trabalho *on-line*. Alguns excertos das observações retratam um pouco as estratégias e sentimentos das professoras:

[Uma professora] perguntou para Lis se é a avaliação formativa e diz: “Avaliação formativa é a que diz se está certo ou errado” Lis e Margarida: “Não”. Lis começou a explicar, mas Margarida interrompe e pergunta se [a professora] leu o texto. A colega diz que sim. Margarida ri e diz que ela

(Margarida) não leu, mais vai ajudá-la a responder: “Aproveite que essa eu sei”. (RA10/2004)

Margarida: No começo tudo é uma festa. A expectativa: “Ah, que legal, hoje a gente vai discutir”. Então a gente lia e tinha uma participação maior. Depois foi diminuindo a participação, então muitas coisas que deveriam ter sido lidas em casa, não ocorre. Então fica uma leitura mais pesada, mais cansativa e menos produtiva.

[A professora tutora] pedia resumo para forçar o pessoal a ler. O pessoal não lia o texto antes da aula, nem quando era Atividade programada, que tinha que ler antes. (RA13/2004)

Tutora – Fizemos todas as atividades e pegamos no pé, porque se não pega não pé, as pessoas não fazem. (RA17/2004)

Como parte das professoras não estava lendo os textos exigidos, a tutora começou a exigir que fizessem um resumo tanto para forçar a leitura quanto para verificar quem estava lendo. Essa medida revela que, nos casos em que a pouca autonomia das alunas dificulta a realização da tarefa, a professora-tutora utiliza meios de coerção externos para forçar as alunas a fazer o que delas se espera. Em outros casos, tal coerção não é necessária, porque as disposições do *habitus* escolar dão conta da demanda posta por essa configuração, em virtude de seu ajustamento.

Orientadora: Eu tenho certeza que tem alunos lá que lêem tudo, que fazem ótimos trabalhos. Inclusive a Lis, que está participando [da pesquisa]. A Lis é uma pessoa assim, incrível. Ela, eu tenho a impressão de que lê tudo, ou pelo menos, se não lê tudo, lê a maior parte. (E-PO/2004)

Não obstante, havia também atividades em que a leitura prévia não era requisitada, sendo feita coletivamente em classe. Sobre estas, Margarida diz o seguinte:

Hoje eu estava comentando com a Lis: “Nossa, quando a gente lê o texto em casa, é totalmente diferente a compreensão”. Então você chega aqui... Essa leitura em voz alta do grupão não leva a nada. Porque você se desvia, primeiro porque a gente trabalhou o dia inteiro, a gente já chega cansada, tua cabeça... É difícil você concentrar por mais que você queira, porque ninguém vem aqui para brincar. Então a gente vem realmente para estudar, mas é complicado. (2ªE-AP/2004)

Se por um lado, o tempo para ler é curto, obrigando as professoras, inclusive, a sacrificar parte do tempo de almoço durante o trabalho para se dedicar a essa tarefa, como

relata Margarida em entrevista; por outro, a leitura feita no Programa não propicia uma boa compreensão do texto, impasse que revela a complexidade e os obstáculos inerentes à formação em serviço levada a cabo no PEC e o quanto a autonomia, entendida não só como capacidade de autodisciplina, mas também de auto-regulação do tempo, frente às condições de vida, familiar, escolar, profissional etc. (Belloni, 2003), era uma qualidade ou uma disposição exigida nessa configuração escolar.

Ademais, existem também problemas de outra ordem, relacionados à condição de mulher e de mãe das alunas-professoras. Durante a segunda Semana Presencial, uma professora contou que estava difícil participar das atividades, pois só teria duas semanas de férias da escola e uma do PEC e, ainda, estava sobrecarregada tanto com as tarefas do Programa quanto com as do seu trabalho como professora. Além disso, havia os afazeres domésticos e a exigência, por parte das filhas, de sua companhia durante esse período de recesso, já que praticamente não desfrutam desses momentos quando está trabalhando e estudando. Assim, para vir à Semana Presencial teve que sair antes das filhas acordarem, pois do contrário elas não permitiriam que viesse. Porém, como recebeu um telefonema de uma delas “puxando sua orelha” por essa atitude, afirmou que não retornará mais à Semana Presencial. Nota-se, em casos como este, o peso dos fatores extra-escolares e das condições de existência sobre o cumprimento das exigências relativas ao ofício discente.

Não obstante, durante a primeira Semana Presencial, cuja frequência dos alunos foi bastante baixa, merecendo inclusive uma reunião da Coordenação do Programa com os professores-tutores em função de tais ausências, Dália compareceu todos os dias, mesmo estando doente. Na segunda Semana Presencial, cuja participação também foi pequena, a aluna não pode comparecer porque teve que ficar com sua avó, que estava internada no hospital, uma vez que nenhum de seus familiares tinha disponibilidade para tanto. Ainda assim, levou um atestado para a professora-tutora justificando sua ausência. Já Lis, compareceu todos os

dias nas duas Semanas Presenciais. Violeta e Margarida faltaram em algumas ocasiões, nas duas semanas presenciais.

Outro aspecto que consome bastante tempo das professoras, pontuado acima, é a sobrecarga de tarefas solicitadas pelo PEC. Uma das principais reclamações é a quantidade de Vivências Educadoras e sua distribuição ao longo dos dois anos do Programa. Durante o primeiro, apenas uma Vivência foi realizada. Para o segundo, foram previstas dez, e destas, até a segunda Semana Presencial (realizada em julho), foram feitas apenas três. As Vivências Educadoras são uma espécie de estágio que ao seu término dá origem a um relatório. Porém, tanto as horas dos estágios quanto os relatórios, em alguns casos, devem ser feitos em três instituições educativas: CEI (creche), EMEI (educação infantil) e EMEF (ensino fundamental). Logo, certas Vivências dão origem a três relatórios, fato que tem sobrecarregado as professoras. Acrescente-se a isso a produção de uma monografia de conclusão de curso e de treze memórias autobiográficas. As mudanças constantes no cronograma das atividades também prejudicam as alunas-professoras, uma vez que dificultam o planejamento de suas tarefas. Assim, para as alunas-professoras, muitos aspectos do PEC-Municípios careciam de um melhor planejamento, pois já era a segunda edição desse Programa.

3.5.3. A atividade do colega

É comum entre os alunos trocar idéias, se apoiar na atividade feita pelo colega para realizar a sua e até desejar que a sua própria atividade seja feita pelo colega. Tal prática assumiu várias formas no PEC, conforme a modalidade de ensino.

No TM On-line, uma das formas de se aproveitar do trabalho do colega é colocar o nome na atividade realizada pelo grupo, mesmo sem ter participado da sua elaboração.

Margarida – Essa aqui é amiga da onça [apontando para a Dália]. Mandou a atividade [da semana passada, em que ela faltou] sem por meu nome. (RA8/2003)

A aluna-professora em questão, apesar do tom de brincadeira, acaba revelando sua insatisfação de não ter sido incluída na atividade que deveria ser feita de forma coletiva. Como havia uma orientação do Programa solicitando que as professoras não realizassem individualmente uma tarefa definida para ser feita em grupo, a fim de não sobrecarregar o professor-assistente no momento da correção das atividades e tendo em vista não deixar “fora” do grupo o colega ausente, firmou-se um acordo entre as alunas-professoras que as obrigava a fazer constar nas atividades o nome de todos os membros do grupo, ausentes ou não. Outra prática comum nas sessões *on-line* era fazer parceria com as boas alunas. Havia inclusive uma disputa por elas quando a atividade deveria ser feita em dupla, tal como foi observado em alguns momentos:

Margarida, escondendo-se atrás do computador, pois Violeta estava no computador a sua frente, fez sinal para Lis não fazer dupla com Violeta, pois senão ela "estaria perdida". (RA9/2004)

Margarida chega e pergunta a Lis se já está fazendo a "nossa atividade". (RA9/2004)

Por outro lado, é também necessário observar os constrangimentos impostos pelo ambiente de aprendizagem à realização das atividades.

Margarida estava no comando do computador. Estava com dificuldades com as janelas do *browser* utilizadas pelo *Learning Space*. Eu me propus a ajudar e Margarida automaticamente me deixou no comando do computador, porém não assumi. Lis chega. Margarida imediatamente pede para ela assumir o comando do computador. Lis se recusa, dizendo que ela podia ficar. Margarida sai e deixa a cadeira, em frente ao computador, “livre” para Lis. (RA13/2004)

Como na atividade *on-line* no PEC assumir o computador freqüentemente significa ser o responsável pela sistematização do debate e redação da resposta, alguns alunos não se propõem a ocupar essa função. No caso de Margarida, tal fato pode estar associado à pouca familiaridade com o uso do computador:

Margarida – Desde que saiu [o computador], eu tenho em casa, mas o problema é ir mexer. Quando meu marido comprou, ele disse: “Olha vai ser bom. Vamos aprender, todo mundo.” Então, [eu] nunca tentava. Meus filhos: “Mãe vem tentar”. Eu nunca tentava, não tinha paciência, achava um saco. Agora não. Estou melhorando, “cato uns milhos...” (1ªE-AP/2003)⁴⁹

Diferentemente é o caso de Lis e Dália a respeito da sua familiaridade com esse equipamento.

Lis: (...) inclusive eu fui POIE na escola, a minha única experiência que eu saí de uma sala de aula para trabalhar com toda escola. Eu fiquei um ano como POIE...

Pesq.: POIE é?

Lis: É professor orientador de informática educativa.

Margarida: É o que dá aulas de informática para todas as crianças. *Pesq.:* Então você está em casa, né Lis?

Lis: Não, mas é uma outra utilização.

Pesq.: Mas você tem facilidade com a máquina.

Lis: Sim, eu fiz vários cursos de capacitação. Mas assim, de como eu usar como instrumento, como fonte de pesquisa mesmo, não. Eu usava mais para executar tarefas.

Dália: (...) o módulo inicial [de informática], para mim, foi super chato porque eu já sabia lidar com o computador e tive, mesmo assim, que fazer um monte de exercícios que, para mim, eram chatos e eu sentia que estava jogando tempo fora (...) (M3Dália)

No caso do Trabalho Monitorado On-line, a realização das atividades não dependia somente das leituras e das discussões para responder as perguntas. Era necessário a interatividade com o plataforma de aprendizagem virtual. Margarida, como não tinha as disposições para utilizar o computador, apesar de tê-lo em casa, enfrentava várias dificuldades para usá-lo e, por conseguinte, para realizar os trabalhos do *Learning Space*. Já Lis e Dália detinham tais disposições, apesar de terem aprendido a utilizar o computador para outros fins. Por meio das transferências propiciadas pelo *habitus*, aliadas à sua inventividade, não encontraram problemas na realização dos trabalhos na plataforma virtual relativos ao uso da máquina.

Outra forma de se valer das tarefas realizadas pelas “boas” alunas, é tomá-las como referência para a elaboração de outras.

⁴⁹ 1ª Entrevista com as Alunas-professoras, realizada em 2003.

Margarida pede o relatório de Lis sobre avaliação. Porém ressalta, de antemão, que não tem como copiar esse relatório, pois ele é bem pessoal. (RA9/2004)

No entanto, há casos em que a consulta ultrapassa os marcos da referência e converte-se para a própria cópia.

Margarida – Fiz a observação [estágio] junto com a Lis. Aí usei certos trechos do trabalho da Lis e a [Professora-orientadora] disse que eu copiei da Lis e tinha que refazer. (RA16/2004)

Margarida disse que fez a introdução e a conclusão diferente e depois exclamou: “Com 42 anos ter que fazer isso”. Margarida disse que ia sentar longe da Lis para não correr esse risco novamente, pois senão a [professora-orientadora] a mata. (RA16/2004)

Mais uma vez foi possível observar o econômico investimento escolar feito por Margarida nas atividades do PEC. Do mesmo modo, se sentiu muito envergonhada novamente por ter copiado parte do trabalho da colega, mas se justificou dizendo que fez o estágio e as observações juntas, o que tornava legítimo, segundo sua visão, usar trechos do trabalho dela. Todavia, esta não foi a opinião da professora-orientadora, responsável pela correção dos trabalhos.

Orientadora: É aluno é sempre aluno, né? (risos) Então às vezes acontece de copiar mesmo Eu tive problema agora com a Margarida e com a Lis.

Pesq. – É, elas me contaram.

Orientadora – Nossa eu fiquei muito chateada. Ficou muito ruim o trabalho da Margarida. E assim, depois elas ficaram com vergonha. E assim, pode até ser que tenha alguém de outra classe que eles copiem. Você não vai ficar sabendo disso. Aí você faz o que? Eu nem sei, eu corrijo pensando que todo mundo faz o seu, mas quando eu vejo uma coisa assim, eu falo: “Meu Deus e aí?” (E-PO/2004).

Provavelmente Margarida teria a mesma atitude se estivesse no lugar da Professora-orientadora ou à frente de sua classe, caso um de seus alunos copiasse o trabalho do colega ao invés de fazer o seu.

3.5.4. Prestar ou não atenção?

Geralmente os professores esperam, ou pelo menos desejam, que seus alunos participem e prestem atenção a suas aulas, especialmente quando são expositivas. Nas atividades da Semana Presencial, principalmente nas conferências e mesas redondas, mas também nas oficinas e nas videoconferências, onde a exposição oral era o meio privilegiado para tratar dos temas abordados, mesmo que mediatizada no caso da última, percebe-se certa dificuldade, em um número significativo de professores, de se concentrar e prestar atenção nessas ocasiões. Cochilos e conversas paralelas não eram raros, obrigando os palestrantes e os oficinairos, quando julgavam a situação desmedida, a chamar a atenção dos alunos-professores.

A Oficina chamava atenção de Dália e brincou: "Mas que indisciplina!" Dália estava conversando com a colega. (RASP3/2004)

[A professora-tutora] em alguns momentos conversava com [aluna-professora], atrapalhando a explicação do oficinairo, que olhava para ela com ar de reprovação. (RASP6/2004)

Tutora: Teve um caso que aconteceu assim: eles não estavam prestando atenção, de repente o videoconferencista chamou (...) e aí você tem que chamar a atenção deles, porque a pergunta vem e quem vai responder não é o tutor. (2ªE-Tutores/2003)⁵⁰

Em uma das poucas oportunidades que o pesquisador pôde observar, no pólo do Programa, toda a turma das quatro professoras, durante uma sessão do TM *off-line*, destinada a organizar as tarefas relativas às Vivências Educadoras, notou-se que as conversas paralelas também atrapalhavam a exposição da professora-tutora.

O ambiente está bastante descontraído, com o pessoal fazendo várias piadinhas. [A tutora] conduz com firmeza o andamento da "aula" e fala bastante. Constantemente há conversa paralela. [A tutora] chama a atenção dos alunos quando a conversa atrapalha. (RA11/2004)

[A tutora] chama a atenção de Dália, que estava falando junto com ela: "Dona Dália!". Dália responde: "Estou conversando sobre essas dúvidas". (RA11/2004)

⁵⁰ 2ª Entrevista com os Professores-tutores, realizada em 2003.

Tanto a justificativa dada por Dália quanto a sua atitude são típicas de alunos quando são chamados a prestar atenção na exposição. Nas conversas com as alunas-professoras, notou-se que elas têm preferência por atividades mais dinâmicas e práticas em detrimento das exposições orais.

[A aluna-professora X] disse que tinha uma oficina ao lado de nossa classe muito legal, de biodança. [...]. [A aluna-professora Y] disse que já fez uma oficina com o [Professor Z] pela prefeitura e foi muito legal, só que com pouca gente fica difícil fazer as atividades que ele propõe. *Nas oficinas dele ninguém fica parado.* (RASP6/2004) (grifo nosso)

Margarida – O senhor [oficineiro] dá um jeito de sensibilizar a USP para montar um curso para a gente saber trabalhar isso [atividades com pinturas e desenhos]. (RASP6/2004)

Lis – Quem fez teve um ganho muito grande, porque foram oficinas de como fazer, de procedimentos, que é uma coisa que todo mundo quer e que a gente aprendeu. (3ªE-AP/2004)⁵¹

As atividades concretas desenvolvidas nas oficinas, tanto pelo caráter pedagógico, visto que podem ser aproveitadas com seus alunos em classe, quanto pelo lúdico, dado que “o tempo passa sem que percebam”, é bastante valorizada pelas professoras. Desse modo, de todas as atividades freqüentadas pelas professoras nas Semanas Presenciais, elas disseram que gostaram mais das oficinas de música, desenho e artes, porque mostravam como fazer, isto é, como aplicar o que aprenderam com seus alunos. E de fato muitas das atividades aprendidas na oficina foram levadas para sala de aula, se tornando, inclusive, tema do trabalho de conclusão de curso, como no caso de um aluno-professor que, inspirado na oficina de música, estudou em seu trabalho a “bandinha rítmica” na pré-escola. Assim, é possível afirmar que o “saber como fazer” é algo valorizado entre as professoras.

Em compensação a oficina de gêneros textuais, as conferências e as mesas-redondas não receberam a mesma aprovação que as oficinas práticas.

Quando acabou a palestra foi feito um intervalo. Margarida chamou Lis para tomar um café porque estava com muito sono. Disse também que estava morrendo de vergonha [por estar com sono]. (RASP4/2004)

⁵¹ 3ª Entrevista com as Alunas-professoras, realizada em 2004.

Algumas alunas-professoras atrás de mim conversaram bastante durante a palestra. Uma comentou: “Esta mulher [a palestrante] está me fazendo perder o gosto pelos livros. Ela está me estressando”. (RASP4/2004)

Durante toda palestra, muitas alunas-professoras conversavam e dormiam. Durante o intervalo reclamaram que a palestra estava chata e que estava dando sono. (RASP4/2004)

Violeta está lendo e fazendo umas fichas, que me parecem ter a ver com coisas de advocacia. (RASP4/2004)

Parece que as modalidades de ensino que se baseiam principalmente na exposição oral são pouco apreciadas pelas professoras. Mas ainda assim muitas ficam atentas durante tais atividades e, algumas, chegam a se incomodar com a atitude das colegas, por atrapalhar a concentração em virtude das conversas paralelas. Por outro lado, as alunas-professoras têm seus momentos de atenção e desatenção, em virtude das dificuldades, quer sejam objetivas ou subjetivas, de se ater plenamente às obrigações do ofício de aluno, tal como se vê no caso de Violeta, que em diversos momentos da palestra fazia anotações e prestavam atenção. Assim, o que importa reter aqui é que a exposição oral como forma de ensino e aprendizagem é fortemente questionada pelas alunas-professoras.

No entanto, entre os palestrantes, continua sendo bastante valorizada. Durante a mesa-redonda sobre matemática, o coordenador, consciente da baixa aprovação dessa modalidade de ensino, enfatizou a importância das palestras para o aprendizado das docentes já na sua fala inicial e, logo em seguida, convidou as alunas a se sentarem mais à frente, nas primeiras fileiras do auditório, que estavam praticamente vazias. O mesmo coordenador, ao perceber que boa parte das alunas não tinha voltado para o auditório, depois do intervalo, e que muitas começaram a ir embora, se pronunciou dizendo que a mesa-redonda já estava terminando e que realmente é difícil ficar ouvindo os três palestrantes por três horas, porém voltou a insistir que era um momento importante para o aprendizado delas.

Não obstante, há aqueles que parecem lidar melhor com as exposições orais, conseguindo prestar atenção, se concentrar e participar, desse tipo de aula sem maiores problemas.

Após o fim da mesa, Lis disse que, por mais que o pessoal estivesse cansado, se assumiram um compromisso, tinham que cumprir e Margarida disse que gostou mais da última palestra, mas já estava cansada demais. RASP07

Lis, Margarida, e duas colegas continuam assistindo a mesa-redonda até o fim. O pessoal “politizado” de Guarulhos também está na sala. O pessoal de Itu (Cabreúva) também ficou até o final da mesa. Violeta foi embora antes do término. (RASP7/2004)

Dália – Eu gostei da palestra. Não vi ninguém reclamando não. A palestra não tem a mesma interação que a oficina. Palestra é um pouco chato.... (RA10/2004)

Para boa parte das professoras, as modalidades de ensino baseadas em aulas expositivas são consideradas “chatas” e “cansativas”. Nesse sentido, ouvir uma palestra, por mais de três horas, sentada e quieta em um auditório, exige uma disciplina ou uma autodisciplina corporal e mental bastante desenvolvida. Este parece ser o caso de Lis, cujo *habitus* escolar foi engendrado em uma escola de ensino fundamental disciplinadora, à qual a se integrou bem, tanto é que se considera e valoriza o fato de ser uma pessoa disciplinada, o que lhe permite se ajustar sem maiores problemas não só a este tipo de aula, mas também a outras atividades, tais como fazer as tarefas solicitadas, ler os textos, se esforçar para vencer o cansaço e assim honrar seus compromissos referentes ao ofício de aluno, mesmo que tenha que enfrentar problemas de várias ordens. Diz ela:

Lis – Eu, por exemplo, além de eu gostar, eu levo bastante a sério. Eu procuro tirar o máximo proveito de todas as situações, de todas as oportunidades, de tudo que está acontecendo na sala. Então, eu acordo quinze para seis da manhã [5h45min] e uma e meia, duas horas da manhã [1h30min – 2h00] eu ainda estou acordada, que é a hora que eu chego em casa que eu vou fazer as atividades. Eu gosto de estar em dia com as atividades que são passadas... Primeiro porque a gente não tem nem tempo de deixar acumular e, assim, é o horário que eu vou fazer junto com a coruja mesmo. (1ªE-AP/2003)

Já Violeta, cuja socialização escolar de seu de maneira híbrida, não reage tão bem como a colega em relação a determinadas atividades, pois parece não ter se adaptado às modalidades de ensino em que a interação com os professores é pequena, como no caso de uma mesa redonda, ou baseada em formas autoritárias. No caso de Margarida, apesar da insuficiência de dados para delinear seu *habitus* escolar a partir da socialização familiar e escolar, supõe-se, analisando apenas suas práticas e representações atuais, que suas disposições escolares visam superar os desafios da ordem escolar sem gastar muita energia, pois, como costumava dizer no PEC, suas atividades eram a “síntese da síntese” ou “o resumo do resumo”. Desse modo, as condutas de Margarida e Violeta não podem ser vistas como descompromissadas ou desinteressadas. São consideradas apenas outras formas de lidar com as exigências de uma configuração como o PEC, sem esquecer as condições de existência em que cada uma estava inserida. Nesse sentido, de acordo com as disposições do *habitus* escolar, a palestra pode desencadear ações que se afastam das atribuições formais do ofício de aluno, para os que estão pouco ajustados às exposições orais como forma privilegiada de ensino e aprendizagem, e é passível de ser enfrentada até o final, para os mais ajustados.

Em relação às videoconferências, a situação guarda algumas semelhanças com as aulas expositivas, mas também apresenta significativas diferenças. Nesta modalidade de ensino o professor-conferencista fica em um estúdio de geração do PEC, equipado com câmera, microfone, computador, videocassete e câmera de documentos, que capturam sua imagem e sua voz bem como os materiais utilizados na aula, e os transmitem em tempo real para cinco pólos. Nestes, as informações eram recebidas em um aparelho de televisão, no qual as alunas entravam em contato com o docente e assistiam à vídeo-aula. A possibilidade de interação era possível porque havia também no pólo equipamentos para o retorno de informações, composto por câmera, microfone e câmera de documentos. Desse modo, as alunas-professoras

podiam conversar com o professor-conferencista e com as colegas de outros pólos. Porém, o controle das interações e das falas ficava a cargo do conferencista, no estúdio de geração.

[Aluna-professora] – Tem videoconferência que é chata. A gente fica torcendo para acabar.

Violeta – Tem que mudar o jeito de dar aula.

Oficineira B – Lembro do telecurso, as pessoas no começo davam aula como se estivesse em uma sala de aula habitual.

[Aluna-professora] – A gente acaba tendo atitude de aluno, mesmo sendo professor, daí a gente vai conversar, como fazem as crianças quando a aula não está interessante. E isso é muito interessante. É bom sentar aqui [como aluna], pois com isso você acaba mudando a prática, entendendo mais os alunos.

Lis – É verdade

Violeta – Para entender o outro tem que se colocar no lugar dele.
(RASP8/2004)

Desse trecho, depreende-se vários aspectos relacionados às práticas e às representações das alunas-professoras durante a videoconferência. Nenhuma das quatro professoras frequentou um curso com apoio de mídias interativas ou de educação a distância. Com efeito, não foram socializadas em uma configuração escolar que propiciasse o desenvolvimento de esquemas mentais e comportamentais próprios as aulas ministradas com base nesse recurso tecnológico. Por esta razão, as professoras se apóiam em estratégias criativas para lidar com esse tipo de situação, mas sem desconsiderar o trabalho do *habitus* escolar.

Lis: (...) às vezes eu acho que a gente se dispersa mais nas vídeos. Principalmente assim quando não tem uma dinâmica muito interativa, acho que a gente dispersa mais. (1ªE-AP/2003)

Margarida: – Então muitas vezes é abrangente demais, então a gente não consegue discutir exatamente aquelas coisas mais básicas que estão ali nos nossos textos. Então, e esse ano, não sei se teve melhores (...) Realmente a gente teve uma série de videoconferências que não foram tão produtivas, porque a gente vê diferença clara de quando a vídeo surte um efeito, passa realmente aquilo que a gente está esperando e quando não. Quando não atinge é uma cansaça, são quatro horas sentadas... Imagine você trabalhar o dia inteiro, sentar quatro horas, assistir uma televisão... Porque ela [a videoconferencista] não vê a nossa reação. (...) quando você está dando aula, você vê a reação dos teus alunos, você muda, você se vira... Mas eles não estão vendo. Então é um sufoco, quer dizer, então fica aquela coisa maçante e a gente aqui do outro lado está pedindo “pelo amor de Deus” (...) (2ªE-AP/2004)

Muitas das apreciações das professoras acerca da videoconferência, por levarem em consideração as modalidades de ensino tradicionais a que estavam habituadas, se aproximam das feitas em relação às exposições orais. Assim, destacam como inibidores da atenção as deficiências na interação com as alunas, a distância entre o teor da vídeo-aula e o conteúdo da apostila, o tempo muito longo, a falta de preparação dos videoconferencistas para utilizar esse recurso, os problemas na transmissão e a impossibilidade de alterar a condução da aula pelo fato de o professor não visualizar as turmas que estão assistindo à videoconferência, já que no estúdio enxerga apenas sua própria imagem no monitor. Ou seja, dá a aula olhando para si mesmo.

Lis: [...] na classe as vídeos ficavam piores porque, do mesmo jeito que eu não estava motivada, o outro ficava conversando e a [Tutora] de olho na tela porque a qualquer hora poderia entrar o circuito [é quando as professoras aparecem na tela para o videoconferencista] e a gente ia ser pego no flagrante de não estar acompanhando. (3ªE-AP/2004)

Tutora: Eu não posso falar que foi raro, algumas vezes nesse ano aconteceu sim, de algumas vídeos não corresponderem com as expectativas dos alunos, as dúvidas que os alunos tinham [...]Aí eles acabam ficando, às vezes, desmotivados [...] mas aí é o papel do tutor [...] de a gente estar falando com eles: “Olha pessoal, tem que entender também que essa não foi legal, mas a outra foi. Calma. Vamos lá. Vamos trabalhar. Vamos tentar pegar o mínimo então”. [...] então voltando, há uma dispersão sim. [...] E aí começa a conversar. E aí a gente tem que chamar sim. [...] Teve um caso que aconteceu assim: eles não estavam prestando atenção, de repente o videoconferencista chamou [...] e aí você tem que chamar a atenção deles, porque a pergunta vem e quem vai responder não é o tutor. (2ªE-Tutores/2003)

Quando as alunas não prestam atenção, a tutora é obrigada a agir como professora e coagi-las para que realizem as atividades ou respondam as perguntas solicitadas pelo videoconferencista. Não obstante, o fato de Lis – que possui grande autonomia, capacidade valorizada não só no ensino presencial, mas também nas modalidades de ensino que utilizam recursos da educação da distância (Belloni, 2003) – perder a vontade de assistir às videoconferências chama a atenção para a utilização desse recurso tecnológico no Programa. Segundo Andrade (2007, p. 133), além dos problemas apontados acima, “é possível afirmar

que a falta de adequabilidade da proposta de uso da mídia no PEC Municípios foi o fator predominante na desaprovação do recurso”. Por outro lado, percebe-se, ainda nesse contexto, que as adaptações distanciadas do ofício discente que Lis lançava mão eram “possibilidades pelo fato de o estoque de esquemas incorporados não ser perfeitamente homogêneo e permitir que os atores se apoiem numa parte deles para “suportar” temporariamente [tal] situação (...)”. (Lahire, 2002a, p. 50)

No entanto, a tutora, para evitar constrangimentos diante do professor-conferencista, quando as alunas não estavam prestando atenção, recorria à Lis no caso dele propor alguma questão ou atividade para a classe.

Lis: (...) mesmo a gente não estando interessada, ela [tutora] acabou usando um pouco, no bom sentido, a gente pra estar participando, pra estar fazendo, enquanto os outros – “Ah, tudo bem” – ficavam lá vendo a [Revista] *Caras*, ficavam vendo fotografias, essa é a verdade. Se as vídeos foram gravadas, isso tudo aparece. (3ªE-AP/2004)

Apesar disso, é certo que também existiram diversas videoconferências estimulantes e proveitosas para as alunas.

Tutora – Essa última vídeo [sobre metodologia de pesquisa] eles tinham muitas dúvidas: (...) “Eu posso estar utilizando a fala do Piaget? Eu posso colocar entre aspas? Ou eu posso só falar: Segundo fulano”. (...) e a professora soube conduzir e todo mundo saiu satisfeito. É claro, eles estão com bastante medo da monografia.
Pesq. – Esse é um ponto também, porque era uma monografia, era uma videoconferência que eles tinham uma motivação específica.
Tutora – Específica. É algo que mexeu muito com eles. (2ªE-Tutores/2003)

Quando a videoconferência trata de algum assunto do interesse das alunas, segundo a tutora e elas próprias, a situação muda e as condutas discentes se aproximam do esperado. Quando são desestimulantes, as artimanhas que subvertem a ordem aparecem. Estes relatos mostram a importância do contexto, agora intrínseco ao próprio PEC, no entendimento das práticas analisadas. Segundo Lahire (2002a, p. 53),

Se a situação em si não explica nada, é ela que abre ou deixa fechado, desperta ou deixa em estado de vigília, mobiliza ou deixa como letra morta os hábitos incorporados pelos atores. Tanto negativamente (pelo fato de

deixarem "inexprimidos" ou "inatualizados") como positivamente (pelo fato de permitirem "exprimir" ou "atualizar"), os elementos e a configuração da situação presente têm um peso inteiramente fundamental na criação das práticas.

A partir dessa perspectiva, é possível notar que mesmo um *habitus* bastante ajustado à ordem escolar, como o de Lis, encontrou seus limites nas videoconferências e que uma vídeo-aula atrativa pode depender da necessidade do aluno. No entanto, o peso do presente vai depender do modo como *habitus* foi engendrado. Se o processo de socialização se deu em configurações heterogêneas, o presente se impõe com mais força, já se foi em configurações mais homogêneas, pesa mais o passado. (Lahire, 2002a). Assim, não era por acaso que a tutora recorria a Lis quando necessitava da participação das alunas-professoras em uma videoconferência em que elas não prestavam atenção. Por esta razão, conhecer o *habitus* escolar e as condições de existência das professoras é algo importante para o planejamento pedagógico e organizacional dos cursos de formação docente, uma vez que o aproveitamento de tais cursos depende, em certa medida, da relação entre esses fatores.

3.5.5. Tensão entre o ofício discente e docente?

Sob a ótica da teoria adotada, os comportamentos estão associados à posição que o indivíduo ocupa na configuração e aos seus recursos (conhecimentos e *habitus*), sem dispensar sua capacidade reflexiva. Assim, as forças sob as quais a professora está submetida na condição de aluna são diferentes daquelas que a pressionam quando se encontra na posição de docente. Por conseguinte, as disposições ativadas na experiência discente tendem a não ser as mesmas quando vivencia o ofício docente, tal como é percebido reflexivamente pelas próprias professoras.

Violeta: (...) quando você senta na cadeira de aluno você volta a ser aluno, e se você se coloca na posição de professor você volta a ser professor. E o pensamento da gente precisa acompanhar essa modificação de contexto. (E-Violeta/2008)

Dália: É o que eu costumo dizer. Que aluno é aluno em qualquer lugar. Mesmo num grupo de adultos (...) (E-Dália/2008)

Por outro lado, de acordo com as análises realizadas, recorrer a determinadas estratégias que subvertem o que é idealmente esperado do ofício de aluno, em determinadas circunstâncias, como uma videoconferência sem interação ou uma palestra desestimulante, por exemplo, parece ser visto como algo natural e legítimo pelas alunas-professoras. Esse raciocínio é reforçado pelo fato delas repensarem as próprias práticas docentes a partir de tais experiências na condição de aluna, relativizando assim as condutas “subversivas” de seus próprios alunos.

Pesq.: Como foi para vocês ser professora durante o dia e aluna à noite? Viver simultaneamente esses dois papéis? Como é que isso casou ou não casou, trouxe dúvidas ou questões? Ou foi tranquilo?

Margarida: Foi tranquilo, mas é muito bom voltar a ser aluna, porque eu acho que você começa a ter uma visão do outro lado da coisa. A gente estudou a tanto tempo atrás, aí você passa vinte anos dando aula e aí você voltar a ser aluno é muito bom para cutucar outra vez... E sentou na cadeira, vira aluno, faz as mesmas coisas: “Eu quero embora”, “Vai ser difícil”... Então certas posturas que a gente vê nos alunos repetem com a gente. Eu acho muito interessante pra você questionar seu modo de encarar o seu aluno. (3ªE-AP/2004)

Lis: Houve um período que eu não tava querendo assistir videoconferência. Então me sentia assim bem na posição de um aluno que eu tenho, que ele, por exemplo, não quer ir pra sala de informática, entendeu? Pra ele, assim, é chato. Ele vai lá e ficando mexendo no computador com maior má vontade e era a mesma má vontade que eu tava tendo em relação a algumas vídeos, porque assim, estavam muito chatas, muito enfadonhas [...] Então a gente trazia ficha de estágio para preencher, trazia um livro. (3ªE-AP/2004)

Ver essa questão a partir da hipótese da naturalização e legitimação das artimanhas discentes, em determinadas situações, vale até para Lis, que, das quatro alunas, é a que possui o *habitus* escolar mais ajustado à configuração do PEC. Desse modo, se a tensão for concebida como desestabilização da identidade profissional ou, nos termos de Lahire (2002a), como ativação de duas disposições contraditórias ao mesmo tempo, é possível dizer que o exercício simultâneo dos ofícios discentes e docente não é visto nem vivido como uma tensão pelas alunas-professoras, pois também faz parte das suas representações o exercício

“real” do ofício de aluno e elas têm consciência das atividades que mais ou menos gostam ou precisam.

Porém, se tensão significar uma forma de desajustamento do *habitus* em relação à ordem escolar, capaz de proporcionar a “tomada de consciência de um esquema isolado ou de uma parcela do *habitus*” (Perrenoud, 2002, p. 155), revelando certos aspectos pessoais e profissionais das professoras, pode-se afirmar, desta feita, que essa tensão existe no exercício simultâneo desses ofícios nos cursos de formação continuada em serviço, tal como pode ser visto nas reações de Margarida, ao se envergonhar quando lança mão das artimanhas discentes, subvertendo o que dela é formalmente esperado, ou nas descobertas feitas pelas professoras sobre o modo como viam seus alunos ou como desempenhavam o ofício docente, tal como se vê a seguir.

3.5.6. Potencial formativo da condição de aluno?

Estar na condição de aluna possibilitou às professoras refletir sobre alguns aspectos dos ofícios docente e discente.⁵² Desse modo, em função do seu próprio comportamento como aluna no PEC em determinadas modalidades de ensino, começaram a pensar a respeito das razões da conduta “subversiva” de alguns de seus alunos em certas atividades e a questionar em que medida tal atitude não seria produto da sua prática docente. Tem-se aqui uma espécie de “simetria invertida às avessas”, ou seja, ao invés de ensinar em conformidade com as situações de aprendizagem que vivenciou, o professor tende a ensinar de forma distinta ou até oposta à sua experiência de formação.

⁵² Bueno, Souza e Bello (2008), em um estudo feito sobre o letramento das professoras do PEC-Municípios, também notaram diversos desses processos. Para as autoras, “ainda que não tenha sido uniforme, tal como ocorre em quaisquer outros processos de formação, a experiência de ser professora e aluna, simultaneamente, favoreceu uma sensibilidade maior da parte delas para com a condição de seus alunos” (p. 15).

A videoconferência foi a modalidade de ensino mais questionada do PEC (Andrade, 2007), como discutido anteriormente. Por esta razão, quando não satisfazia as expectativas das professoras, desencadeando comportamentos semelhantes aos de seus alunos, classificados como “desmotivados”, tal conduta se tornava objeto de reflexão:

Lis: (...) Aí você começa, poxa vida, por que esse aí não quer fazer? Não tem tanto interesse? Então, dá pra entender um pouco de como o aluno se sente diante de uma aula. Por que tinha aula que não dava. Tinha umas vídeos que dava vontade de dormir. Aí é a hora que você lembra que tem dia que você está dando aula e tem criança que está dormindo. As reações às vezes são parecidas. Aí você pensa: “Poxa, se eu tava dormindo enquanto ela tava falando, então ele está dormindo enquanto eu estou falando.” O que você tenta fazer? Diz não, pelo menos vamos mudar, chamar a atenção, fazer alguma coisa. (E-Lis/2008)

Essa reflexão, feita a partir da condição de aluna no PEC, revela que o “desinteresse” não é visto pela professora como um atributo de um aluno “indisciplinado” ou “displicente”. E apesar das diferenças entre a videoconferência e uma sala de aula convencional, tal situação permitiu à aluna-professora relativizar o comportamento discente, ao meditar sobre a possibilidade dele estar ligado às suas próprias ações como docente. Dessa maneira, as chances de estigmatizar ou rotular o aluno são amenizadas, evitando que seja tratado como “aluno-problema”, algo muito comum na cultura escolar (Aquino, 1998).

No caso de Violeta, afirma que começou a refletir sobre a situação de aluna já na Faculdade de Direito, inclusive foi um dos pontos abordados em seu trabalho de conclusão de curso, que versou sobre o ensino superior do Direito.

Violeta: (...) é importante a gente ocupar duas posições, tanto a de ensinar, quanto estar ali como aprendendo. Eu na faculdade estudava com pessoas que já eram formadas. Os professores não eram professores pedagogos, não eram educadores, eles eram advogados e juízes e trocavam o conhecimento deles com a gente. Mas e o ensinar? O ato de ensinar ficava um espaço grande pra ser preenchido. (...) a idéia que eu tinha era de que eles eram professores universitários e tinham essa pré-formação de educadores, mas na verdade não tinham. Eles eram mestres, doutores na área, cada um na sua área: direito civil, do trabalho, filosofia e tal, não eram educadores. É diferente. Quando você primeiro faz pedagogia, você estuda o como ensinar, a forma, o que implica ensinar, o que é importante, a relação professor e aluno. (E-Violeta/2008)

Ao ver os colegas de classe com dificuldades em algumas disciplinas, que, para ela, estavam associadas mais ao ensino proporcionado pelos professores do que ao aprendizado dos alunos, começou a refletir sobre a relação entre esses dois agentes e sobre a importância da mediação feita pelo primeiro na aprendizagem do segundo, pois, de acordo com sua experiência como aluna, essa interação é bastante relevante para o êxito ou o fracasso escolar. Nesse sentido, Violeta percebeu indícios do “sintoma da injunção da escola idealizada e gerida para um determinado tipo de sujeito e sendo ocupada por outro.” (Aquino, 1996, p. 45)

Dália também desenvolve tais reflexões.

(...) quando você volta mesmo pra sala de aula e senta lá, vai estudar e vê que as dificuldades existem e que você precisa mesmo do auxílio, de ter alguém próximo de você, com paciência, pra que você se sinta seguro ao estar na presença daquela pessoa, em perguntar dez mil vezes se for preciso e não gerar aquelas coisas de “Poxa! Eu não sei, mas vou falar que sei, por que se eu falar que não sei, vou levar uma bronca”. Eu acho que é por aí. (E-Dália/2008)

Ter sobre si o peso das atribuições do ofício discente permite que as professoras vivam ou revivam os dramas inerentes à condição de aluna, revelando a importância da sensibilidade para entender as dificuldades de aprendizagem dos alunos e, assim, criar uma atmosfera segura para que possam expressar o que sentem e solicitar o apoio que precisam (Perrenoud, 2000). Por outro lado, estar investido nesse ofício, possibilita também repensar a forma como a docência é exercida. Dália reflete sobre este aspecto de modo semelhante ao de suas colegas de turma:

(...) é uma coisa de autocrítica até, às vezes você está assim, numa semana agitada, você quer tanto encontrar um resultado e você lança as suas próprias expectativas acima das expectativas da própria criança, e não percebe que isso não é uma coisa boa. Que você se frustra e acaba frustrando o seu aluno, o que não é bacana. E aí você tem que se ver no papel do aluno. Falar: “Poxa vida! Quantas vezes aquilo parecia, pra mim, que era uma coisa tão complicada e eis que chegou um dia, caiu a minha ficha e eu compreendi o que que era.” Então a gente percebe que é coisa do amadurecimento mesmo. De amadurecer a idéia, da construção e isso da construção é em todas as idades, é em tudo que você vai fazer. (E-Dália/2008)

Ao colocar tais questões, Dália questiona suas práticas e representações e observa as implicações, tanto para ela como professora quanto para seus alunos, das suas expectativas.

Ou seja, superestimar o desempenho do aluno pode desencadear um efeito semelhante a uma profecia auto-realizadora negativa, cuja predição chega a se realizar, prejudicando de alguma forma o rendimento do aluno (Rosenthal e Jacobson, 1973). É interessante notar este fato, já que, geralmente, o professor, ao demonstrar suas expectativas positivas, tende a ajudar a criança a mudar a concepção que tem de si, estimulando sua motivação e o aperfeiçoamento de suas aprendizagens (Rosenthal e Jacobson, 1973). No entanto, a super-expectativa pode vir a ter o efeito contrário, tal como no caso percebido pela professora.

Tais processos, vale dizer ainda, foram percebidos por Dália ao comparar seu próprio processo de aprendizagem com o de seus alunos, o que revelou a importância do tempo na construção dos conhecimentos e no amadurecimento das idéias, pois é importante respeitar o ritmo e o tempo de estabilização dos esquemas incitados pelas situações de aprendizagem (Perrenoud, 2002).

Você se constrói enquanto professor e aluno, você constrói junto com seu aluno, você fornece instrumentos pra ele construir, e você tem que esperar o tempo de edificar. Se você não espera, isso gera frustração no aluno e em você. E quando você se põe no papel do aluno e vai pra sala de aula como aluno, ou mesmo reflete, passa a fazer uma reflexão, que era uma coisa que o PEC também propunha, que eu gostei muito de fazer, refletir sobre o seu processo de aprendizagem, você começa a perceber o que é que te frustrava pra não repetir o mesmo modelo. O que é que pra você era uma sensação de insegurança, uma sensação ruim, de que “Ah, eu não vou levantar a mão pra perguntar pro professor”, eu não vou levantar o que causava em mim esse tipo de receio, eu não quero que cause no aluno. Essa reflexão a gente consegue, pelo menos pra mim, é clara. Começou assim, a ser muito mais clara, quando o próprio PEC propunha a fazer aquele trabalho de memória. (E-Dália/2008)

As reflexões acerca do processo de aprendizagem e das atitudes docentes que provocavam a insegurança nos alunos, vivenciadas por Dália enquanto aluna e pensadas em sua Escrita de Memórias, reforçaram sua compreensão sobre esses aspectos na relação professor-aluno, permitindo-lhe meditar sobre a forma que a autoridade docente deve assumir em sala de aula e a relevância da abertura do professor para o diálogo com seu aluno. O estabelecimento desta comunicação é importante para a apropriação da mensagem

pedagógica, porque “qualquer competência aparece duas vezes ao longo da experiência do indivíduo (tanto adulto quanto criança): uma vez no plano intersíquico e uma segunda vez, mais tarde, no plano intrapsíquico” (Lahire, 1997, p. 64). Deste modo, o desenvolvimento ou reformulação dos esquemas de percepção e ação referente ao que está sendo ensinado/aprendido depende da natureza e da qualidade das relações de interdependência estabelecidas entre esses dois sujeitos no processo de socialização/educação.

Lis também notou alguns aspectos sobre as particularidades dos alunos no processo de aprendizagem:

Como cada um tem um jeito de estudar, de aprender... num grupo pequeno, você vê como cada um aproveitou o curso... na situação de aluno você vê que ninguém tem o mesmo jeito [de aprender]... Você começa a entender melhor... a minha prática não é mesma do anos passado. Hoje eu tenho clareza de certas coisas que eu não dava importância antes e isso foi a condição de aluno que possibilitou... De todas as modalidades de ensino do PEC, há aquelas que eu gosto de fazer e aquelas que não... Eu gosto de ler sozinha... Hoje eu entendo uma menina que pede para fazer... Se passo a atividade em grupo, ela pede para ficar sozinha. Antes eu achava que se era quatro alunos, tinha que ser quatro. E é só passando pela condição de aluno que você percebe certas coisas... A gente toma consciência. (RA20/2004)

A tomada de consciência, enquanto simbolização ou conceituação dos esquemas pré-reflexivos da ação (Perrenoud, 2002), é uma das reações desencadeadas pela vivência simultânea dos ofícios discente e docente nos cursos de formação em serviço. A partir dela, compreende-se os sentidos ou os motivos de várias ações dos alunos, até então opacas, que, por sua vez, podem levar a reorientação das práticas docentes. No caso de Lis, mudou seu conceito sobre a organização das atividades em grupo em função de sua experiência discente no PEC, ao perceber que preferia fazer a leitura individualmente, do mesmo modo que uma aluna sua. Testemunho semelhante também foi dado por Margarida:

E mesmo na parte de relacionamento eu acho que você começa a olhar os alunos com outros olhos, você se coloca mais no lugar dele. Eu acho que se você não estudar, você perde esse laço, mesmo de amizade, de você conseguir enxergar o aluno como outra pessoa, não só como aluno, como um ser humano mesmo. É, as vezes a gente acaba vendo o aluno, que é tão corrido, ficar ali com ele aquelas 5 horas, você tem um conteúdo pra dar e tal, então, você acaba esquecendo que ele tem uma vida a parte. Então é gostoso você dividir os problemas dele, você tem que levar isso em conta na

hora que você tiver trabalhando com ele, estar a par, não só de educação de conhecimento, mas enquanto pessoa mesmo (E-Margarida/2008).

A escola, enquanto “um universo onde reina a regra impessoal” (Lahire, 1997, p. 59), pelos menos em tese, enfatiza os ofícios formais de cada agente, fato que pode levar o professor a perder de vista a subjetividade de seus alunos. Nesse sentido, viver a condição de aluno lhe permite visualizar não só as relações pautadas pelo conhecimento, mas também reconhecer que a “identidade de uma pessoa é sempre mais rica, complexa e instável e contraditória do que a parte que deve ao seu ofício” (Perrenoud, 1995, p. 202). Desta maneira, o professor terá mais chance de saber quando e como exigir de seu aluno o cumprimento do ofício e quando relativizar sua conduta, em virtude das outras dimensões da sua pessoa. Interações dessa natureza podem ajudar na produção do êxito escolar ao evitar a construção de relações negativas com o saber.

Diante de tais experiências, Violeta, por sua vez, insistia em afirmar que não faz com seus alunos aquilo que não aprovava que fizessem com ela:

Tudo que faziam comigo como aluna que eu não gostava, eu não fazia com meus alunos. Eu falava: “Não vou fazer com meus alunos, jamais” (risos). Tudo que faziam pra mim, que me fazia sentir mal, durante a minha vida escolar e até mesmo no PEC, alguma coisa, alguma atitude, prática, que fizesse com que eu não me sentisse bem, alguma coisa, eu não repetia com meus alunos. Eu dizia: “Eu não vou fazer com eles, se estou sentindo na pele o quanto é ruim”. Eu adulta já estou achando isso ruim, imagina eles pequenos. (E-Violeta/2008)

O depoimento de Violeta, cujo processo de escolarização foi marcado por relações ambíguas com os professores, ora harmônicas e producentes, ora conflituosas e prejudiciais ao seu desempenho escolar, revela o peso que as situações vivenciadas negativamente adquirem na trajetória escolar do indivíduo, pois podem repercutir em suas ações presentes, conforme a situação vivenciada, tal como observado em seu depoimento acerca do modo como a tutora conduzia as atividades em classe:

Não aproveita aquilo que surge no momento da aula. Uma professora trouxe um assunto, a outra trouxe outro, ela não equaciona aquilo. Tem um quadro na nossa sala, ela poderia pegar para responder uma questão. Ia ficar muito

mais atrativa a aula, ia se produzir muito mais e é um jeito de você puxar idéias e usar para a sala toda. É contemplar as idéias naquele quadro que a gente tem na sala. (2ªE-AP/2004)

Assim, ao enfrentar novamente tais experiências no PEC, durante as discussões relativas às leituras conduzidas pela tutora, pôde interpretá-las como professora na condição de aluna, a partir da “simetria invertida às avessas”, já que agora em sua classe busca contemplar a voz e os pontos de vistas de todos os seus alunos, a fim de evitar as situações pelas quais passou.

Por outro lado, esse episódio com a tutora mostra que os docentes do Programa eram vistos como modelos de formação pelas professoras, cujas atitudes, posturas ou atos ora eram assimilados, ora rejeitados. Violeta, em certo sentido, tendia a não se ajustar ao estilo rígido da tutora coordenar as atividades da sua turma.

Tutora – Acabamos percebendo o quanto nós somos docentes no PEC. Se o tutor, todos nós, não trabalharmos essa questão, eles viram alunos sim. Não querem devolver atividade, [querem] ir embora mais cedo. [...] O tutor tem esse papel crucial que é pulso firme, porque senão a atividade também não sai. (3ªE-Tutores/2003)⁵³

Além disso, do mesmo modo que entre os alunos há grupos, rivalidades e conflitos, havia também, entre as professoras, tais processos. Segundo a orientadora da turma havia dois grupos que se rivalizavam. Para Dália, havia três, já que um era neutro, porém, mesmo este, não passava ao largo de certas hostilidades. Para Lis, essa contenda começou depois da primeira prova.

Lis – (...) essa questão de prova virou uma neurose na sala. Então, no ano passado, pra mim, pelo menos, ficou bastante claro. Até antes da primeira prova, o rendimento da sala era um. Depois da primeira prova... isso porque todo mundo ali acha que avaliação não quer dizer nada, mas a questão da nota ficou tão evidente, que mexeu com muita gente, que começou mesmo esse negócio da rivalidade. E eu me senti pessoalmente atingida, porque eu trabalho na mesma escola que a nossa orientadora. Então nas entrelinhas de muitas conversas, o que estavam sugerindo era que eu estava sendo beneficiada. Tanto que eu falei pra [Orientadora]: “Aqui na escola eu me sinto constrangida de conversar com você (...) porque eu sei que lá na sala estão achando que eu estou me beneficiando”. Ninguém viu o meu esforço. Se eu tirei nota dez, foi esforço meu. Eu fiz por merecer. Agora achar que eu

⁵³ 3ª Entrevista com os Professores-tutores, realizada em 2003.

estava sendo beneficiada. (...) eu comecei a sentir as pessoas me tratando mal na sala.

Violeta – Com indiferença mesmo. (2ªE-AP/2004)

Tal fato chama atenção para importância que tem a nota na ordem escolar, mesmo para elas que já eram professoras e conviviam cotidianamente com essa questão. Por outro lado, expressa a influência negativa que tais conflitos podem ter para o desempenho do Programa. Diversos são os casos que ilustram essa situação, tal como uma aluna que deixou de participar das discussões em virtude das críticas que recebeu e poderia receber novamente, inclusive a própria Dália passou por esta situação. Por conseguinte, o momento dos debates sobre as leituras, que no começo do PEC eram vistos como bastante produtivos, com o passar do tempo e a permanência dos conflitos deixaram de ter o potencial formativo que tinham.

Violeta diz que a partir das notas das provas os alunos passam a ser classificados como os que sabem mais ou sabem menos. Lis deixou de conversar com a professora-orientadora na escola em que trabalha e passou a ser maltratada por algumas colegas de classe. Nesse contexto, a tutora era chamada, pelas alunas-professoras, para mediar esses conflitos, porém, como se tratava de adultos, ela se recusava a fazer esse papel, tanto porque deveriam saber como administrar tais situações sem sua ajuda quanto porque sua função no Programa não estava relacionada a problemas dessa natureza. Diante desse impasse, as alunas começam a questionar o papel da tutora, que, de certa forma, era vista no papel de professora.

Margarida – Essa mediação está deixando a desejar. (...) Porque eu acho assim, é uma coisa pessoal que poderia ter sido trabalhada. Ninguém consegue agradar todo mundo, então não dá para eu falar: “Olha, você é o grupo mais importante” e depois virar para o outro e dizer: “Você é o mais importante, não mais vocês”. Não dá. “Pera aí gente, todo mundo aqui é importante. Nós somos um grupo só”. (2ªE-AP/2004)

Porém, os questionamentos de Margarida sobre a postura da professora-tutora não param por aí.

Margarida – (...) como o professor não sabe, realmente, trabalhar um problema, então você favorece uma parte da classe em detrimento da outra. Por exemplo [simulando a fala da Tutora]: “Olha, quando a coordenadora chegar na apresentação da monografia, seja quem for que tiver falando, eu

vou chamar você. Você aceita?” (...) Então você não confia no que o outro está falando. Aí nessa hora: “Ah, você fala muito bem, então vamos fazer o seguinte: Se chegar a Coordenadora, quem tiver falando para e a gente dá um jeito de parar e você começa a fazer [sua apresentação] (...) Pô! Isso não é justo, entendeu? Eu acho que se todos nós temos que passar por uma apresentação e não é primeira e nem vai ser a última vez, e é difícil mesmo para quem tem mais facilidade ou menos facilidade, não é isso que conta. “Ah, não, você apresenta primeiro”. Então teve colega que apresentou sem ter ninguém [para assisti-la]. “E aí quando ela chegar, fulana começa”. Então, eu acho que não é assim. (...) se nós somos adultos e acontece, imagina com nossos alunos, que são crianças pequenas, que já tem uma certa carência emocional pela própria situação que eles vivem no dia-a-dia. Eu vi assim que o papel do professor... você é o exemplo, você tem que ter consciência disso e procurar ser muito justo. É claro que a gente comete erros, porque ninguém é perfeito, mas acho que, dentro do possível, temos que ser justos. (3ªE-AP/2004)

Ao ver o professor como um exemplo de justiça, portanto como uma referência identitária e de valores, um modelo de formação, Margarida passou a refletir sobre a justiça e a discriminação na relação professor-aluno, a partir do modo como a tutora de sua turma conduziu a apresentação das monografias no PEC. Como a organização do evento e a desenvoltura nas apresentações também podem ser atribuídas à qualidade do trabalho do tutor, uma vez que ele é o intermediário entre o Programa e as professoras e o responsável pela coordenação e estímulo das tarefas, a tutora resolveu fazer com que as professoras que tivessem mais dificuldades apresentassem o TCC logo no início das atividades e escolheu uma, que detinha maior facilidade para expor o trabalho, para iniciar sua apresentação quando a coordenadora do Programa chegasse para visitar a turma. Na visão de Margarida, tal atitude revela um certo desprezo por aqueles que não tem tanta facilidade para expor oralmente um trabalho. Como a tutora é vista pelas alunas do PEC no papel de professora, Margarida classificou sua atitude como injusta e ponderou sobre a extensão desse ato, ao afirmar que se é constrangedor para adultos, provavelmente o será mais ainda para crianças, cuja capacidade de lidar com esse tipo de situação tende a ser menor. Segundo Carvalho (2004, p. 99), “é sendo um professor justo que ensinamos o valor e o princípio da justiça aos nossos alunos, sendo respeitosos e exigindo que eles também o sejam é que ensinamos o respeito, não como um conceito, mas como um princípio de conduta”. Nesse sentido, é nas relações de

interdependência entre as alunas e a tutora, permeadas por práticas escolares justas, que se efetiva a formação docente orientada por este princípio. Porém, em virtude dos valores e concepções próprios da aluna, conflitantes com o “exemplo” vislumbrado na postura da tutora, a formação, nesse contexto, se pautava pela “simetria invertida às avessas”.

No caso da avaliação, também se pôde perceber esse processo formativo.

Lis – (...) ainda pegando essa questão da prova, foi todo o ritual mesmo, até o dia da prova. Parecia que a gente voltou quando era criança, como as crianças fazem. “Ai, quando vai ser a prova?”, “Eu vou ter que estudar para a prova?”, “Como que ela vai ser?”

Margarida – O que que vai cair?

Lis – É, e depois a questão da nota. O mito da nota, de repente, foi muito importante na sala. Começou uma coisa assim.

Margarida – Quanto você tirou? Como que foi?

Lis – É, até o comportamento que é utilizado mesmo. Então, já pra esta segunda prova, parece que não tem muito essa ansiedade toda. Pra entregar o primeiro trabalho de pesquisa que nós fizemos, também o primeiro relatório, foi uma coisa que causou muita apreensão.

Margarida – Era pra nota - “Quanto que eu vou tirar? Quanto não vou tirar?”

Lis – Isso. Então são coisas tão interessantes que a gente fica observando como são as nossas reações mediante coisas que a gente mesmo...

Violeta – Pratica.

Lis – É que a gente pratica e que às vezes a gente fala que não é tão importante. “Ah, mas por que eles são tão eufóricos por nota?” Mas isso a gente viu aqui no fórum, entre adultos, não é? Aquele negócio: “Quanto que eu vou tirar na prova?”, “Por que o meu colega tirou mais do que eu?” Sabe? Eu achei isso uma coisa bastante interessante de analisar. (1ªE-AP/2008)

As professoras, ao adotar condutas semelhantes às de seus alunos, passam a se sentir como eles e a ver sentido onde não viam mais, como no fato de ficarem ansiosas e inseguras antes da prova e apreensivas depois, em função do resultado. Observa-se, então, que a nota tem um valor muito grande para as professoras do mesmo modo que para os alunos, pois o sistema de avaliação classifica e hierarquiza os estudantes na configuração escolar, ao distinguir entre os “melhores” e os “piores” ou entre os que têm mais dificuldade e os que têm menos, para usar a terminologia das próprias professoras. Este fato pode trazer uma série de conseqüências no que tange à percepção que passam a ter de si e de suas chances no universo escolar, bem como interfere na relação com professor/aluno, em virtude das profecias auto-realizadoras (Rosenthal e Jacobson, 1973). A consciência dessas reações, provocadas pelo

sistema de avaliação, bem como por outras situações, como visto acima, faculta às professoras compreenderem vários aspectos desses processos inerentes à cultura escolar e o modo como eles atingem seus alunos.

Lis – (...) eu acho interessante observar a nossa reação...

Margarida – Que é bem de aluno, mesmo.

Lis – É, tanto que a professora orientadora [responsável pela correção das provas] — “Quando que ela vem?”, “Quando que ela vem trazer essa prova?” — Depois deu aquela acalmada.

Dália – Quando veio a orientadora, a gente ficava meio assim: “O que ela vai falar?”, “Como que é?”, “É ela que vai dar a nota?”. [Todos riem]

Pesq. – Vocês se viram na condição de alunos e talvez tenham entendido melhor os seus alunos.

Margarida – Com certeza.

Lis – Agora, toda vez que eles perguntam assim: “Que nota que eu tirei?”, eu falo: “Querido... [risos] eu vou te falar, não vou te causar ansiedade”. É rapidinho agora. [risos]. (1ªE-AP/2003)

Enfrentando os mesmos dramas de seus alunos em relação à avaliação, as professoras tomam consciência e refletem sobre tais comportamentos e, em alguns casos, elaboram outra forma de lidar com essas situações, chegando a pensar em novas práticas pedagógicas. Lis afirma que, em virtude da sua compreensão a respeito das sensações provocadas pela expectativa da nota, passou a fornecê-las aos seus alunos de maneira mais rápida, com o intuito de diminuir a ansiedade deles.

Porém, as repercussões e reflexões se prolongaram para outras dimensões da avaliação, chegando a questionar tal o próprio modelo, ao notarem a incoerência entre o ensinado pelo PEC e o colocado em prática:

Violeta – (...) eu ficava pensando: “Poxa vida, isso aqui é um curso que está me formando enquanto professora, me dizendo: ‘Olha, é de bom senso se trabalhar com o aluno dessa forma...’”. Aí, na hora de se aplicar uma prova, na hora de se ministrar uma aula é um jeito completamente contrário àquela proposta que estava sendo feita. Até mesmo por parte da tutora. (2ªE-AP/2004)

Esperava ser avaliada de uma forma global, sendo consideradas todas as habilidades que tenho, o conhecimento que trago, os argumentos que foram colocados para justificar e debater as discussões propostas. Percebo que fui avaliada apenas por uma prova escrita, assim como

em toda a minha vida escolar. Essa primeira avaliação do PEC teve como finalidade verificar o conteúdo adquirido pelos alunos do curso tão somente. Diante dessa nova proposta de ensino que contempla novas estratégias e instrumentos de aprendizagem e propõe uma mudança de prática pedagógica (ineficaz) é de se surpreender que a avaliação tenha sido feita de forma tão tradicional como foi (M2Violeta)

Segundo a simetria invertida, o docente “aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém numa situação invertida. Isso implica que deve haver *coerência absoluta* entre o que se faz na formação e o que se espera como profissional” (MEC, 2000, p. 38 *apud* São Paulo, 2003b, p. 10; grifo nosso). No entanto, isto não significa igualar mecanicamente as situações de aprendizagem do ensino superior com a da educação básica. O que se tem vista é proporcionar ao docente em formação uma experiência de aprendizagem análoga a que seus alunos irão vivenciar.

A compreensão desse fato evidencia a necessidade de que o futuro professor experencie, como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, os modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas. (Brasil, 2008b, p. 39)

Pretende-se, assim, que o docente procure formar seu aluno de acordo com o modelo em que foi formado. Tomando, por exemplo, o caso da avaliação no PEC, há no texto intitulado “Que matemática deve ser aprendida na escola hoje?”, de Ubiratan D’Ambrósio, presente na apostila utilizada, uma definição de avaliação que pode ser considerada como síntese da concepção do Programa sobre este assunto:

Uma *avaliação adequada* deve ser focalizada no aluno como indivíduo, analisando e chamando a atenção para seus erros, com muito cuidado para evitar sua humilhação perante os colegas e o seu desencanto com sua própria aprendizagem. A avaliação é o grande auxiliar do professor para orientar sua ação pedagógica. Permite motivar adequadamente os alunos e definir quais os conteúdos que melhor se adaptaram aos interesses deles. Mas isso exige que o professor deixe de cobrar retenção de conteúdos e se liberte da idéia falsa de que o programa deve ser cumprido integralmente e na ordem estabelecida. (grifo nosso)

Diante desse quadro, o que dizer da simetria invertida levada a efeito no PEC em determinadas ocasiões? Nestas, a avaliação experienciada pelas alunas, quer seja nas

apreciações da tutora quer seja nas provas do Programa, não se baseou nos pressupostos proclamados, chegando até a contradizê-los. Como as professoras partilhavam da concepção de avaliação do PEC, não fazia sentido para elas ter que ensinar de acordo com o que vivenciaram na prática. Observa-se aí, tendo em vista os princípios pedagógicos do Programa, dois paradoxos: um, diz respeito a exigência da coerência absoluta entre o modo como foi formado e a maneira como irá formar; outro, refere-se ao fato de que para ensinar em conformidade com o proposto, seria necessário ter aprendido desta forma, na prática, o que não ocorreu. Para que as alunas possam adotar em seu trabalho docente o que o PEC pregava em seu discurso, a formação teria que se orientar pela “simetria invertida às avessas”. Mas isto seria possível?

Como a socialização/educação é também um processo de auto-formação, os relatos das professoras sugerem que, ao comparar o modelo de conduta da tutora com outros presentes em seu repertório cultural e no próprio discurso do Programa, acabam por criticá-lo e reconstruí-lo nesse processo, se apropriando, reflexivamente, de modelos opostos ao veiculados na relação com a tutora. O mesmo acontece com as formas de avaliação, ao conhecerem um modelo na teoria e outro na prática, comparam, avaliam e optam por aquele que faz mais sentido à luz de suas experiências e a partir do que vivenciaram durante as provas. Se tais conjecturas não estiverem equivocadas, a formação baseada na “simetria invertida às avessas” se processaria por meio da auto-formação das professoras, dando origem a sedimentação de novas experiências.

Por outro lado, pensando com Perrenoud (2002), para quem a “reflexão sobre a própria ação ou sobre a de outra pessoa contém uma reflexão embrionária sobre o *habitus* subjacente, apesar de geralmente não se utilizar esse conceito e, muito menos, essa palavra” (p. 142), pode-se dizer que, nesse processo, vivenciar a condição de aluno em um programa de educação continuada em serviço possui, sim, um potencial formativo, na medida em que é

capaz de provocar reflexões sobre o exercício dos ofícios discente e docente e, assim, propiciar a tomada de consciência sobre um esquema (mental ou comportamental) isolado ou uma pequena parcela deles, referentes às práticas escolares e aos processos de aprendizagem.

3.5.7. As Alunas-professoras e o PEC Formação Universitária

As discussões levantadas tiveram por objetivo problematizar alguns aspectos considerados importantes para o desenho dos cursos de formação continuada em serviço, por meio da investigação do ofício discente das docentes. No entanto, isto não significa que determinadas condutas que fugiram do esperado inviabilizasse o aproveitamento do curso. Como afirma Perrenoud (1995, p. 118), “Bem longe de realizarem continuamente tudo o que se lhes pede, ainda que com um sucesso desigual, os alunos tentam negociar ou virar a seu favor as regras e às ordens”, o que, em algumas ocasiões, pode significar uma formação mais proveitosa ou não prevista pelo Programa, como foi discutido acima. Nesse sentido, é necessário dizer que as professoras enfrentaram até o fim, cada uma a seu modo, os desafios e as tarefas do curso, apropriando-se do que lhes fazia mais sentido.

Todavia, cabe ressaltar que as professoras em questão não são representativas do universo das cursistas do PEC-Municípios. Segundo o levantamento de Bueno, Souza e Bello (2008), composto por uma amostra de 152 professoras, apenas 10% delas, por exemplo, chegaram a cursar o nível superior e, na maioria dos casos, desistiram por motivos financeiros. No caso em tela, as quatro começaram a frequentar o terceiro grau e as que abandonaram, não o fizeram por razões econômicas. Além disso, a maioria das professoras da amostra tinha origem social modesta, muitas vindas de outras regiões do país, como o nordeste, tendo que começar a trabalhar cedo para ajudar na renda da família. Os pais de grande parte delas tinham pouca escolaridade ou eram analfabetos. Um número considerável

não cursou a pré-escola e o contato com materiais escritos, tanto na infância quanto na adolescência, foi restrito e, em certa medida, não pôde ser compensado pela escola, já que muitas não mencionaram em seus relatos a frequência à biblioteca escolar. Ademais, dizem as autoras,

Muitas viveram os anos de escolarização básica com grandes dificuldades e sofrimentos, devido à rigidez dos professores, às punições severas, reprovações, em muitos casos, além de problemas de saúde. As repetências foram vividas com muita dor e lembradas com amargura, mais ainda quando tiveram a frustração de ter de interromper a escolaridade. Todavia, as histórias falam também dos bons professores, especialmente os mais compreensivos e competentes, que acabaram por despertar em algumas o gosto pela docência. Em meio às lembranças, figuram também as professoras das primeiras letras, aquelas que as introduziram no universo da leitura e da escrita e que em muitos casos deixaram marcas indeléveis. O primeiro livro de leitura para a maioria do grupo foi a tradicional cartilha Caminho Suave. (*ibid.*, p. 05)

Apesar de algumas semelhanças entre as quatro professoras observadas e a amostra analisada pelas autoras, o que predomina são as diferenças.

Lis, durante seu processo de socialização familiar e escolar, desenvolveu uma autodisciplina impressionante, em virtude do *ethos* da família, que valorizava a ordem e os resultados acadêmicos oriundos de uma rotina de estudo disciplinada, e da escola de primeiro grau que frequentou, cujo regime disciplinar era bastante consistente. Durante o curso de HEM, habituou-se a atividades exigentes e volumosas: trabalhos escolares, estágios, aulas aos sábados e curso de inglês, o que consumia parte significativa do seu tempo, ficando apenas com o domingo “livre”. Tal processo de socialização permitiu o desenvolvimento de um *habitus* bastante ascético e rigoroso, o que permite entender, em parte, porque Lis dormia em média cinco horas por dia e, ainda assim, conseguia dar conta das suas duas classes na escola e das tarefas do Programa.

No o PEC, Lis era muito dedicada, participava de todas as discussões, fazia as leituras e tirava boas notas, o que levou a ser considerada pelas colegas e pelos docentes do Programa como uma aluna exemplar. Para a professora-orientadora da turma, a aluna deveria se

candidatar, depois de formada, a um programa de pós-graduação *strictu sensu* na área de educação, pois, na sua opinião, já se encontrava preparada para tanto. Segundo Lis, o Programa foi bastante proveitoso, principalmente por valorizar a experiência docente e focar, em suas atividades, a prática juntamente com a teoria, em especial nas Vivências Educadoras, como se vê em seu depoimento:

(...) a todo momento estava valorizando a nossa experiência. (...) A proposta eu acho que foi diferente de outros cursos que você faz, é conciliar mesmo. Pegar a partir de sua prática, qual é o embasamento teórico que está por ali. E como o embasamento teórico pode ajudar você a rever sua prática. (...) tanto para melhorar, para aperfeiçoar, para continuar, ou até mesmo pra abandonar (...). (E-Lis/2008)

[Teve] Exemplos de atividades, exemplos de possibilidade de trabalho. Então acho que tudo isso, daí somou bastante. Pra mim, acho que foi o curso mais válido que eu já fiz. E gostaria até de continuar se tivesse oportunidade. (E-Lis/2008)

Percebe-se que Lis correspondeu aos propósitos do Programa, assimilando a junção entre a teoria e a prática, tendo em vista repensar a primeira a luz da segunda. Também relata que a troca de experiência entre as colegas, principalmente com aquelas que lecionavam em escolas cujo perfil era diferente do da sua, e as trocas realizadas durante as discussões referentes às atividades *on-line*, propiciaram intercâmbios de conhecimento importantes. O computador também passou a ser usado como instrumento de pesquisa e as atividades aprendidas foram utilizadas em classe. Além disso, os conhecimentos obtidos no PEC são valorizados pela coordenadora de sua escola, que requisita suas intervenções durante as reuniões pedagógicas, e lhe permite entender, de maneira mais aprofundada, as propostas da Secretaria da Educação, tal como a “nova concepção de educação física”, que não se baseia mais nos jogos esportivos voltados para competições e sim no desenvolvimento físico, motor e cultural do aluno, de acordo com seu relato. Ademais, a aluna está fazendo um curso de pós-graduação, na área de gestão escolar.

Dália, por sua vez, também contou com uma socialização familiar e escolar bastante favorável à ordem escolar, principalmente em virtude do investimento pedagógico da mãe.

Merece nota o curso de magistério que fez (em uma Fundação privada), o qual valoriza muito. A aluna-professora disse que fez muitas leituras teóricas, com destaque para Piaget; participou de várias atividades de caráter acadêmico; e realizou estágio na escola de aplicação da própria instituição em que estudava, em cada fase da educação infantil e em cada série do ensino fundamental, o que lhe obrigava a ficar, praticamente, o dia todo na escola. Nota-se aí que as atividades em que estava inserida e o tempo dispensado a elas contribuíram para que Dália desenvolvesse as disposições que lhe ajudaram a dar conta da sua dupla jornada de trabalho como professora e das exigências do Programa enquanto aluna. Comparando seu curso de magistério ao PEC, Dália diz o seguinte:

Eu acho inclusive que o PEC trabalhou na mesma linha que o meu magistério. Porque era uma linha de estudo de casos, de estudo de materiais, das grandes tendências da educação. Eu tenho ainda guardado muitos dos materiais do magistério, porque é um material, pra mim, de pesquisa extremamente útil. E muito dos autores que eu conheci no magistério, o PEC trouxe de novo pra mim, mas com uma outra abordagem. E aí, como obviamente eu era mais velha, já dava aula, já tinha uma outra visão e pude aproveitar de uma maneira muito mais rica. No magistério eu entrei quando tinha de quatorze pra quinze anos, então, quer dizer, muita coisa a gente perde porque não tem maturidade. E depois, quando eu revi muitos dos materiais no PEC, eu pude aproveitar melhor aquilo e ver muitas outras coisas que eu não tinha aprendido no magistério, obviamente. (E-Dália/2008)

A professora valorizava bastante as leituras proporcionadas pela apostila do Programa, inclusive reclamava da falta de acesso à biblioteca, pois o acervo que tinha no pólo era restrito, fato que foi minimizado com a autorização dada aos alunos para se associarem à biblioteca da Faculdade da Educação da USP. Além disso, como Lis, considerou importante para sua formação as Vivências Educadoras:

Era uma coisa de aplicação, da sua própria prática, da sua vivência, isso faz uma diferença gigantesca. Isso faz você viver, poder aplicar aquilo que você estuda (...) Acho que faz uma diferença muito grande. (E-Dália/2008)

Pensando a respeito de seu percurso escolar e profissional, Dália relata que sua formação foi bastante enriquecida durante o PEC, pois foi aprovada em todos os concursos

que prestou⁵⁴, fato que aumentou a sua autoconfiança, tanto no desempenho da função como professora quanto nas discussões sobre assuntos educacionais. Ela conta que, em comparação com o início da sua carreira, hoje é capaz de planejar melhor suas atividades, pois consegue estabelecer os objetivos desejados em consonância com o tempo adequado para concretizá-los. Tal fato, segundo ela, se deve em parte ao modo como o Programa organizava suas atividades, visto que todas tinham um objetivo a ser alcançado dentro de um tempo determinado. Depois que se formou no PEC, a aluna voltou para o curso de Letras, concluindo-o depois de um ano.

Desse modo, tanto Dália quanto Lis, cada uma ao seu modo e amparada por seus recursos (disposições e conhecimentos), jogaram muito bem o jogo do PEC, sem grandes dificuldades, em termos acadêmicos, ao contrário, o fizeram com bastante desenvoltura. Parece também que assimilaram muito do que foi proposto pelo Programa, já que em seus relatos mencionam a modificação de várias práticas e concepções relativas ao ofício docente, em função das teorias estudadas e das atividades práticas realizadas durante o curso de formação.

Margarida e Violeta também obtiveram sucesso escolar, porém de maneira distinta das duas colegas. A socialização familiar de Margarida se deu em uma configuração numerosa e na qual o capital escolar dos pais era pequeno. Porém havia o cultivo de práticas de leitura e sua mãe iniciou sua alfabetização. Sua trajetória escolar é difícil de analisar, pois tanto em suas memórias quanto nas entrevistas forneceu poucas informações sobre esse processo, como dito anteriormente. Porém revela que logo no primeiro ano foi obrigada a abandonar a escola, retornando dois anos depois na primeira série, que enfrentou dificuldades no exame do ginásio e em matemática e que não costumava estudar em casa, preferindo prestar atenção à aula. Contudo, ingressou em uma escola particular, com bolsa, onde fez o curso de magistério

⁵⁴ Dália assumiu o cargo de professora de ensino fundamental (anos iniciais) no sistema de ensino estadual e se exonerou de um dos cargos de professora de educação infantil.

e começou a trabalhar/estagiar como auxiliar de classe, ficando em período integral na instituição, o que lhe obrigava a travar um contato diário com a cultura escolar. Além disso, antes de fazer o PEC, cursou durante um ano e meio o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), promovido pela Secretaria da Educação da Prefeitura de São Paulo, onde estudou basicamente a leitura e a escrita dos alunos da primeira série. Segundo ela, tal curso mudou sua concepção de alfabetização e lhe ajudou no estudo dessa temática no PEC, pois ambos seguiam praticamente a mesma linha, tendo inclusive atividades semelhantes. Tais experiências podem ter ajudado Margarida a desenvolver ou reafirmar um conjunto de esquemas de ação que lhe permitiu obter seu sucesso escolar, apesar economicidade com que lidava com as atividades do Programa.

Para Margarida, semelhante às colegas, uma das mais importantes contribuições do PEC foi propiciar o entendimento da prática a partir da teoria:

Quando você começa a estudar a teoria, você consegue ver onde tava aquilo, porque você faz aquilo e determinadas coisas. Desse jeito você consegue melhorar mais a prática, você consegue ter uma visão melhor do que você está fazendo. Pra mim foi importantíssimo, muito. Eu acho que eu cresci muito. Tanto na prática docente, como pessoa mesmo. Acho que deu pra crescer muito, modificar muitas coisas (...) (E-Margarida/2008)

A aluna conta também que a realização da monografia permitiu melhorar bastante sua escrita, pois redigir de maneira acadêmica exige maior organização das idéias e do próprio texto. Sua familiaridade com o computador também aumentou, pois no começo do curso “não via utilidade” para aquela máquina. Durante as observações foi possível notar que participava das atividades propostas, tirava boas notas e, inclusive, foi aprovada no concurso para diretora da rede pública de ensino da cidade de São Paulo. Também fez um curso de pós-graduação, obtendo o título de especialista em educação, na área de gestão escolar.

Violeta foi socializada em uma configuração familiar com um bom nível de capital escolar e econômico. Pai médico, mãe diretora de escola e tias professoras. Em seu lar encontrou adequadas condições materiais, afetivas, organizacionais e culturais para o

desenvolvimento das disposições favoráveis a ordem escolar e pôde contar um bom investimento pedagógico da família, representando principalmente pelo auxílio dado pela mãe, durante sua trajetória escolar. Porém, apesar disto, enfrentou certas dificuldades neste percurso. Não fez pré-escola, teve que encarar já no início da primeira série um exame de admissão, sofreu com a visão negativa da diretora da instituição sobre sua coordenação motora, não se ajustou à rigidez da escola e de alguns professores e encontrou problemas em matemática e em determinadas formas de avaliação. Por outro lado, segundo seus relatos, nas disciplinas em que os professores tinham outra postura pedagógica, acompanhando o aluno em seu processo de aprendizagem, bem como motivando e valorizando o seu trabalho, Violeta apresentava um bom desempenho escolar e não enfrentava problemas. Desse modo, como discutido anteriormente, a aluna-professora teve uma socialização familiar e escolar híbrida, tanto pelas diversas referências, presentes em sua família, sobre o universo escolar quanto pela cisão existente na escola entre os professores mais rígidos e os mais abertos no trato com os alunos. Estes, de certa maneira, estabeleciam relações mediadas pelo saber mais próximas às vivenciadas com sua mãe. Além disso, no âmbito profissional, é professora como a mãe e advogada por conselho do pai. Atua simultaneamente nas duas áreas, o que lhe possibilitava tardes de folga, em algumas ocasiões, e uma carga suplementar de trabalho, em outras, tal como visto no período em que teve que faltar do PEC, em virtude de um curso relacionada à advocacia. Não obstante, Violeta também possui uma trajetória escolar significativamente exitosa, detém alto capital escolar, teve um bom desempenho no PEC, participava bastante das atividades, chegando inclusive a obter nota dez na prova de matemática, matéria que se dizia odiada em suas memórias.

Como as demais professoras, Violeta também valorizou a conjugação da teoria com a prática, mas o que mais lhe chamou atenção foi a idéia do professor pesquisador:

Hoje sei o quanto é importante a minha atividade, principalmente como pesquisadora. Não sabia que podia ser objeto de estudo a minha própria

prática. Isso mudou tudo. Essa questão conduziu-me ao estudo da concepção do conhecimento para o professor, o quanto isso afeta a sua prática e a organização da escola. (M6Violeta)

Na última entrevista, a professora revelou seu desejo de ingressar em um programa de mestrado e se tornar professora universitária, inclusive já conversou com um professor sobre a possibilidade de orientá-la.

Margarida e Violeta também afirmaram que houve modificações em suas práticas e concepções referentes ao exercício da docência, citando, entre outros exemplos, o modo como a avaliação passou ser vista, deixando de ser um meio de aferir o produto para ser um processo contínuo de reorientação do trabalho docente, e a maneira de encarar o erro da criança, que antes era deixado de lado, dispensando a intervenção docente, mas agora é visto como parte do processo de aprendizagem, o que exige o trabalho do professor para que o aluno se desenvolva.

Todavia, apesar das mudanças relatadas, as quatro professoras também afirmaram, em algumas ocasiões, que não era simples modificar as práticas e as concepções docentes, pois era algo arraigado, difícil de ser alterado de uma hora para outra. Não obstante, para compreender melhor esses processos, talvez seja necessário um estudo longitudinal, capaz de acompanhar as professoras em seu trabalho na escola, a fim de conhecer melhor as eventuais mudanças. Mas, independente de tais considerações, não há como negar que a formação proporcionada pelo PEC às professoras em questão foi aproveitada e apropriada de muitas maneiras, em conformidade ou em contraposição ao esperado pelo Programa, enriquecendo assim a formação de cada uma.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“É interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela.”

(Paulo Freire)

O presente trabalho teve por objetivo discutir a condição de aluno nos cursos de formação continuada em serviço, a partir dos processos de socialização/educação, à luz da sociabilidade contemporânea, elegendo como referencial empírico o PEC Formação Universitária Municípios. Neste sentido, foram apresentados, inicialmente, os instrumentos de análise, baseados na teoria do *habitus* de Bourdieu (1984), problematizada pelos escritos de Lahire (2002a) e Setton (2002a). Em seguida, procurou situar o Programa dentro do contexto das reformas internacionais na formação docente, tendo como pano de fundo o discurso e algumas ações dos organismos multilaterais, em especial do Banco Mundial, na conformação dessas políticas. Desta feita, foram analisados os aspectos organizacionais e pedagógicos do PEC Formação Universitária, a partir do modelo de formação de professor presente na tendência internacional.

Num segundo momento, a partir do estudo a respeito do processo de socialização ocorrido na família e na escola, buscou delinear o *habitus* escolar das alunas-professoras, considerando-o como um elemento importante para a compreensão das práticas discentes das docentes nos cursos de formação continuada em serviço. De posse dessas informações e tendo em vista determinadas questões discutidas nos dois primeiros capítulos, foram investigadas as relações entre a vivência simultânea dos ofícios discente e docente no PEC Municípios, com o

intuito de analisar as implicações da condição de aluno para a formação docente e o potencial formativo associado ao exercício simultâneo dos dois ofícios.

Os resultados obtidos indicam que as professoras, em determinadas ocasiões, tendem a recorrer às artimanhas de alunos para enfrentar as exigências do curso, afastando-se mais ou menos do que formalmente delas se espera quando investidas no ofício discente em função do *habitus* escolar, das modalidades de ensino do Programa e das condições de existência de cada uma, tomados relacionalmente. Portanto, tais comportamentos não podem ser deduzidos somente do conjunto de disposições. Há que se considerar que tais condutas estão associadas ao contexto em que se passam, pois na maior parte das vezes é ele que desencadeia ou restringe certas práticas, especialmente quando o processo de socialização foi heterogêneo, tido como o mais comum nas sociedades contemporâneas (Lahire, 2002). As condições de existência também não podem ser menosprezadas, uma vez que, depois de uma dupla jornada de trabalho na escola, de uma terceira no curso de formação em serviço e, talvez, de uma quarta em casa, tendo em vista as tarefas domésticas e escolares, não é possível exigir ou esperar das professoras o cumprimento de todas as obrigações formais do ofício de aluno. Mesmo as que conseguiram dar conta dessa demanda a contento, o fizeram com muito sacrifício, reduzindo as horas de sono (e de descanso, portanto), apoiada em um ascetismo e uma capacidade de auto-disciplina difíceis de serem encontradas ou produzidas no processo de socialização/educação, familiar e escolar, contemporâneo. Por esta razão, é necessário que os programas de educação continuada em serviço levem em conta, em seu planejamento, o *habitus* escolar do público a que se destina (Bueno e Bello, 2005), a qualidade dos ambientes formativos que estão sendo propiciados e as condições de existência do professor (familiar, escolar, profissional, etc.). Desprezar estes fatores e estabelecer uma relação mecânica entre o *habitus* escolar e a prática discente do docente significa reduzir a qualidade da formação proporcionada nos programas de educação continuada em serviço.

Já a vivência do ofício discente pelo docente é vista como tensão na medida em que lhe permite tomar consciência de vários aspectos das práticas escolares e dos processos de aprendizagem tanto a respeito de si como acerca da relação com seus alunos. Nesse sentido, a condição de aluna permitiu às professoras indagar sobre as razões das condutas de seus alunos que fogem do exercício idealizado do ofício discente, levando-as, entre outras coisas, a entender algumas de suas práticas docentes referentes a certas atividades escolares, a refletir sobre o peso das expectativas a respeito do desempenho e do ritmo de aprendizagem do aluno, a perceber as diversas conseqüências das avaliações para a construção da identidade do educando e a compreender melhor a importância dos princípios éticos na relação do professor com os alunos e na condução dos conflitos em classe.

Foi possível perceber, também, o trabalho de apropriação feito pelas alunas sobre a mensagem pedagógica do Programa, principalmente nas situações de aprendizagem que continham certas incoerências entre o proposto e o realizado. Ao refletirem acerca dos conteúdos ensinados, dos dispositivos pedagógicos utilizados e dos modelos de formação veiculados nas interações com as figuras docentes do PEC, principalmente com a tutora, se apropriavam, conforme o sentido que atribuíam a tais experiências, de conhecimentos, valores e concepções presentes nas relações estabelecidas. Em tal contexto, ocorria um processo de auto-formação, no qual o aluno construía, reconstruía, negava ou reafirmava conhecimentos, valores e/ou práticas de modo distinto ou em contraposição à formação que estava sendo proporcionada pelo Programa. Nessas ocasiões, o princípio associado a tais experiências foi chamado de “simetria invertida às avessas”, uma vez que para o docente poder ensinar de acordo com o proposto pelo Programa, teria que aprender divergindo do ou contradizendo o que estava sendo vivenciado na condição de aluno.

Tendo em vista esses processos, talvez seja possível aproveitar a tensão gerada pela vivência simultânea dos ofícios discente e docente em cursos de formação continuada em

serviço para desencadear um processo de formação individual e coletivo, em parceria com outras atividades, tal como a “escrita de memórias”, pelo fato de propiciar ao professor a tomada de consciência sobre alguns aspectos de suas práticas e representações, referentes a processos de aprendizagem e a práticas escolares, até então despercebidos. Assim, baseado na perspectiva sugerida por Bueno *et ali.* (2000), referente à lógica da contra-memória, supõe-se que os estímulos espontâneos oriundos do ofício de aluno somados aos intencionais relativos ao trabalho com as “memórias” poderiam trazer um rico material, como a coerência ou incoerência nas situações de aprendizagem, as interações conflituosas ou harmônicas entre professor e aluno ou a relação entre teoria e prática, entre outras coisas, para os professores, a partir do intercambio sistemático de experiências individuais e coletivas, contextualizarem, relativizarem, desconstruírem ou reconceitualizarem conhecimentos, valores e práticas surgidas ou percebidas nesse processo formativo. Como muitas dessas experiências aconteceram sem que tivessem sido previstas pelo Programa, já que supunha “a coerência absoluta” entre o modo que aprende a maneira que ensina, é possível dizer que a condição de aluno, em virtude do seu potencial formativo, pode ser melhor aproveitada nos cursos de formação continuada em serviço.

Quanto à formação proporcionada pelo PEC Formação Universitária, em função das análises feitas e conforme o relato das próprias professoras, várias evidências indicam que o Programa foi capaz de proporcionar diversos processos (auto)formativos às alunas-professoras⁵⁵, tais como: um maior domínio acerca das teorias educacionais; a apreensão de diversas atividades práticas para serem utilizadas em classe; o aperfeiçoamento da leitura e da escrita; a capacitação para o uso do computador tanto para pesquisa quanto para o trabalho docente; o enriquecimento do repertório cultural; o intercâmbio de experiências profissionais; a melhoria da auto-estima e a possibilidade de reflexão sobre suas práticas e representações

⁵⁵ Em outros estudos também foram encontradas evidências semelhantes (Cf. Sarti, 2005; Andrade, 2007; Bello, 2008; Bueno, Souza e Bello, 2006; Bueno e Oliveira, 2008, entre outros).

acerca dos ofícios discente e docente. Segundo as professoras, as aprendizagens obtidas no Programa possibilitaram ainda diversas mudanças em suas práticas docentes, referentes à condução dos conflitos entre os alunos, à maneira de encarar o erro, o modo de organizar as atividades e a forma de apreender as propostas oriundas da Secretaria da Educação, só para ficar nesses exemplos. Por outro lado, em algumas ocasiões, também relataram que não era simples alterar tais práticas ou determinados conceitos, pois estavam bastante incutidos em seu modo de ser. Assim, tais elementos revelam a importância da educação continuada, ainda que apresente algumas deficiências, na formação do professor. Diante desse quadro, a alegação de que a formação inicial e continuada, em si mesmas, têm apenas uma função compensatória, justificando o aligeiramento da primeira e o barateamento da segunda, revela sua fragilidade.

Entretanto, é preciso advertir que as quatro professoras em questão fogem ao “perfil médio”, se assim é lícito dizer, encontrado na amostra analisada por Bueno, Souza e Bello (2006), o que inviabiliza qualquer pretensão de generalizar os resultados aqui encontrados, fato que, merece destaque, já não fazia parte do escopo desta investigação. Por este motivo, outros estudos sobre o tema são oportunos, a fim de problematizar a contribuição, se é que existe, trazida por esta pesquisa, pois, ainda que a mudança das práticas e representações das professoras tenham sido significativas, a transformação delas, de maneira individualizada, não asseguram, segundo Azanha (1998), a melhoria da qualidade de ensino, já que esta diz respeito à escola enquanto instituição. Em suas palavras, “São as escolas que precisam ser melhoradas. Sem este esforço institucional, o aperfeiçoamento isolado de docentes não garante que essa eventual melhoria do professor encontre na prática as condições propícias para uma melhoria de ensino” (p. 58). A observação do autor revela toda sua fecundidade quando se admite que a estabilização dos esquemas de ação, possivelmente construídos ou reconstruídos no processo formativo do PEC Formação Universitária, depende de sua

atualização em outros universos sociais, em especial na escola (Perrenoud, 2002). Nesse sentido, seria interessante conhecer os princípios que ordenam as configurações escolares em que as professoras trabalham, a fim de verificar em que medida contribuem para a estabilização ou, quiçá, para a inibição, dos eventuais esquemas desenvolvidos no Programa (Lahire, 2002a), pois, como diz Azanha (1998, p. 98), “Em algumas escolas ele poderá ser um bom professor, em outras, não”.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, 2002.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ANDRADE, A. de. *Uso(s) das novas tecnologias em um programa de formação de professores: possibilidades, controle e apropriações*. 2007. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2007.

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, 2004.

AQUINO, J. G.; A desordem na relação professor aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: _____. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, Summus Editorial, 1996. p. 39-55.

_____. A indisciplina e a escola atual. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v.24, n.2, p. 181-204, 1998.

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, p. 251-283, 2004.

AZANHA, J. M. P. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisa. In: _____. *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. Comentários sobre a formação de professores em São Paulo. In: SERBINO, R. V.; RIBEIRO, R. M.; GEBRAN, R. L. L. B. R. (Orgs.). *Formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BELLO, I. M. *Formação superior de professores em serviço: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil*. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2008.

BELLONI, M. L. *Educação a distância*. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 2003.

_____, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 78, p. 117-142, 2002.

BOCCHETTI, A. Por um professor mínimo: a “formação a distância” do sujeito docente. São Paulo, São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Dissertação de Mestrado), 2008.

BODGAN, R. C. e BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BONNEWITZ, P. *Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu*. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983

_____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1984.

_____. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 2004.

_____. *Poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDONCLE, R. Normalisation, académisation, universitarisation, partenariat: de la diversité de voies vers l'université. *Revista da Faculdade de Educação*, v.23, n.1/2, p. 29-48, 1997.

BRANDÃO, Z. Os jogos de escalas na sociologia da educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 607-620, 2008.

_____. A dialética micro/macro na sociologia da educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 153-165, 2001 .

_____; ALTMANN, H. *Algumas hipóteses sobre a transformação do habitus*. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-in/PRG_0599.EXE/915.PDF?NrOcoSis=16344&CdLinPrg=pt> Acesso em: 03 ago. 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1996

_____. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Parecer CNE/CP nº 09*, de 08 de maio de 2001. Disponível em: <<http://www.uems.br/proe/sec/Parecer%20CNE-CP%20009-2001.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2008a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Resolução CNE/CP nº 01*, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2008b.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2008c.

BUENO, B. O. *Autobiografias e formação de professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério*. Tese (Livre Docência). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 1996.

_____. *Educação a Distância. Entre o presencial e o virtual: a leitura, a escrita e a formação dos professores*. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/CNPq, 2003a.

_____. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, B. O.; et alii (Orgs.) *A vida e o ofício dos professores*. São Paulo: Escrituras, 2003b.

_____. Magistério e lógica de destinação profissional. *Educação & Linguagem*, v. 08, n. 11, 31-50, 2005.

_____. É possível reinventar os professores? A “escrita de memórias” em um curso especial de formação de professor. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (orgs.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006a.

_____. Viver a profissão, pensar a formação. Contribuições dos estudos com histórias de vida de professores. In: PIOTTO, D. C.; CORRÊA, B. C. *A profissão docente em debate. Anais da 3ª. Semana de Educação*. Ribeirão Preto: Legis Summa, 2006b.

_____; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. "O amor dos começos": por uma história das relações com a escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 111, 2000.

_____; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P.; Souza, M. C. C. C. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: _____. (Orgs.) *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 2000.

_____; BELLO, I. M. *É possível mudar o habitus docente? Uma análise sobre o PEC Formação Universitária*. In: *Anais do Encontro de pesquisa da educação da região sudeste (Anped-Sudeste)*, 7, 5, Belo Horizonte, 2005. CD-ROM

_____; OLIVEIRA, A. S. La educación a distancia en otro registro. Usos y apropiaciones de tecnologías en la formación de profesores. *Universitas Psychologica*, Bogotá, v. 7, n. 3, p. 817-830, 2008.

_____; SOUZA, D. T. R.; BELLO, I. M. *A leitura e a escrita de professoras face aos desafios dos novos letramentos*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3048--Int.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2008.

CARVALHO, J. S. F. Podem a ética e a cidadania serem ensinadas?. In: _____. (Org.), *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis: Vozes, 2004.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 75, p. 67-83, 2001.

CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação. In: TOMMASI, L.; WARDE, M.J.; HADAAD, S. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1995

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo/Brasília: Cortez/MEC/UNESCO, 1998.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, no. 85, p. 1155-1177, 2003.

DUARTE, N. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, v. 18, p. 35-40, 2001.

ELIAS, N. *Introdução à sociologia*. Lisboa: Edições 70, 2005

_____. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. Volume I

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTRICK, M. C. (Org.). *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1989, p. 195-301.

FONSECA, M. A. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: Educ, 2003.

FÓRUM Nacional em Defesa da Escola Pública. *Declaração de princípios e finalidades*. Brasília-DF, 21 de agosto de 2001.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1989.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23 n.80, 2002

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, no. 100, p. 1203-1230, 2007.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, no. 82, p. 93-130, 2003.

GARRIDO, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. _____.; GHEDIN, E. (Org.) *Professor reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2005.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, 2008.

GIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Editora da UNESP, 1991.

_____. *Mundo em descontrolé*. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2000.

HARVEY, D. *A condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 2008.

HERMIDA, J. F. O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172). *Educar*, Curitiba, n. 27, p. 239-258, 2006.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n.1, p. 9-43, 2001.

LAHIRE, B. *O sucesso escolar em meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *Homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes. 2002a.

_____. Reprodução ou prolongamentos críticos. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano 23, n. 78, 2002b

_____. Patrimônios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. *Sociologia, problemas e práticas*, n.º 49, p. 11-42, 2005.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Outubro*, São Paulo, n. 3, 1999.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, no. 89, p. 1159-1180, 2004.

_____; MOREIRA, A. F. B.; CUNHA, M. I. Repercussões de tendências internacionais sobre a formação de nossos professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n.68, dez. 1999

MANCEBO, D.; MAUÉS, O.; CHAVES, V. L. J. Crise e reforma do Estado e da universidade brasileira: implicações para o trabalho docente. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 37-53, 2006.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p.89-118, 2003.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, v.14, n.1, São Paulo, p. 98-110, 2000.

MICELI, S. Bourdieu e a renovação contemporânea da sociologia da cultura. *Tempo Social*, São Paulo, v.15, n.1, p. 63-79, abr. 2003.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 78, p.15-35, 2002.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso do discurso à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 11-20, 1999.

PERRENOUD, P. *Ofício de aluno de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. *Dez novas competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Prática reflexiva no ofício do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. *Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão do professor* <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p205-248_c.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2008.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. F. Expectativas de professores com relação a alunos pobres. In: GARRET, H. (Org.). *A ciência social num mundo em crise*. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1973.

SÃO PAULO. *PEC Formação Universitária Municípios. Manual do Aluno*. São Paulo, 2003a.

_____; UNDIME; FDE; USP; PUCSP. *PEC Formação Universitária Municípios. Proposta Básica*. São Paulo, 2003b.

SARTI, F. M. *Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais*. 2005. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2005.

SAVIANI, D. *Nova LDB: desenlace e seus desdobramentos*. Disponível em: <<http://www.adunicamp.org.br/publicacoes/revista1/saviani.htm>> Acesso em: 05 nov. 2008.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Coord.) *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-91.

_____. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*. n. 20, p. 60-70, mai./jun./jul./ago. 2002a.

_____. M. G. J. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 107-116, jan./jun. 2002b.

_____. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 77-105, 2005a

_____. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. *Tempo Social*, v. 17, n. 2, p.335-350, 2005b.

_____. *Educação e cultura no Brasil contemporâneo*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt16/gt16111int.rtf>>. Acesso: 05 set. 2007a.

_____. *A socialização como fenômeno social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus*. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/congresso_v02>

/papers/GT25%20Sociologia%20da%20Cultura/Microsoft%20Word%20-%20A_edu
ca%C3%A7%C3%A3o_como_fen%C3%B4meno_social_total.pdf>. Acesso: 05 set. 2007b.

SILVA, S. R. *Equidade e gestão da educação nos anos 90*. Disponível em: <<http://www.sieduca.com.br/2006/admin/upload/32.doc>>. Acesso em 10/09/2008a

SILVA, T. T. A "nova" direita e as transformações na pedagogia política e na política da pedagogia. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. A. A. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, D. T. R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n 3, set./dez. 2006.

TEDESCO, J. C. *Educar na sociedade do conhecimento*. São Paulo: JM Editora, 2006.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADAAD, S. *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez, 1995.

UNESCO; BANCO MUNDIAL; UNICEF; PNUD. *Declaração mundial sobre educação para todos plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien (Tailândia), 09 de Março de 1990..

ANEXO 1

Exemplo de Registro Ampliado – RA 8

Data: 10/11/2003

Horário: 18:15 – 21:34

Local: *Learning Space* Turma C1

Grupo: Lis, Dália, Violeta e Margarida

Notas tomadas por: Pesquisador

18:10 Chego ao Pólo Butantã. O vigia me perguntou se sou do PEC. Respondi que sou orientando da Professora Belmira e ele me disse que poderia ficar a vontade. Dirijo-me para cantina para tomar um lanche.

18:30 Saio da Cantina e encontro Violeta e seu “irmão mais velho”. [Violeta disse que era “irmão”, porém não era]

Violeta – Adolfo, eu já vou lá.

Eu sorrio e os cumprimento. O “irmão” de Violeta diz: “Ele também já vai”. Todos riem. Eu vou ao banheiro.

18:35 Chego à sala do Learning-Space e vejo Violeta em computador e seu “irmão” em outro ao lado. Violeta estava com dois livros, sendo um “O juízo moral da criança” de Piaget.

Pesquisador– Piaget.

Violeta – São minhas leituras preferidas. Tudo que se relaciona à moral da criança, à filosofia da criança, eu adoro.

O “irmão” de Violeta está jogando sinuca (game) em rede com o estagiário japonês (Rafael se não me engano), um contra o outro em computadores diferentes.

Violeta pergunta ao estagiário japonês qual é o endereço eletrônico do Learning-Space do PEC e ele responde.

Havia somente uma Alunas-Professora na sala.

18:40 Pergunto sobre o outro livro: “Jogos em grupo na educação infantil”, de C. Kammi e R. Devries.

Violeta – Minha monografia é sobre o juízo moral da criança.

Pesquisador– Esses livros são seus?

Violeta – O Piaget é meu. O outro é da escola. Lá tem um acervo grande. A prefeitura sempre manda livro. Eles ficam lá para a gente usar.

Pesquisador– Qual é a escola e onde fica?

Violeta –

Violeta – Esse assunto me interessa muito por causa da outra faculdade que fiz [direito]⁵⁶, da outra profissão [advogada] isso me interessa. Tudo o que é moralidade e autonomia na criança me interessa.

⁵⁶ Os trechos entre colchetes foram acrescentados no momento da digitação, pois não constavam nas notas de campo.

18:46 O “irmão” de Violeta e o estagiário japonês jogam sinuca no computador e falam alto, comentando o que acontece no jogo.

Pesquisador– Parece-me que tem um pessoal da USP que estuda moralidade da criança na linha da psicologia moral.

Violeta – Ah, que bom. Você traz para mim?

Pesquisador– Trago uma bibliografia sim.

Violeta – Ah, eu tenho pouca bibliografia.

Pesquisador– Eu posso trazer alguns críticos. Tem pessoas que discordam de Piaget.

Violeta – Como a monografia é científica, precisa dos críticos. (...) Eu quero saber dos críticos, porque os resultados que eu obtive com as crianças são diferentes dos de Piaget. Então, será que ele está errado? Será a realidade das crianças? Será que apliquei errado? As crianças de Piaget eram da Alemanha.

18:52 Violeta – Agora. Isso aqui é importante por causa do meu outro trabalho. Sou advogada. E a filosofia do direito, que estuda o fundamento da lei... O direito mudou minha concepção de educação. Não sou eu que tenho que organizar a ordem da minha turma. São as crianças que devem se organizar. As crianças me obedecem porque sou uma autoridade na sala de aula.

(...)

Pesquisador– Qual foi a principal mudança na sua concepção trazida pelo Direito?

Violeta – Filosofia do Direito quando eu tive contato com a teoria de... Como é o nome...

Pesquisador– Hans Kelsen?

Violeta – Isso mesmo! Ele fala o que é direito, o que é moral... Direito é coisa que é ensinada. O advogado ensina o direito para os outros. Já que meus alunos são ensinados, por que não ensinar o direito? Eles têm que saber como funciona a sociedade. Não vou esperar eles serem presos. Daí eu comecei trabalhar com jogos, regras... Daí achei esse livro aqui, do Piaget, sobre o juízo moral. (...) Ensino filosofia para eles... (...) Deixei de me estressar. Agora deixo com eles. Eles [os alunos] se entendem, compreendem e fazem. Eu conduzo a rotina deles para que desenvolvam as atividades. Eles têm acesso às várias atividades, nunca uma só, para eles escolherem o que querem fazer. Autonomia. (...) São eles que definem as regras da sala. Claro que há a rotina da escola, horários... Tem certas coisas que não dá para mudar. Mas eles definem o que vão fazer antes do recreio, depois do recreio, se no parque, se na sala, etc. [Depois que eu comecei a trabalhar assim], eles ficaram mais calmos e eu menos estressada.

Pesquisador– Qual a série?

Violeta – Terceira fase do ensino infantil. Crianças de 5 a 7 anos.

Pesquisador– Fiquei curioso...

Violeta – Antes de tudo, eu tive que ter claro para mim o que era autonomia. No começo foi difícil aceitar que as crianças vão construir... Eu precisei mudar a concepção de educação, de criança... Mas depois a gente acostuma. Tenho que ter um acervo grande de jogos, horários para trabalhara diversas áreas do conhecimento. (...) O Direito ajuda na Educação e a Educação no Direito. (...) O pensar é uma habilidade que você se desenvolve. O pensamento é aplicar o conhecimento, a inteligência que você tem para resolver problemas. Isso vai ajudar as crianças a se desenvolverem depois. Mas isso eu só comecei a pensar depois da faculdade de direito.

19:04 Pesquisador– E o PEC está ajudando?

Violeta – Está. Ele está colocando em contato com outras teorias. Na vivência, caderno marrom [da apostila do PEC] a gente aprende o trabalho científico. (...) A única diferença do [trabalho do] professor e do trabalho científico é que o professor não registra [seu trabalho]. Mas os processos são os mesmos. O trabalho que o professor faz com as crianças é científico, mas não tem o status de conhecimento científico. O que os teóricos fazem? Levantam essas hipóteses, estudam e depois fazem a teoria. A professora também faz isso. Agora estou registrando o que eu faço com as crianças.

O PEC faz a gente pensar muito. Minha prima é professora e fez outro curso. Minha prima pediu para eu fazer um trabalho científico. Eu peguei o material do PEC e fiz o trabalho para ela. O material do PEC é muito rico. Ela levou no curso e tirou dez.

19:08 Há agora cinco Alunas-Professoras na classe.

Lis chega com sua filha e faz dupla com Violeta.

Violeta tem a atividade e o fórum de hoje impressos e lê na tela textos de pequenas janelas oriundas do link “destaque” da atividade. Violeta faz anotações nas folhas em que imprimiu a atividade.

Violeta anota seus acertos das atividades com respostas imediatas [são testes que, depois que você responde todos, o programa imediatamente fornece o gabarito]. Violeta digita a resposta da questão 1 da atividade. Lis dita e Violeta digita.

19:43 Dália chegou. Margarida ainda não. Dália lê a atividade proposta.

Uma aluna-professora trouxe seu filho, cuja idade gira em torno de 16 anos. Tive a impressão que o adolescente ajudava sua mãe nas atividades do Learning-Space, pois ele ficou junto dela.

A filha de Lis entra no site da Sônia Abrão, apresentadora de TV, e envia uma mensagem para ela, com dados fictícios, se não me engano.

19:57 Jamerson termina sua tarefa e fica, segunda minha impressão, aguardando o pessoal comentar que ele já terminou, como de costume. Porém, como ninguém se manifestou, Jamerson exclamou algo do tipo: “Bom, vou embora, tchau”. Aí Violeta diz: “Mas já?” E Jamerson responde: “A Professora-Assistente não comentou a nosso fórum”.

Obs.: O fórum de hoje depende do comentário da Professora-Assistente, porém como ela não o fez, a maioria das Alunas-Professoras acharam que não dava para fazer a tarefa.

Tutora diz que Jamerson é muito bravo, referindo-se a seu comentário sobre a Professora-Assistente. Dália concorda com Tutora.

Pesquisador– Você conhece Jamerson do PEC?

Dália – Sim. Eu encho muito o saco dele. Eu cutuco porque ele fica bravo. Ele fala que vai contar para minha mãe que eu sou muito baderneira.

Pergunto se a Margarida tem vindo nos outros dias. Dália diz que sim, que só faltou no Learning-Space.

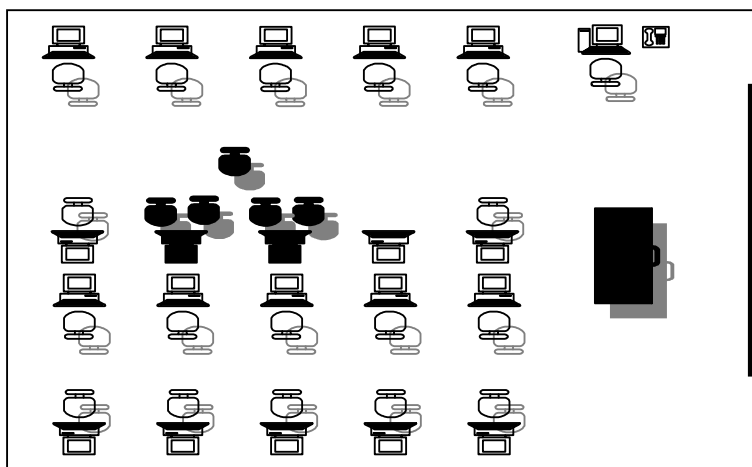
O adolescente demonstra saber como funciona o Learning-Space e lê as questões. Inclusive, falou para outra Aluna-Professora a página da apostila na qual se encontra a teoria relativa à questão da atividade.

20:02 – Deixo de observar Dália e vou até Violeta e Lis.

Tutora disse brincando para mim: “Olha a preguiça de andar”, referindo-se à cadeira de rodinhas que uso para me movimentar entre as duas duplas que observo.

O “irmão” mais velho de Violeta dá várias dicas sobre o uso do Windows e do Word.

Croqui do laboratório de informática onde foram realizadas as observações de campo:



Legenda: ■ Pesquisador e professoras que participaram da investigação
□ Demais professoras da turma

Lis, Tutora, Pesquisador “irmão” de Violeta brincam com a saudação que Violeta faz sempre que envia uma mensagem para a Professora-Assistente: “Boa Noite Professora Luana!”.

Lis respondeu as questões alternativas na folha em que imprimiu as atividades, antes de responde-las no Learning-Space. Disse que fez isso para identificar seus erros.

20:07 Dália muda de computador porque não conseguiu entrar no sistema. Tutora diz que acabaram de mandar uma mensagem pelo ICQ dizendo que não era possível entrar. Teriam que aguardar o restabelecimento do programa. Lis e Violeta reclamam que realmente caiu o sistema.

Violeta – Você não consegue entrar.

Tutora – Calma Violeta. Eles mandaram um aviso pelo ICQ. Tem que esperar um pouquinho.

Violeta entra no site da Barbie e sai um barulho muito alto nas caixas de som. Tutora olha com uma expressão de censura. Violeta pede desculpas e começa a brincar no site: escolhe uma boneca e começa a colocar roupa, maquiagem, cabelo, escolher a cor, as jóias, etc.

Lis me conta que a sogra de Margarida faleceu na semana passada, de modo que ela veio para o PEC somente em dois dias.

Falei com Violeta e Lis sobre a reunião com a professora Belmira. Pedi novamente o e-mail de ambas, mais o da Margarida. Lis me passou o e-mail da Margarida. Pedi para Dália também seu e-mail. Ela me disse que tinha feito um e-mail novo, pois o servidor do antigo não aceita mais conta de pessoas físicas. Ao me passar seu e-mail [...], perguntei se o “pj” se referia a Pastoral da Juventude. Dália me perguntou como eu sabia disso. Respondi que ela tinha me dito que pertencia a pastoral por causa de uma conversa que tivemos anteriormente, quando perguntou de que lugar eu era por causa de meu sotaque e disse que da região de Sorocaba. Foi nesse episódio que Dália me contou que tinha ido para Sorocaba num encontro da Pastoral da Juventude.

Dália começou contar sua atuação na Pastoral da Juventude (PJ).

Dália – A gente discutiu muito a atuação política da PJ. A gente não está mais de acordo com seu perfil histórico. Estamos sendo mais pacifistas do que denunciante. A gente cutucou a ferida de muita gente [na última reunião].

Pesquisador– Vocês tem grupo de estudo?

Dália – Temos. A gente participou do Fórum Mundial Social de 2003. (...)

Dália disse que participou de encontros promovidos pela prefeitura de São Paulo sobre políticas públicas para a juventude, nas áreas de educação, saúde, trabalho, lazer e política. Disse também que a PJ trabalha com Pastoral de Fé e Política. Comentou também sobre um movimento que está reivindicando a construção de uma universidade no Carandiru. Como eu conheço as pessoas envolvidas nesse processo, perguntei a Dália se era o pessoal do Vereador Beto Custódio do PT (que protocolou o projeto na Câmara de Vereadores de São Paulo pedindo a construção de uma universidade pública popular no Carandiru) e do MSU (Movimento dos Sem Universidade). Dália disse que eram essas pessoas e que conhecia o pessoal do MSU também. Dália comentou que o projeto do Beto Custódio está tramitando na Câmara. Disse que a PJ fará um movimento em prol da Universidade Pública (não sei se é relacionado ao mesmo projeto do Beto Custódio), só que ela não poderia participar porque iria conduzir uma assembléia num encontro.

Dália também me contou como se organiza a pastoral de juventude no Brasil, segundo os níveis (nacional, regional, etc.) de ordenação da Igreja Católica, porém não consegui anotar.

20:28 Margarida chega.

Margarida – E aí “fófis”? Tudo bem? Hoje tem alguma coisa?

Dália responde que sim.

Margarida – São difíceis as perguntas?

20:32 Margarida para Lis: “Você já terminou? Você já vai embora?”. Lis chegou perto de Margarida: “Ainda não”. Margarida replicou para Lis: “Essa aqui é amiga da onça [apontando para Dália]. Mandou a atividade [da semana passada, em que ela faltou] sem por meu nome. Agora eu não posso mandar porque a Professora-Assistente não quer que faça sozinha”.

Margarida pega um computador e entra no Learning-Space e diz que vai ler a atividade para ajudar Dália responder.

Violeta enviou a questão para a Alunas-Professoras sem colocar o nome da Lis. Agora Lis vai mandar a mesma questão para Professora-Assistente, porém com um aviso dizendo que fez junto com Violeta.

20:36 Começaram a cantar “Parabéns” na classe ao lado.

Há dois modos de entrar no Learning-Space. Um caminho é pela intranet municipal. O outro é pela internet. Violeta e Lis disseram que pela intranet municipal o sistema cai muito e não funciona bem.

Lis reescreve o texto que fez junto com Violeta para enviar à Professora-Assistente.

Lis – Eu gosto de mexer no texto: ou eu estou contente com ele ou não. É por isso que eu não gosto de fazer atividade em dupla. Assim eu mudo, corrijo... Eu me preocupo com a estética do texto, com a redação.

Lis alterou a resposta que fez junto com Violeta e enviou para a Professora-Assistente.

Margarida – Está ótimo. Eu adoro sua resposta. [referindo-se às respostas de Dália]

Dália tem que sair porque é aniversário de seu pai e ela ainda tem de comprar o bolo.

Tutora pergunta a Dália se terminou. Dália diz que fez as duas respostas e Margarida vai lê-las para corrigir e então mandar.

Margarida lê a atividade.

Lis diz que não gravou suas atividades para mim, que esqueceu. Perguntou se eu não queria grava-las agora. Falei que se ela achasse que iria perder muito tempo, poderíamos pegar suas atividades através do PEC, caso ela autorizasse. Ela disse que por ela tudo bem e comentou que a Professora-Assistente falou que tinha um controle de tudo para poder dar nota. Acho que Lis queria dizer que sabia que o PEC tem controle sobre o que elas fazem.

Lis também queria saber se havia um jeito mais fácil de copiar e colar. Ela me mostrou onde estavam seus exercícios e disse que se eu quisesse ficar copiando eu poderia. Preferi mostrar para ela como eu copiava e colava usando o teclado e pegar depois suas atividades, pois ainda tinha que observar Margarida.

21:04 Margarida pede ajuda de Lis. Esta diz que Dália respondeu errado a questão e começa explicar para Margarida. (...)

Margarida – Vou mandar a [resposta] dela. Não vou mexer. Depois a gente arruma.

Margarida – Já mandei. Agora vou fazer a da semana passada.

Margarida pergunta para Lis sobre o trabalho do meio da semana [acho que se referia à síntese que eles tem que fazer na quinta-feira]. Lis falou que já fez. Margarida disse que o dela ficou pequeno. Lis disse que o seu ficou com nove páginas. Margarida disse que ela faz o contrário dela, pois ela sintetiza e Lis expande. (...)

Lis começa a contar sobre o tema de sua monografia.

Lis – Agora encontrei um tema. Estava conversando com minha coordenadora sobre a reunião de pais... Minha abordagem é: de uma reunião informativa para uma reunião formativa. (...) Como os pais podem ajudar...

Lis comentou que anteriormente seu tema era sobre avaliação e aprendizagem, mas agora é reunião de pais.

Lis – É uma mudança de concepção: de como acontece para como deveria acontecer. O eixo é do caráter informativo para a formação do próprio pai voltado para o aspecto da cidadania.

Perguntei quem era seu orientador e Lis respondeu que era a (...).

Lis também me contou que foi na Vivência 1 que começaram a monografia, pois era o primeiro trabalho de pesquisa do qual iriam tirar as questões para a monografia.

Lis dá aula em duas escolas, lecionando para a 1ª série do ensino fundamental na EMEF (...), e para 2ª na EMEF (...), escola da Liga das Senhoras Católicas conveniada com a Prefeitura de São Paulo.

Margarida dá aula na EMEF (...) para a 1ª e 4ª séries do ensino fundamental.

21:19 Margarida diz que não consegue digitar: “Cadê o "f"?”

Margarida – É por isso que eu escrevo à mão.

Margarida digita ora com uma mão, ora com as duas.

Margarida – Cadê o "z"?

Margarida envia uma mensagem para Professora-Assistente dizendo que fez com Dália a atividade da semana passada, mas ela não colocou seu nome.

Margarida diz: “Mas ele anotou que eu faltei na segunda, pode dar problema no PEC”. Respondi que o pessoal do PEC não tem acesso às minhas anotações, porém adverti que ela poderia ter problema com a lista de chamada, uma vez que aponta para o fato dela ter faltado.

Margarida disse que a chamada não tem problema. Margarida disse que a chamada não tem problema. Repliquei: “Ah, então a chamada também não pega nada”.

Tutora escutou. Olhou para Margarida com tom de censura e disse: “Eu estou aqui”.

Margarida: “Deixa Tutora”. Tutora disse para mim que faz chamada todo dia.

Fui conferir o e-mail de Margarida que Lis me passou. Margarida falou que estava correto e que foi Dália quem fez o e-mail para ela.

21:28 Margarida comenta que consta que ela não fez uma determinada atividade, porém, ela disse que tinha feito essa atividade com Dália. Todavia, isso aconteceu na época da mudança de turma no PEC. Disse que vai justificar.

A [tutora da sala ao lado] entra na sala do Learning-Space e pergunta: “Tem alguém da turma B aqui?”. Havia várias Alunas-Professoras da turma B na sala. [Tutora da turma B]: “Vocês têm que fazer a atividade!” Todas riram e saíram da sala.

Margarida – Acabou. Vamos embora. (...) Fui ao médico hoje, por isso que cheguei tarde.

Perguntei das videoconferências para Lis e ela me disse que tinha duas vezes por semana, na terça e na sexta-feira. Perguntei sobre o tema da última e ela disse que foi sobre Vigotsky e Wallon.

Lis e Margarida foram embora.

Tutora me perguntou se eu já tinha transcrito a fita da última reunião e eu respondi que não. Tutora falou que na primeira entrevista ela ficou nervosa, que tinha muito erro de português. Disse também que atribuí a ela falas que não eram dela. Tutor comentou que falou apenas uma vez na última reunião. Tutora disse que ele chegou atrasado e que chamou a atenção dele por esse fato.

Nenhuma delas devolveu os disquetes para mim com suas atividades.

Fui embora.

ANEXO 2

Roteiro para Entrevista com Alunas-professoras – Julho/2008

Escolarização

1. Primeiramente eu queria que você me contasse um pouco sobre sua vida escolar, se possível por fases:
 - a. na Pré-escola;
 - b. no Primário;
 - c. no Ginásio;
 - d. no Colegial e/ou Magistério?
2. E em relação às tarefas escolares e ao modo como você estudava, o que você pode me dizer?
3. Como era a relação de seus pais com sua vida escolar? Qual a profissão deles?
4. Tinha algum membro da sua família (irmãos, primos, tios, avós) ou algum amigo de seus pais com o qual você tinha uma relação pautada pelo conhecimento ou pelo incentivo à vida escolar?
5. Como foi a sua vida sua infância e sua juventude, para além da vida escolar?
6. Por que a escolha da profissão docente?
7. Como se deu o início da sua carreira docente? Foi quando passou a trabalhar ou fazer estágio como professora?

Condição de aluna no PEC-Municípios

1. Como foi voltar a ser aluna sendo professora? Viver a condição de aluna no PEC e de professora em sua Escola?
2. O que o fato de trabalhar como docente e poder estudar o próprio trabalho docente no PEC lhe possibilitou em termos de reflexão e aprendizado?
3. Como era sua rotina de estudo ou suas condições de estudo durante o PEC, principalmente no que diz respeito à Leitura, à Escrita e às Tarefas de Casa?
4. Reviver a condição de aluno, sendo professora, te ajudou a compreender o que seu aluno enfrenta na escola em relação à Leitura, à Escrita e às Tarefas de Casa, já que você enfrentou essas tarefas no PEC?
5. E no tocante a indisciplina e aos conflitos dos alunos em classe, reviver a condição de aluno te ajudou a compreender esses fenômenos em sua sala de aula?
6. De um modo geral, voltar a ser aluna lhe possibilitou mudar ou rever algumas de suas concepções e de suas práticas a respeito do trabalho docente?
7. Como foi ser aluna em um ambiente escolar com forte apoio das Tecnologias, das Mídias e do Computador? Como você avalia essa experiência?
8. Em relação ao PEC, qual o balanço que você faz desse curso?

ANEXO 3

Entrevista com a Aluna-professora Margarida – Julho/2008

(???) = Trecho ininteligível

(...) = Raciocínio não concluído

Fita 1 – lado A

Pesquisador: Essa primeira parte da entrevista trata do seu processo de escolarização. Então assim, primeiramente eu queria que você me contasse um pouco sobre sua vida escolar, e se possível por fases, pré escola, primário, ginásio e magistério.

Margarida: Pode ser... Então, na escola primaria eu estudei, da primeira até a quarta série, numa escola pública, em São Paulo, estadual [???], professoras, muito amorosas, empenhadas no que faziam. Me despertou um interesse muito grande pela educação já. E, aí com o tempo... eu fiz até a quarta série nessa escola, comecei a fazer a quinta, aí surgiu uma oportunidade de estudar numa escola particular, aí eu fui estudar no (...), aí lá eu terminei o ginásio e fiz o colegial, fiz os quatro anos do ginásio e na oitava série eu já comecei a trabalhar junto com o estudar. Eu trabalhava... Estudava meio período, na parte da manhã e a tarde eu era auxiliar de professora. *Pesquisador: Já na oitava série?* Margarida: Já na oitava, por que eu já era... eu já tinha idade, quando eu comecei a estudar realmente eu estava com 9 anos. Então eu já tinha 16, aí eu já comecei na oitava. E o colegial eu já tava estudando, eu fiz o magistério, já entrei no magistério, aí eu já trabalhava no período da tarde, e o ultimo ano, no último ano, no quarto ano, eu trabalhava o dia inteiro e estudava a noite. *Pesquisador: No magistério.* É, aí era bom também, porque eu ficava nessa escola, trabalhava o dia inteiro e a noite eu ia à escola.

Pesquisador: E a escola assim, era uma escola puxada?

Margarida: Era, era sim. Era bem puxado. Era fácil porque eu tinha vivência, né? Eu trabalhava com isso, então, acho que assim, facilitou muito os trabalhos, a parte de formação, você tem uma assessoria na própria escola. Trabalhava com isso, né? Então, mas eu achei que foi um ensino muito bom.

Pesquisador: E em relação as tarefas escolares, e ao modo que você estudava, o que você tem pra dizer?

Margarida: Na parte assim, de primário, não lembro muito. Assim, lembro no ginásio, que tinha uma professora que fazia a gente copiar o livro, completamente anti-pedagógico, a gente tinha, literalmente, que copiar o livro. Então no fim do ano ela via o caderno, só passava quem tivesse copiado todo no caderno. *Pesquisador: Nossa! É, é um absurdo!* Português, um livro enorme, a gente teve que copiar, se pulasse folha ela via, era um terror. Então, assim, completamente anti-pedagógico. De um modo geral, os outros eu gostava, trabalhos de geografia com mapas, isso tudo na parte de ciências, pesquisas, essas coisas, então foi muito gostoso. A parte do magistério, a gente tinha muitos trabalhos, deixa ver, livros não eram muito adaptados pra realidade, então era assim muito... não pra um público com uma faixa mais baixa, né, as coisas muito... que não tem nada a ver com as crianças de hoje. Da

prefeitura, do estado, então a gente o trabalho de refazer alguns textos, adaptando pra outro tipo de ... de... ou nível de pessoas, eu achei que foi uma coisa interessante.

Pesquisador: E em relação ao modo de como você estudava.

Margarida: Então, o meu modo de estudar, né? Eu não sou muito de estudar em casa. Eu gosto de prestar mais atenção na aula. Eu sempre presto muito atenção na aula. E agora os trabalhos não tinha jeito. Tinha que organizar o tempo pra poder fazer. Geralmente era no fim de semana por que... eu trabalhei muito cedo. Até a oitava ainda dava pra gente fazer durante a tarde e tal. Depois eu ajudava em casa. Eu ajudei muito a minha mãe. Então mesmo assim, geralmente, era no período da noite que eu ia fazer essas atividades. A não ser que fosse uma pesquisa fora, tivesse que ir a uma biblioteca, ou alguma coisa, aí tinha que ser no período da tarde. Mas eu me organizava bem.

Pesquisador: E em relação... é, como era a relação dos seus pais com a sua vida escolar?

Margarida: Então, quem controlava, cuidava mais, dia de reunião, tudo era meu pai. Sempre meu pai que foi, não lembro de minha mãe ter ido em nenhuma das minhas reuniões. Era uma coisa que era assim do meu pai. Ele era... ia em todas as reuniões, conversava com professoras, diretoras e tal. Sempre foi bem presente. Uma pessoa presente, interessada. Então, tinha assim, um respaldo, né?

Pesquisador: E, que, qual, que era a profissão do seu pai?

Margarida: Meu pai era vendedor.

Pesquisador: Então ele passava a maior parte do tempo fora?

Margarida: Isso.

Pesquisador: Ahh. E sua mãe?

Margarida: minha mãe era dona de casa. Mas ela sempre gostou de ajudar, então, mesmo antes de entrar na escola, a gente já sabia ler e escrever, porque ela passava lição. Ela ensinava. Quando a gente entrava, estava praticamente alfabetizada. Ela tinha esse lado bom, de já ir ajudando, preparando em casa, isso por que eu era a quinta. (risos) a quinta filha.

Pesquisador: E qual, assim, até que escolaridade sua mãe e seu pai tiveram?

Margarida: Meu pai até o colegial, minha mãe o ginásio.

Pesquisador: E tinha mais algum membro da sua família, assim, ou algum amigo da família, é com o qual você tinha uma relação assim pautada pelo conhecimento, pelo incentivo escolar?

Margarida: Não, tinha meus irmãos, né? *Pesquisador: Seus irmãos.* Como eu sou a última de uma família de cinco, então sempre tinha o exemplo deles. Tinha minha irmã que gostava muito de ler. Sempre. Minha mãe e meu pai também liam muito. Gostavam muito de ler. Ler era uma hábito comum em casa.

Pesquisador: E as suas irmãs mais velhas, elas estudavam junto com você, assim ou não?

Margarida: Não, não, por que a diferença já era muito grande. *Pesquisador: Você era a caçula, né?* É, minha diferença pra minha irmã mais velha é de quase 20 anos, então... é muito grande. (risos), e pra minha irmã mais próxima, são cinco anos. Então, não eram essa idade (???)

Pesquisador: E como assim, foi a sua infância e sua juventude para além da vida escolar?

Margarida: Foi bem tranqüila, brincava muito, apesar de sozinha, porque meus irmãos já eram maiores. Sempre tive facilidade de fazer amizades. Então... eu tinha muitos coleguinhas, apesar de também a gente também mudar muito. Nós mudamos várias vezes, acho que assim, dificulta até você... dificulta ou melhora, não sei, porque você consegue curto tempo fazer novos amigos, como eu era fácil de fazer amizade então eu fazia amizade fácil, era só ver uma criança mais retraída, não seria problema, né, pra mim não foi problema não. Mas foi bem gostosa minha infância, na parte da adolescência logo comecei a trabalhar, então já... pra mim foi bom, gostava muito do que eu fazia, era muito interessante, então foi uma época bem gostosa.

Pesquisador: e por que a escolha da profissão docente?

Margarida: Eu acho que já tinha essa influência, né? Desde pequena eu sempre gostei, e depois a minha irmã já trabalhava no (...), aí surgiu uma vaga e ela me indicou pra trabalhar. Então a gente entrava como auxiliar de professora. Na pré-escola. Você era auxiliar, você ficava dentro da sala com a professora, e era muito gostoso. Muito interessante. E também aprendi muito, porque, cada ano você ficava com uma professora, então tinha, um leque de opções pra você ver, que tipo de trabalho cada uma, como trabalhava, o jeito de encarar a classe. Enfim. Foi muito interessante, acho que foi uma experiência muito boa. Muito rica. E aí eu gostei, continuei. Foi acho que, o caminho pra ser professora mesmo.

Pesquisador: Então esse foi o início de sua carreira docente?

Margarida: Foi. Praticamente nem tava no magistério, porque eu tava na oitava série, né? Aí como eu já tava trabalhando, eu falei não, então eu vou fazer magistério. Eu gostei muito. Achei gostoso. Era muito interessante. Aí...resolvi ser professora.

Pesquisador: agora a gente vai falar um pouquinho do PEC.

Margarida: Tá.

Pesquisador: Como foi pra você, voltar ser aluna depois de professora? Viver a condição de aluna no PEC e de professora na sua escola?

Margarida: Eu achei que foi uma experiência muito rica. Por que assim, depois de muito tempo você esquece o que é ser aluno. É... você fica com uma visão de professores e quando eu voltei a ser esse aluno foi muito interessante, porque você começa a perceber o outro tipo de relacionamento, né, então você reavalia suas atitudes, e é muito interessante. Achei assim muito gostoso. Porque, é... a postura que a gente tem como professor, você acha que os alunos não percebem. Mas é muito nítido quando você volta a ser aluno. Você fala pô, mas o cara tá vendo o que eu to fazendo, o dia que você está mais cansada, você não preparou aquela aula, você acha que você enrola os alunos, imagina, não enrola não. Quer dizer, dá pra ver bem

quando o professor se preparou, quando o professor domina a matéria, quando não. Então assim, e mesmo na parte de relacionamento eu acho que você começa a olhar os alunos com outros olhos, e você se coloca mais no lugar dele. Eu acho que se você não estudar, você perde esse..esse.. é... laço, né? Mesmo, de amizade, de você conseguir enxergar o aluno como outra pessoa, não só como aluno, como um ser humano mesmo. É, as vezes a gente acaba vendo o aluno, que é tão corrido, ficar ali com ele aquelas 5 horas, você tem um conteúdo pra dar e tal, então, você acaba esquecendo que ele tem uma vida a parte. Então é gostoso você dividir os problemas dele, você tem que levar isso em conta na hora que você tiver trabalhando com ele, estar à par, não só de educação de conhecimento, mas enquanto pessoa mesmo.

Pesquisador: E fato de trabalhar como docente e poder estudar o trabalho docente no PEC, o que isso, é o que essa experiência lhe possibilitou em termos de reflexão? De trabalhar como docente...

Margarida: Foi muito rico. Porque você começa a avaliar a sua prática, né? Então assim, eu fiquei muito tempo sem estudar, eu formei muito cedo, depois fui pra faculdade e fui ver já tava com 40 anos, então foi espaço muito grande. Pra mim foi como uma avaliação mesmo, da minha prática. Muita coisa pra fazer talvez sem base, num... porque de você fazer... Quando você começa a estudar a teoria você consegue ver onde tava aquilo, porque você faz aquilo e determinadas coisas. Desse jeito você consegue melhorar mais a pratica, você consegue ter uma visão melhor do que você ta fazendo. Pra mim foi importantíssimo, muito. Eu acho que eu cresci muito. Tanto na pratica docente, como na... como pessoa mesmo. Acho que deu pra crescer muito, modificar muitas coisas, eu achei muito interessante.

Pesquisador: E como era assim, sua rotina de estudo, é... durante o PEC?

Margarida: Então, como a gente trabalhava o dia inteiro, eu trabalhava o dia inteiro, no sábado a gente tinha ainda, é... algumas aulas, durante o sábado a gente não ficava o sábado inteiro, mas ficava uma boa parte no sábado, então era no final de semana mesmo. Pra poder estudar, adiantar. Na semana, era a hora que dava, vamos supor, no almoço você tinha um texto pra ler, você aproveitava a hora do almoço pra fazer, era bem corrido, bem corrido mesmo. Então não tem jeito. Você tem que abrir mãos de alguma coisa pra poder ta fazendo outra. Então almoçava pra poder estudar, e... mas no fim dava tudo certo.

Pesquisador: E a, e a leitura e a escrita, como foi assim, conviver intensamente com a leitura e com a escrita no... PEC? *MARGARIDA: no PEC. É.*

Margarida: olha, eu acho que foi muito boa. Pra mim melhorou muito, enriqueceu muito. Tanto na leitura quanto na escrita, eu sempre li muito. *Pesquisador: hãhã. (???)* o docente ler muito. Mas eu acho assim, voltado pra educação, não tinha assim tão puxado, achei que foi muito bom. Eram autores que eu conhecia, que já tinha estudado alguns na... no magistério, mas você acaba esquecendo, não volta a procurar, então foi assim... um retorno do que eu já tinha aprendido e com muitos outros autores, muitas novidades, muita coisa assim, é... mais bem trabalhado. Eu acho que as nossas conferencias foram muito ricas pra incentivar mais ainda a leitura, pesquisas, acho que foi muito interessante, bom nível.

Pesquisador: E em termos da condição de aluno, né? Por que você teve uma carga intensa de leitura de escrita, né? Esse tipo, você ta vivenciando isso, ajudou a compreender um pouco mais os desafios que seus alunos enfrentam?

Margarida: Ah com certeza, com certeza. E eu acho assim, mesmo na condição de professor eu acho que a minha escrita melhorou muito, minha forma de organizar textos. Outro dia eu tava... relendo meu TCC, eu disse meu Deus, quanta coisa eu mudaria hoje. Uma visão vai mudando, vai aperfeiçoando, então eu acho assim que foi uma retomada e.. de um hábito, e mesmo de escrever melhor, caprichar mais, né? Eu acho que assim, a linguagem acadêmica é diferente da linguagem que a gente ta acostumado no dia a dia e você na escola de primeira a quarta série, acaba caindo nessa linguagem mais simples, mais ... professores de primeira série, você tá alfabetizando, então acho assim, a linguagem acadêmica melhorou muito meu repertório, minha escrita, o padrão de escrita. Eu achei que foi muito bom, muito, é... Pra mim quanto pessoa.

Pesquisador: E assim, reviver a condição de aluno te ajudou a compreender, por exemplo, assim, alguns fenômenos que acontecem nas salas de aulas, como os conflitos entre os alunos, indisciplina, esse tipo de coisa?

Margarida: Eu acho que te dá uma visão diferente, né? Voltar a ser aluno você consegue é.. entender melhor, assim, entender melhor o seu aluno, então você volta a olhar mais pra... com mais cuidado pro aluno. Então até os conflitos, você tem uma postura diferente pra resolver, talvez a posição autoritária, né? Ah, eu sou professor, a gente vê que não tem... não é esse o caminho, acho que o diálogo a conversa, você consegue muito mais com eles. E isso tenho usado até agora, né? Como estou como auxiliar de Diretora, tudo, pra resolver conflito, você vê o que é o melhor, você vai, você conversa. É você se coloca no lugar do aluno, e isso é muito importante.

Pesquisador: E, esse, de um modo geral, voltar a ser aluna permitiu você rever suas concepções ou práticas a respeito do trabalho docente?

Margarida: com certeza. É o que eu te falei, até aquele papel de professora, eu sou a professora, você o aluno, já tava numa fase de mudança. Eu tinha feito um curso de um ano e meio, eu tava vindo, pra renovação da prefeitura da alfabetização, né? Com novas propostas construtivistas, então eu já tava num movimento de mudança. *Pesquisador: hãhã.* E nisso veio o PEC. Eu acho que contribuiu muito, então foi assim, escaladinha, comecei o PROFA, do PROFA veio o PEC, então casou os dois, as duas partes, cuidando de leitura e escrita e como tratar esse aluno, como ele pensa, e aí a prática automaticamente começa a mudar, você vê que, é... tem outras formas de você ensinar. Não só aquela tradicional, onde você é o professor e o aluno é um mero espectador de tudo. Você começa a trabalhar o aluno tanto como humano mesmo, ele vai fazer o conhecimento, ele vai aprender a buscar o seu conhecimento a construir os seu conhecimento. Isso é muito importante.

Pesquisador: E em relação ao fato de você sido aluna num ambiente escolar com forte apoio de tecnologia de mídia de computador, como você avalia essa experiência?

Margarida: Pra mim, foi tudo muito interessante, porque eu sou meio avessa a essas coisas né? Assim, então, há até uma barreira, tipo a não quero, não vou. E ali era uma... esforço que você tinha que fazer, fazia parte do currículo, então você tinha que ter a sua atividade no computador toda a semana, era uma pessoa entendida, a gente trabalhava em grupo, mas tinha que ser redigido no computador, tudo, então... pra mim foi assim, um progresso. De poder trabalhar... usar o computador nessa parte, em relação a vídeo-conferencia, tudo, foi maravilhoso, porque eu acho que o curso foi muito bom por isso. Por que... por ele... o

aprendizado de toda essa tecnologia que a gente não tinha conhecimento. Né, e vendo que isso pode ser revertido pra educação, de uma forma muito boa muito presente, que dá certo.

Pesquisador: E, hoje, que balanço você faz do PEC?

Margarida: Na minha vida particular, ou como professora?

Pesquisador: Nas duas, assim...

Margarida: Como professora eu acho que foi importantíssimo, eu acho que ...vamos ver... por tudo isso que aconteceu, por toda essa tecnologia, por todos os ensinamentos, toda aquela ... aquela... o debruçar mesmo em questões em textos mais profundos da educação, fez com que revesse os conceitos, modificasse minhas práticas, então como profissional foi muito bom. E como pessoa também, eu acho que você acaba enriquecendo muito a sua vida, no... tanto nas amizades, como... você compartilhar com a classe, com os professores, as colegas, são amizades que a gente faz que perduram, né?

Pesquisador: E, é... uma outra coisa que eu queria saber, é se... quando que você fez, assim, da primeira série até a oitava série, de que ano a que ano, o magistério de que ano a que ano, só pra eu ter uma idéia do período, assim?

Margarida: Deixa eu ver, eu terminei o magistério em 82, aí você volta os anos atrás é, foi seguidinho.

Pesquisador: Daí, foi desde a primeira série?

Margarida: É, direto.

Pesquisador: Não teve nenhuma interrupção, assim?

Margarida: Não, não tive... Eu comecei com nove anos, né? *Pesquisador: hãhã* não comecei com 7 comecei com 9. Até por mudanças que a gente tinha, um pouco, vai pra lá, vem pra cá. Então realmente, quando eu comecei com os 9 aí não parei mais.

Pesquisador: E naquela época, quase não tinha pré, né? Quase ninguém fazia pré-escola.

Margarida: Então, eu tive a sorte de fazer. *Pesquisador: Ah ehh, você fez?* Fiz um tempo, é. Lá perto do... eu morava ali no... baixada do [???] tinha um, tem até hoje um conjunto de prédios, e nos tínhamos um pátio infantil, então as crianças dali tinham a oportunidade de ir pro pátio, eu lembro de ter feito um ano, um ano e pouco, mas naquela época não tinha grande interesse por que a gente podia brincar na rua. As mães ensinavam, que nem minha mãe, ensinava as coisas em casa, então, era diferente, completamente diferente de hoje em dia. Por que as mães não têm tempo de ensinar os filhos, então vem tudo pra escola mesmo. E quando não tem o pré, faz uma falta enorme. Mas naquele tempo não. Minha mãe tinha tempo de sentar, explicar, contar história, ela ensinava que a gente tem que ler a bíblia, tem coisa que hoje em dia você não vê.

Pesquisador: E você acha que esse papel da sua mãe foi decisivo no seu começo?

Margarida: Na minha orientação, eu acho que sim, acho que sim. Porque era uma coisa gostosa, a gente aprendia brincando. Era como uma brincadeira. Ah, não, vamos passar caligrafia, passar liçãozinha, eu tinha o que, uns 5 ou 6 anos, mas eu lembro. Pra você ver como foi marcante.

Pesquisador: O meu começo escolar foi complicado. *Margarida: é?* Eu fui ao pré com 4 anos, fiquei uns 3 meses aí eu joguei um pneu na cabeça de um moleque, a mãe dele me xingou, aí eu sai do pré. (risos). Depois no outro ano voltei ao pré, a professora... eu usava aquelas botas ortopédicas, eu dei um chute na canela da professora. (risos) aí ela me deu um tapa na orelha, aí eu sai do pré de novo. Na primeira série eu não queria ir pra aula de jeito nenhum. Ficava falando: “Não, eu quero ir pra faculdade.” (risos) A professora: “Ah, por quê?” “Eu fico 5 anos só vou embora, não fico nesse lugar.” Aí depois eu fui pegando o jeito. Eu vi que não ia ter jeito. (risos)... *MARGARIDA: Difícil hein.* Foi, eu só lembro de coisa ruim desse começo, não lembro coisa boa, não.

Margarida: É... nossa vida, deve ter sido difícil, né? Superar tudo isso, e ainda cair na parte de educação.

Pesquisador: Então Margarida, é basicamente essas perguntas que eu tinha para fazer.