

RETRATOS DA ESCOLA

ESTUDOS ETNOGRÁFICOS (1990-2020)

BELMIRA OLIVEIRA BUENO
(ORG.)

FEUSP

ISBN: 978-65-87047-81-2 (E-book)

DOI: 10.11606/9786587047812

RETRATOS DA ESCOLA

ESTUDOS ETNOGRÁFICOS (1990-2020)

BELMIRA OLIVEIRA BUENO
(ORG.)

Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citadas a fonte e autoria e respeitando a Licença *Creative Common* indicada.



Universidade de São Paulo

Reitor: Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior

Vice-Reitora: Profa. Dra. Maria Arminda do Nascimento Arruda

Faculdade de Educação

Diretora: Profa. Dra. Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto

Vice-Diretor: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

Direitos desta edição reservados à FEUSP

Avenida da Universidade, 308

Cidade Universitária – Butantã

05508-040 – São Paulo – Brasil

(11) 3091-2360

E-mail: spdf@usp.br

<http://www4.fe.usp.br/>

Ficha técnica

Projeto gráfico e diagramação: Carol Grespan

Capa: Daniel Bueno

Revisão: Elisa Vieira

Catálogo na Publicação

Biblioteca Celso de Rui Beisiegel

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

R382 Retratos da escola: estudos etnográficos (1990-2020). / Belmira Oliveira Bueno
(organizadora). – São Paulo: FEUSP, 2025.
562 p.

ISBN: 978-65-87047-81-2 (E-book)

DOI: 10.11606/9786587047812

1. Etnografia educacional. 2. Escola. 3. Pesquisa. 4. Cotidiano. I. Bueno, Belmira Oliveira (org.). II. Título.

CDD 22ª ed. 37.045

Ficha elaborada por: **José Aginaldo da Silva** – CRB8ª: 7532 978-65-87047-81-2

Para Elsie Rockwell e George Noblit, com gratidão.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
AGRADECIMENTOS	18
ENTRE A ANTROPOLOGIA E A HISTÓRIA: UMA PERSPECTIVA PARA A ETNOGRAFIA EDUCACIONAL <i>Belmira Oliveira Bueno</i>	20
PARTE 1 - ESTUDOS ETNOGRÁFICOS EM ESCOLAS	52
1. ESCOLA COMUNITÁRIA: A ENCRUZILHADA ENTRE A FAVELA E A CIDADE <i>Maria Lucimar Miranda de Albuquerque</i>	54
2. ÊXITO ESCOLAR: AS REGRAS DA INTERAÇÃO NA SALA DE AULA <i>Belmira Oliveira Bueno e Tânia Maria F. Braga Garcia</i>	81
3. A RIQUEZA DO TEMPO PERDIDO <i>Tânia Maria F. Braga Garcia</i>	99
4. REPRESENTAÇÕES DE CORPO E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO <i>Gercina Santana Novais</i>	127
5. PROFISSÃO DOCENTE, SIMULTANEIDADE DE PRÁTICAS E AUTONOMIA PROFISSIONAL EM UM CEFAM DE SÃO PAULO <i>Luciana Maria Viviani</i>	166
6. MAGISTÉRIO E LÓGICA DE DESTINAÇÃO PROFISSIONAL: DA ETNOGRAFIA ÀS AUTOBIOGRAFIAS <i>Belmira Oliveira Bueno</i>	195
7. SOBRE O OFÍCIO DE INICIAR NOVOS PROFESSORES NO MAGISTÉRIO <i>Flavia Medeiros Sarti</i>	229
8. CADERNOS ESCOLARES: FUNÇÕES E SIGNIFICADOS NO INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO <i>Anabela Almeida Costa e Santos Peretta</i>	257
9. LEITURAS PROFISSIONAIS DOCENTES E APROPRIAÇÃO DE SABERES ACADÊMICO-EDUCACIONAIS <i>Flavia Medeiros Sarti e Belmira Oliveira Bueno</i>	288

10. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM OUTRO REGISTRO: USOS E APROPRIAÇÕES DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES <i>Belmira Oliveira Bueno e Adolfo Samuel de Oliveira</i>	316
11. PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO SUPERIOR DE PROFESSORES: A UNIVERSITARIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO EM QUESTÃO <i>Isabel Melero Bello e Belmira Oliveira Bueno</i>	346
12. FORMAÇÃO ÀS AVESAS: PROBLEMATIZANDO A SIMETRIA INVERTIDA NA EDUCAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES <i>Adolfo Samuel de Oliveira e Belmira Oliveira Bueno</i>	374
13. LEITURA E ESCRITA DE PROFESSORES: SOCIALIZAÇÃO E PRÁTICAS PROFISSIONAIS <i>Eliana Scaravelli Arnoldi e Belmira Oliveira Bueno</i>	400
14. ENTRE MUNDOS JUVENIS: AS TECNOLOGIAS NA VIDA E NA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS DAS CLASSES POPULARES <i>André Toreli Salatino e Belmira Oliveira Bueno</i>	417
15. OS CELULARES, O PÚBLICO E O PRIVADO: TRAÇOS DA CULTURA BRASILEIRA NA CULTURA JUVENIL <i>André Toreli Salatino e Belmira Oliveira Bueno</i>	445
16. PROCESSOS TRANSICIONAIS E EXPERIÊNCIAS DE INTEGRAÇÃO ÉTICA NA ESCOLA DO SÉCULO XXI: ETNOGRAFIA ESCOLAR PARA NOVAS EPISTEMOLOGIAS DA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO <i>Ivi Belmonte Machado</i>	476
PARTE 2 - CONTRIBUIÇÕES DA ETNOGRAFIA EDUCACIONAL: AGREGANDO ALGUNS ESTUDOS	508
17. POTENCIALIDADES DA ETNOGRAFIA EDUCATIVA PARA PRODUZIR CONHECIMENTO SOBRE OS PROCESSOS ESCOLARES: DOIS ESTUDOS <i>Tânia Maria F. Braga Garcia e Guilherme G. Ballande Romanelli</i>	510
18. PROFESSORAS PRIMÁRIAS BRASILEIRAS GALGAM OS DEGRAUS DO ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES DA ETNOGRAFIA EDUCACIONAL PARA O ESTUDO DE MINORIAS/MAIORIAS <i>Belmira Oliveira Bueno, Flavia Medeiros Sarti e Eliana Scaravelli Arnoldi</i>	527
SOBRE OS AUTORES	555

APRESENTAÇÃO

Caminante, no hay camino,
Se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
Y a volver la vista atrás
Se ve la senda que nunca
Se ha de volver a pisar.¹

RETRATOS DA ESCOLA reúne dezesseis estudos etnográficos desenvolvidos ao longo de três décadas (de 1990 a 2020), em escolas públicas e contextos de ensino situados em diferentes cidades do Ceará, de Minas Gerais, de São Paulo e do Paraná.

No texto introdutório, *Entre a antropologia e a história: uma perspectiva para a etnografia educacional*, busco expor alguns dos embates teóricos que cercaram a história e o estabelecimento desse campo de estudos, bem como a concepção de etnografia que assumi em minhas pesquisas a partir dos primeiros estágios e visitas que realizei no exterior visando aprofundar-me nesse campo. Essas experiências se deram, primeiramente, durante meu pós-doutorado nos Estados Unidos (1988-1989), realizado sob a supervisão de George Noblit, sociólogo que à época desenvolvia etnografias em escolas que haviam passado por processos de dessegregação racial. Depois, seguiram durante duas visitas que também contribuíram para uma compreensão maior da etnografia: uma delas ao *Center for Urban Ethnography*, na Universidade da Pensilvânia, liderado pelo antropólogo Frederick Erickson; e a outra ao *Departamento de Investigaciones Educativas (DIE)*, no México, para encontros com Elsie Rockwell, Justa Ezpeleta e Ruth Mercado, que já despontavam como lideranças na América Latina.

Tão encantada fiquei com o uso da etnografia e da história oral que, tão logo retornei ao Brasil após o pós-doutorado, dei início às minhas experiências de ensino na pós-graduação, formando alunos e buscando ini-

1. Excerto do poema *Caminante no hay camino*, do poeta espanhol Antonio Machado (1875-1939).

ciá-los no ofício de pesquisar. Juntos, ao longo desses trinta anos, *fizemos caminhos ao andar*, adentrando escolas com o objetivo de conhecê-las por dentro, numa tentativa de perscrutar seus espaços e as relações que ali se davam. Tentávamos nos disciplinar para olhar as escolas *a distância*, como se fôssemos estrangeiros em uma terra nova, apesar de já muito familiar. Um empreendimento ambicioso, mas essencial à prática etnográfica.

No trabalho de formação e orientação de novos pesquisadores, busquei respeitar suas opções teóricas, considerando que, em alguns casos, meus orientandos já chegavam à pós-graduação com leituras de autores com os quais se identificavam, sobretudo pelo fato de suas teorias se aplicarem ao exame da temática que se propunham a estudar, mas também devido às suas concepções a respeito da escola, da educação, da sociedade. Esse aspecto poderá ser notado pelos leitores, mas também se verá que não houve incompatibilidades entre tais concepções e os pressupostos da etnografia que assumimos, assentados principalmente nos trabalhos do DIE.

RETRATOS DA ESCOLA tem o propósito de estimular novos *re-tratamentos* das realidades pesquisadas, ou seja, de incentivar que se *trate novamente* algo já explorado – instituições, pessoas, cenas, processos –, por meio do uso de novos recursos, sejam eles iconográficos, orais, documentais, artísticos ou outros. Portanto, o título que nomeia esta coletânea, tal como pretendido, é uma maneira de propor que novos *re-tratos* sejam obtidos dos processos da vida escolar aqui relatados, os quais são dinâmicos por sua própria natureza e convidam a novas interpretações. Nesse sentido, tais processos, ao serem tratados como um conjunto nos capítulos que se seguem, poderão ser vistos sob novos ângulos, seja pela comparação ou por meio de outros recursos metodológicos.

Teoricamente, esse entendimento se assenta na concepção histórico-antropológica de etnografia por nós adotada desde quando nos apropriamos das formulações de Rockwell e Ezpeleta (1986), que nos anos 1980 postularam a ideia de *construção social da escola*. Segundo elas, embora a escola esteja “[...] imersa em um movimento social histórico de amplo alcance”, cada escola “[...] é sempre uma versão local e particular neste movimento”.

Esse modo de entender a instituição escolar enfatiza a relevância da etnografia nos estudos sobre o cotidiano escolar, visando “[...] documentar o não documentado”. Ou seja, trata-se de retratar experiências e processos que, por não estarem contidos nos documentos oficiais, tendem a se perder com o tempo, apagando da memória “[...] os sujeitos que realizam anonimamente a história” (Rockwell; Ezpeleta, 1986, p. 11).

Ao endossarmos essa perspectiva, pensamos que os estudos reunidos nesta obra poderão, quiçá, subsidiar futuros estudos históricos, ou histórico-antropológicos, referentes ao período aqui focalizado: de 1990 a 2020, datas referentes ao início da pesquisa do primeiro estudo e ao término do último. A primeira investigação teve como campo de pesquisa cinco escolas comunitárias de Fortaleza situadas muito próximas umas das outras, na praia do Titanzinho. Tais escolas, pequenas apenas em suas dimensões físicas, guardavam no entanto grande significado local por terem sido criadas por iniciativa de pessoas daquela comunidade, em virtude da ausência do Estado, que não oferecia condições de acesso das crianças a escolas da rede pública. O último estudo, por sua vez, teve como *locus* de pesquisa uma escola pública situada no centro de Curitiba, a qual no passado fora uma instituição de elite reconhecida por sua excelência de ensino e cujo *ethos* de distinção ainda hoje em parte se mantém.

Entre essas duas etnografias situam-se os demais estudos, dispostos em ordem cronológica, com foco ora em questões da sala de aula – avaliação, tempo, relações professor-aluno, corpo, gênero, cadernos escolares, celulares, culturas juvenis –, ora na formação de futuras professoras ou de docentes em serviço que frequentaram cursos de formato semipresencial com recursos *on-line*, pioneiros desse modelo na época. Da segunda parte do livro fazem parte dois textos que buscam analisar, em conjunto, dois estudos em um deles e três no outro, com o intuito de extrair contribuições da etnografia educacional que vão além das conclusões de cada etnografia em particular.

Levando em conta a diversidade de situações e o arco temporal que cobre esse conjunto de estudos, bem como o propósito de manter o caráter

histórico das pesquisas realizadas, optamos pela manutenção da nomenclatura adotada pelo sistema de ensino vigente em cada período, indicando em notas de rodapé a correspondência com os termos hoje em uso, conforme as últimas reformas.

O tipo de etnografia que adotamos ao focalizar, em alguns estudos, questões relacionadas a políticas públicas – como no caso das escolas comunitárias e dos estudos sobre formação de professores – teve como um de seus objetivos explicitar com maior ênfase o papel do Estado, seja por sua ausência, no primeiro caso, ou por sua presença excessiva, no segundo, ao impor um modelo de formação em serviço com práticas detalhadamente padronizadas, a fim de formar milhares de professores em nível superior em curto espaço de tempo. Era-nos impossível olhar para as microesferas das situações estudadas, bem como para os sujeitos nelas envolvidos, sem atentarmos para o papel do Estado. Indagávamos como os atores situados fora do sistema escolar ou em sua base oficial reinterpretavam tais políticas, aderindo ou resistindo às situações impostas. Buscávamos melhor compreender os caminhos pelos quais as macropolíticas da educação são traduzidas no nível das micropolíticas que se dão no contexto das escolas e da formação de professores, dentro dos limites de abrangência e duração de cada estudo. Em outras palavras, investigávamos as relações entre o Estado e a sociedade civil, levando em conta o pressuposto de Rockwell (2008, p. 12, tradução nossa) de que o Estado não é ator único na implementação das políticas educacionais, “[...] capaz de transformar a sociedade nas suas raízes, criando culturas nacionais e moldando as mentes de crianças e adultos”. Essa ideia, explicitada por ela e por Ezpeleta desde seus primeiros textos, ganha seu ápice em *Hacer escuela, hacer Estado*, obra de longo alcance histórico-antropológico na qual Rockwell (2008) analisa a educação pós-revolucionária no México, ao realizar um exame meticuloso e arguto dos arquivos escolares do estado de Tlaxcala, sob suas lentes de historiadora, antropóloga e linguista.

Penso que as descrições etnográficas, em virtude do caráter micro das situações observadas e dos detalhes registrados sobre as interações vi-

venciadas pelo pesquisador em campo, a rigor, deveriam ser publicadas e lidas na íntegra, visto que o pesquisador, quando redige a versão final de seu texto (monografia ou tese, como em nossos casos), não se vê diante da imposição de limites de espaço para sua escrita. No entanto, em face das exigências da vida acadêmica, acabamos por publicar quase todos esses estudos no formato de artigos em revistas. Após terem sido publicados esparsamente, decidimos juntá-los nesta coletânea, visando ampliar a lente das microvisões que então prevaleceram.

Por fim, não poderia finalizar esta apresentação sem reiterar a relevância da etnografia, chamando a atenção para a responsabilidade ética que paira sobre nós quando optamos por fazer pesquisa em escolas ou em suas adjacências. No ano 2000, em um seminário de etnografia realizado na Cidade do México, Rockwell (2001, p. 62-63, tradução nossa) analisou em sua conferência as características dos trabalhos etnográficos da América Latina apresentados naquele evento, deixando-nos ao final um sério desafio. Pelo sentido profundo de sua mensagem e por sua atualidade, transcrevo-a na íntegra.

Um desafio final é a postura que tomamos perante alguns dos processos recentes que se mostram de maneira cada vez mais palpável nas escolas e nas localidades com as quais nos comprometemos em nosso trabalho.

As políticas educacionais neoliberais, intencionalmente restritivas e repressivas, expressam-se de muitas maneiras nos trabalhos etnográficos, embora às vezes se apresentem como meros incidentes. Deparamos cada vez mais com a fragmentação da experiência escolar e, em alguns casos, com o quase esfacelamento da escola como tal – quando não há professores, nem materiais, nem práticas que possam conduzir (ainda que com critérios muito amplos) a algum aprendizado significativo. Somos testemunhas de diversas formas de privatização, desde a

venda aberta das escolas ao melhor licitante, até os usos privados dos espaços e recursos públicos. Observamos maneiras disfarçadas de abandono e destruição do sentido da experiência escolar, que deixam terreno para a invasão de mensagens fabricadas em outros lugares pelos meios de comunicação de massa. Tomamos conhecimento de formas abertas de exploração do trabalho e do corpo de meninos e meninas, particularmente nas regiões indígenas. Sabemos de fenômenos de violência que ultrapassam em muito o plano simbólico, desde a proliferação de armas brancas em escolas secundárias até a conversão de escolas rurais em quartéis. Como observadores de uma realidade que normalmente não é documentada de cima, temos o dever moral e político de utilizar a etnografia para registrar esses processos e preservá-los na memória histórica destes tempos.

Nessa perspectiva, a questão da ética na pesquisa etnográfica torna-se mais complicada. É sem dúvida importante, como sugeriu Frederik Erickson, cuidar da relação com os sujeitos com quem trabalhamos em campo e evitar colocá-los em risco com o nosso trabalho. Outras dimensões éticas menos óbvias também podem ser mencionadas, como a própria seleção dos temas que estudamos e a construção das categorias e do discurso utilizado para falar de outros mundos. As formas de escrever podem ter todos os tipos de efeitos no discurso público e na ação política.

Contudo, a reflexão ética nesta perspectiva atual envolve, acima de tudo, posicionarmo-nos para poder revelar e trair, não o conhecimento ou os segredos dos *de baixo*, mas precisamente os segredos dos de cima que podem ser percebidos de baixo. Devemos falar do *que é conhecido, mas não dito* por aqueles que estão no poder. Em outras palavras, não há que perder a capacidade de indignação moral.

Tampouco temos que perder a esperança. A etnografia também pode deixar registro escrito de processos contrários, como a construção de alternativas nos interstícios e nas margens do sistema educativo, os processos de apropriação e criação real de conhecimentos e saberes, e as formas de resistência diante dessas forças que destroem os patrimônios educativo e cultural comuns à humanidade.

É meu desejo que esta coletânea possa também servir de estímulo aos jovens pesquisadores, bem como aos mais experientes, para abraçarem esses desafios, embrenhando-se pelas trilhas e veredas que levam a novos conhecimentos sobre a escola. Caminhos certamente difíceis, mas, ao final, sempre gratificantes e transformadores de nós mesmos.

Belmira Oliveira Bueno

REFERÊNCIAS

ROCKWELL, E. Caminos y rumbos de la etnografía educativa en América Latina. **Cuadernos de Antropología Social**, Buenos Aires, v. 13, p. 53-64, 2001.

ROCKWELL, E. **Hacer escuela, hacer estado**: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala. Tlalpán, México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN y CIESAS; Zamora: El Colegio de Michoacán, 2008.

ROCKWELL, E; EZPELETA, J. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986. p. 9-30.

AGRADECIMENTOS

Uma trajetória como a retratada neste livro torna difícil, senão impossível, mencionar nominalmente as pessoas que nos deram suporte e permitiram que chegássemos até aqui. Desta impossibilidade decorre o caráter genérico destes agradecimentos, que dirijo a todas as pessoas com quem trabalhei ao longo de meu percurso como pesquisadora, principalmente na Faculdade de Educação da USP, minha instituição, mas também em outras universidades, além dos colegas de quem recebemos colaboração por ocasião dos eventos científicos dos quais minhas equipes e eu participamos, no Brasil e em outros países.

Sou imensamente grata a meus orientandos e orientandas, aos alunos que frequentaram meus cursos de pós-graduação, aos funcionários e funcionárias da FEUSP, em especial, e com muito afeto, às técnicas de apoio à pesquisa vinculadas a nossos projetos, sempre presentes e solidárias, dando apoio a nossas demandas de modo incansável e amoroso.

Agradeço também às agências de pesquisa que financiaram nossos projetos com auxílios e bolsas, principalmente o CNPq, a Capes e a Fapesp, na pessoa de seus diretores e técnicos, bem como às revistas e ao livro que publicaram nossos artigos aqui reproduzidos, nas pessoas de seus respectivos editores científicos e auxiliares técnicos, aos quais agrego os colegas que emitiram os respectivos pareceres.

Mesmo sem poder expressar minha gratidão com a devida profundidade, quero dirigir meus agradecimentos a todas as pessoas que constroem diuturna e anonimamente nossas escolas, pela generosidade, pelo acolhimento e pela cumplicidade, especialmente os professores e professoras com quem cruzamos, conversamos e compartilhamos nossas angústias, nossos saberes e conhecimentos. Sem eles e elas, a escola pública que acolhe a grande maioria de nossas crianças e jovens não existiria.

Meu imenso respeito e minha sincera gratidão a todos!

Entre a antropologia e a história: uma perspectiva para a etnografia educacional¹

Belmira Oliveira Bueno

[...] para cada historiador que cita o apelo de Braudel à science sociale, há um antropólogo a nos lembrar a famosa máxima de Maitland: de que a antropologia será história, ou não será absolutamente nada.

Aletta Biersack

A etnografia educacional é um campo de investigação relativamente novo. Embora experiências pioneiras tenham sido realizadas nos Estados Unidos desde os finais da década de 1940 por antropólogos culturais, como George Spindler, costuma-se tomar os anos 1960 como marco inicial de seu desenvolvimento. É a partir de então que, especialmente na Inglaterra e nos Estados Unidos, essa abordagem ganha crescente adesão na pesquisa educacional, expandindo-se para outros países e vindo a se tornar uma das formas prediletas para o estudo da escola e da escolarização (Goetz; Lecompte, 1984; Erickson, 1986; Rockwell, 1986b). Se quiséssemos, no entanto, ir em busca de antecedentes mais remotos, teríamos que nos reportar a Franz Boas e Margareth Mead (*apud* Bogdan; Biklen, 1982). Boas, um precursor do relativismo cultural, foi quem escreveu o primeiro trabalho sobre antropologia e educação, em 1898, versando sobre o ensino da antropologia educacional no contexto universitário. Mead tratou do ensino e da aprendizagem fora de escolas em *Coming of age in Samoa*, obra escrita em 1928. Duas décadas depois, ela escreveu também alguns trabalhos sobre as escolas norte-americanas, aproveitando-se de suas experiências como antropóloga.

As origens da etnografia educacional vinculam-se, pois, primeiramente à antropologia, uma vez que a etnografia é a atividade que, desde o trabalho pioneiro de Malinowsky, veio a caracterizar o ofício do antropólogo. Geertz (1973, p. 5, tradução nossa), não querendo deixar dúvidas a esse respeito, observou:

1. Versão revista e atualizada de texto originalmente publicado na revista *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 471-501, 2007.

[...] se você quer compreender o que é uma ciência, deve olhar, em primeiro lugar, não para suas teorias ou suas descobertas, e certamente não para o que seus apologistas dizem sobre ela; você deve olhar para o que os praticantes dessa ciência fazem. Em antropologia ou, de qualquer forma, em antropologia social, o que os praticantes fazem é etnografia.

Contudo, a antropologia não é a única disciplina que está nas origens da etnografia educacional. Na Inglaterra, onde essa abordagem se desenvolve a partir dos anos 1960-1970, seus vínculos mais fortes são com a sociologia, uma vez que, na tradição inglesa, a antropologia social é considerada parte da sociologia. Desse modo, a etnografia também se constituiu como um de seus métodos de trabalho. Além disso, não se pode esquecer que a sociologia tem sua própria tradição *qualitativa* ligada especialmente às experiências da Escola de Chicago, cujos métodos, ainda que tenham sofrido um grande arrefecimento nas décadas de 1940-1950, deixaram uma herança que jamais foi perdida. Essas experiências tiveram repercussões importantes sobre os desenvolvimentos posteriores da etnografia. Para melhor compreender a grande adesão que se verifica a partir dos anos 1960-1970, bem como as questões teóricas que até hoje preocupam muitos pesquisadores, é importante fazer uma digressão, saindo do campo da educação.

A TENSÃO ENTRE OS PARADIGMAS E A BUSCA POR UMA HISTÓRIA VISTA DE BAIXO

O prestígio alcançado pela etnografia na área da educação não corresponde ao lugar que essa mesma abordagem ocupou no âmbito da sociologia. Desde as experiências da Escola de Chicago, a adoção de métodos qualitativos explicitou uma relação difícil no âmbito dessa disciplina, pois a opção de realizar os então denominados *estudos de comunidade* – utilizando entrevistas, histórias de vida e documentos pessoais – significava uma clara ruptura com os métodos de investigação que haviam sido construídos segundo os câno-

nes das ciências físicas e biológicas. Essas rupturas abriam disputas que se centravam nas questões metodológicas, mas evidentemente não era somente isso que estava em causa. Embora sejam tratadas aqui, inicialmente, como inseridas em uma disputa entre paradigmas, essas tensões dizem também respeito a pessoas e grupos, como será exemplificado mais adiante. Com efeito, depois de Bourdieu (1994, p. 122) não é mais possível deixar de considerar que o campo científico é “[...] um campo social como outro qualquer”, um campo no qual ocorre uma luta pelo “[...] monopólio da autoridade científica, definida de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social”.

Em trabalhos anteriores (Bueno, 2002), busquei discutir o fascínio que os métodos experimentais exerceram sobre as ciências humanas desde o final do século XIX, ressaltando que a adoção de tais métodos, que prometiam objetividade e racionalidade na pesquisa, era a condição para que cada campo de conhecimento obtivesse reconhecimento como disciplina científica. Esse fascínio, entretanto, logo foi sentido como uma verdadeira tirania. Aos poucos, surgiram muitas insatisfações no interior de cada uma das ciências humanas, o que ensejou um movimento de rupturas e mudanças desde as primeiras décadas do século XX até os dias de hoje.

Essas mudanças eram decorrentes da diferença que já havia sido estabelecida entre *ciências naturais* e *ciências humanas* por Dilthey, no final do século XIX. O filósofo alemão considerava que o homem é um ser histórico, produto de sua época, e que, por isso, as ciências humanas deveriam utilizar a hermenêutica como método de investigação para que pudessem apreender e comunicar as perspectivas de significado das pessoas e dos grupos em estudo. Vários foram os pensadores influenciados por essa concepção, entre os quais Weber, Husserl e mesmo Marx, com seu postulado sobre a inserção histórica da consciência (Erickson, 1986). Sob essa influência, foi se aguçando a percepção de que as ciências humanas guardam enormes diferenças em relação às ciências naturais, razão pela qual deveriam criar e adotar seus próprios métodos.

Todavia, é também importante ressaltar que as mudanças que começam a despontar nesse movimento de rupturas expressavam não apenas a

busca por novos métodos de investigação, mas, sobretudo, um modo novo de conceber a própria ciência. Ao se abrir mão dos métodos experimentais – que traduziam a ambição de se constituir, em cada campo, uma ciência racional e objetiva, capaz de dar conta da tarefa de descobrir as regularidades que ocorrem na natureza e as leis que regem tais fenômenos –, estava-se, na verdade, abdicando de um conceito de ciência em favor de outro.

Prigogine e Stengers (1984) são defensores dessa ideia. Segundo eles, “[...] a ciência faz parte do complexo de cultura a partir do qual, em cada geração, os homens tentam encontrar uma forma de coerência intelectual”, e essa coerência “[...] alimenta em cada época a interpretação das teorias científicas, determina as ressonâncias que suscitam, influencia as concepções que os cientistas se fazem do balanço da sua ciência e das vias segundo as quais devem orientar sua investigação” (Prigogine; Stengers, 1984, p. 1). Em *A nova aliança*, os autores examinam as relações que se estabelecem entre o homem e a natureza com o declínio da ciência clássica e o prenúncio da ciência contemporânea, mostrando que o diálogo que agora se constitui pressupõe a existência de “[...] um universo fragmentado, rico de diversidades qualitativas e de surpresas potenciais” (p. 5). A partir de então, segundo eles, o que mais importa não são as regularidades e as situações estáveis, mas sim “[...] as evoluções, as crises e as instabilidades”, bem como “[...] a gênese e as mutações das normas que interferem nos comportamentos sociais” (p. 5).

São transformações dessa ordem que, pondo em questão os pressupostos da ciência clássica no âmbito das próprias ciências físicas e biológicas, contribuíram para alimentar certas resistências aos métodos e modelos mais tradicionais de investigação, as quais já haviam aflorado no interior das várias ciências humanas. Desse modo, o interesse pelo estudo dos aspectos subjetivos envolvidos na vida dos atores sociais é a expressão de um movimento mais geral, que diz respeito às mudanças paradigmáticas e às rupturas que se operam no âmbito das ciências sociais no decorrer do século XX. Esse movimento não se deu de modo homogêneo, uma vez que cada disciplina, a seu tempo e em função de seus problemas e suas insatisfações, foi rompendo com os modelos estabelecidos de pesquisa e ousan-

do construir modos próprios de enfrentar suas questões. O que ocorreu no âmbito da historiografia e da própria antropologia pode oferecer uma ideia mais precisa sobre esse processo.

No campo da historiografia, a tendência que se convencionou designar de *Nova História*, surgida sob a influência da escola dos *Annales* – revista fundada para encorajar as inovações a partir dos anos 1930 –, constitui um dos exemplos mais eloquentes da oposição ao paradigma tradicional de investigação histórica. Os historiadores da primeira geração dos *Annales* expressavam uma diversidade de posições, mas se uniam na oposição à história tradicional, tal como observa Burke (1991, 1992). Eles se contrapunham à concepção que entende a história como sendo essencialmente política, como uma narrativa dos acontecimentos construída a partir de documentos escritos, sendo assim uma *história vista de cima*. A *Nova História*, por sua vez, interessa-se pela *história total*, por todo tipo de atividade humana, por entender “[...] que tudo tem um passado que pode em princípio ser reconstruído” (Burke, 1992, p. 11), ou seja, que pode ser construído culturalmente. Seu desenvolvimento favorece, desse modo, um rompimento com as tradicionais barreiras disciplinares – mas não com as fronteiras, como observa Le Goff (1990) –, abrindo espaço para a pesquisa interdisciplinar. É com essas marcas que a *Nova História* se opõe à história tradicional.

De modo similar, esse tipo de mudança se manifesta no campo da antropologia a partir do trabalho pioneiro de Malinowsky, nos anos 1920, com o qual ele inaugura uma forma nova de estudar as culturas. Refutando as ideias etnocêntricas que se desenvolveram no século XIX sobre os povos ditos primitivos, ele e outros antropólogos notáveis, como Franz Boas, propõem que a cultura seja estudada e conhecida *a partir do ponto de vista dos nativos*, estabelecendo com isso a regra que se tornou básica para aqueles que aderiram desde então à etnografia. Essa tradição enfatiza a importância de apreender os significados das ações humanas, tal como elas se manifestam nas interações sociais da vida cotidiana, por meio da análise de dados de primeira mão colhidos pelo pesquisador durante tra-

balho de campo prolongado.² Foi com base nessa tradição e na sequência dos seus desenvolvimentos teóricos que o antropólogo americano Clifford Geertz (1973) veio a formular o seu conceito semiótico de cultura. Em *Thick description: toward an interpretative theory of culture*, um de seus artigos mais paradigmáticos, ele assim expressa esse conceito:

Acreditando, com Max Weber, que o homem é um animal suspenso em teias de significações que ele mesmo teceu, considero a cultura como sendo essas teias, e sua análise há de ser, portanto, não uma ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa em busca de significados. O que busco é a explicação, interpretando expressões sociais que são enigmáticas em sua superfície. (Geertz, 1973, p. 5, tradução nossa).

Mais adiante retomarei essa concepção de Geertz. Por ora, continuando o exame das questões metodológicas, volto ao campo da sociologia para situar os confrontos que ocorrem no interior dessa disciplina.

Como já indicado, a Escola de Chicago é o berço dessa história nos anos 1920-1930. A despeito da diversidade, os sociólogos de Chicago compartilhavam algumas ideias teóricas e princípios metodológicos. Do ponto de vista teórico, todos eles entendiam os símbolos e as personalidades como emergentes da interação social. Do ponto de vista metodológico, todos se baseavam no estudo de caso, quer se tratasse de um indivíduo, quer se tratasse de um grupo, de um bairro ou de uma comunidade. É dessa época, por exemplo, o trabalho de Thomas e Znaniecki – *The polish peasant in Europe and America* –, reconhecido como “[...] um ponto de viragem na história da investigação sociológica” (Bruyn, 1966, *apud* Bogdan; Biklen, 1982, p. 10, tradução nossa). Remonta também a esse período o início da sociologia da

2. Geertz discorda dessa ideia. Ele afirma que somente os nativos, ou outros grupos de pessoas estudadas, têm os dados de primeira mão: “[...] o que chamamos de nossos dados são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas” (Geertz, 1973, p. 9, tradução nossa).

educação como campo de conhecimento, especialmente a partir da criação do *Journal of Educational Sociology*, em 1926, que, no entanto, logo acabou por se afastar da perspectiva qualitativa, uma vez que a revista não expressava apenas o ponto de vista de Chicago. Bogdan e Biklen (1982) observam que as oposições vinham de grupos ligados ao movimento de medida da escola científica, defensores da experimentação e da quantificação nas ciências sociais. Merece ainda ser mencionado, como um dos legados mais importantes da Escola de Chicago, o interacionismo simbólico. Essa corrente será particularmente importante na Inglaterra, onde contará com muitos adeptos entre os que vieram a praticar a etnografia educacional a partir das décadas de 1960-1970.

Tais referências são indicativas da fermentação de ideias que animavam o campo da sociologia durante os anos 1920-1930. Com o declínio da Escola de Chicago nos anos 1940-1950, os modelos convencionais baseados na experimentação voltaram com toda a força, não apenas no campo da sociologia, mas também no da psicologia, tanto nos Estados Unidos como em vários outros países.

OS ESTABELECIDOS E OS OUTSIDERS: UM EXEMPLO DE PARADIGMAS EM DISPUTA

Os estabelecidos e os outsiders é o trabalho que Norbert Elias realizou com a colaboração de John Scotson no final dos anos 1950, mas que só veio a ser publicado em 1965. Essa publicação um tanto tardia dá uma ideia do lugar marginal que a etnografia ocupou no âmbito da sociologia britânica nesse período. Neiburg (2000) afirma que a obra ocupa um lugar singular na história da teoria social do período posterior à Segunda Grande Guerra, quando a sociologia, principalmente a escrita em língua inglesa, estava fortemente influenciada pelo modelo estrutural-funcionalista associado a Parsons. Segundo esse modelo, “[...] quanto mais localizado fosse o objeto de estudo e quanto menor fosse a sua escala, menor seria o alcance da teoria, a pretensão de uma obra e o status de um autor” (Neiburg, 2000, p. 8).

Esse seria o caso de *Os estabelecidos e os outsiders*, obra caracterizada como um *estudo de comunidade* e que, assim, ocupava um lugar subordinado naquele contexto. Vale observar que esse foi o único estudo etnográfico feito por Elias, cujo trabalho de campo, realizado em uma comunidade batizada ficticiamente de Winston Parva, durou cerca de três anos. Sua fecundidade é reconhecida pela produtividade teórica, advinda do ecletismo das fontes utilizadas – estatísticas oficiais, relatórios governamentais, documentos jurídicos, entrevistas e, principalmente, observação participante – e, mais ainda, do modo como os autores as utilizam, na medida em que dados empíricos aparentemente menores e insignificantes se transformam em via privilegiada para “[...] tomar distância das formas consagradas de enunciar os problemas em ciências sociais, mostrar como essas teorias contribuem para a construção de realidade social e iluminar as formas mais gerais da vida social” (Neiburg, 2000, p. 9).

Segundo o próprio Elias, o trabalho trata de um tema universal, qual seja, o das relações de poder entre dois grupos: um deles formado por pessoas que se consideram e se autorrepresentam como os melhores, como humanamente superiores; e o outro formado pelos excluídos, *os de fora*, considerados de espécie inferior, mantidos a distância por meio do poder e do controle dos primeiros. No trabalho, Elias e Scotson (2000) buscam esclarecer processos sociais de alcance geral na sociedade humana, por meio da análise de Winston Parva, que à época não contava com mais de cinco mil habitantes. A comunidade era formada por um bairro mais antigo (zona 1), habitado por uma maioria de pessoas de classe média, e por dois outros bairros de formações mais recentes (zonas 2 e 3), habitados por pessoas da classe operária. Durante o trabalho de campo, buscou-se compreender como um grupo é capaz de marginalizar e estigmatizar outro, pois, curiosamente, embora os dois bairros mais pobres não tivessem, à primeira vista, diferenças significativas entre si, apenas um deles era estigmatizado. Os moradores da zona 3 eram considerados anômicos, sujeitos, gente *ruim*, desordeira, classificações estas que lhes eram impostas pelo grupo que se julgava superior. No entanto, os estigmatizados se assumiam como tal. Isso intrigou

Elias e Scotson (2000) e os levou a indagar: “Como se processa isso? De que modo os membros de um grupo mantêm entre si a crença em que são não apenas mais poderosos, mas também seres humanos melhores do que os outros? Que meios utilizam eles para impor a crença em sua superioridade humana aos que são menos poderosos?” (Elias; Scotson, 2000, p. 20).

Os pesquisadores obtêm as respostas à medida que conseguem mapear as origens e as relações entre os residentes de cada bairro, bem como as relações dos bairros entre si, construindo a partir daí suas categorias de análise: estigmatização, classificação e hierarquização social (em vez de preconceito individual), além de coesão social e equilíbrio estável de poder. Por meio de ricas descrições, os autores mostram como foram sendo estabelecidas tais relações, cujo esclarecimento é também obtido por meio de comparações que eles vão fazendo com a situação vivida, por exemplo, pelos negros nos Estados Unidos, pelos povos da Índia em suas castas e pelos *burakumin* no Japão, valendo-se ainda de exemplos da literatura. Tentam, assim, mostrar como, em cada país e em cada cultura, as pessoas dispõem de termos que estigmatizam outros grupos, cujo sentido só é percebido no contexto das relações específicas entre estabelecidos e *outsiders*. *Crioulo*, *gringo*, *carcamano*, *sapatão* e *papa-hóstia* são alguns dos exemplos utilizados para esclarecer em que consiste o equilíbrio desigual de poder entre os grupos. De que termos ofensivos e igualmente humilhantes se valeriam os grupos inferiorizados para ofender, com a mesma intensidade, os de maior poder? A coesão social aparece, por exemplo, quando se analisam as relações entre os moradores mais antigos, que eram mais coesos devido aos laços de antiguidade, enquanto os recém-chegados, por não se conhecerem, não podiam ter o mesmo grau de coesão.

Se tomo esse exemplo aqui é para chamar a atenção não apenas para a marginalidade do trabalho na época, mas também para o tipo de construção teórica e metodológica que ele apresenta. Sem dúvida, a densidade das análises e os *insights* de *Os estabelecidos e os outsiders* são frutos do gênio de Elias, mas é por isso mesmo que o trago aqui: para explicitar o papel da teoria e os nexos que esta deve estabelecer com os dados empíricos. Além disso, para

também indicar a importância do método comparativo na etnografia, que permite relacionar, tal como o fizeram Elias e Scotson (2000, p. 16), “[...] os problemas estudados em pequena escala com os problemas em larga escala do desenvolvimento de um país”. Segundo eles, a pesquisa indicou que esses problemas são inseparáveis, do contrário, não faria “[...] muito sentido estudar fenômenos comunitários como se eles ocorressem num vazio sociológico”.

Sobre esse ponto, é oportuno lembrar que a etnologia era a disciplina que tradicionalmente se ocupava de fazer os estudos comparativos em antropologia, pois tinha como projeto identificar os princípios de ordem do comportamento humano como um todo (Erickson, 1984, 1986). Embora, a partir da antropologia interpretativa, em certa medida esse método tenha caído no desuso, muitos pesquisadores continuam a utilizá-lo como importante ferramenta de análise (ver, por exemplo, os estudos de Fonseca, 1999). De algumas décadas para cá, um novo apelo tem sido feito para que os estudos antropológicos sejam retomados com essa perspectiva (Biersack, 1992), além de outras, como a da interdisciplinaridade. Na área da educação, considero esse caminho extremamente frutífero para promover uma integração maior tanto entre seus próprios estudos como com os achados de outras áreas, o que pode certamente contribuir para revitalizar e renovar a teoria educacional.³

O DESENVOLVIMENTO DA ETNOGRAFIA EDUCACIONAL A PARTIR DOS ANOS 1960-1970

Retomando a questão da etnografia educacional, gostaria de lembrar que sua rápida ascensão nos anos 1960-1970 se deveu a vários fatores, como a atenção que educadores e pesquisadores passaram a dar à experiência escolar das crianças pertencentes aos estratos socialmente desfavorecidos.

3. Em anos mais recentes, Kathryn Anderson-Levitt e Elsie Rockwell (2020) organizaram um livro sobre etnografia comparada – *Comparing ethnographies: local studies of education across the Americas* –, do qual participei como coautora do capítulo *Teachers’ work: comparing ethnographies from Latin America and United States* (cf. Anderson-Levitt; Bueno, 2020).

Nos Estados Unidos, os problemas com desempenho escolar estavam diretamente relacionados com as crianças negras, e isso demandava propostas de solução. À época, o interesse em conhecer o modo como essas crianças viviam a experiência escolar deu origem aos primeiros estudos etnográficos na área da educação (Bogdan; Biklen, 1982).

A rápida ascensão da etnografia educacional foi recebida tanto com entusiasmo, já que indicava renovação e vitalidade do campo da educação, como com preocupação. Em 1982, por exemplo, Spindler (1988) dizia que esse movimento era ao mesmo tempo exultante e alarmante. Sua preocupação repousava sobre a questão teórica, já que muitos estudos pecavam, sobretudo, pela falta de articulação entre referenciais teóricos e observação, o que denotava falta de clareza quanto à natureza e aos próprios objetivos da etnografia. Logo a seguir, ainda na década de 1980, muitas vezes vieram se juntar à de Spindler, vindas de antropólogos e sociólogos de diferentes países, eles próprios também praticantes da etnografia educacional. Entre eles, menciono alguns nomes que considero representativos no contexto de três países onde o desenvolvimento da etnografia é expressivo: Frederick Erickson, antropólogo que liderou por vinte anos os fóruns anuais de etnografia do *Center for Urban Ethnography*, da Universidade da Pensilvânia, nos Estados Unidos; Martin Hammersley, Sara Delamont, Paul Atkinson e Peter Woods, sociólogos britânicos vinculados a diferentes universidades; e Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta, do *Departamento de Investigaciones Educativas* (DIE), no México, que se destacam por sua liderança nos países da América Latina, incluindo o Brasil. Os trabalhos desses pesquisadores explicitam muitas ideias e concepções comuns, mas também apresentam marcas distintas, que procurarei explicitar.

A etnografia avançou a passos largos nos anos 1980, e a sala de aula foi o foco de sua maior atenção, não apenas nos Estados Unidos, mas também na Inglaterra. Sirota (1994) mostra que na França essa tendência só se afirmou a partir dessa década, com um atraso, portanto, de uma dezena de anos em relação à sociologia inglesa e norte-americana. Entre os fatores mais específicos que teriam contribuído para tal defasagem, ela menciona

a hipercentralização do sistema escolar francês; a falta de diálogo entre disciplinas como a sociologia e a psicologia; e o isolacionismo da sociologia da educação francesa, que ignora a sociologia da educação de língua inglesa.

Hammersley (1993) observava, em 1986, por ocasião da publicação de seu livro *Controversies in classroom research*, que durante os trinta anos precedentes houve um crescimento substancial na quantidade de pesquisas sobre as salas de aula, tanto nos Estados Unidos como na Inglaterra. Além disso, houve uma diversificação de abordagens e uma intensificação do debate sobre questões teóricas e metodológicas, sobretudo em decorrência das orientações advindas dos diferentes campos que passam a fundamentar as pesquisas nessa área. Segundo ele, nos anos 1950, a disciplina que exerceu maior influência em tais estudos foi a psicologia. Em seguida, houve predomínio da psicologia cognitiva, que, revitalizada pelo trabalho da inteligência artificial e do desenvolvimento das abordagens ecológicas, etogênicas e fenomenológicas da psicologia social, trouxe grandes desafios aos paradigmas experimentais e correlacionais até então dominantes.

Ainda segundo o sociólogo britânico, a antropologia cultural é a disciplina de maior influência nos estudos sobre as salas de aula, especialmente nos Estados Unidos. Ele lembra que, “[...] enquanto o trabalho antropológico sobre a educação e as escolas tem uma longa história, o foco específico sobre a sala de aula é mais recente e tem sido particularmente importante por sua contribuição à pesquisa sociolinguística” (Hammersley, 1993, p. XI, tradução nossa). Em relação à sociologia, pontua igualmente a sua importância, situando os anos 1970 como marco de sua contribuição. Desde então, segundo ele, a situação mudou significativamente na Inglaterra e, em menor extensão, nos Estados Unidos, como uma decorrência do interesse por várias formas da sociologia interpretativa, que passou a enfatizar o estudo das interações face a face. Dessas versões, duas se revestiram de maior importância para as pesquisas sobre a sala de aula: o interacionismo simbólico e a etnometodologia.

No caso do interacionismo simbólico, trata-se de um reaparecimento, uma vez que já havia se desenvolvido nos Estados Unidos da América

na década de 1950, conforme apontado. Essa corrente postula que a ordem social é produto de uma improvisação regulada, em vez de insistir, como faz o paradigma funcionalista, que a ordem social pesa sobre os comportamentos individuais no cotidiano. Segundo o que os interacionistas têm enfatizado, a interação social tem um caráter emergente e negociativo, isto é, “[...] a ação social está constantemente sendo construída, modificada, selecionada, conferida, suspensa, concluída e recomeçada na vida cotidiana” (Blumer *apud* Ball, 1989, p. 109, tradução nossa). Portanto, as abordagens compreensivas procuram, no interior das salas de aula, a autonomia e a especificidade de cada situação, e não mais o “[...] reflexo de uma estrutura social ou o modo de constituição dessa estrutura” (Sirota, 1994, p. 25-26). A vida nas salas de aula passa a ser tomada como um processo contínuo de negociações, por vezes conflitivas, por vezes sutilmente implícitas. Por meio das análises de suas rotinas, tentar-se-á descobrir as regras informais que regem tais negociações nesse espaço e mantêm a coesão. No processo de trabalho escolar, serão analisadas também as estratégias de manutenção de que professores e alunos se valem para fazer frente à situação, tomando-as como o resultado de uma difícil negociação entre professor e alunos, visto que culturas diferentes entram em choque.⁴

Nos Estados Unidos, a antropologia ocupa um lugar equivalente ao da sociologia interacionista na Inglaterra. Sirota (1994, p. 28) diz que pode parecer excessivo “[...] situar essa evolução em termos de ruptura paradigmática”, na medida em que os trabalhos sobre sala de aula aglutinados sob o rótulo *etnográficos* têm orientações teóricas e raízes conceituais bastante diferentes. Alguns se filiam à antropologia ou à sociolinguística, enquanto outros pertencem aos âmbitos da etnometodologia ou do interacionismo simbólico, incluindo aí o quadro teórico da sociologia estrutural-funcionalista. Para ela, a abordagem etnográfica vai, então, aglutinar pesquisadores

4. Um ensaio que fizemos nessa perspectiva pode ser visto no capítulo *Êxito escolar: as regras da interação na sala de aula*, originalmente publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (Bueno; Garcia, 1996). O texto faz parte desta coletânea (capítulo 2).

vindos de diferentes disciplinas interessados em estudar as salas de aula, a ponto de aproximar, por exemplo, o sociolinguista Cazden e o antropólogo Hymes, que por um período compartilharam a direção da revista *Anthropology and Education Quarterly*. Ou mesmo Gumperz e Hymes, que a partir de 1972 vão fundar uma corrente específica: a etnografia da comunicação, fortemente inspirada na linguística e na etnologia. É a essa corrente que se filiam os trabalhos do antropólogo americano Frederick Erickson (1986).

Em vista desse crescimento exponencial da etnografia educacional e da diversidade de orientações, não causa espanto que discordâncias e desentendimentos teóricos tenham levado certos grupos desse campo científico a sérias disputas. Trago um exemplo.

Em 1976, Stubbs e Delamont (1991) fazem severas críticas aos norte-americanos quando da publicação do texto *Classroom research: a critique and a new approach*⁵. Primeiramente, discordam do modo como os norte-americanos vinham conduzindo a observação “antropológica” para o estudo da sala de aula (com aspas dos autores); depois, afirmam que as tradições norte-americanas não se comunicam entre si, tampouco com a pesquisa produzida fora de seu território. As palavras de Stubbs e Delamont (1991) evidenciam claramente o tom áspero de tais críticas: “Na Grã-Bretanha, este estado nada invejável ainda não acontece. Ainda há diálogo. As conferências recentes sobre observação em sala de aula têm abrangido artigos filiados a ambas as linhas de interesses e as revisões da literatura britânicas [...] levaram em conta as tradições” (Stubbs; Delamont, 1991, p. 392).

Uma década adiante, esse tipo de ressentimento dos britânicos em relação aos norte-americanos ainda persistia. Em 1987, Jacob (1987, p. 2, tradução nossa) publicou um artigo intitulado *Qualitative research traditions: a review*, no qual se propôs a “[...] ilustrar como várias tradições alternativas poderiam ser usadas na pesquisa educacional, descrevendo e comparando cinco tradições americanas contemporâneas de pesquisa qualitativa nas disciplinas da antropologia, sociologia e psicologia”. As tradições nomeadas

5. Texto publicado em 1981 na primeira edição do livro *Introdução à psicologia escolar*, organizado por Maria Helena Souza Patto (1991).

por ela são: a psicologia ecológica, a etnografia holística, a antropologia cognitiva, a etnografia da comunicação e o interacionismo simbólico.

Os britânicos discordaram do artigo e mais uma vez reagiram com veemência. Como réplica, Atkinson, Delamont e Hammersley (1988) escreveram um texto intitulado *Qualitative research traditions: a British response to Jacob*, publicado um ano depois na mesma revista – *Review of Educational Research* –, no qual criticam o tratamento dado pela autora à análise das pesquisas qualitativas, usando a ideia de tradição e a noção de paradigma de Khun. Mais do que isso, reclamam que o artigo de Jacob “[...] ignora [...] o amplo corpo de pesquisa qualitativa em educação que [vinha sendo] conduzida na Grã-Bretanha [naqueles] últimos 25 anos e, de modo geral, a pesquisa produzida fora da América do Norte”; acrescentam que essa “[...] reclamação não [era] uma questão de partidarismo nacional”, pois, “[...] embora haja sobreposição, a pesquisa britânica não é mera cópia do contexto norte-americano” (Atkinson; Delamont; Hammersley, 1988, p. 231, tradução nossa). Eles reclamavam do *etnocentrismo acadêmico* dos norte-americanos, arguindo sobre a importância da comparação entre as pesquisas. A seguir, no referido texto, apresentam o *background* da pesquisa na Grã-Bretanha e informam sobre os sete tipos de abordagens utilizadas naquele contexto: interacionismo simbólico, antropologia, sociolinguística, etnometodologia, avaliação democrática, etnografia neomarxista e feminismo, cotejando e comparando com as pesquisas produzidas nos Estados Unidos. Ao final, o texto traz, aproximadamente, duzentas referências bibliográficas.

Os norte-americanos fizeram a tréplica e publicaram no ano seguinte, em 1989, três artigos em um mesmo número da *Review of Educational Research*, para reafirmar suas posições: *Qualitative research: a defense of traditions*, assinado por Jacob; *Qualitative research traditions: a response to Atkinson, Delamont, and Hammersley*, de autoria de Lincoln (1989); e o terceiro, *Research traditions, diversity, and progress*, de Buchmann e Floden (1989).

Diante dessas exasperações, pode-se entender por que Erickson (1986), quando foi convidado a escrever um capítulo sobre pesquisa qualitativa para o *Third handbook of research on teaching*, optou por circunscrever sua análise

ao conjunto de seus próprios trabalhos. Ele justifica essa opção dizendo que há muitos desacordos entre os pesquisadores, sobretudo quanto à forma de conduzirem os estudos, e que, por isso, seria impróprio tentar falar em nome de todos os pesquisadores interpretativos. Assim, esclarece que o referido capítulo “[...] enfatiza aqueles aspectos da teoria e método que são mais proeminentes em [seu] próprio trabalho” (Erickson, 1986, p. 120, tradução nossa).

Para finalizar este tópico, devo dizer que considero esses debates salutares, mesmo que se constituam em lutas por poder, por hegemonia ou outras. É uma das condições para o desenvolvimento teórico de qualquer campo.

A ETNOGRAFIA EDUCACIONAL NA AMÉRICA LATINA: A CONTRIBUIÇÃO DO DIE

Falar da etnografia educacional na América Latina implica fazer uma espécie de inflexão, para tratar de um modo singular de fazer etnografia: aquele que veio a ser proposto e desenvolvido por Elsie Rockwell, do *Departamento de Investigaciones Educativas* (DIE), no México, desde a década de 1980, e que nos primeiros anos contou com a parceria de Justa Ezpeleta. Ambas consideravam várias das contribuições acumuladas até então pela etnografia, mas pensavam sobre elas de modo crítico, apropriando-se de conceitos e metodologias de correntes e autores diversos de forma a adaptá-los a seus propósitos. O ponto de partida de suas buscas é a história de seu país e as enormes desigualdades que dilaceravam, e ainda dilaceram, a sociedade mexicana. Voltam-se para a escola pública, elegendo-a como objeto de investigação. Valem-se da história oficial, não para aceitá-la, mas para questioná-la e construir sua história em outras bases, optando pela etnografia como instrumento de investigação, sem, contudo, fazer dela uma panaceia.

Rockwell sempre deixou claro que a atividade central dessa forma de pesquisar “[...] é a de construir conhecimentos e, através do mesmo, apontar novas possibilidades de relação com a escola e o trabalho docente” (Rockwell, 1986c, p. 21, tradução nossa). Discorda, por isso, da pesquisa participante, tal como vinha sendo desenvolvida em vários países da América

Latina, inclusive no Brasil, reconhecendo que a etnografia não é uma prática que, em si mesma e de imediato, transforme a escola. Ela enfatiza que os conhecimentos que a abordagem etnográfica produz podem, no entanto, ser relevantes para pensar a transformação, porém, segundo ela afirma, a transformação mais importante que a etnografia pode obter é aquela que se opera naqueles que a praticam, sobretudo,

[...] em nossas próprias concepções sobre a realidade. A experiência de campo e o trabalho analítico devem mudar-nos, devem mudar nossa maneira de olhar a realidade escolar. Por esse meio, sua contribuição encontra-se no terreno conceitual e depende da perspectiva teórica a partir da qual se descreve e se interpreta a realidade educativa. (Rockwell, 1986c, p. 22, tradução nossa).

No início da década de 1980, Rockwell e Ezpeleta mostravam-se insatisfeitas com as teorias sobre a escola. Ao buscar o sentido das mudanças que marcam a história da escola, dizem ter se deparado com um problema conceitual: a relação entre processos de transformação e reprodução, uma vez que o conceito de reprodução não dá conta dos processos contraditórios que se podem construir na história local. Segundo seus argumentos, os esquemas reprodutivistas funcionaram por algum tempo, simplificando o problema e o modo de falar sobre a escola. Daí a necessidade de reconceitualizar sua relação com outros processos, como a transformação e a resistência.

Seus estudos e análises levaram-nas a recusar as teorias tradicionais, visto que nelas a escola é concebida como uma instituição ou um aparelho do Estado. Segundo afirmam a respeito da escola “[...] tanto a versão positivista (Durkheim), como as versões críticas (Althusser, Bourdieu), sua pertença ao Estado transforma-a automaticamente em representante unívoca da vontade estatal” (Ezpeleta; Rockwell, 1986, p. 12), e isso impede que ela seja pensada numa perspectiva de transformação. Suas insatisfações vinham também das teorias pedagógicas que retratavam a escola de maneira abstrata a partir de sua existência burocrática, técnica ou política, toman-

do-a por seus elementos comuns e, assim, descrevendo-a por sua existência homogênea. Ao identificar tais insuficiências, a análise que essas pesquisadoras desenvolvem acaba por conduzi-las à formulação de um outro modo de conceber a escola, pensando-a não por dedução, mas a partir de seu movimento cotidiano (Rockwell, 1986a, 1986b, 1986c, 1986d, 1987, 1998; Ezpeleta, 1986; Rockwell; Ezpeleta, 1986; Ezpeleta; Rockwell, 1986).

Conceber a escola nessa perspectiva significou um cuidadoso trabalho de construção teórica que, sem abdicar de autores de diversos campos, veio a ancorar-se principalmente no pensamento de Agnes Heller e Gramsci. Tomam de Heller (1977, p. 19, tradução nossa) a concepção de vida cotidiana, definida como “[...] o conjunto das atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais, por sua vez, criam a possibilidade da reprodução social”. Daí se depreende um dos sentidos em que a vida cotidiana é histórica, porém, Heller (1977) faz também ver que a vida cotidiana tem uma história própria, que é descontínua, que não se explica a si mesma, cujo sentido mais amplamente social é adquirido nos seus entrelaçamentos com o movimento histórico da sociedade. Tais ideias juntam-se às de Gramsci, cujas concepções a propósito do caráter histórico das instituições sociais permitem às pesquisadoras pensar tanto a transformação social quanto a possibilidade de captar esse movimento, visto que as instituições se reorganizam historicamente e adquirem em cada época diferentes pesos e sentidos (Rockwell, 1987).

Com esses pressupostos, Rockwell e Ezpeleta (1986) formulam a concepção da escola como uma construção social, entendendo que cada estabelecimento de ensino é uma versão local de um movimento social mais abrangente. Ou seja, embora a escola não seja mero reflexo desse movimento, não pode ser entendida sem a necessária referência ao contexto social e político que lhe dá existência e sentido (Ezpeleta; Rockwell, 1986). Pensar a escola em sua historicidade cotidiana implica, desse modo, concebê-la como “[...] *história não documentada*, através da qual a escola toma forma material e ganha vida. Nesta história, a determinação e presença estatal se entrecruza com as determinações e presenças civis” (Ezpeleta; Rockwell,

1986, p. 13, grifos das autoras). Por isso, para mostrar e mudar sua realidade multiforme, é preciso que se abandone qualquer pretensão de unificá-la de maneira abstrata e formal, abrindo-se para uma perspectiva micrológica e fragmentária (Aricó, 1982, *apud* Rockwell; Ezpeleta, 1986). Além disso, faz-se necessário o abandono de posturas prescritivas e valorativas, a fim de favorecer um olhar que se volte para sua existência heterogênea, observando-a em seus meandros, perscrutando a fala e as ações de seus atores em suas interações diárias, numa tentativa de desvelar o que a faz ser como é, por trás do que se vê e se entende muitas vezes como anedótico ou trágico.

Como, entretanto, observar esse processo? O que nele observar? O que se reproduz e o que se transforma? Em que nível esses processos ocorrem? O que os determina? Essas questões são também centrais no trabalho das duas pesquisadoras, que enfatizam reiteradamente a importância da construção teórica no trabalho etnográfico. O trabalho de campo, insistem, por mais aberto que seja, não pode ser atóxico. Deve ser acompanhado de um constante trabalho analítico, que permita observar mais e deixar-se surpreender mais. Daí por que fazer etnografia é construir teoricamente o observável, pois os dados não falam por eles mesmos. Curiosamente, o olhar etnográfico é mais do que um simples olhar, pois supõe sempre um diálogo. E não apenas porque envolve diálogos e conversas com os sujeitos estudados, mas essencialmente porque pede um contínuo interrogar-se sobre os dados, sobre suas relações com os referenciais teóricos e destes com o referente empírico.

ENTRE A ANTROPOLOGIA E A HISTÓRIA: UMA PERSPECTIVA PARA A ETNOGRAFIA EDUCACIONAL

A escola: relato de um processo inacabado de construção é o título de um dos primeiros textos de Rockwell e Ezpeleta (1986), no qual elas enfatizam a ideia de processo, que é central em suas formulações e se refere tanto ao processo histórico como ao processo de construção da teoria. Ao reconhecer a fecundidade de suas propostas, defino o conjunto das formulações dessas autoras como *uma nova luz sobre a etnografia*, inspirando-me no título

do livro de Geertz (2001) *Nova luz sobre a antropologia*⁶. Ao levar em conta a relevância de tal abordagem para a investigação da escola, dou destaque, nesta última parte, a uma das concepções mais promissoras presentes no pensamento desenvolvido pelas duas autoras, particularmente na etnografia praticada e teorizada por Rockwell, que deu continuidade a esse percurso. Como historiadora e antropóloga, ela sempre tomou a etnografia como uma antropologia histórica. Seguindo suas pistas, destaco aqui alguns pontos acerca de colaborações e diálogos que têm se dado por pesquisadores dessas duas disciplinas.

No âmbito dos desenvolvimentos teóricos da antropologia contemporânea, há um apelo crescente para que essa disciplina se torne cada vez mais histórica. Certos antropólogos, como Biersack (1992) e Clifford e Marcus (2016), vêm advertindo sobre os riscos de o etnógrafo perder-se nas teias de significações que o próprio homem teceu, numa referência à concepção de Geertz (1973), da qual eles, em certa medida, discordam. Essa ponderação não tem o propósito de desconsiderar a importância da proposta de Geertz. Trata-se, antes, de propor que tal postura não se limite ao conhecimento local, indo além e procurando compreender por meio de que processos as teias de significados são tecidas. Ou seja, é preciso situar tais processos não apenas no espaço, mas também no tempo, do que resulta certamente um outro tipo de construção teórica, bem como de escrita etnográfica, um dos pontos centrais desta discussão⁷.

6. Faço-o a despeito das restrições apresentadas por Schwarcz (2001, p. 324): “Ao trocar o título original *Available light: Anthropological reflections on philosophical topics* por *Nova luz sobre a antropologia*, perdemos na sutileza, assim como fica-se um pouco distante desse estilo singular de fazer teoria. Afinal, Geertz sempre negou estar criando modelos, assim como reagiu às homenagens que essencializavam sua antropologia interpretativa”.

7. Tanto o artigo de Biersack (1992) como a obra organizada por Clifford e Marcus (2016) – *A escrita da cultura: poética e política da etnografia* – tratam da escrita etnográfica, questionando-a sob vários aspectos. Essas discussões foram abertas por Marcus e Fisher (1986) no livro *Anthropology as cultural critique*, no qual os autores consideravam estarmos diante de *Uma crise de representações nas ciências humanas* (título do primeiro capítulo do referido livro, em tradução nossa).

Essas considerações nos impelem a perguntar de que modo poderíamos renovar ou aprofundar as formas de realizar uma etnografia histórica. Acredito que a história deve ser buscada não para descrever o sistema sociopolítico e econômico, e a partir daí identificar *reflexos* no cotidiano das escolas e na vida de professores e alunos, como se suas práticas culturais fossem simplesmente uma resposta passiva, subordinada às pressões e imposições da cultura dominante, mas sim para pensar a instituição escolar a partir das apropriações e recriações que esses sujeitos fazem de conteúdos e valores que não estão de todo inscritos na cultura que lhes é imposta. Olhar para a escola sob esse prisma significa perceber professores, alunos, pais e funcionários como sujeitos dotados de uma autonomia que, embora relativa, permite repensar os modos de entendê-los na dinâmica dessa construção social – por exemplo, em face da cultura veiculada pelos meios de comunicação de massas e pelas novas leituras e escritas que circulam em nosso meio.

Um dos historiadores que oferecem pistas sugestivas para investigações nessa direção é, sem dúvida, Chartier (1990, 1999, 2001a, 2001b), com sua teoria sobre as representações sociais e a leitura como prática cultural. Ao discorrer, por exemplo, sobre a ordem que o livro visou a instaurar ao longo de sua história, ele afirma que, na verdade, tal pretensão ficou comprometida, pois “[...] essa ordem de múltiplas fisionomias não obteve a onipotência de anular a liberdade dos leitores” (Chartier, 1999, p. 7-8). O autor chama a atenção para a revolução que, nesse sentido, está em curso, referindo-se à passagem do livro (tal como o conhecemos) para o texto eletrônico, pois agora a leitura tem como novo suporte a tela. Comparando a atual revolução com a de Gutemberg, ele diz que a do nosso presente é mais importante, uma vez que “[...] ela não somente modifica a técnica de reprodução do texto, mas também as estruturas e as próprias formas do suporte que o comunica aos leitores” (Chartier, 1999, p. 97). Assim, o texto eletrônico está também provocando uma revolução da leitura, tendo em vista que as mutações em curso “[...] comandam, inevitavelmente, imperativamente, novas maneiras de ler, novas relações com

a escrita, novas técnicas intelectuais” (Chartier, 1999, p. 101). Penso que essas ideias podem sugerir muitas investigações a respeito da leitura e da escrita, tanto de alunos como de professores.

A obra de Certeau (1994) *A invenção do cotidiano* e a de Roche (2000) *História das coisas banais*, ambas versando sobre o consumo em diferentes períodos, parecem-me igualmente sugestivas para compreender quem consome o que na escola e fora dela, bem como os modos como alunos e professores se tornam consumidores de produtos e valores culturais que acabam circulando, por imposição, no mundo escolar. Trata-se de saber como eles *fabricam* esse cotidiano hoje em seus diversos contextos, pois, como afirma Certeau (1994, p. 41),

[...] se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da “vigilância”, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também “minúsculos” e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam a ela a não ser para alterá-los.

Pensar a escola sob esse prisma nos convida a pensar em novos objetos de investigação, para que um maior intercâmbio entre a antropologia e a história cultural se apresente como uma via de renovação da etnografia educacional, de modo semelhante ao que a história cultural vem procurando realizar ao buscar apoio nos desenvolvimentos da antropologia social. Nesse sentido, é importante examinar, mesmo que brevemente, de que modo as relações entre esses dois campos vêm se dando.

A convergência entre a história e a antropologia tem se dado por diversos caminhos. Historiadores filiados à corrente da história cultural – como Burke (1991, 1992), Chartier (1990, 2001a, 2001b), Ginsburg (1987) e tantos outros – têm argumentado com ênfase sobre a importância de a história incorporar os desenvolvimentos teóricos da antropologia, do mesmo modo que muitos antropólogos buscam fundamentos na história.

No campo da história, a apropriação da ideia de cultura desenvolvida pela antropologia contemporânea tem sido central em sua fundamentação (Burke, 1992), sobretudo como uma decorrência do interesse dos historiadores filiados a essa linha em construir uma história *a partir de baixo*. Por essa razão, a nova história cultural não se restringe aos documentos escritos, mas busca outras fontes, tais como depoimentos orais, histórias de vida, documentos e objetos pessoais de todo tipo, por entender que são esses vestígios que permitem o acesso e a compreensão do cotidiano e da cultura de outras épocas. Essa característica evidencia, mais uma vez, as convergências das duas disciplinas – história cultural e antropologia –, até mesmo em relação ao relativismo cultural. Vários historiadores consideram que “[...] nossas mentes não refletem diretamente a realidade. Só percebemos o mundo através de uma estrutura de convenções, esquemas e estereótipos, um entrelaçamento que varia de uma cultura para outra” (Burke, 1992, p. 15). Por isso, argumentam em favor do deslocamento de uma narrativa de voz única – a *voz da história* – para uma narrativa polifônica, em que muitas outras vozes aparecem.

Ao trabalhar nessa perspectiva, a história cultural tem também se deparado com a necessidade de tornar mais precisos os conceitos de cultura, de *popular*, de vida cotidiana, pois, ao se propor a investigar toda a história, tem de se perguntar, como ressaltou Peter Burke (1992, p. 23), “[...] o que não deve ser considerado cultura?”. Historiadores e antropólogos sociais mais uma vez se encontram, já que tanto uns quanto outros estão interessados em compreender as experiências da vida comum e em problematizar a vida cotidiana, apontando para a relativização dos valores quando se comparam experiências de culturas e grupos distintos.

Refletindo sobre o *desvio paradigmático* que se opera a partir de Sahlins, que foi quem primeiro reivindicou uma antropologia histórica, Biersack (1992) observa que a antropologia e a história têm canalizado as mesmas correntes intelectuais provenientes da Europa. Ela observa que cada um desses campos

[...] é hoje um reduto de fermentação teórica onde diversas tradições lutam pela hegemonia ou capitulam, cruzam-se e unem-se, e onde palavras e conceitos fundamentais são extremamente contestados. Esses conflitos provêm um solo fértil, a partir do qual cada disciplina, no momento, esforça-se por criar seu próprio futuro. Tributárias dos mesmos afluentes, alimentadas pelas mesmas forças intelectuais, a antropologia e a história veem-se agora diante das mesmas possibilidades. (Biersack, 1992, p. 99).

O pensamento de Geertz (1973, 1983) tem sido central nesses debates, e o próprio artigo de Biersack (1992, p. 100) o destaca já no título – *Saber local, história local: Geertz e além* –, indicando a direção de suas análises e sugerindo “[...] o estudo de um saber local em moldes históricos”. Geertz tem sido fonte tanto de inspiração como de críticas. Alguns alegam falta de rigor metodológico da análise cultural, intrinsecamente incompleta, como afirma o próprio Geertz (1973); outros a acusam por sua aceitação do particularismo e recusa às generalizações. Nesse sentido, há uma reivindicação do renascimento da antropologia como ciência comparativa, conduzida segundo “[...] uma modalidade generalizante e explicativa de pesquisa etnográfica” (Spiro, 1986, *apud* Biersack, 1992, p. 107), reivindicação que é também um apelo à historicização dos eventos estudados. Daí por que Keesing (*apud* Biersack, 1992, p. 109) diz que “[...] é preciso perguntar quem cria e quem define os significados culturais, e com que finalidade”, ao se referir aos estudos realizados por Geertz, que prescindem da análise histórica. Admiradores e discípulos do antropólogo, como Marcus e Fisher (1986, p. 44, tradução nossa), também concordam com essas críticas, argumentando sobre a importância de a etnografia “[...] assentar firmemente seus temas no fluxo dos acontecimentos históricos e na operação de longa duração dos sistemas políticos e econômicos mundiais”.

No campo da educação, esses esforços de aproximação ainda são muito escassos, conforme observou Rockwell (2009a) em *El diálogo entre antro-*

pologia y historia. Essa lacuna, segundo ela, tem dificultado a compreensão da educação tanto do passado quanto do presente.

Muitos estudos qualitativos sobre a interação na sala de aula, por exemplo, omitem a localização histórica da escola e seu contexto imediato. De outra parte, poucas histórias da educação se aproximam da prática cotidiana das escolas do passado. Sem dúvida, compreenderíamos melhor a transformação educacional se conseguíssemos uma maior profundidade histórica em nossos estudos das escolas atuais e, de outro lado, uma maior sensibilidade etnográfica no estudo do passado. (Rockwell, 2009a, p. 143-156, tradução nossa).

A aproximação entre a antropologia e a história no campo da educação, com vistas à compreensão da transformação da cultura escolar, exige, por conseguinte, diferentes olhares por parte do pesquisador. Conforme o exemplo tomado de sua própria experiência, Rockwell (2009a) sugere percorrer o caminho feito por um documento oficial, a partir de sua produção e publicação até chegar às escolas. Esse procedimento favorece a obtenção de uma ideia mais precisa sobre as possíveis repercussões dos diferentes projetos político-educacionais. Considerando a abundância de normas e leis que são produzidas no campo da educação, esses documentos, embora definam o dever ser educativo, não podem ser entendidos como evidência do que de fato aconteceu. Por isso, ela adverte, é importante ter cautela nas interpretações. Do mesmo modo, é importante que se busquem dados complementares que permitam ratificar ou pôr em dúvida nossas interpretações iniciais. As atas, os relatórios de antigos inspetores assim como processos judiciais que registram queixas e denúncias da comunidade escolar são exemplos de documentos que permitem inferir, “[...] por detrás da palavra escrita [oficial], a apropriação e propagação de mudanças na cultura escolar” (Rockwell, 2009a, p. 152-3, tradução nossa).

Ao analisar as possibilidades dessas incorporações entre a antropologia e a história no campo da educação, Rockwell (2009a, p. 153, tradução nossa) se refere ainda, como um ganho possível, ao peso maior que o etnógrafo confere ao mundo oral, deixando em segundo plano o mundo escrito, uma vez que, ao se voltar para o estudo do passado, poderá localizar documentos reveladores da palavra oral, os quais “[...] junto com a palavra escrita serviram para difundir as reformas pedagógicas”. Todavia, apesar dessas potencialidades, ela menciona limites difíceis de serem transpostos, sobretudo quando se trata de reconstruir as práticas cotidianas das escolas do passado. Poucos documentos registram essas marcas. Os cadernos escolares são uma exceção, mas, por outro lado, raríssimos exemplares são conservados ao longo dos anos e depois localizados. O mesmo pode-se dizer sobre os relatórios de antigos inspetores (e supervisores, no caso do Brasil), muitos dos quais também se perderam nas mudanças ou, pior, foram incinerados. Torna-se, pois, muito difícil ter acesso aos processos de ensino do passado, dado que raramente deixam marcas escritas.

Isso nos incita a uma séria reflexão, principalmente quando nos deparamos com a seguinte constatação de Rockwell (2009a, p. 154, tradução nossa):

As vozes dos professores e alunos, o ruído diário das salas de aula e do pátio raras vezes são observados ou ouvidos nos arquivos. Não deixa de ser estranho que a vida cotidiana de uma instituição ligada essencialmente à disseminação da língua escrita esteja tão sistematicamente excluída do registro documental.

Como podemos contribuir para que as histórias presentes sejam registradas e conservadas? A etnografia, embora não seja a única possibilidade, é por certo uma das formas mais privilegiadas.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON-LEVITT, K.; BUENO, B. O. Teachers' work: comparing ethnographies from Latin America and United States. *In*: ANDERSON-LEVITT, K.; ROCKWELL, E. (org.). **Comparing ethnographies: local studies of education across the Americas**. Washington, D.C.: American Educational Research Association, 2017. p. 119-148.
- ANDERSON-LEVITT, K.; ROCKWELL, E. (org.). **Comparing ethnographies: local studies of education across the Americas**. Washington, D.C.: American Educational Research Association, 2017.
- ATKINSON, P.; DELAMONT, S.; HAMMERSLEY, M. Qualitative research traditions: a British response to Jacob. **Review of Educational Research**, Washington, D.C., v. 58, n. 2, p. 231-250, 1988.
- BALL, S. Initial encounters in the classroom and the process of establishment. *In*: HAMMERSLEY, M.; WOODS, P. (ed.). **Life in school: sociology of pupil culture**. Milton Keynes: Open University Press, 1989. p. 108-120.
- BIERSACK, A. Saber local, história local: Geertz e além. *In*: HUNT, L. (ed.). **A nova história cultural**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 97-130.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Boston: Allyn and Bacon, 1982.
- BOURDIEU, P. O campo científico. *In*: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994. p. 122-155. (Grandes cientistas sociais).
- BUCHMANN, M.; FLODEN, R. Research traditions, diversity, and progress. **Review of Educational Research**, Washington, D.C., v. 59, n. 2, p. 241-248, 1989.
- BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, 2002.
- BUENO, B. O.; GARCIA, T. Êxito escolar: as regras da interação na sala de aula. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 77, n. 186, p. 263-281, 1996.

- BURKE, P. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. *In*: BURKE, P. (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992. p. 7-37.
- BURKE, P. **A revolução francesa da historiografia: a escola dos Annales (1929-1989)**. Tradução de Nilo Odália. São Paulo: UNESP, 1991.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. São Paulo: Cortez, 1994.
- CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de M. Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- CHARTIER, R. **A ordem dos livros**. Tradução de Mary Del Priori. Brasília: UnB, 1999.
- CHARTIER, R. **Cultura escrita, literatura e história**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001a.
- CHARTIER, R. **Práticas de leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001b.
- CLIFFORD, J.; MARCUS, G. **A escrita da cultura: poética e política da etnografia**. Tradução de Maria Claudia Coelho. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens: UFRJ, 2016. 388p
- ELIAS, N.; SCOTSON, J. **Os estabelecidos e os outsiders**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. *In*: WITTRICK, M. (ed.). **Handbook of research on teaching**. 3. ed. New York: Mcmillan, 1986. p. 119-161.
- ERICKSON, F. What makes school ethnography “ethnographic”? **Anthropology and Education Quarterly**, Austin, v. 15, n. 1, p. 51-66, 1984.
- EZPELETA, J. Notas sobre pesquisa participante e construção teórica. *In*: EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1986. p. 77-93.
- EZPELETA, J; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1986.

- FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999.
- GEERTZ, C. **Local knowledge: further essays in interpretative anthropology**. Nova York: Basic Books, 1983.
- GEERTZ, C. **Nova luz sobre a antropologia**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- GEERTZ, C. **The interpretation of cultures**. New York: Basic Books, 1973.
- GINSBURG, C. **O queijo e os vermes**. Tradução de Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- GOETZ, J.; LECOMPTE, M. **Ethnography and qualitative design in educational research**. New York: Academic Press, 1984.
- HAMMERSLEY, M. (ed.). **Controversies in classroom research**. 2. ed. Buckingham: Open University Press, 1993.
- HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. Tradução de José-Francisco Yvars e Enric P. Nadal. Barcelona: Península, 1977.
- JACOB, E. Qualitative research traditions: a review. **Review of Educational Research**, Washington, D.C., v. 57, n. 1, p. 1-50, 1987.
- LE GOFF, J. (org.). **A história nova**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- LINCOLN, Y. Qualitative research: a response to Atkinson, Delamont and Hammerlsey. **Review of Educational Research**, Washington, D.C., v. 59, n. 2, p. 237-239, 1989.
- MARCUS, G.; FISHER, M. **Anthropology as cultural critique: an experimental moment in the human sciences**. Chicago: The University of Chicago Press, 1986.
- NEIBURG, F. Apresentação. In: ELIAS, N.; SCOTSON, J. **Os estabelecidos e os outsiders**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2000. p. 7-11.
- PATTO, M. H. S. (org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

- PRIGOGINE, I.; STENGERS, I. **A nova aliança: metamorfose da ciência**. Tradução de Miguel Faria e M. Joaquina Machado Trincheira. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 1984.
- ROCHE, D. **História das coisas banais: nascimento do consumo nas sociedades tradicionais**. Tradução de Ana Maria Scherer. São Paulo: Rocco, 2000.
- ROCKWELL, E. Cómo observar la reproducción. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, n. 17, p. 109-125, 1986a.⁸
- ROCKWELL, E. El diálogo entre antropología y historia. *In*: ROCKWELL, E. **La experiência etnográfica: história y cultura en los procesos educativos**. Buenos Aires: Paidós, 2009a. p. 143-156.
- ROCKWELL, E. Ethnography and the commitment to public schooling. *In*: ANDERSON, G.; MONTEROS, M. (ed.). **Qualitative educational research in Latin America: in search of a new paradigm**. New York: Suny, 1998. p. 3-33.
- ROCKWELL, E. Etnografía e teoria na pesquisa educacional. *In*: EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986b. p. 31-54.⁹
- ROCKWELL, E. **La experiencia etnográfica: história y cultura en los procesos educativos**. Buenos Aires: Paidós, 2009b.
- ROCKWELL, E. La relevancia da etnografía para la transformación de la escuela. *In*: SEMINARIO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN, 3., 1986, Bogotá. **Memorias [...]**. Bogotá: ICPES: Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica, 1986c. p. 15-20.¹⁰
- ROCKWELL, E. **Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)**. México, DC: Departamento de Investigaciones Educativas: Instituto Pedagógico Nacional, 1986d.¹¹
- ROCKWELL, E. **Repensando institución: una lectura de Gramsci**. México, DC: Departamento de Investigaciones Educativas: Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados de IPN, 1987.

8. Texto republicado no livro *La experiência etnográfica: história y cultura en los procesos educativos* (Rockwell, 2009b).

9. Idem.

10. Idem.

11. Idem.

ROCKWELL, E; EZPELETA, J. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986. p. 9-30.

SCHWARCZ, L. Mercadores do espanto: a prática antropológica na visão travessa de C. Geertz. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 44, n. 1, p. 321-324, 2001.
Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 25 set. 2006.

SIROTA, R. **A escola primária no cotidiano**. Tradução de Patrícia Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SPINDLER, G. (ed.). **Doing the ethnography of schooling: educational anthropology in action**. Illinois: Waveland Press, 1988.

STUBBS, M.; DELAMONT, S. A pesquisa em sala de aula: uma crítica e uma nova abordagem. In: PATTO, M. H. S. (org.). **Introdução à psicologia escolar**. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991. p. 378-398.

PARTE 1

ESTUDOS ETNOGRÁFICOS EM ESCOLAS

Escola comunitária: a encruzilhada entre a favela e a cidade¹

Maria Lucimar Miranda de Albuquerque



Na história da educação brasileira, ganha importância, nos anos 20 do século passado, o debate em torno da universalização do ensino, que deveria ser público, gratuito e para todos. Muitos foram os esforços empreendidos no decorrer do século, com avanços significativos, mas não suficientes para estancar a sangria do analfabetismo.

A Constituição de 1988 reafirma o princípio orientador da educação básica para todos e estabelece, no capítulo das disposições transitórias, que o Poder Público deveria, em um espaço de dez anos, universalizar o ensino e erradicar o analfabetismo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 9.394, promulgada em dezembro de 1996, sinaliza para mudanças bastante profundas no sistema de ensino. Pode-se, inclusive, afirmar que nunca se assistiu a uma reforma de tal competência técnica, principalmente no que diz respeito à construção de mecanismos para a implementação das reformas requeridas, não só para elevar a qualidade do ensino, mas também para expandi-lo a todas as crianças de 0 a 14 anos. O melhor da academia brasileira foi chamado a contribuir nesse processo de mudanças. Apesar disso, ainda se pode observar, notadamente nas regiões Norte e Nordeste, que a escolarização de crianças de 4 a 14 anos constitui um problema de grandes proporções.

Este texto tem por base uma pesquisa realizada entre 1990 e 1995 (Albuquerque, 1995), a qual identifica em Fortaleza, Ceará, a existência de um tipo de escola desatrelada do Poder Público e da rede empresarial privada, funcionando em áreas de extrema pobreza, sob a gestão de seus moradores: a escola comunitária. A história desse tipo de escola está ligada à história da população favelada de Fortaleza e oferece a possibilidade de refletir sobre as formas como essa população enfrentava (e continua enfren-

1. Versão revista de artigo publicado na revista *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 10, n. 19, p. 183-202, 2004. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3201/2888>. As análises foram extraídas da tese de doutorado *Escola comunitária: a luta dos excluídos por educação* (Albuquerque, 1995), defendida na Faculdade de Educação da USP, sob a orientação de Belmira Oliveira Bueno

tando) o problema da escolarização de seus filhos. Neste texto procura-se descrever e analisar as mutações que se produzem na cultura² desse grupo social, no curso da experiência do jogo de forças que precisa enfrentar na interação com a cidade da qual se encontra separado pelo muro invisível da discriminação e do preconceito. Nesse jogo, a escola comunitária se tornou carta preciosa, pois se ergue, simbolicamente, como o ponto em que as duas culturas – favela e cidade – se encontram.

Fortaleza, uma das regiões metropolitanas mais pobres do País, contava em 1993 com elevado número de favelas, nas quais vivia 1/3 de sua população, denunciando o crescimento acelerado, desorganizado e desigual que essa cidade experimentara nas últimas décadas. Os moradores dessas favelas eram – e talvez ainda sejam – imigrantes fugitivos da seca e da fome, forçados a ocupar terrenos de propriedade alheia (pública ou particular), onde passam a construir suas precárias habitações, dispostas de forma densa e desordenada, formando o *habitat* do excluído, em que homens, mulheres e crianças vivem a violência da exclusão, sem acesso ao consumo e aos serviços públicos.

Nas ruelas estreitas dessas favelas, crianças de várias idades encontram o único espaço disponível para sua socialização. Na época em que a pesquisa foi realizada, as escolas públicas ficavam distantes do lugar onde moravam, o que tornava difícil seu acesso à educação formal em decorrência dos custos com transporte, os quais seus pais não podiam pagar. Sem escolas, essas crianças tenderiam a crescer brincando nas ruas da favela e ajudando as mães nos afazeres domésticos, que incluem cuidar dos irmãos menores.

As *escolas comunitárias* se multiplicaram de forma acelerada nos bairros pobres e nas favelas de Fortaleza, coincidindo com o momento em que novos movimentos sociais entram em cena. Surge daí a hipótese inicial de que essas escolas teriam nascido como produto desses movimentos ou seriam por eles influenciadas.

2. Embora o termo *cultura* seja exaustivamente discutido pela antropologia, bem como por outras disciplinas, como a história, a sociologia e a educação, tomou-se neste texto o sentido que Forquin (1993, p. 11) denomina *acepção descritiva*: “[...] conjunto dos traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou de um grupo”.

Tal suposição orientou, inicialmente, a pesquisa através da qual se tentou recuperar os conhecimentos acumulados sobre o tema. Para o trabalho de campo, buscou-se apoio na leitura de autores que estudam a educação sob uma abordagem etnográfica. As categorias *espaço* e *tempo* foram fundamentais para a análise dos dados registrados, circunscritos aos conteúdos das relações sociais presentes na história dessas escolas. Buscou-se também entender o processo de construção da comunidade em que se inscreve a escola comunitária, procurando respostas a respeito de como se constrói a experiência de uma escola de comunidade em meio à diversidade que forma os blocos de atores, os quais, ao mesmo tempo em que se diferenciam, carregam em si o sentido do pertencimento.

ESTUDOS PRECEDENTES SOBRE AS ESCOLAS COMUNITÁRIAS

A pequena produção sobre o tema desenvolvida na década de 1980 revelou a tentativa de reconstituição de algumas dessas experiências. Nos estudos realizados, a categoria *lutas populares* prevalece como explicação fundamental, na medida em que as experiências são analisadas pelo recorte dos movimentos populares de natureza urbana, que lutam por bens de consumo coletivo, entre os quais se inclui a educação. Por esse viés, as escolas comunitárias teriam surgido no bojo de tais movimentos, ocupando o espaço vazio deixado pelo Estado no que diz respeito ao atendimento dos excluídos do sistema oficial de ensino. Alguns desses estudos privilegiam o enfoque político dessas unidades escolares, vendo nelas um espaço de organização que encerra em si mesmo a possibilidade de *transformação social*.

Carmem Lúcia Bandeira (1989) está entre os autores que adotam esse enfoque. Segundo ela informa, tais escolas surgiram em Recife por iniciativa de um grupo de educadores populares apoiados pela Igreja Católica. Sobressai-se no seu estudo a importância dos movimentos populares organizados para a construção desse tipo de escola, que aparece como produto da ação de grupos que já têm certo patamar de organização, o que acaba potencializando o discurso da existência da escola comunitária como alterna-

tiva à educação pública, produzido pelos movimentos populares organizados. Ao comentar esse tema, Euclísia Souza (1989, n.p.) afirma

[...] que estas [escolas] [...] representam uma nova opção de escolarização para as camadas populares, porque nelas se estabelece uma relação de parceria entre professor e aluno e entre escola e população; porque o fazer pedagógico incorpora a história de vida das crianças, as lutas do bairro e praticamente toda a história e resistência de uma classe social e, principalmente, por serem experiências de auto-gestão.

No Rio de Janeiro, estado que também conta com escolas comunitárias, a pesquisadora Maria Ignes Oliveira (1987) adota outro foco ao estudar as escolas da Rocinha, enfatizando seu caráter compensatório, cuja função seria preparar a criança para acompanhar o ensino público. A autora indica que, ao contrário das escolas de Recife, as da Rocinha não possuem um projeto político definido, mas se configuram como alternativa à escola pública, mantendo com esta estreitas relações, inclusive no que se refere à troca de experiências e à ajuda financeira.

Marília Sposito e Vera Marzagão Ribeiro (1989, p. 18-19), ao tomarem para análise algumas dessas experiências, concluem que, além do caráter compensatório, que cria condições para que a criança tenha um bom desempenho na escola pública, a escola comunitária “[...] pode constituir-se ainda num polo organizativo, reivindicativo e formativo dos agentes envolvidos ou num instrumento de prestígio e reforço político para lideranças locais”. Elas admitem que essas escolas são produto do movimento popular organizado e têm como principal peculiaridade o fato de se constituírem “[...] como formas alternativas de educação popular”, ainda que “[...] voltadas para a escola pública e para o Estado como instância responsável pela sua manutenção” (Sposito; Ribeiro, 1989, p. 19).

No Ceará, no início da década de 1990, eram quase inexistentes os estudos a esse respeito, em que pese o significativo número dessas escolas.

Somente em Fortaleza, entre 1980 e 1991, essas unidades atingiram o número de 443 (Melo, 1991). Até 1995, ano em que se encerra a pesquisa que deu origem a este trabalho, não se conheciam análises mais abrangentes e sistemáticas sobre o problema, nem um mapeamento mais preciso dessas experiências, ou uma tentativa de compreender seu processo de constituição para medir com mais rigor seu sentido político e social³.

Um estudo realizado por Maria Duarte Melo (1991, p. 41) diz que, em Fortaleza, essa modalidade de ensino “[...] definiu-se pelo pré-escolar, alfabetização e reforço dos estudos e aprendizagem de alunos da escola pública”. Nesse mesmo estudo, a autora atribui a origem dessas escolas às lutas populares travadas contra o Estado, em decorrência da conscientização de algumas comunidades que se mobilizavam, à época, para forçar a mudança, como uma espécie de *tribuna de resistência* ao aglutinar forças de protesto pelo não cumprimento da oferta da escola pública de boa qualidade. Ao mesmo tempo, a autora coloca em destaque o caráter provisório da escola comunitária e a define como *quebra-galho*, cuja atuação, na marginalidade, aguarda que o Estado cumpra a universalização e a democratização do ensino. A ambiguidade presente em tais afirmações acabou dificultando a compreensão do fenômeno, além de a autora não apresentar dados que as comprovem.

No âmbito das iniciativas nascidas no seio da Igreja Católica em Fortaleza, aparece a escola comunitária como resultado da organização das Comunidades Eclesiais de Base (CEB), apoiadas pela Caritas Arquidiocesana⁴. No plano teórico, essa escola apresentaria um conteúdo político, na medida em que se propõe a preparar seus alunos para a *participação consciente na transformação da estrutura social*. Na prática, ao mesmo tempo em que está colocada como instrumento de denúncia do sistema educacional, reivindica do Poder Público recursos para sua manutenção. De fato, essa escola constituía um espaço de difusão da doutrina da Igreja Católica, *como instrumento profético da ação libertadora*, assumindo que a fé justifica e impulsiona sua

3. Sobre esse tipo de escola em Olinda e Recife, ver também Montenegro, s/d [c. 1990].

4. Cf. CNBB, 1988.

existência, como força ou instrumento renovador. Configura-se, desse modo, como espaço de veiculação de uma ideologia cujos princípios de participação e comunhão anunciam a liberdade e o bem-estar para os pobres excluídos, ao mesmo tempo em que apontam para uma intenção transformadora.

Em 1993, o político cearense Inácio Arruda⁵ informa que em Fortaleza o número de escolas comunitárias era superior a setecentos. Para ele, tratava-se de um fenômeno produzido no processo de exclusão que expulsa as crianças pobres das escolas públicas. Afirmava também que as escolas comunitárias teriam mais resultados perante o Poder Público se contassem com um interlocutor que fosse seu porta-voz político. Tal observação sinaliza a impossibilidade de as escolas comunitárias de Fortaleza terem sido construídas a partir dos movimentos sociais urbanos, como afirmam os estudos realizados anteriormente. Até porque, nessa cidade, tais movimentos se organizaram em torno da problemática urbana, tendo a temática da moradia como lugar central na luta (Barreira, 1987).

Inácio Arruda confirma essa tendência ao dizer que o *não ter onde morar* se impõe como prioridade, colocando o *problema da moradia* no centro das preocupações do movimento social em Fortaleza. A escola comunitária, segundo essa perspectiva, surgiria como consequência – mesmo assim, de forma pontual.

Os estudos que analisam mais profundamente as lutas por educação no Ceará apontam que tais lutas estão referidas a associações e sindicatos

5. Informações obtidas em entrevista realizada em 25 de janeiro de 1993 com Inácio Arruda. Arruda, membro do Partido Comunista do Brasil (PCdoB) desde 1987, foi eleito sucessivamente: em 1988, vereador de Fortaleza; em 1990, deputado estadual; em 1994, deputado federal, reeleito em 1998 e 2002; em 2006, senador do Ceará. Atualmente é Secretário da Ciência e Tecnologia e Educação Superior do Estado do Ceará. Militou, desde a adolescência, no movimento popular organizado. Foi membro fundador e primeiro presidente da Federação de Bairros e Favelas de Fortaleza (FBFF). Fez parte do Movimento Interbairro, criado por iniciativa da Igreja Católica em 1977, o qual congregava alguns bairros, reunindo no mesmo espaço grupos de diferentes tendências. Esse movimento tinha como objetivo lutar pela melhoria das condições de vida da população menos favorecida. Em 1979, incentivado pela FASE, um grupo independente, fundou a FBFF com a proposta de unificação dos movimentos de bairro para fazer frente ao Estado. Segundo ele, esse grupo era muito homogêneo, um bloco forte.

de professores e têm como ponto central o resgate da trajetória desses movimentos no decorrer dos anos que marcam sua origem e seu desenvolvimento, bem como a situação em que se encontravam em 1990 (Fonseca, 1991). Tais estudos assinalam um longo processo reivindicatório, pautado em temas como: democratização dos movimentos dos professores; política sindical e educacional; unificação dos diversos segmentos de professores; valorização da escola pública; ensino público gratuito; piso salarial; efetivação de professores contratados; redução de carga horária; aposentadoria aos 25 anos de serviço; isonomia salarial; e verbas públicas só para escolas públicas. Em síntese, a luta desses movimentos está circunscrita à organização dos professores, à melhoria salarial e à melhoria da qualidade de ensino.⁶

A ênfase na temática que privilegia a melhoria da qualidade de ensino sugere a existência de escolas públicas em quantidade suficiente para o atendimento de todas as crianças dentro da faixa de idade exigida por lei. Talvez seja esse o motivo pelo qual a expansão do ensino não se configure como prioridade no rol das lutas por educação. Também os estudos referidos não fazem menção alguma às escolas comunitárias, muito embora estas tenham certa visibilidade, pela dimensão que vinham alcançando à época. Uma explicação para tal omissão talvez esteja ligada à centralidade do tema *escola pública* para todos, que, no fundo, descarta outras formas de ensino. Esses e outros estudos indicam que a escola comunitária em Fortaleza pode não ter nascido vinculada ao movimento popular organizado. De onde teria, então, surgido? Que fatores determinaram sua emergência? Que escola é essa? Teriam essas escolas nascido da vontade de seus usuários, como uma recusa à escola pública ou como protesto pela ausência desta? Como e em que circunstâncias sua trajetória vai, ou não, se cruzando com o Poder Público?

Essas indagações orientaram os caminhos da pesquisa. A partir delas buscou-se examinar as razões que teriam determinado o aparecimento e a expansão desse tipo de escola, com vistas a responder à nossa questão central: a escola comunitária pode ser uma alternativa à escola pública?

6. Cf. Centro de Cultura Luiz Freire, 1992.

A ESCOLHA DO REFERENTE EMPÍRICO

A prevalência da escola comunitária na periferia e área de favelização de Fortaleza denunciava que o crescimento das matrículas nas séries iniciais das escolas públicas de ensino fundamental, a partir de 1980, não era suficiente para permitir o acesso e a permanência de centenas de crianças pertencentes aos setores mais pobres da população. A suposição de que as camadas menos favorecidas não têm acesso à escolarização, em virtude de a rede oficial de ensino básico não ter avançado na mesma proporção das demandas por serviços educacionais, já fazia emergir a necessidade de se investigar essa modalidade escolar partindo do ponto de vista de seus atores, por meio da reconstituição de suas trajetórias, de suas práticas e de sua cultura.

Inicialmente, a pesquisa tomou como universo as escolas comunitárias que eram destinadas às crianças de 4 a 14 anos e que se encontravam encravadas nas favelas de Fortaleza. Para chegar até essas escolas foi necessário um conhecimento mais amplo da cidade, envolvendo suas complexidades, condições urbanas e sanitárias e, principalmente, suas condições educacionais. Com esse intuito foram realizados estudos em fontes secundárias, tendo como referência instituições locais.

Desse primeiro estudo resultaram informações que permitiram fazer uma rápida radiografia de Fortaleza, por meio do mapeamento das favelas por zona administrativa e do mapeamento das escolas comunitárias nelas situadas.

Uma posterior visita a essas favelas conduziu à identificação de inúmeras escolas comunitárias ocupando um mesmo espaço. A favela Titanzinho, situada no bairro Serviluz, chamou nossa atenção pela existência de um conjunto de cinco dessas escolas, situadas muito próximas umas das outras, numa distância que variava entre dois e vinte metros. Nelas funcionavam classes da pré-escola à 4ª série, constituindo o único meio de acesso ao ensino para a maioria dos filhos dos seus moradores. A suspeita de que aquele espaço, aparentemente homogêneo, poderia estar escondendo uma

multiplicidade de situações determinou a escolha daquelas escolas como referente empírico da investigação.

A descoberta dessa área geograficamente limitada – ocupada por pessoas vivendo no mesmo espaço, com a mesma história e as mesmas experiências, mas construindo ações diferenciadas – conduziu à percepção de que em tal espaço estaria presente a pluralidade dos modos e dos significados dos processos que estariam por trás da criação das cinco escolas ali situadas. Essa constatação determinou a escolha do universo da pesquisa, que não foi feita *a priori*, mas no processo de construção iniciado em 1990. As dificuldades que foram surgindo, bem como as ponderações alicerçadas em leituras e estudos também contribuíram para essa escolha, na medida em que apontavam para uma diversidade de práticas e saberes em um pequeno espaço social.

A suposição de que as cinco escolas comunitárias do Titanzinho poderiam estar constituindo um campo de defesa simbólico às ameaças do esgarçamento do tecido social, representadas pela desordem urbana em que se encontravam envolvidas, também contribuiu para que essas escolas fossem tomadas como *locus* principal da pesquisa. Além disso, a proximidade entre elas permitia a percepção do que se passava no conjunto, sem necessidade de muito deslocamento. Essas escolas eram (na época da pesquisa) pequenas edificações construídas entre as minúsculas casas dos moradores. Como todas as habitações locais, situavam-se às margens da rua ou ocupavam o espaço que vai de uma rua à outra (medindo aproximadamente 15m de comprimento). Diferentemente das escolas públicas, essas pequenas unidades não possuíam muros, nem grades ou portões. Suas portas estreitas estavam sempre abertas, ensejando a frequência constante dos moradores, principalmente mulheres e crianças. Com essas características, elas se colocavam como espaço privilegiado para se entender o que ali acontecia e que processos envolviam a sua prática diária.

Tal opção permitiu, passo a passo, a releitura dos dados, num esforço contínuo para entender os significados que iam se construindo por trás da experiência de cada escola.

A CONSTRUÇÃO DE UM CAMINHO METODOLÓGICO

A tentação inicial de adotar um modelo metodológico pronto foi cedendo espaço para a construção de um caminho que, a cada passo, foi combinando múltiplas abordagens qualitativas. O caminho percorrido baseou-se na convicção de que o pesquisador não vai a campo completamente descoberto de teorias, tampouco é prudente deixar-se aprisionar por um modelo acabado. Assim, recorreu-se, inicialmente, a leituras que se referem aos processos de investigação em realidades sociais delimitadas, no tempo e no espaço. Nesse sentido, as leituras de etnógrafos, notadamente os de orientação antropológica, foram de especial valia para a seleção de estratégias que permitissem enxergar que o conhecimento se constrói no trabalho de campo, na interação entre a teoria e as experiências ali vivenciadas.

Com Erickson (1984), aprendemos que os fragmentos, os pedaços da história, são peças de um quebra-cabeças que precisam ser montadas para que se possa compreender os significados subjacentes nas ações e relações dos sujeitos. Esse enfoque indica que se deve buscar o entendimento de como as pessoas estão operando, de como os processos estão sendo construídos, o que coloca o pesquisador numa atitude de quem está permanentemente alerta, analisando e reanalisando, agrupando e reagrupando, num trabalho em que o registro e a análise acontecem simultaneamente.

Geertz (1987) é esclarecedor e incisivo ao afirmar que nenhuma teoria explica tudo, mas explica algo. E é esse algo que cabe ao pesquisador isolar. Seguindo o antropólogo, buscou-se usar a teoria como meio norteador para identificar os significados que estão por trás dos fenômenos aparentes.

A partir da compreensão de que o pesquisador vai definindo e redefinindo o tempo, bem como o espaço necessário para entender as diferentes dinâmicas que estão acontecendo no campo em estudo, os trabalhos de Rockwell (1985) ajudaram na decisão de delimitar a pesquisa a uma localidade particular. A autora mexicana defende a ideia de que as teorias se constroem localmente. E, mais do que isso, elas têm uma história que nasce naquele lugar, naquele momento. Tal raciocínio exprime que as teorias devem

ser revistas e até reformuladas durante o processo de investigação. Nesse sentido, o trabalho do pesquisador é mais de reconstrução, não devendo, em princípio, estar preocupado com as generalizações, mas com a busca por entender a realidade particular do objeto de estudo. Assim, após sucessivos recortes, chegou-se à escolha do universo empírico da pesquisa, optando-se pelo estudo de caso etnográfico das cinco escolas comunitárias do Titanzinho, tendo por objetivos:

1. reconstruir a história de cada escola, do ponto de vista de seus atores, bem como verificar como essa trajetória vai se cruzando com as ações do poder público;
2. reconstruir a história desse segmento populacional, da luta pela construção dessas escolas, tentando descobrir quem são, de fato, seus protagonistas;
3. verificar o papel da escola comunitária e em que medida as relações que a perpassam estariam ajudando, ou não, na construção de uma ação coletiva (Albuquerque, 1995, 2022).

ABORDAGEM E APROXIMAÇÕES DO OBJETO

Numa primeira aproximação com esse universo, adotou-se a observação participante como procedimento principal. A impossibilidade de se sustentar o esforço de atenção sobre todos os acontecimentos gerou a necessidade de utilização de outros instrumentos, com o objetivo de esclarecer pontos obscuros e preencher lacunas inevitáveis no processo de observação. Outros recursos passaram a ser utilizados, como conversas informais; entrevistas livres, semiestruturadas e estruturadas; participação em reuniões de pais, em reuniões de dirigentes da Associação e em assembleias de sócios. Em alguns casos houve também a aplicação de questionários. Como recurso auxiliar, utilizamos o gravador e o caderno de campo para registro dos fatos observados.

Inicialmente, tentou-se centrar a atenção no que acontecia no interior da escola, tomando-a como unidade de observação. No decorrer da pesquisa, percebeu-se que aquele espaço era também o lugar de sociabilidade. Por lá

passavam fragmentos da vida dos usuários, pedaços de uma história que precisavam ser reunidos. As pessoas transitavam livremente por salas de aula, corredores, sala da direção – que também funcionava como secretaria – e sala dos professores. Durante o processo de observação, frequentemente alguém se aproximava querendo conversar. Eram pessoas de todas as idades, que falavam da escola, mas também falavam de como vieram parar naquele lugar, os caminhos que percorreram, as dificuldades que enfrentaram e ainda vinham enfrentando, o lugar de onde vieram, como viviam no lugar de origem. Nessas conversas com os usuários da escola, tentar retomar o fio da meada, trazendo as pessoas de volta à temática em estudo, resultava numa atitude inútil. Elas, por algum tempo, detinham-se no presente, nas questões da escola, para logo em seguida se perderem em digressões sobre o passado, quando moravam em outro lugar, de onde tiveram que sair.

A suspeita de que esses pedaços de história, obstinadamente contados e recontados por diferentes indivíduos, poderiam estar exprimindo um conjunto de ações, cujos elos não eram facilmente percebidos, acabou por determinar um atalho na pesquisa, impondo o recurso da história oral para a compreensão da construção da escola. Nesse momento, buscaram-se leituras que pudessem orientar o tipo de tratamento adequado à resolução dessa dificuldade enfrentada pela pesquisa.

Ezpeleta e Rockwell (1986) enfatizam a importância da dimensão histórica como componente para a compreensão do presente. De Halbwachs (1990) e Queiroz (1991) tomamos de empréstimo os fundamentos para entender as histórias de vida presentes na memória dos atores. Aos poucos as dificuldades foram se dissipando com o auxílio das leituras mencionadas, obstáculos naturais para quem se encontrava na contingência de adentrar num processo do desconhecido e do não previsto.

Maria Isaura Pereira de Queiroz (1991) ensina que história oral é um termo amplo, que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação. Trata-se de uma técnica que pode captar a experiência efetiva dos narradores, mas destes também recolhe tradições e mitos, narrativas de ficção e crenças. A autora considera a

história de vida um recorte da história oral, que se define como o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Por meio dela se delineiam as relações com os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, cabendo ao pesquisador desvendar, para justificar e explicar a existência do fenômeno.

A leitura de Halbwachs (1990) abriu perspectivas para o estudo da vida diária dos sujeitos da escola perpassada pelas tramas da memória coletiva, na medida em que afirma que a “[...] memória coletiva tem por suporte um grupo limitado no espaço e no tempo” (p. 86); que, ao considerar seu passado, “[...] sente acertadamente que permaneceu o mesmo e toma consciência de sua identidade através do tempo” (p. 87).

Tudo estava a indicar que o grupo formado pelos moradores do Titanzinho, pela sua constituição e pela sua história, guardava semelhanças com o postulado de Halbwachs (1990). Apesar das modificações produzidas em seu contato com a cidade, eles pareciam continuar ligados pela origem comum e pela trajetória, revelando que o passado permanece como garantia de identidade e faz deles parte de uma comunidade de experiência, ainda que esta seja vivida de diferentes maneiras, na multiplicidade dos grupos que conduzem à criação das cinco escolas comunitárias em um mesmo local.

Além dos autores citados, os trabalhos de Demartini (1988, 1993) sobre histórias de vida foram igualmente valiosos para a compreensão das escolas comunitárias do Titanzinho, especialmente quanto à utilização do gravador como instrumento de captação das histórias – as quais, durante alguns meses, foram narradas reiteradas vezes – e quanto à análise dos dados relacionados a essas histórias.

A POPULAÇÃO DO TITANZINHO

O lugar de moradia dessa população é a favela Titanzinho, situada à beira-mar no bairro Serviluz, em uma faixa diminuta de terra às margens de um paredão de pedra que lhe deu o nome.

Ali se veem inúmeras crianças descalças e pobremente vestidas correndo e brincando sob o olhar vigilante das mães, que se acham sentadas, em grupo, nas estreitas calçadas em frente às casas, conversando animadamente. Uma primeira observação revela que alguns poucos homens adultos compõem o cenário: o bodegueiro, alguns jovens indo e vindo para a praia. Tratava-se de uma comunidade de pescadores em que os homens passam a maior parte de seu tempo no mar. É visível a presença predominante da mulher na vida diária da comunidade, causando, num primeiro olhar, a impressão de que se está diante de um mundo francamente feminino. Na medida em que se vai adentrando por esse universo, pode-se perceber que os homens, quando estão em terra e não estão realizando outras ocupações, marcam presença em todas as atividades da comunidade, somando forças, interagindo e participando, como parceiros de luta e de ação. Estimulam as mulheres a assumirem os cargos de direção das associações e o encaminhamento das escolas, dizendo-se impossibilitados para assumirem tais papéis, porque *a vida do pescador não tem hora certa*. Seu tempo não se pauta só pelo tempo do relógio: está dividido entre o tempo do mar e o tempo em terra. Um tempo em que a principal unidade de medida são as condições propícias ou desfavoráveis para a pesca.

A solidariedade que se verifica entre as famílias do Titanzinho é bem mais do que uma mera função instrumental construída para preservar a unidade e a sobrevivência de um grupo. É um traço cultural dessa população, profundamente enraizado no comportamento de cada indivíduo. Há um *nós* que agrega o *nós* pescador, o *nós* favelado.

Nesse aspecto, o Titanzinho pode ser comparada ao *gueto*, no sentido desenvolvido por Wirth (1980, p. 26, tradução nossa): um “[...] lugar urbano onde vive a parte mais pobre e mais atrasada da população”. A análise de Wirth refere-se ao caso dos judeus, porém, do ponto de vista sociológico, este guarda forte semelhança com o modo como se estrutura a favela do Titanzinho.

Ainda que por razões diferentes, o Titanzinho representa para seus moradores o que representava o gueto para os judeus: o lugar seguro onde se abrigam das intempéries provocadas pela discriminação e

pela segregação produzida na convivência com a cidade. A diferença está no fato de que, para o judeu, o gueto era, muitas vezes, um privilégio, um lugar conveniente, apropriado para as suas práticas religiosas, ao passo que, para o morador do Titanzinho, a favela é apenas o resultado da sua condição de imigrante pobre e analfabeto.

Os judeus eram dotados de profundos conhecimentos e portadores de recursos próprios, inclusive econômicos. Traziam consigo o hábito historicamente construído da leitura, da pesquisa e do comércio. Os moradores do Titanzinho estavam ali empurrados pela carência total, tanto de conhecimento, como de recursos de qualquer ordem. Ambos têm em comum a intensa experiência da exclusão. Foi a discriminação, mas principalmente os costumes e as tradições que tornaram possível a esse agrupamento a constituição de uma vida comunitária centrada na solidariedade.

Os laços que unem os membros dessa população foram atados com os nós da profissão, do parentesco, da vizinhança, dos modos de vida que constituem sua cultura. O sentimento de pertencer àquele grupo dava segurança e facilitava a convivência. Para além das possíveis divergências, cada um conhecia seu papel, sabia o que era, ou não, permitido ou tolerável. Viviam todos como uma grande família. A vinda para a cidade os colocava frente a frente com novos padrões culturais. Sua história revelava as dificuldades de adaptação ao novo ambiente, indicando que a quebra de um ambiente cultural torna dolorosa e lenta a reconstituição de um outro.

As experiências e o modo de vida compartilhado fazem desse grupo uma comunidade. Todavia, como observa Melucci (1991, p. 51, tradução nossa), “[...] torna-se sempre mais difícil transformar-se de um tempo para outro o mesmo modelo de ação; e não podemos contar com nossas habilidades anteriores para resolver novos problemas”.

Isso pode explicar o isolamento a que se submeteu essa população, fechando-se, inicialmente, nos limites que a separava da cidade e procurando preservar seus costumes e tradições como uma forma de defesa. Pescadores, outrora profissionais autônomos, donos absolutos de sua produção e de suas vidas, veem-se na cidade jogados na condição de favelados, segregados

no meio urbano, submetidos a outra lógica de trabalho, a outros tipos de relações para as quais não estavam preparados. Aos poucos, vão percebendo que na cidade as normas são outras. O mar já não é mais o espaço livre, mas controlado por instituições que os subordinam, tirando-lhes a prerrogativa de escolher onde e como pescar.

Os novos desafios impostos a essa população exprimem uma forma brutal de desencontros, que vão se expressar mais profundamente na luta pela sobrevivência imediata. A cidade oferece outras atividades além da pesca, mas suas habilidades não os qualificam a assumi-las. As dificuldades acabam por reforçar os vínculos e as funções de solidariedade, através dos quais tentam recompor a vida comunitária.

ESCOLA COMUNITÁRIA: UMA ALTERNATIVA À ESCOLA PÚBLICA?

As famílias do Titanzinho tomam para si a responsabilidade da escola comunitária, que se reflete, prioritariamente, segundo dados da pesquisa, na preocupação em prevenir a marginalidade infanto-juvenil. Acreditam que é possível educar suas crianças, ainda que do modo como eles próprios foram educados. Acreditam que a presença dos pais, com suas convicções e seus valores, acaba influenciando-as favoravelmente. Uma postura paternalista, talvez ingênua, mas construída a partir da experiência da segregação e da discriminação que a lógica da cidade lhes impõe. O ponto de apoio da população está na comunidade. Os laços de solidariedade que unem seus membros, entretanto, não os transformam em um grupo homogêneo. Ao contrário, revelam as dificuldades que enfrentam como imigrantes excluídos dos serviços de consumo coletivo, as quais produzem, através de reivindicações ao Estado, tênues formas de protestos coletivos carregados de *apelos aos sofrimentos e às demandas reais pessoalmente vividas*.

A luta pela escola revela que na favela a vida não para. Os problemas com os quais têm que se confrontar abrem espaço para a possibilidade de uma ação coletiva. Além disso, em meio a aspirações, sonhos, paixões e

imensas dificuldades, persiste a noção clara de que a favela é o refúgio. O ambiente da cidade é hostil e ameaçador. Na favela, famílias e vizinhos se protegem e se respeitam mutuamente.

Formados por uma mesma categoria profissional, originários de um mesmo lugar, guardando uma mesma cultura, vivem na cidade a experiência da segregação social. Ligados por laços de parentesco e vizinhança, desenvolvem um modelo de vida comunitária, com ideias e interesses comuns, de onde retiram a força e a coragem para continuar vivendo. Impossibilitados de uma maior integração com a cidade, interiorizam o estigma socialmente imposto, acentuando a necessidade de uma identidade para recompor a unidade e o equilíbrio.

A vida comunitária lhes dá essa identidade. A sensação de pertencer a alguma coisa oferece segurança e aumenta as possibilidades de adaptação; ameniza a distância social, mas também aumenta o isolamento, o que pode induzir a um tipo de relação que Wirth chama de secundária.

A coesão grupal é marcada pela experiência vivida em comum durante toda sua existência e mantém sua consistência, ainda que cada um desenvolva ações diferenciadas. Os males engendrados pela vida urbana tendem a impor fronteiras, impelindo-os à vida comunitária. A discriminação, entretanto, não tem sido suficiente para mantê-los totalmente isolados. Eles mantêm o sentido do privado em oposição à cidade, sem, contudo, negar os recursos que esta pode oferecer. Através das reivindicações ao Poder Público em prol da escola, desenvolvem um tipo de interação que lhes permite sair do espaço fechado da comunidade e recriar novas situações de aprendizagem.

A cidade os impede de fazer o que sabem e não favorece a aquisição de outras habilidades que lhes permitam o acesso ao mercado urbano. Entretanto, ao assumirem a escola, o sentido comunitário tende a se expandir, dando à escola significações que vão além da simples escolarização. A escola comunitária sinaliza para melhores oportunidades aos seus filhos, na medida em que constitui o único espaço possível para a aquisição de uma instrução escolar, que lhes é negada pela cidade. Por isso, criam-na e lutam

para preservá-la. Essa luta acaba colocando a escola como ponto de encontro entre a favela e a cidade.

Tal realidade representa apenas parte das escolas comunitárias de Fortaleza, mas é através dela que se busca responder à questão: é a escola comunitária uma alternativa à escola pública? Observando o grau de dificuldade que os moradores enfrentam para manter essas escolas funcionando, pode-se concluir que elas não estão oferecendo grandes alternativas. Por outro lado, o problema envolve outras complexidades, ou seja, a escola comunitária pode não ser uma alternativa, mas observá-la permitiu perceber que ocupava (pelo menos naquele momento) um espaço importante na vida da população.

São cinco experiências formando a diversidade de um *nós* que se manifesta mediante os cinco grupos, os quais se diferenciam, mas carregam também elementos que lhes asseguram uma identidade. Nenhuma das cinco experiências ameaça a vida comunitária da favela, ainda que esta esteja formada pela soma de múltiplos pertencimentos demonstrados por uma pluralidade de grupos. Ao contrário, elas estão configurando uma relação pragmática dos moradores com todos os grupos. Não importa o número de escolas ali existentes, o que querem é garantir o meio.

A diversidade de escolas em um mesmo espaço da favela Titanzinho revela a formação de grupos marcados pela coexistência de tempos históricos e tempos sociais diferentes, que permitem elencar certa tipologia dessas instituições: 1) escola que seria produto de uma ação voluntária, com vínculo religioso e cunho assistencialista; 2) escola como produto de uma ação política tradicional; 3) escola como produto de uma ação voluntária de caráter comunitário, que não é ainda um movimento social, nem mesmo uma luta coletiva, mas uma ação comunitária forte, que vai criando as possibilidades de sustentação de si mesma e que acaba propiciando o início da construção de uma vontade coletiva; 4) escola como produto de uma ação voluntária, de uma experiência religiosa, na qual se funda a identidade do grupo; e 5) escola como produto de ação organizada do governo, de cunho clientelista e empresarial, no qual a liderança é paga para exercer suas funções.

A definição dessa tipologia foi orientada pelo pensamento de Melucci (1992). Segundo esse autor, existem tempos diversos para diversas experiências, ou seja, existe um tempo para cada ação e para cada circunstância. A categoria *tempo* ajudou a entender como se dava a convivência entre os membros de uma comunidade caracterizada por diferentes tipos de ação em cinco escolas, marcadas por elementos que vêm de um antes (passado) e que se misturam e se articulam com o presente, revelando que é possível um grupo ter franjas mobilizantes e, ao mesmo tempo, lutas conservadoras, circunscritas na experiência de continuidade das relações construídas na multiplicidade de tempos que a informação introduz no dia a dia da população.

Seguindo essa linha de raciocínio, examinou-se a história dessas cinco escolas levando em conta sua coexistência com tempos e espaços sociais diferentes, em que uma ação política tradicional convive, no mesmo universo, com outra, que revela a vontade de construir uma identidade coletiva desembaraçada dos mecanismos tradicionais da política, tentando certa autonomia. Os dados indicam que, no espaço do Titanzinho, coexistem relações sociais de tempos diferentes: tempo do compadrio político, tempo de ser autônomo, tempo da assistência. Nesse contexto, chama atenção o modo como o universo comum da favela convive com experiências tão diferentes. Um mesmo grupo de moradores, que cria laços de solidariedade, é também capaz de aceitar o trabalho da pastoral protestante, o individualismo de uma Dona Mundinha, o centralismo patronal de Dona Mariazinha. No fundo, nenhum dos grupos parece ameaçar a vida da favela. Ao contrário, todos realizam ações voluntariamente e à sua maneira, em benefício do conjunto dos moradores. Estes, por sua vez, demonstram querer construir, autonomamente, uma relação pragmática com todos os grupos, colocando os filhos ao mesmo tempo em mais de uma escola.

Os fenômenos aqui relacionados conduzem à compreensão de que os moradores do Titanzinho constroem, na convivência com a diversidade, uma unidade, mostrando que eles têm um outro universo de referência, fundado no interesse comum. Este, segundo Melucci (1992), constitui a condição para o reconhecimento do sentido da ação, por meio da qual cada um tenta

afirmar sua diferença, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a capacidade de reconhecer-se a si mesmo e a possibilidade de ser reconhecido pelos outros.

A multiplicidade de ações em torno das escolas comunitárias do Títanzinho define a existência de diferentes grupos, formados por indivíduos que compõem uma mesma comunidade. Um tempo múltiplo e descontínuo, revelando uma natureza construída no interior das relações sociais. O que fundamentalmente caracteriza o modo de ação desses diversos grupos e, ao mesmo tempo, transforma-se em elo comum é a luta pela manutenção e pelo funcionamento das cinco escolas. Está presente com muita força, em todos os grupos, um sentimento de defesa que transforma essas escolas em núcleos de resistência, ou seja, no espaço simbólico em que as crianças ficam protegidas do mundo exterior, considerado instável e perigoso.

Os dados permitem que se utilizem, ao mesmo tempo, a *inclusão* e a *resistência* como categorias possíveis de análise. A inclusão explica a existência da escola comunitária, que estaria, de certo modo, revelando uma forma de luta pelo acesso ao ensino básico gratuito, um benefício a que tais indivíduos têm direito, mas que lhes tem sido sonegado sistematicamente pelo Estado. Como desdobramento dessa demanda, encontra-se a ideia da mobilidade, não como a noção de que a escola vai propiciar um mundo melhor, mas no sentido de que esta favorece o acesso a um mínimo de instrução necessária à sobrevivência na cidade.

Assim, a eclosão da escola comunitária constitui, de um lado, uma resposta ao descaso do Estado para com o ensino elementar; de outro, uma demanda de integração aos serviços públicos dos quais foram excluídos, conduzindo a concepção de que, no subterrâneo da luta pela escola comunitária, esteja uma demanda pela inclusão nos serviços educacionais, já que ela foi produzida no processo de exclusão, que expulsa as crianças pobres da escola pública.

Hoje em dia até pra sê um gari, ele tem que sabê lê. Se os menino não estuda, como é que mais tarde vai se virá? (Entrevista, Maria Luiza - mãe de aluno).

A *resistência* aparece com mais força, colocando a escola como modo de conservar a unidade de referência: uma comunidade de pescadores. Tendo o que a cidade pode representar em termos de desorganização, os moradores do Titanzinho transformam a escola num prolongamento da casa, do ambiente da família, do privado que vem da casa e da rua,⁷ representando, assim, o espaço de proteção contra o perigo que vem da cidade, o *lá fora* da favela.

Pros ricos e classe média, morá em favela é mesmo que sê marginal. Se arruma um serviço fica todo mundo de olho pensando que ele vai roubá alguma coisa. Quem é que vai se importá com escola pra favelado? (Entrevista, Liziane - aluna da 3ª série da Escola São Pedro).

Os perigos, as ameaças e a delinquência remetem à cidade. Vem daí o temor de que fora da favela as crianças estejam desprotegidas, vulneráveis aos atropelos do trânsito e às influências nefastas que a discriminação pode provocar.

A escola comunitária está identificada com a escola pública, na medida em que segue o mesmo currículo, o mesmo programa e tem a mesma preocupação com o acesso ao conhecimento e ao diploma. Seus organizadores desejam a escolaridade como uma das coisas fundamentais, pois não desconhecem a necessidade de um mínimo de instrução para conseguir um emprego na cidade. Mas a função de resistência à desorganização provocada pela vida urbana aparece com muito mais força. Talvez por isso seja tão importante para os moradores do Titanzinho a ideia do comunitário, na qual a escola funciona, de fato, como uma extensão da casa, um núcleo de defesa e de resistência.

7. Roberto Da Mata (1987) trabalha as categorias público e privado no sentido antropológico, propondo uma tipologia da *casa* e da *rua* não como universo físico, mas como universo simbólico, o que explica a relação existente entre favela, escola e cidade, simbolizando a rua.

Essa escolinha aqui é muito importante. Bota os filhos aqui, sabe que tão guardado, tem a dedicação da professora, as mãe tão perto. O estudo é muito importante. É como uma construção, né? Boto o primeiro tijolo vai longe, né? A escola da comunidade serve pra orientá, pra formá e pra não deixá os menino solto na rua aprendendo cherá cola, né? O menino chega aqui revoltado e sai outro, bem educado. (Entrevista, Dona Mundiha - criadora de uma das escolas do Titanzinho).

ESCOLA COMUNITÁRIA POR QUE E PARA QUÊ? – À GUIA DE CONCLUSÃO

Dos relatos dos moradores pode-se inferir que essa população tem uma história comum, construída na experiência e em modos de vida atravessados por processos interativos e compartilhados, o que faz com que os indivíduos se reconheçam, interajam e se influenciem mutuamente, como “[...] pessoas que experimentam situações e relações produtivas determinadas por necessidades e interesses e [...] em seguida tratam essa experiência em sua consciência e sua cultura da maneira mais complexa e depois agem, por sua vez, sobre a situação assim determinada” (Melucci, 1991, p. 41, tradução nossa).

Poder-se-ia dizer que os moradores do Titanzinho constituem a soma dos múltiplos pertencimentos expressos na pluralidade dos grupos, contudo, sem perder as características que fazem do conjunto uma comunidade. As memórias registradas nas falas dos moradores emergem unindo o tempo passado e o tempo presente no labirinto de novos espaços, os quais, passo a passo, os circundam e os transformam.

Depreende-se daí que os ingredientes que motivaram a construção dessas escolas foram, por ordem de prioridade: a ausência da ação do Estado, por não ter sido capaz de suprir o *deficit* da escola pública; a resistência à desorganização urbana; e, por último, a aquisição do saber para conseguir integrar-se à cidade.

São fortes os indícios de que foi a ausência do Estado, expressa na deficiência da rede de ensino, que levou os moradores do Titanzinho à luta pela escola comunitária. Não podendo contar com os serviços públicos educacionais, criaram ações de solidariedade para resolver o problema de escolarização de seus filhos, construindo a escola possível e necessária.

Também as relações de amizade e de compadrio são relevantes nesse espaço, pois fazem emergir a capacidade de ação coletiva, que se concretiza nas reivindicações junto ao Estado, construídas a partir da percepção dos seus direitos.

O tempo vivido pela pesquisadora nas escolas permitiu a observação de algumas mudanças que nelas se operavam e, simultaneamente, a descoberta da diversidade, dos múltiplos significados que caracterizam cada grupo e cada experiência, revelando como se davam as relações de vizinhança em um espaço, aparentemente, dividido. Nesse sentido, considera-se, com base em Melucci (1992), que cada indivíduo vive e entende a experiência de modo diferente, tendo em vista que a experiência do tempo tem uma densidade e uma espessura que raramente estão contidas nas definições que procuram dar a ela e que a cultura tem tentado traduzir por meio da metáfora ou do mito.

Querem a escola não porque ela é importante para a vida produtiva (para ensinar a pescar, por exemplo), mas porque sabem que, quanto mais preparados estiverem, melhor enfrentarão a vida na cidade. As escolas comunitárias do Titanzinho estão colocadas como uma forma de defesa às ameaças da vida urbana e, ao mesmo tempo, como o espaço que integra o rol das demandas por inclusão aos serviços públicos a que esses indivíduos não têm tido acesso.

As escolas são também o prolongamento do espaço privado da casa, pois é nelas que os moradores se reúnem. É em torno delas que se travam os embates com a cidade. Transformadas em salas de visita, simbolizam o espaço onde a favela e a cidade se encontram. Não chegam a ser uma alternativa à escola pública, mas guardam um sentido alternativo quando se apresentam como uma outra modalidade de escola, centrada na ideia de democracia participativa. Constroem o sentido de outra escola, que não é pública, nem particular. Também não consistem em uma recusa, ou uma opo-

sição à escola pública, mas têm funções diferentes daquelas atribuídas pelo conjunto da sociedade, enquanto população urbana. As escolas comunitárias que se constituíram como lócus empírico deste estudo não surgiram em oposição à escola pública, mas acabaram desnudando a face perversa de um sistema educacional que discrimina as crianças mais pobres, excluindo-as do direito a esse serviço.

Por outro lado, os dados revelam que, para os moradores do Titanzinho, essa escola é mais que um projeto pedagógico. Sua importância atravessa o sentido da escolarização e produz o espaço de resistência e preservação dos valores, em oposição à *rua*. Para além da escolarização, estão buscando o direito de preservar sua cultura como unidade de referência.

Conclui-se, por conseguinte, que essa escola, prevalentemente, simboliza a preservação dos valores da vida comunitária, permitindo que as crianças permaneçam, por mais tempo, distantes de possíveis desvios sobre os quais a comunidade do Titanzinho não tem qualquer tipo de controle. Não é um produto dos movimentos populares organizados, mas fruto de uma ação voluntária, de caráter comunitário, que assegura identidade e unidade aos moradores, propiciando o início da construção de uma vontade coletiva ⁸.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. L. M. **Escola comunitária: a luta dos excluídos por educação**. 1995. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

8. Em uma busca na internet para saber se ainda há favelas no Titanzinho e escolas que atendem crianças e jovens dessa comunidade, obtivemos informações atestando que a comunidade do Titanzinho ainda existe em Fortaleza. Trata-se de uma área conhecida por sua forte cultura de surfe e pela luta dos moradores por melhores condições de vida. Quanto às escolas, consta que há instituições de ensino que atendem essa comunidade: a Escola Municipal de Tempo Integral Professor José Valdo Ribeiro Lima e a Escola Municipal de Tempo Integral Professora Maria Odete da Silva Colares, localizadas na região, atendem os alunos do Titanzinho (Nota da organizadora).

- ALBUQUERQUE, M. L. M. **Escola comunitária**: um atalho dos excluídos na luta pela escolarização dos filhos. São Paulo: Dialética, 2022.
- BANDEIRA, C. L. B. **ABC das escolas comunitárias**. 1989. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1989.
- BARREIRA, I. A. F. **Refazendo a política**: as múltiplas fases do movimento social urbano. 1987. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1987.
- CENTRO DE CULTURA LUIZ FREIRE. **Escolas das comunidades**: luta do povo por educação. 1992. Relatório de Pesquisa. Olinda: [s. n.], 1992.
- CNBB. Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Cáritas Arquidiocesana de Fortaleza. **Projeto de educação popular das comunidades eclesiais de base**. Fortaleza: CNBB, 1988.
- DA MATA, R. **A casa e a rua**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- DEMARTINI, Z. B. F. Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: SIMSON, O. R. M. V. (org.). **Experimentos com histórias de vida**. São Paulo: Vértice, 1988. p. 44-71.
- DEMARTINI, Z. B. F. Relatos orais, novas leituras e velhas questões. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 17., 1993, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: FEUNICAMP: CERU/USP, 1993. p. 1-33.
- ERICKSON, F. What makes school ethnography, ethnographic? **Antropology and Education Quarterly**, v. 15, n. 1, p. 51-66, 1984.
- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1986.
- FONSECA, R. M. F. **A organização dos educadores e a luta pela escola pública**. 1991. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1991.
- FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Louro. Porto Alegre: Ates Médicas, 1993.
- GEERTZ, C. **Interpretación de las culturas**. México, DC: Gediza, 1987.
- HALBWACHS, M. **A memória**. São Paulo: Vértice, 1990.

- KOWARIC, L. **A espoliação urbana**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- MELO, M. D. **Pré-escola oficial e comunitária: outras questões paralelas** (Um estudo comparativo do atendimento informal do pré-escolar da escola comunitária e do atendimento formal da escola pública). 1991. (Monografia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1991.
- MELUCCI, A. **Il gioco dell'io: il cambiamento de si in una società globale**. Milano: Gráfica Sipiel, 1992.
- MELUCCI, A. **L'invenzione del presente: provimenti sociali nelle società complesse**. Milano: Società Editrice Il Mulino, 1991.
- MONTENEGRO, A. **A saga das escolas comunitárias de Olinda e Recife**. s/d, [c. 1990]. Mimeografado.
- OLIVEIRA, M. I. C. **As escolas comunitárias da Rocinha: um fator de conservação ou de transformação?** 1987. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1987.
- QUEIROZ, M. I. P. **Variações sobre a técnica de gravações no registro de informação viva**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.
- ROCKWELL, E. **La experiencia etnográfica: história y cultura en los procesos educativos**. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- ROCKWELL, E. **Reflexiones sobre el proceso etnográfico**. México, DC: Centro de Estudos Avançados Del Instituto Politécnico Nacional/DIE, 1985. ⁹
- SOUZA, E. F. **Variações em torno do mesmo tema: escolas comunitárias**. Olinda: [s. n.], 1989. Mimeografado.
- SPOSITO, M. P.; RIBEIRO, V. M. **Escolas comunitárias: contribuição para o debate de novas políticas educacionais**. São Paulo: CEDI, 1989.
- WIRTH, L. **Le Guerto**. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1980.

9. Este texto foi republicado por Rockwell em sua coletânea *La experiencia etnográfica*.

Êxito escolar: as regras da interação na sala de aula¹

Belmira Oliveira Bueno

Tânia Maria F. Braga Garcia



No âmbito dos estudos sobre o desempenho escolar, o êxito tem sido tema pouco focalizado. Isso é compreensível se considerarmos que o fracasso, em razão de suas consequências funestas, especialmente para os alunos das classes trabalhadoras, tem chamado muito mais atenção, tanto por parte dos pesquisadores como por parte de professores e administradores.

Entretanto, parece que há outras razões plausíveis para a relativa ausência de estudos sobre essa questão. A primeira delas diz respeito à pressuposição corrente de que o êxito escolar é o lado reverso do fracasso ou, simplesmente, o processo em que há ausência de fracasso. Assim, não haveria necessidade ou mesmo urgência de compreendê-lo no curso de sua própria dinâmica. Hammersley e Turner (1989, p. 161, tradução nossa) observaram apropriadamente que “[...] o êxito escolar não tem sido tratado como necessário de explicação: os alunos bem-sucedidos simplesmente têm características pessoais, origem cultural, circunstâncias materiais etc. nas quais há ausência de fracasso”.

Outra razão possível, apontada pelos mesmos autores, é que os pesquisadores têm assumido com frequência a preocupação dos professores com problemas de disciplina em sala de aula. Essa atitude tem levado muitos pesquisadores a reforçar, paradoxalmente, a sociologia do desvio, com sua celebração do diferente e do exótico (Hammersley; Turner, 1989), ao identificarem os alunos fracassados com a resistência e, em contrapartida, os bem-sucedidos com a submissão.

Naturalmente, essa concentração de esforços no estudo do fracasso escolar tem feito avançar o conhecimento sobre a escola e seu funcionamento, sobre as práticas de ensino dos professores, bem como sobre determinados tipos de alunos que, por serem frequentemente rejeitados pela escola, estão condenados ou mais sujeitos ao fracasso. Entretanto, tal forma de pesquisar o desempenho escolar tem implicado uma negligência para com

1. Este texto foi originalmente publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 77, n. 186, p. 263-281, 1996. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.77i186.1079>. Os dados, colhidos ao longo de 1993, fizeram parte da pesquisa de mestrado de Tânia Braga Garcia (1996). Ver capítulo 3 desta coletânea.

o estudo de outros grupos de alunos e de professores que também fazem parte dessa dinâmica. Em relação aos alunos, essa negligência diz respeito àqueles que são bem-sucedidos e, usualmente, rotulados de *submissos* por algumas teorias; já em relação aos professores, àqueles rotulados de *conservadores*. Esses rótulos são frequentemente usados de forma negativa, na medida em que, sendo vistos como extremamente rigorosos e autoritários, tais professores estariam contribuindo para perpetuar o sistema escolar, com suas desigualdades e injustiças, de modo que tais alunos, por sua vez, são olhados como o produto dessa perversidade. Esse foi, por exemplo, um dos vieses das teorias reprodutivistas e mesmo da teoria da resistência, que contribuíram sobremaneira para o estudo quase exclusivo do fracasso escolar no âmbito das investigações sobre o processo de escolarização.

Conceber o desempenho escolar apenas dessa maneira parece uma supersimplificação dos processos interacionais que realmente tomam lugar nas salas de aula. Postular essa simplificação não significa, no entanto, deixar de admitir que há alunos submissos aos valores e comportamentos padronizados impostos por certas escolas e certos professores, e que isso constitui um fator que pode favorecer o desempenho desse grupo, especialmente quando há identidade ideológica entre eles e a escola. Mas significa, além disso, conceber o êxito escolar como um fenômeno também afeto a outros tipos de alunos e professores que dificilmente se incluíam nessas categorias. Nessa medida, o desempenho escolar não poderá ser devidamente compreendido se for levado em conta apenas o modelo da adaptação ou o esquema submissão/resistência. As explicações oferecidas por esses modelos são de tipo funcionalista e, por isso, não possibilitam ao pesquisador captar a complexidade da dinâmica da sala de aula. Os esquemas utilizados por tais modelos não consideram, por exemplo, as intenções, os motivos e as perspectivas que estão subjacentes às ações dos alunos quando estes interagem com os professores ou com outras pessoas da hierarquia escolar (Hammersley; Turner, 1989; Furlong, 1989).

Assim, adotando outra perspectiva para compreender o que acontece nas escolas, partimos da pressuposição de que, embora elas estejam

conectadas ao mesmo sistema e sob o peso de suas pressões, cada escola em particular e cada professor em diferentes salas de aula de uma mesma escola projetam diferentes valores sobre seus alunos. Vista dessa maneira, cada sala de aula tem uma dinâmica particular, como produto dos micro-processos de interação que são contínua e dialeticamente construídos pelo professor e seus alunos (Schultz; Florio; Erickson, 1982; Erickson, 1987). Segundo os interacionistas têm enfatizado, a interação social tem um caráter emergente e negociativo, isto é, “[...] a ação social está constantemente sendo construída, modificada, selecionada, conferida, suspensa, concluída e recomeçada na vida cotidiana” (Blumer *apud* Ball, 1989, p. 109, tradução nossa). Nesse sentido, o êxito escolar, bem como o fracasso, pode ser entendido como um processo produzido no contexto de sala de aula, de forma semelhante a um jogo complexo, no qual a professora e os alunos são jogadores, e o resultado depende de interações e aprendizagens múltiplas que acontecem durante todo o percurso do *jogo*, incluindo a própria aprendizagem de suas regras. Porém, diferentemente dos jogos comuns, na sala de aula as regras não são totalmente conhecidas por todos os participantes. É justamente esse aspecto que faz a diferença, uma vez que em um jogo apenas aqueles que dominam suas regras é que têm a chance de ganhar.

Este trabalho apresenta parte de um estudo etnográfico desenvolvido na sala de aula de uma professora de 3^a série do primeiro grau, considerada eficiente e bem-sucedida pelos colegas, pela direção e pela hierarquia do sistema escolar. A análise aqui apresentada procura compreender as regras envolvidas no processo interacional no qual estão implicados a professora e seus alunos, e como estes descobrem tais regras para serem bem-sucedidos. Nessa medida, o estudo é uma tentativa de contribuir com alguns elementos que possam ampliar o conhecimento sobre a produção do êxito escolar, procurando esclarecer as formas através das quais ele opera naquela situação particular.

Teoricamente, a análise está fundamentada na teoria da competência comunicativa, considerando-se que o conhecimento de tais regras é um tipo de competência que os alunos, como membros de um grupo, precisam

dominar para interagir uns com os outros de forma apropriada e efetiva (Hymes, 1987; Schultz; Florio; Erickson, 1982). No presente trabalho, essa teoria é utilizada em um sentido amplo, tal como descrita por Saville-Troike (1989, p. 21, tradução nossa):

Competência comunicativa diz respeito tanto ao conhecimento como às expectativas daqueles que podem ou não podem falar em certas situações, quando falar e quando permanecer em silêncio, quem pode falar com quem, como pode se dirigir a pessoas de diferentes posições e *status* sociais, que comportamentos não verbais são apropriados nos vários contextos, que atitudes devem orientar as alternâncias de fala nas conversas, como fazer perguntas e dar informações, como solicitar algo, como oferecer ou recusar ajuda ou cooperação, como dar ordens, como assegurar disciplina, etc.; em resumo, tudo o que envolve o uso da linguagem e outras dimensões comunicativas nas situações sociais particulares.

Numa tentativa de ampliar a compreensão da dinâmica do êxito escolar nessa situação específica, procurou-se também utilizar na análise alguns conceitos e pressupostos da teoria do desvelo,² na qual o desvelo é entendido como uma relação de reciprocidade que estabelece um elo moral entre o professor e seus alunos. Essa opção foi decorrente do tipo de interação que caracteriza a conduta da professora na situação em estudo, marcada, de um lado, por uma grande dedicação e, de outro, por uma enorme severidade em relação aos alunos. Para se compreender essa relação, a teoria do desvelo pareceu ser adequada e, além disso, oportuna para se explorar conceitos e valores que há muito desapareceram do discurso educacional. Ao discutir questões de educação moral no âmbito dessa teoria, Nel Noddin-

2. Temos optado aqui e em outros trabalhos por traduzir a palavra *caring* por desvelo, por considerar esse vocábulo mais compatível com o sentido de *caring*, no âmbito da teoria em questão.

gs (1986) trabalha, por exemplo, com o conceito de fidelidade no ensino, entendendo-a não como a atitude que é tomada por obrigação ou por princípio, mas como uma resposta direta aos indivíduos com os quais alguém está se relacionando. Segundo ela,

[...] o desvelo natural – o tipo de atitude tomada quando alguém tem interesse por outrem – estabelece o ideal do desvelo, e o cuidar ético imita esse ideal em seu esforço para instituir, manter ou reestabelecer o desvelo natural. Desta perspectiva, a fidelidade pode ser interpretada como uma pré-condição para, subjetivamente, satisfazer relações e uma condição contínua para sua manutenção. (Noddings, 1986, p. 467, tradução nossa).

Essa forma de conceber as interações sociais traz uma série de implicações para o estudo da sala de aula, razão pela qual se tentou, neste estudo, explorar, especialmente, a ideia de fidelidade no ensino, de acordo com perspectiva estabelecida por Noddings (1984, 1986)³.

Êxito escolar, neste trabalho, é entendido em dois sentidos: refere-se, por um lado, às aprendizagens que são adquiridas pelos alunos, a respeito dos conteúdos que são deliberadamente ensinados pela escola, ou seja, ao desempenho que os alunos têm que mostrar ao professor sobre os conteúdos que ele ensinou na sala de aula; por outro lado, é também entendido como o desempenho do aluno em testes e exames, não importa em que condições, de modo que ele seja aprovado e possa cursar a série seguinte.

O TRABALHO DE CAMPO: CARACTERÍSTICAS GERAIS

A escola e a sala de aula

Os dados nos quais este trabalho se apoia foram obtidos por meio de uma pesquisa etnográfica desenvolvida de abril a dezembro de 1993.

3. A esse respeito, ver Gilligan (1982).

A observação participante foi realizada em uma sala de aula de 3ª série, formada por 34 alunos de idade média entre 9 e 10 anos. Poucos eram mais velhos, dentre os quais Valy, uma menina alta, de 14 anos, quase uma moça feita.

A escola está localizada em um bairro periférico de Curitiba e pertence à rede municipal de ensino. Em 1993, 22 classes funcionavam da pré-escola à 4ª série do primeiro grau, em dois períodos, com um total de 626 alunos. Goza de muito boa reputação entre os moradores da região onde está localizada, bem como entre os administradores e demais pessoas do sistema escolar, sendo considerada bem-organizada e eficiente por causa de suas baixas taxas de reprovação.

A professora

Laura é uma professora de tipo tradicional, cujo estilo de ensino é característico daquele centrado no professor. É considerada uma profissional eficiente e bem-sucedida pelos colegas, pela diretora e outras pessoas da hierarquia escolar. Ela tem 26 anos de experiência no ensino elementar e essa foi a primeira vez que deu aula para a 3ª série. Afirma gostar muito de ensinar e, a despeito das pressões familiares, não tem intenções de se aposentar tão logo. A esse respeito, em uma das entrevistas contou:

Há alguns dias atrás, ele [o marido] chegou em casa mais ou menos à meia-noite, e eu estava com os cadernos de exercícios dos alunos na cama, porque fazia frio... Então ele disse: “Meu Deus! Essas crianças... até na minha cama!” [...]. Para ele, a escola é uma espécie de rival. Ele é desesperado para que eu deixe a escola, mas eu vou levando porque eu me sinto bem, sabe? É um tipo de autorrealização. (Entrevista, professora Laura).

Laura é extremamente rigorosa na sala de aula. Sorri pouco para os alunos e está com a testa franzida quase o tempo todo, como se estivesse tensa e nervosa; chama a atenção deles com muita frequência para que cor-

rijam os erros ou para lhes pedir silêncio. Falando com eles, sua ênfase é sempre posta sobre o erro e as respostas impróprias. Em suma, ela cobra o tempo todo que os alunos melhorem o seu desempenho e – o que é mais curioso –, durante o período de observação das aulas, jamais lhes dirigiu um elogio quando encontravam as respostas certas ou realizavam bem o trabalho.

A rotina e o clima da sala de aula

Na sala de aula, a rotina de Laura inclui, inicialmente, uma exposição oral que ela faz sobre o conteúdo novo da disciplina em questão. Em seguida, os alunos fazem no caderno os exercícios prescritos por ela. Enquanto trabalham, ela percorre a sala, indo de carteira em carteira e olhando o trabalho de cada aluno. Esse atendimento individual pode também incluir a supervisão da lição de casa ou o preparo de uma nova atividade (pregar textos impressos no caderno, por exemplo). Durante esse percurso, ela tira as dúvidas dos alunos, colocando um X nas questões erradas, para que façam a correção. Tal atitude é, de fato, uma atenção individual que Laura concede às crianças, gastando assim um longo tempo na realização dessa atividade.

Se um aluno não faz a lição como ela quer – correta, organizada e limpa –, ela, impaciente, arranca a folha do caderno do aluno e pede-lhe que faça tudo de novo. Outras vezes, mais calma, apaga aquilo que o aluno fez errado e lhe explica como fazer com acerto a tarefa. Mas, se algum deles esquece o caderno em casa, Laura é severa e irredutível na punição. Como castigo, o aluno não pode emprestar uma folha do colega para fazer a lição e deverá, além disso, fazer a lição de outra disciplina no seu respectivo caderno. Em face disso, é muito raro que eles se esqueçam de trazer os cadernos. A professora diz que age dessa forma “[...] porque eles têm que aprender a ser responsáveis” (Entrevista, professora Laura).

O modo como Laura trabalha e se relaciona com os alunos chamou muito nossa atenção. Logo no início do trabalho de campo, tal estratégia de trabalho nos parecia uma perda de tempo, pois muitos alunos terminavam muito rápido a tarefa e ficavam brincando, conversando, ou andando pela classe. Entretanto, relendo cuidadosamente as notas de campo, come-

çamos a mudar essa visão, pois passamos a perceber que durante o longo tempo que Laura gasta com a instrução individual acontecem muitos e significativos eventos interacionais. Pudemos, além disso, perceber que essas interações são ricas em trocas sociais e instrucionais entre os alunos. Por exemplo, enquanto estão fazendo os exercícios ou após o seu término, falam e comentam as questões, ajudando-se mutuamente de diversas maneiras: emprestando material escolar, explicando ao colega como chegar à resposta certa, aconselhando-o a fazer a tarefa de forma correta, a fim de evitar repreensão da professora etc. Alguns trechos das notas de campo, transcritos abaixo, exemplificam essas interações:

Situação 1

Marcos e Cristiane conversam próximos a mim. Eles estão conferindo e comparando seus cadernos. Durante a conversa, eu o vejo lhe dando um conselho: “Não adianta! Ela vai fazer você arrancar!” (a folha do caderno). Cristiane volta para seu lugar e começa a escrever. Marcos lhe dá explicações de como fazer a lição.

Situação 2

Carolina conversa animadamente com a colega ao lado. Keyte não para de falar sozinha. Às vezes ela fala com Eduardo. De repente, eu ouço um aluno dizer entusiasmado: “Consegui!” E outro gritar: “Achei!”

A professora está em frente à sua mesa escrevendo, porém em pé. Os alunos estão trocando informações sobre os exercícios, ajudando um ao outro. João pergunta a Keyte em que página do dicionário está a palavra *tradicional*. Neste momento começa um movimento entre os alunos para conferir em que página do dicionário as palavras se encontram, ao invés de procurá-las por ordem alfabética. João diz: “Paulo, em que página está o *paiol*?” Paulo procura pela palavra em seu dicionário. Valy diz

que já a encontrou. E Keyte comenta: “João, o meu não funciona, porque é branco!” (Ela está se referindo às páginas de seu dicionário, que, por ser de uma outra edição, tem a paginação diferente. Naquele caso específico, a palavra *paiol* está na primeira página da letra P, que não tem o número grafado).

Eles também conversam sobre outros assuntos, como um jogo de futebol, um *show* de *rock* que aconteceu na cidade, uma tempestade etc. Além disso, brincam e fazem piadas sobre o que está acontecendo, embora isso, às vezes, se transforme em uma discussão, quase uma briga. Em tais situações, Laura interfere, chama-os e pede silêncio.

Vários aspectos dessa situação são instigantes quando, num primeiro momento, consideramos características pessoais da professora em sua atuação docente e seu modo rigoroso de trabalhar com as crianças. O primeiro diz respeito ao clima da sala de aula, que, supostamente, deveria ser tenso. Mas, ao contrário, é descontraído e alegre. As crianças se mostram felizes durante a maior parte do tempo, trabalham ativamente e gostam da escola e da professora (de diferentes maneiras, todos eles confirmaram essa ideia nas entrevistas). O segundo aspecto que chama a atenção é que os alunos raramente brigam ou mesmo se agridem verbalmente na sala de aula. Em vez disso, eles têm uma relação afetuosa e de muito companheirismo, tal como revelam as notas transcritas acima. Como eles falam, andam e se movimentam quase o tempo todo, seria esperado que a sala de aula fosse barulhenta, a despeito das solicitações da professora nesse sentido ou, até mesmo, por isso. No entanto, surpreendentemente, não o é, pois embora as crianças conversem durante a maior parte do tempo, o clima não é de turbulência ou algazarra. Assim, num olhar à primeira vista, muitas coisas parecem incongruentes na classe de Laura, sobretudo o fato de um grupo de crianças de classes socialmente desfavorecidas que têm uma professora tradicional, rigorosa e severa, poder, de fato, ser bem-sucedido.

QUE JOGO É ESSE? QUE REGRAS ELE ESCONDE?

Essas perguntas exprimem nossa perplexidade desde o início do trabalho de campo, quando tentávamos compreender o que se passa no contexto da sala de aula de Laura, mais especificamente durante aqueles momentos de tão intensa interação social entre as crianças. Em razão disso, começamos a especular sobre as possíveis relações desse processo interacional com o êxito dos alunos, perguntando-nos: afinal, como pode existir um clima calmo, alegre e descontraído na sala de aula de uma professora que se mostra tensa o tempo todo, quase não sorri, chama a atenção das crianças com muita frequência, não perdoa erro algum e exige que falem e escrevam o português com correção? Essa severidade da professora, aliada ao fato de os alunos dessa turma pertencerem a um estrato socioeconômico mais baixo que o dela, não constituiriam razão suficiente para nos fazer supor que, pelo menos, boa parte deles fosse reprovada? Entretanto, não foi isso o que ocorreu. Na sala de aula de Laura quase todos os alunos foram aprovados.⁴

O desafio imposto pela dinâmica dessa sala de aula acabou por nos levar a desenvolver a análise deste trabalho com base na teoria da competência comunicativa, de um lado, e, de outro, a partir da teoria do desvelo, como já anunciado. De fato, o contexto interacional em estudo parecia ser rico para explorar as regras de comunicação que estariam nele envolvidas e o modo pelo qual as crianças teriam que identificá-las para poderem usá-las. Ademais, percebíamos que a interação entre a professora e as crianças

4. Nessa turma de 1993, apenas Valy, a adolescente de 14 anos que se distinguia do conjunto dos alunos por sua idade e altura (bem superior à dos demais), ficou reprovada. A despeito de nosso interesse por desenvolver uma análise sobre esse caso discrepante, decidimos por não fazê-lo, tendo em vista o fato de não contarmos com um conhecimento maior sobre a história de vida escolar dessa aluna. Todavia, queremos registrar que esse caso permite entrever que o desvelo, enquanto manifestação da conduta e das relações humanas, não se manifesta sem contradições. Segundo o que pudemos observar, Valy, de formas muito sutis, foi alvo da rejeição de Laura.

envolvia algo além disso. Sentíamos haver, da parte de Laura, mais do que uma obrigação em ensinar ou uma preocupação em preservar sua imagem de professora eficiente e bem-sucedida. Sua conduta revelava um certo tipo de afeto e de compromisso moral que precisava ser, de nossa parte, compreendido e qualificado. A análise tomou, desse modo, duas referências teóricas diversas, mas absolutamente compatíveis. Na verdade, elas acabaram por funcionar como se fossem duas imagens transparentes que, uma vez superpostas, não se anulam mutuamente nem se incompatibilizam, mas, ao contrário, se completam.

Olhando, pois, para o contexto da sala de aula de Laura como um todo, a primeira questão formulada foi: Como os alunos conseguem adquirir as competências de que eles precisam para trabalhar e orientar-se a si próprios nessa sala de aula aparentemente tão incongruente? Procurando responder à questão, a primeira imagem que veio foi a de um jogo. A metáfora, muito rapidamente, pareceu adequar-se àquela situação, dando origem às perguntas que em seguida foram formuladas: Que tipo de jogo é esse? Quais são suas regras? De onde elas vêm? O que os jogadores precisam saber para ganhá-lo? O que significa esse jogo?

Refletindo nessa direção, demos conta de que esse é um tipo de jogo muito curioso, uma vez que a maioria dos jogadores dele toma parte sem que tenha tomado tal decisão. Esses são os alunos. Os pais os matriculam na escola e não são eles, portanto, que decidem frequentá-la. Na sala de aula, a professora é o juiz e é ela quem dita as normas, portanto. Desse modo, desempenha dois papéis, uma vez que é jogadora e juiz ao mesmo tempo. Além disso, nem todas as regras são completamente claras e explícitas para os alunos, razão pela qual eles têm que descobri-las para poderem participar do *jogo* e ter chance de ganhar.

De fato, em sala de aula, Laura diz muitas vezes o que os alunos podem e não podem fazer. Eles sabem, por exemplo, que têm que trazer os cadernos para a escola todos os dias e que, se não o fizerem, recebem castigo. Sabem também que têm que conservá-los limpos e escrever neles com letra bonita. Têm conhecimento, além disso, de que a professo-

ra não gosta que eles gritem, briguem ou digam palavrões. Nas entrevistas, quando interrogados sobre o que a professora mais gosta, eles foram unânimes em responder: “Silêncio” ou “Que a gente fique quieto e faça a lição”. Porém, não é exatamente isso o que acontece, pois já vimos que, enquanto Laura dá instrução individual a um aluno, os demais conversam entre si quase o tempo todo. Assim, o que se observa é que subjacente aos comportamentos dos alunos está o conhecimento de regras não explícitas que eles acabam por identificar através da interação social que acontece cotidianamente naquele contexto. São essas regras, portanto, que acabam por reger o comportamento deles.

Realmente, na sala de aula, há uma grande regra para os alunos: pode-se conversar, brincar, andar, fazer piadas, contar ao outro como é que se faz um exercício etc., desde que tudo seja em voz baixa e após terem sido feitas as lições prescritas pela professora. Isso é muito diferente das normas que explicitamente Laura impõe e dá a conhecer a seus alunos. Assim, a apreensão por parte deles das normas que efetivamente funcionam na sala de aula é obtida através de um caminho que envolve muita perspicácia e, embora também envolva muita troca, tal aprendizagem não é seguramente igual para todos. Senão, vejamos.

Quando Laura está dando instrução individual a um determinado aluno (e ela o faz sempre de modo rigoroso), costuma dar as costas para os demais. Isso funciona como uma senha, pois é quando eles começam a conversar. Como não são repreendidos, continuam diversificando as atividades. Pouco a pouco, vão então descobrindo que sua professora não é tão severa quanto parecia à primeira vista. Trata-se, pois, de um jogo que funciona do seguinte modo: de um lado, através da instrução individual, Laura constrói e assegura sua imagem de professora rigorosa, severa, dedicada e eficiente, na medida em que é com essa conduta que ela se relaciona com eles individualmente; de outro lado, enquanto dá as costas para o resto da classe, abre aos alunos um espaço de autonomia, de tal modo que tenham oportunidade de criar e estabelecer suas próprias relações. O curioso é que ela jamais lhes disse que tinham permissão para brincar, an-

dar pela classe, fazer piadas, se ajudarem, enfim, que podem se apropriar daquele espaço e decidir o que fazer naqueles momentos. Assim, fomos levadas a admitir que os alunos têm de descobrir por si próprios *as regras do jogo na sala de aula*, regras estas que orientam a interação social nesse espaço e de cujo domínio depende o êxito de cada um. Isso se tornou mais claro nas entrevistas com os alunos e com a professora. Laura disse que trabalha e atua dessa forma propositalmente:

Eu acredito que os alunos podem ter e criar suas próprias relações nessa hora. E isto é muito importante. Eu também tenho notado que, às vezes, quando a professora explica, eles não conseguem entender. Mas se eles se juntam... duas cabeças trabalhando junto é melhor. Então, eu os deixo livres para trabalhar. (Entrevista, professora Laura).

Desse modo, evidencia-se que para ela essa regra é clara, mas para os alunos não o é. Daí resulta que apenas gradualmente, através da experiência diária, a aprendizagem de como interagir com a professora e com os colegas acontece, sem que, no entanto, a professora lhes tenha dito isso. Tal como mencionamos antes, nas entrevistas todos eles disseram que o que a professora mais gosta é de silêncio e que o que ela menos gosta é que eles conversem e façam bagunça. No entanto, de fato, não ficam quietos. Ao contrário, falam o tempo todo na sala de aula, sem que sejam punidos por isso. Entendemos, assim, que entre as crianças formou-se, de um lado, uma ideia mais explícita sobre Laura, que diz respeito a uma professora rigorosa e severa; mas, subjacente a essa imagem, formou-se de modo sutil uma outra, que diz respeito à sua descontração e benevolência. Nas entrevistas, muitos deles disseram: “Ela é um pouco brava e um pouco brincalhona, mas mais brava do que brincalhona”.

Nesse sentido, pode-se admitir que Laura se empenha em manter entre os alunos sua imagem de professora rigorosa e severa porque, de acordo com seus valores, uma professora eficiente tem de ser rigorosa. Essa repre-

sentação, não por acaso, também é manifesta pelos alunos. Alexandre, um menino de 13 anos, disse em entrevista: “Se ela sorrisse o tempo todo, como poderia nos ensinar? Uma professora tem que ser séria!”

Entretanto, Laura reconhece que não pode ser severa e mesmo rigorosa o tempo todo. Numa tal situação, as crianças podem ficar amedrontadas e inseguras, o que pode, talvez, acabar em reprovações. Daí o uso que ela faz da estratégia de habilmente contrabalançar seu rigor com o tempo livre que oferece aos alunos diariamente. Com isso eles aprendem a grande regra que rege o *jogo* na sala de aula, incluindo saber usar o tempo livre e o espaço em que se dão as relações interacionais que os envolvem. Eles também aprendem, através desse processo de interação, que para serem bem-sucedidos devem atender às orientações de Laura, fazendo as lições do modo como ela prescreve. No entanto, o importante é chegar às respostas certas, mesmo que às vezes seja de modo diferente daquele que ela ensinou (quicá um pouco trapaceiro!), tal como exemplificado com a lição na qual tinham de procurar as palavras no dicionário. Isso significa que estão interessados em aprender os conteúdos ensinados, mas também em passar, em ser aprovados. Ser bem-sucedido para eles tem, pois, os dois sentidos. Atuando nessa direção, acabam também por aprender que a cooperação é uma ferramenta importante para o êxito na escola e, além disso, permite-lhes um tempo livre maior para se divertirem na sala de aula.

Para Laura, ser uma professora bem-sucedida também significa as duas coisas. De um lado, está de fato interessada em que seus alunos aprendam os conteúdos ensinados. Mas ela também quer que todos sejam aprovados e passem para a série seguinte. Se for preciso, até os ajuda nos testes e exames finais. Foi, por exemplo, o que aconteceu no fim do ano. Ela não estava esperando que houvesse exames finais, uma vez que estes haviam sido abolidos. Mas a administração do sistema de ensino voltou atrás nessa decisão e, na última hora, as professoras tiveram que aplicá-los. Em razão disso, os alunos não estavam preparados para esse tipo de prova.

Provavelmente, Laura tem a preocupação de preservar sua imagem de professora eficiente e bem-sucedida, motivo pelo qual ajudou um pou-

co os alunos nos testes finais. No entanto, não poderíamos dizer que seu interesse se resume a isso. Um ano de convivência com ela e seus alunos nos permite afirmar que sua conduta vai muito além. Ela é marcada por um grande e significativo interesse pelas crianças, de modo a se revelar dedicada e efetivamente comprometida com o bom desempenho delas. Entendemos que esse é o cuidado, o desvelo natural ao qual Noddings (1986) se refere quando discute a fidelidade no ensino.

Segundo ela, esse tipo de relação, que põe o outro como prioritário, estabelece o ideal para a ética do desvelo. Assim, o compromisso com a instituição escolar vem determinado pelos objetivos sociais e morais que a professora tem em relação a seus alunos. Nessa perspectiva, a ideia de poder como sinônimo de controle e autoritarismo, que poderia ser imputada a Laura, se desvanece e toma um outro sentido – o de poder como autoridade moral (Noblit, 1995). Seu desvelo quase obsessivo pelo êxito das crianças talvez tenha sido, de fato, um dos fatores que asseguraram a confiança das crianças em si próprias e na professora, em uma relação permanentemente construída e reestabelecida que garantiu o êxito de todos eles, com exceção de Valy.

* * *

A análise que acabamos de apresentar, circunscrita à dinâmica da sala de aula, não poderia prescindir de apontar, ainda que à guisa de conclusão, o papel que a escola joga no processo de produção do êxito escolar que ocorre no seu interior. Levando em conta os traços peculiares daquela unidade escolar, bem como suas características enquanto instituição social, postulamos que a escola atua como um dos polos de pressão que determinam e favorecem o êxito dos alunos. Na medida em que essa escola é considerada eficiente em razão de seus altos índices de aprovação e Laura, igualmente, uma professora bem-sucedida, dispõe-se ali de um contexto no qual as crianças parecem ter menos chances de fracassar. Em outros termos, diríamos que, em tais condições, os alunos são estimulados a conseguir o

êxito, pois ambas – a escola e a professora – dependem do bom desempenho deles para sustentar a reputação de que gozam. Trata-se, portanto, de um tipo de pressão social que atua em cadeia, ainda que não de forma linear, a partir da sociedade e do sistema de ensino em direção à escola e à professora, e destas sobre os alunos.

Em tal perspectiva, pode-se entender que o êxito escolar é uma construção social que se realiza através de crenças e concepções compartilhadas entre os administradores do sistema de ensino, a professora, os alunos e os pais a respeito do que é o sucesso escolar. Vemo-nos, assim, diante de um jogo de fato inusitado, pois ao seu final quase todos os jogadores ganharam. Resta buscar outras explicações nas dimensões da vida social e escolar para entender melhor por que Valy não foi aprovada.

REFERÊNCIAS

BALL, S. Initial encounters in the classroom and the process of establishment. *In*: HAMMERSLEY, M.; WOODS, P. (ed.). **Life in school: sociology of pupil culture**. Milton Keynes: Open University Press, 1989. p. 108-120.

ERICKSON, F. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. **Anthropology & Education Quarterly**, Washington, DC, v. 18, n. 4, p. 335-356, 1987.

FURLONG, V. J. Interaction sets in the classroom: towards a study of pupil knowledge. *In*: HAMMERSLEY, M.; WOODS, P. (ed.). **Life in school: sociology of pupil culture**. Milton Keynes: Open University Press, 1989. p. 145-160.

GILLIGAN, C. **In a different voice: psychological theory and women's development**. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

HAMMERSLEY, M.; TURNER, G. Conformist pupils? *In*: HAMMERSLEY, M.; WOODS, P. (ed.). **Life in school: sociology of pupil culture**. Milton Keynes: Open University Press, 1989. p. 161-175.

HYMES, D. Communicative competence. *In*: AMMON, U.; DITTMAR, N.; MATTHEIER, K. J. (ed.). **Sociolinguistics: an international handbook of the science of language and society**. Berlin: Walter de Gruyter, 1987. p. 219-229.

NOBLIT, G. W. Poder e desvelo na sala de aula. Tradução de Belmira Oliveira Bueno. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 119-137, 1995.

NODDINGS, N. **Caring**: a feminine approach to ethics and moral education. Berkeley: University of California Press, 1984.

NODDINGS, N. Fidelity in teaching, teacher education, and research for teaching. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 56, n. 4, p. 496-510, 1986.

SAVILLE-TROIKE, M. **The ethnography of communication**: an introduction. 2. ed. New York: Basil Blackwell, 1989. (Language in society; 3).

SCHULTZ, J. J.; FLORIO, S.; ERICKSON, F. Where's the floor? Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and in school. *In*: GILMORE, P.; GLATTHORN, A. (ed.). **Children in and out of school**. Washington, DC: Center for Applied Linguistics, 1982. p. 88-123.

3. A riqueza do tempo perdido¹

Tânia Maria F. Braga Garcia



Compreender a sala de aula significa não apenas discuti-la do ponto de vista da constituição e da transmissão de conteúdos cognitivos e simbólicos, isto é, da cultura escolar, mas também pensá-la do ponto de vista de suas características próprias, seus modos, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário – elementos que compõem, na perspectiva de Forquin (1993), uma cultura da escola.

Nessa direção é que se orientou a investigação etnográfica cujos resultados são parcialmente apresentados a seguir (Garcia, 1996). Partindo-se do pressuposto de que a cultura da escola não existe de forma independente, mas se constitui a partir de relações sociais mais amplas, pode-se discutir as práticas que são construídas e reconstruídas no cotidiano escolar, pela ação de professores, pais, alunos e também das pessoas que compõem a hierarquia do sistema escolar.

A investigação foi desenvolvida em uma escola pública onde se realizou o trabalho de campo, particularmente com a observação das atividades em uma sala de terceira série do ensino fundamental, cuja professora – Laura – foi identificada como bem-sucedida, tanto pela escola quanto pelas famílias e pelos próprios alunos, porque ensina bem e porque suas turmas costumam ter altos índices de aprovação.²

Os processos de análise etnográfica (Rockwell, 1985; Ezpeleta; Rockwell, 1989; Erickson, 1984) contribuíram para que, entre os diversos aspectos observados na rotina daquela sala de aula, a forma como o tempo era distribuído e organizado se constituísse em objeto de estudo, buscando-se explicitar suas relações com as práticas de avaliação e com as formas de interação estabelecidas entre a professora e os alunos.

1. Este texto foi originalmente publicado na revista *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 2, n. 25, p. 109-125, 1999. <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000200009>. As análises apresentadas foram extraídas da dissertação de mestrado *Esculpindo geodos, tecendo redes: estudo etnográfico sobre tempo e avaliação na sala de aula* (Garcia, 1996), defendida na Faculdade de Educação da USP, sob a orientação de Belmira Oliveira Bueno.

2. Usou-se nome fictício, preservando a identidade da professora.

No âmbito deste texto são privilegiadas apenas algumas análises sobre a forma de distribuição do tempo no interior da sala de aula observada e suas relações com os resultados de ensino que a professora obtém.

TECENDO O FIO DAS HORAS: A ROTINA NA SALA DE AULA

No início da investigação, as observações resultaram em registros que descreviam a sala de aula sem dar-lhe uma face específica, fazendo-a semelhante a qualquer outra sala, de qualquer outra escola, do ponto de vista dos rituais.

A progressão do trabalho de campo e das análises permitiu ajustar o foco de atenção para uma forma de trabalho segundo a qual Laura alternava o atendimento coletivo e o individual, com predominância absoluta deste último. Esse aspecto da rotina não corresponde aos quadros gerais usados para descrever as salas de aula tradicionais, nas quais o que se ouve é fundamentalmente a voz do professor ou da professora em aulas expositivas, posicionando-se, física e psicologicamente, à frente de seus alunos.

As aulas de Laura são, na sua maior parte, dedicadas à atividade de percorrer as carteiras dos alunos apontando falhas no trabalho que está sendo desenvolvido, sugerindo alterações, esclarecendo dúvidas e chamando a atenção sobre erros e aspectos negativos, seja do ponto de vista do conteúdo ou da forma. Proporcionalmente a essa atenção individualizada, durante todo o período de observação são poucos os momentos de explicação ou exposição registrados, como forma de atendimento coletivo à classe.

De modo geral, as aulas começam com um momento em que a professora encaminha a atividade a ser realizada, que pode ser uma leitura de texto, um exercício ou a complementação de uma tarefa iniciada em outro dia. Parece haver um entendimento, por parte de Laura, de que ela deve dar algumas informações aos alunos ao início do trabalho. No entanto, durante o trabalho de campo não foi possível observá-la em aulas expositivas convencionais.

Suas exposições são breves e as aulas são mais centradas nas atividades do próprio aluno, as quais podem ser caracterizadas mais como exercícios. Nem sempre há indicações claras sobre como a tarefa deve ser executada.

da – a lápis ou caneta, por exemplo – ou mesmo sobre o tipo de resposta que a professora espera de seus alunos. Logo em seguida, ela encaminha a tarefa para a solução, muitas vezes resolvendo as questões propostas em conjunto com os alunos, oralmente. A ordem de “podem começar” ou “podem fazer” tem, algumas vezes, o significado de “podem escrever as respostas que já elaboramos oralmente”.

O início do trabalho pelos alunos é frequentemente marcado por indagações sobre a data, sobre o uso de lápis ou caneta nas respostas, sobre a necessidade ou não de cabeçalho. Na evolução do trabalho, os questionamentos se ampliam para dúvidas mais específicas que um ou outro aluno levanta, na intenção de esclarecer perguntas ou enunciados que não estão claros ou são ambíguos, ou ainda outros aspectos do conteúdo que não foram perfeitamente compreendidos.

A dúvida de um aluno, ao ser esclarecida, em boa parte das vezes parece produzir a compreensão para outros alunos, hipótese que se pode levantar a partir dos olhares que dirigem ao colega que questionou e mesmo à professora que responde, atitude seguida pelos atos de apagar com a borracha algo que foi escrito e, depois, novamente escrever. Tal atitude, observada com bastante frequência, foi mostrando que, embora não se manifestassem, outros alunos também necessitavam daquele esclarecimento, aproveitando-o para efetuar alterações na tarefa em desenvolvimento. É possível supor que os alunos reconheçam esse momento como importante no sentido de tomar contato com a tarefa e entender o que deve ser feito: quase sempre, ficam atentos.

Em geral, as atividades continuam sendo feitas pelos alunos, acompanhados por Laura em suas carteiras, até a hora do lanche. Esse tempo, que se segue à etapa inicial do trabalho diário e que se prolonga até o recreio, revelou à pesquisadora, logo a princípio, uma das faces intrigantes da ação docente nessa sala de aula: Laura, considerada professora responsável e bem-sucedida devido aos resultados que obtém com seus alunos em termos de aprovação, parecia estranhamente deixar as tarefas – mesmo aquelas aparentemente de rápida e simples solução – estenderem-se por um tempo excessivamente longo.

A impressão de um tempo desperdiçado, de um tempo pouco aproveitado para o trabalho, além de conflitar com a imagem de professora exigente e organizada, deixava exposta uma intrigante questão: se Laura perde tanto tempo, como é que seus alunos aprendem? Se o tempo para ensinar já é considerado tão pequeno, como é que ela dá conta dos conteúdos?

Algumas outras questões foram se colocando a partir dos registros e das anotações feitas em campo: o que faz a professora durante o longo tempo que transcorre na execução das atividades, mesmo as mais simples? Com o que se ocupam os alunos? Sobra tempo? Se sim, como é usado? O tempo gasto é necessário à realização do tipo de tarefa proposta? Quanto tempo ela dedica aos diferentes tipos de tarefa que deve realizar, inclusive à avaliação? Ela usa aproximadamente o mesmo tempo para atender cada um dos alunos? Ou, ainda: do ponto de vista pedagógico, que significados a temporalidade tem na sala de aula?

O TEMPO: PERGUNTANDO POR SEU PAPEL

Os ritmos cíclicos e biológicos têm intrigado a mente humana há muito tempo. A razão tem buscado, por diferentes vias, respostas para a pergunta: o tempo teve um início?

Na mitologia grega, por exemplo, Cronos (Tempo) nasce de Gaia (Terra) e Urano (Céu), e gera Zeus, a maior divindade do Olimpo. É interessante lembrar que Cronos mutila seu pai a pedido de Gaia, toma seu lugar no trono do Universo e devora seus filhos ao nascerem para evitar que algum deles o destronasse, cumprindo a previsão de um oráculo. Zeus sobreviveu porque Cronos foi enganado.

Gerd Bornheim (1994, p. 103), no texto intitulado *A invenção do novo*, chama a atenção para a riqueza das experiências e das interpretações do tempo através do curso da história, afirmando que “[...] são raros os conceitos que podem ostentar uma prodigalidade tão grande de abordagens, todas como que a mostrar a inesgotabilidade do tema”.

Buscando as fontes dessa discussão no pensamento ocidental, encontra-se na Física de Aristóteles a afirmação de que o tempo é eterno e é

a medida do movimento, porém, na perspectiva do antes e do depois. Para o filósofo, tal perspectiva – o antes e o depois – poderia ser explicada, talvez, pela ação da alma humana a contar, o que colocava a existência da irreversibilidade do mundo sob a responsabilidade do homem.

A tradição bíblica levou alguns filósofos à defesa da ideia de que o tempo foi criado em dado momento. Contrariamente, pensadores como Giordano Bruno ou Einstein defendiam a ideia de um tempo eterno. A ciência contemporânea continua polemizando sobre a possibilidade de se compreender o tempo como uma ilusão ou como uma propriedade fundamental do Universo.

Ilya Prigogine, Prêmio Nobel de Química em 1977 por suas contribuições à termodinâmica do não equilíbrio, ao discutir o nascimento do tempo chama a atenção para o fato de que essa *quaestio disputata* pode ser retomada sob uma nova perspectiva. Para ele, a ideia de evolução num mundo estático e determinista – como aquele que a ciência clássica descrevia – tornou-se difícil de aceitar, assim como o tempo eterno é incompatível com o universo evolutivo.

Diante do universo transformado pela ideia de evolução contínua trazida pela teoria darwiniana, a física não pode deixar de considerar o importante conceito da irreversibilidade, que é uma das condições de existência das estruturas encontradas nos processos afastados do equilíbrio. Nessa nova forma de compreender o universo, o par ordem/desordem torna-se indispensável para a interpretação das realidades que se apresentam. Isso é particularmente interessante quando se considera que um “[...] sistema em equilíbrio não tem e nem pode ter história: apenas pode persistir em seu estado, em que as flutuações são nulas” (Prigogine, 1991, p. 42).

Prigogine insiste que a irreversibilidade é uma propriedade comum a todo o universo e afirma a existência sempre relacionada de dois elementos dialéticos, um elemento criador de ordem e outro – também criador – de desordem. Se isso acontece, já não se pode acreditar que, como pensava Aristóteles, somos os responsáveis pelo aparecimento do antes e do depois.

Parece existir, para aquele autor, uma flecha do tempo comum a todo o universo, tempo potencial que “[...] está sempre já aqui, em estado

latente, que não exige senão um fenômeno de flutuação para actualizar-se” (Prigogine, 1991, p. 60), destacando que a existência dessa flecha do tempo, comum aos sistemas físicos e ao homem, talvez seja o fato que melhor exprime a unidade do universo.

Do ponto de vista da ciência, então, qual é o papel do tempo? Para Prigogine, não é ilusão – como pensava Einstein –, nem dissipação: o tempo é criação. O conceito de irreversibilidade e a existência dessa flecha do tempo comum a todo o universo, que trazem consigo a discussão sobre a instabilidade, a mudança, o aperfeiçoamento, a evolução, a história, também são acompanhados pela ideia de que não se pode prever o futuro da vida ou da sociedade ou do universo, já que, dentro dessa perspectiva, o futuro permanece aberto.

Do ponto de vista sociológico e tomando-se como referência o trabalho de Agnes Heller (1991), a irreversibilidade dos acontecimentos e dos fatos como conceito não aparece no pensamento cotidiano. Contudo, a irreversibilidade como fato está presente de forma orgânica na consciência temporal cotidiana, que reconhece a passagem do tempo numa existência em que o passado é fixo e o futuro, aberto. O emprego frequente de expressões como “o que passou, passou”, ou “o que não tem remédio, remediado está”, denota a dificuldade que se tem para aceitar a irreversibilidade.

O tempo da vida cotidiana, para Heller, é antropocêntrico e, portanto, refere-se a um *agora* particular. A experiência temporal, nessa esfera, só é influenciada pelo desenvolvimento da ciência quando esta produz possibilidades de ação. Assim, os conceitos científicos relacionados ao tempo acabam não interferindo na forma como se opera com a temporalidade na vida cotidiana, mesmo para quem adquiriu conhecimentos sobre a teoria da relatividade ou sobre os fenômenos irreversíveis.

Do ponto de vista da vida social, a organização e a distribuição do tempo são, para Heller, cada vez mais importantes. Ainda que o tempo não passe nem mais veloz nem mais lentamente, é possível afirmar que o ritmo muda em diferentes períodos ou épocas. Para a autora, com frequência a vida cotidiana necessita ser reordenada ou reestruturada em virtude da aceleração no ritmo dos acontecimentos históricos.

Outra categoria utilizada por Heller na análise do tempo cotidiano é o momento. Para ela, “[...] quanto mais rápido o ritmo da história, mais importante é aproveitar o momento” (Heller, 1991, p. 392, tradução nossa). Nos contatos cotidianos e também no plano da atividade política, a escolha do momento apropriado para a ação é de extrema importância. A definição do tempo de conclusão de uma tarefa, ou do horário que se marca para um encontro, é expressão do momento apropriado – ou oportuno – presente na vida cotidiana e que possibilita a convivência social, assumindo diferentes características em diferentes contextos.

Além das três categorias temporais consideradas objetivas – distribuição do tempo, ritmo e momento –, Heller aponta outra, subjetiva: o tempo vivido. As experiências temporais interiores e particulares de cada indivíduo não podem ser expressas em correspondência absoluta com o tempo efetivamente transcorrido.

Ao explorar aspectos de superposição entre o tempo vivido e o tempo pensado, Gaston Bachelard (1988, p. 89) cita Minkowski:

Por vezes o tempo do eu parece passar mais depressa que o tempo do mundo; temos a impressão de que o tempo transcorre rapidamente, a vida nos sorri e somos felizes; por vezes, ao contrário, o tempo do eu parece retardar-se em comparação com o do mundo; o tempo então se eterniza, sentimo-nos acabrunhados e o tédio toma conta de nós.

Para Bachelard, (1988, p. 89). essa é uma realidade psicológica que não pode ser compreendida apenas como uma “[...] banal análise da impressão de langor que nos faz achar o tempo ‘comprido’”.

Ainda do ponto de vista psicológico, a ideia de extensão no tempo é, para o autor, secundária: “[...] só encontramos uma *extensão* no tempo quando o julgamos *longo demais*”. Para ele, há mesmo “[...] a relação inversa entre a extensão psicológica de um tempo e a sua plenitude. Quanto mais um tempo é ocupado, mais ele parece curto”. Essa observação corriqueira poderia

ser o fundamento de um conceito essencial na psicologia temporal: “Veríamos então a vantagem que há em falar de *riqueza e densidade* mais do que de duração” (Bachelard, 1988, p. 41, grifos no original).

Nessa perspectiva, afirma-se que o tempo vivido é subjetivo, já que cada um tem o seu próprio tempo, influenciado pela fantasia, pela memória, pela imaginação e também pelos contatos sociais. A relação entre a experiência interior de temporalidade e o grau das experiências interiores não é uma relação que varia na proporção direta: é o conteúdo do acontecimento que determina se a experiência interior representa um curto ou um grande espaço de tempo (Heller, 1991).

Essa questão é central quando se volta a atenção para as formas usuais de organização do trabalho escolar que, por exemplo, privilegiam o cumprimento sincronizado de tarefas idênticas, definem padrões de aprendizagem ao final de dados períodos – meses, bimestres, semestres – e submetem os tempos individuais à temporalidade das tarefas em curso, ignorando, de certa forma, a existência das experiências relacionadas a essa dimensão subjetiva da temporalidade.

A análise das formas como se distribui e organiza o tempo na escola de hoje torna-se mais fecunda quando se busca compreender também suas raízes. Que relações a temporalidade escolar guarda com a evolução da noção geral de tempo? Em que momento se estabelece a seriação, o ritmo, a sucessão de atividades, a rotina, elementos temporais que marcam a cultura da escola e que são encontrados nas mais diferentes salas de aula?

Em sua análise sócio-histórica de momentos decisivos na evolução escolar no Ocidente, realizada a partir da situação particular da França e da Suíça, André Petitat (1993) afirma que é possível estabelecer uma relação entre a temporalidade específica dos Colégios – criados e multiplicados no período que vai da Renascença às vésperas da Revolução Industrial (do século XIV ao XVIII) – e as profundas modificações nas noções de tempo que ocorreram nesse período.

Criados originalmente para facilitar o atendimento a estudantes sem recursos, agrupando-os em locais onde havia alojamento e alimentação, os

Colégios transformaram-se progressivamente em estabelecimentos de ensino, substituindo o costume de os estudantes irem individualmente até os professores pela imposição de um mestre aos alunos agrupados. Essa mudança foi acompanhada por transformações em relação ao controle dos mestres sobre os alunos e às matérias ensinadas. Os cursos livres da Idade Média perdem o espaço, e a graduação sistemática nos estudos marca, a partir da segunda metade do século XV, as relações pedagógicas com a rígida ordenação em graus e classes.

É interessante destacar que a divisão do dia em horários é proposta por Melanchton, segundo Petitat, em 1528, juntamente com a sugestão de separação dos alunos em graus e a definição de certa ordem na escolha dos textos para estudo. A graduação, que também introduz uma maior ordem, se justificava pela preocupação dos pedagogos protestantes e jesuítas do século XVI em atender ao grau de desenvolvimento da criança e do adolescente, entendidos agora como diferentes dos adultos, de cuja vida começam a não mais partilhar. Na escola, a vida dos alunos se submete a uma nova temporalidade, diferente da existente no ambiente familiar ou na rua.

Se na escola, antes, o tempo do aluno era dado pelo seu próprio ritmo, agora é definido em horários e períodos, marcados por relógios e sinetas presentes desde o século XV. O tempo do relógio, que se tornará o tempo da ciência, infiltra-se nas atividades sociais para medir, regular, fixar, sincronizar: “Os alunos dispõem de um tempo limitado para assimilar determinadas matérias, para entregar os temas e para apresentar-se aos exames” (Petitat, 1993, p. 79).

Essa expropriação do tempo do aluno é, para Mariano Enguita, correspondente à expropriação do tempo do trabalhador assalariado em relação ao processo de trabalho. O objetivo da escola é então, segundo esse autor, “[...] dispor do tempo e da capacidade efetiva dos alunos, em lugar de permitir que o façam eles mesmos” (Enguita, 1989, p. 175). E isso, para ele, se manifesta no controle que o professor faz sobre os horários, na sua angústia em organizar as atividades de forma que o tempo esteja sempre ocupado.

Esse tipo de organização, além de não permitir que se perca tempo, pois *tempo é ouro*, tem por finalidade evitar desordens na sala de aula, caracterizando-se, pois, como disciplinador. No entanto, para Enguita, o resultado dessa ação do professor acaba sendo mais do que isso: ela é a antecipação da *jornada de trabalho sem poros*. As consequências desse privilegiamento da organização burocrática do tempo, para o autor, são a fragmentação, a normalização e a recomposição do tempo do aluno “[...] na forma de um quebra-cabeça de atividades que ele não planejou nem é capaz de compreender” (Enguita, 1989, p. 175).

Admitindo como adequada tal interpretação de Enguita, poder-se-ia questionar, contudo, se na sala de aula não haveria outras faces dessa questão que precisariam ser investigadas: reconhecendo o professor como presença organizadora, não existiriam ações efetivas dos alunos capazes de interferir na organização do tempo escolar?

André Petitat chama a atenção para o fato de que a essa nova noção de tempo escolar – subdividida e controlada – que foi introduzida pelos Colégios associa-se outra que fornece as bases institucionais para a seleção: a de rentabilidade e de intensidade do trabalho escolar, de avaliação do rendimento escolar. Em suas palavras, “[...] na base das classificações de alunos e de todo o sistema de competição posto para funcionar, encontramos essa nova relação com o tempo” (Petitat, 1993, p. 92).

Assim, as transformações ocorridas nas noções de tempo têm uma correspondência com as transformações observadas nas formas de trabalho escolar e, ainda, criam espaço para o surgimento de uma concepção de avaliação fundamentada no julgamento das habilidades dos alunos em cumprir rapidamente suas tarefas e manter-se em atividade constante, num tempo sem vazios, *sem poros*.

Esses elementos relacionados à organização do tempo escolar estão presentes ainda hoje na cultura da escola, seja na forma como as atividades são sequenciadas, seriadas e distribuídas nas grades de horários, seja na forma como se estabelecem critérios de julgamento quanto aos resultados dos trabalhos que os alunos realizam.

Encerrar ou cumprir um programa de ensino, classificar os alunos em lentos ou rápidos, identificar os alunos atrasados ou adiantados, definir quem vai ser aprovado ou vai retornar para cumprir novamente o mesmo programa – estas e outras questões são cotidianamente reafirmadas pelo professor e pela escola, constituindo-se em convicções que, embora eventualmente postas em discussão, permanecem marcando o trabalho em sala de aula.

Quando genericamente descritas, as escolas de fato organizam o tempo levando em consideração os aspectos até aqui apontados. No entanto, as abordagens críticas sobre a escola têm colocado ênfase na ideia de que o espaço escolar não é um espaço apenas de reprodução social, mas também de produção. Portanto, é preciso indagar sobre as possibilidades de surgimento de outros elementos que compõem a cultura da escola e que podem definir outras relações entre a temporalidade e a organização do trabalho escolar.

É necessário reafirmar, com Petitat (1993, p. 262), que não existe aqui um esquema binário em que a ação da escola se resume à reprodução da dominação de uma classe social, esquema que apenas simplifica ao extremo as relações da escola com o poder social e político, e que é “[...] impróprio para explicar as relações que a escola mantém com todas as esferas sociais, com todos os ‘patamares em profundidade’ cuja evolução no tempo segue ritmos divergentes, que se entrecruzam e se influenciam reciprocamente”.

Ainda, para o mesmo autor, a escola – reprodutora, em certo nível – contribui, em outro nível, para a mudança social, por ser também um espaço de produção:

Sua ação explícita no que se refere a certos valores ou normas culturais definidas se fará implícita, para não dizer totalmente inconsciente, em outros níveis. Sempre parecendo exclusivamente voltada para a veneração à ordem estabelecida, ela participa, a despeito de si mesma e de maneira indireta, para ultrapassar esta ordem. (Petit, 1993, p. 263).

Pode-se retomar, agora, a ideia de Ilya Prigogine (1991, p. 74) relacionada à irreversibilidade, quando o autor afirma que “[...] os sistemas instáveis avançam para um futuro que não pode ser determinado, porque tendem a cobrir tantas possibilidades [...] quanto estiver à sua disposição”. As discussões sobre os efeitos criativos do tempo podem contribuir para que se entendam alguns aspectos da temporalidade na sala de aula de Laura e de seus alunos de uma forma menos cristalizada, estável e pobre.

A DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO E O ENSINO

Do ponto de vista do desenvolvimento do seu trabalho, Laura revela-se uma profissional extremamente organizada, que enfatiza, em diferentes conversas e entrevistas, a necessidade de planejar a sua ação: “Não gosto de fazer tudo de qualquer jeito... Eu gosto de planejar, de organizar, de corrigir” (Entrevista, professora Laura).

Sabendo do tempo que necessita para atender seus alunos em sala, ela não admite chegar para o trabalho sem um planejamento rigoroso do que precisa ser feito a cada dia. Para Laura, distribuir bem o seu tempo é, de fato, fundamental. Ao dar sua opinião sobre o que é um professor competente, a professora destaca a organização como qualidade indispensável, além do estudo:

Eu vejo assim o professor competente: organizado. Eu acho o ponto essencial a organização, porque quando você não é organizada, é duro. Mesmo que o professor tenha preparo, culturalmente..., mas não se organiza, na hora de trabalhar faz uma confusão! Então eu acho que a competência vai mesmo por aí, do professor se organizar, procurar saber, estudar... (Entrevista, professora Laura).

Que consequências tem essa sua forma de pensar sobre o desenvolvimento das suas tarefas? A partir de uma previsão inicialmente feita com

outras professoras da mesma série, para cada bimestre, Laura distribui os conteúdos em planejamentos semanais que vão sendo atualizados no decorrer do trabalho. Isso permite que não se acumulem conteúdos que não foram trabalhados, evitando que, ao finalizar um período, ela precise concluir assuntos apressadamente, problema usualmente apontado por professores em pesquisas e no cotidiano da escola.

A organização detalhada de seus planos consome um tempo significativo. Por isso, além dos horários de permanência na escola para estudo, preparo e correção de tarefas, Laura reserva horas das suas noites, em casa, para atividades como conferir os cadernos dos alunos: “[...] [corrigir] me toma um bom tempo... Porque o meu horário pra escola, em casa, é das oito até a meia-noite, meia-noite e pouco. Nesse horário que eu faço (as coisas) pra escola. Então, é um trabalho constante e diário...” (Entrevista, professora Laura).

Além da discussão sobre a distribuição do tempo no sentido de cumprir todas as tarefas decorrentes de sua profissão, aqui está em questão a jornada de trabalho da professora, que não garante a ela horas pagas para executar tais tarefas, na forma como ela entende ser adequada. No caso do sistema municipal a que pertence a escola de Laura, são garantidas quatro horas de permanência semanal, o que, no entanto, se mostra insuficiente diante da quantidade de coisas a realizar. Trata-se do que Perrenoud (1993) caracteriza como *dispersão*.

Também do ponto de vista da distribuição do tempo de trabalho com os alunos, Perrenoud aponta a multiplicidade de tarefas próprias da ação docente, mesmo quando se trata de atividade que apresenta certa unidade temática e de tempo: administrar o tempo que resta, a atenção dos alunos, a indisciplina, a progressão no trabalho, a distribuição do material, o registro de questões a serem retomadas mais tarde; observações a anotar; dar respostas pontuais às perguntas dos alunos; corrigir trabalhos em curso ou já concluídos.

Para caracterizar tal multiplicidade de tarefas do professor, Perrenoud usa a metáfora do maestro que dirige uma orquestra na qual alguns músicos não dominam totalmente a partitura ou não a querem respeitar, o que se apli-

ca ao observado na sala em estudo. A cada momento da atividade de atendimento individual, a atenção de Laura se concentra sobre o trabalho de um dos alunos em particular – quando ela verifica e corrige muitos aspectos ao mesmo tempo –, mas também se desloca rapidamente para vários outros alunos: mesmo estando de costas para a classe, frequentemente se dirige a alguns deles fazendo indagações do tipo “Já acabou?” ou, ainda, “Como é que vai aí?”.

Na perspectiva de Perrenoud (1993, p. 69), essa dispersão, que implica a execução simultânea de múltiplas tarefas, pode ser entendida como um aspecto positivo do trabalho de ensinar que “[...] dá sentido ou interesse à prática de lutar contra a angústia ou contra o aborrecimento”, mas também pode ser caracterizada “[...] como uma necessidade funcional, respondendo à solicitação de tomar muitas pequenas decisões em curto espaço de tempo e pode manifestar também uma dificuldade de organização”.

Mergulhada nas atividades de acompanhamento e correção dos trabalhos dos alunos, Laura se mantém em atividade durante todo o tempo que passa em sua sala de aula. É interessante apontar aqui a ideia desenvolvida por Bachelard (1988, p. 37), a partir das análises de Pierre Janet³, de que em relação ao tempo, “[...] é preciso nos defendermos dele ou utilizá-lo, conforme nos localizemos na duração vazia ou no instante realizador”. Desse ponto de vista, o tempo é fundamentalmente descontínuo e a duração tem um caráter de conduta, de obra: “[...] diante de uma ação bem estudada num projeto bem explícito, a ordem dos atos constituintes domina tudo. A ideia de extensão do tempo é secundária” (p. 41).

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que Laura ocupa seu tempo em sala de aula de forma densa. Essa densidade em relação ao que se realiza num dado intervalo parece, de fato, tornar secundária a extensão do tempo para a professora. Isso poderia explicar por que ela não apressa seus alunos na conclusão das tarefas e por que gasta uma parte significativa do tempo atendendo os alunos em suas carteiras.

3. O autor citado por Bachelard é Pierre Janet, autor de *L'évolution de la mémoire et la notion de temps* (1922).

Por outro lado, os alunos se dedicam por um longo tempo em cada atividade, não tendo sido possível observar, durante o trabalho de campo, momentos em que um curto espaço de tempo dos alunos estivesse sendo distribuído – ou fragmentado – na execução de várias tarefas. Isso poderia ser entendido como um dos fatores que determinam um clima de calma e pouca agitação nessa sala de aula. Parece haver tempo para tudo que se necessita fazer.

Mas essa não parece ser uma situação generalizada. Andrade (1990), num estudo etnográfico voltado à compreensão do fracasso escolar, aponta que a distribuição do tempo não prioriza o ensino. Além disso, chama a atenção para o fato de que o rigor no controle do tempo parece existir, na escola por ele pesquisada, apenas com relação à pontualidade na chegada dos alunos, punindo-se e expondo à humilhação aqueles que se atrasam. Após o início da aula, o rigor em relação ao tempo de ensino não se configura: “A organização do grupo, na forma de advertências, imposição da ordem e disciplina, absorve a maior parte do tempo e da energia da professora” (Andrade, 1990, p. 31).

As atividades de Laura em sala não definem um tempo pequeno para o ensino, tal como Andrade identificou em seu estudo. Pelo contrário, no decorrer do trabalho de campo, o ensino se revelou a atividade mais frequente e que ocupa o maior tempo dentro da sala em estudo. Essa priorização do ensino também não confirma os resultados de pesquisas sobre o tempo dos estudantes referidos por Enguita (1989, p. 179), que afirma que “[...] só se aproveita entre um quarto e um terço do tempo escolar para a instrução”.

Talvez uma observação apressada das atividades na sala de aula de Laura pudesse conduzir à concordância com Enguita e com a pesquisa de Andrade. Contudo, a permanência prolongada nesse espaço mostrou que o tempo aparentemente perdido não o era de fato. A professora ocupava a maior parte de seu tempo ensinando e atendendo, de forma individualizada, seus alunos.

Outro aspecto apontado pelo estudo de Andrade (1990, p. 31) foi a arbitrariedade no controle do tempo, o que se revela na forma como as pro-

fessoras “[...] estendem certas atividades que lhe são prazerosas”, mesmo quando as crianças já estão manifestando seu tédio. Essa situação não encontrou correspondência na sala de Laura, na qual o tempo é organizado segundo outros critérios que não o prazer da professora: as atividades parecem se estender muito mais em função da ação intencional de atender os alunos durante a realização da tarefa.

A forma de controle do tempo usada por Laura não inclui a prática habitualmente apontada de acelerar tarefas ou apressar sua conclusão, “[...] pondo-se fim ao trabalho antes que tenha terminado” (Jackson, 1968, p. 16, *apud* Enguita, 1989, p. 175). Ainda que Laura permaneça atenta ao transcurso do tempo e ao ritmo do trabalho, parece haver, também nesse aspecto, um rompimento com as formas de distribuição do tempo descritas em alguns estudos, que se referem ao fato de que as atividades são interrompidas pelo professor sem considerar o interesse ou a evolução do trabalho dos alunos. Em certo sentido, na sala de aula observada, os alunos também contribuem para dimensionar o tempo das atividades propostas pela professora.

Apesar de Laura afirmar que distribui o tempo disponível de forma a atender todos os alunos, alguns deles percebem que, nessa distribuição, o tempo que cabe a cada um não é necessariamente o mesmo. A observação confirmou que isso de fato ocorre, ainda que não tivesse sido possível identificar os critérios que a professora utiliza para fazer a divisão do tempo de atendimento. As observações mostraram, no entanto, que em determinados momentos ela se concentrou mais tempo sobre o trabalho de alguns dos alunos apontados como os que teriam mais dificuldades.

Do ponto de vista, portanto, da distribuição do tempo de trabalho, tanto seu quanto dos alunos, Laura parece dar prioridade ao ensino, conseguindo contemplar os conteúdos previstos e propor as tarefas definidas pela escola para a série em que atua. Pode-se afirmar que, embora se admita que a decisão sobre as tarefas a realizar e sobre o modo de realizá-las esteja centrada na professora, tal decisão parece contemplar também algumas necessidades dos alunos: além de trabalharem sobre os conteúdos de ensino e

de serem atendidos nas tarefas, eles conversam, brincam e riem, o que pode ser um indicativo de que o tempo também pertence a eles.⁴

O MOMENTO OPORTUNO

Passar de carteira em carteira, conferindo as lições, é uma das atividades mais constantes que Laura desenvolve enquanto seus alunos realizam as tarefas indicadas. Ao distribuir seu tempo de trabalho, ela privilegia o contato com os alunos, um a um. É nesses momentos que a professora olha as lições de casa, aponta e assinala erros; sugere correções, fazendo com que cada aluno modifique suas respostas que não estão adequadas; chama a atenção para o traçado das letras, o capricho no caderno e o conteúdo que está sendo trabalhado; e, atenta, pede tarefas aos que faltaram ou esqueceram os cadernos.

As entrevistas realizadas com os alunos mostraram que a maioria deles atribui um papel importante a essa forma de atendimento que Laura utiliza predominantemente em suas aulas, para que possam se sair bem na aprendizagem dos conteúdos. Na concepção da professora, talvez o melhor momento para ensinar seja este, em que o erro, o equívoco ou a falha acabaram de acontecer. Percebidos pela professora, podem ser imediatamente revistos pelo aluno. A interferência de Laura no trabalho recentemente desenvolvido, ou em desenvolvimento, permite que a discussão do erro ou sua correção ocorram num momento muito próximo ao da sua produção pelo aluno.

À medida que a professora vai se deslocando de carteira em carteira, também as dúvidas vão sendo esclarecidas, havendo ainda a possibilidade de que os alunos que estão mais distantes, naquele momento, aproximem-se e peçam explicações. Dessa forma, a correção dos cadernos – que Laura faz em sua casa – transforma-se, muitas vezes, em atividade de conferir o

4. A esse respeito, ver no capítulo 2 desta coletânea a análise desenvolvida em trabalho anterior (Bueno; Garcia, 1996), no qual as autoras exploram o domínio das regras da interação em sala de aula por parte dos alunos, com base na teoria da competência comunicativa.

efeito final das suas observações e interferências ocorridas durante a realização dos trabalhos na sala de aula.

Essa estratégia de atendimento individual, que poderia ser vista como um controle exacerbado sobre a produção do aluno, em outra perspectiva parece permitir que este desenvolva suas atividades com uma margem reduzida de erros ou equívocos e com uma grande margem de segurança, já que Laura permanece atenta durante muito tempo a essas realizações individuais.

Entende-se que é possível estabelecer uma estreita relação desse procedimento com os bons resultados que seus alunos obtêm. Produzir trabalhos mais corretos ou, em outras palavras, com menos erros deve estimular o aluno positivamente. Além disso, a correção imediata do erro e, especialmente, o esclarecimento da dúvida no momento em que ela surge podem ser mais efetivos no sentido da aprendizagem do que a execução de tarefas com erros, corrigidos num tempo distante e sem a presença do autor do trabalho.

A escolha do momento certo, nos contatos cotidianos, é de grande importância e revela uma das faces da irreversibilidade do tempo, sentida precisamente “[...] quando se perdeu o momento oportuno e se sabe que ele não voltará” (Heller, 1991, p. 391, tradução nossa). E isso parece ser compreendido por Laura: ela acredita nos bons resultados dessa forma de trabalho que prioriza o atendimento individual, permitindo que acompanhe muito de perto a produção de seus alunos e que nela interfira, com sugestões e correções. A relação dinâmica tempo/espaco/movimento é expressa nas palavras da professora em uma das entrevistas: “É perto deles que você consegue perceber. Como é que eu ia descobrir que ela fazia isto daqui se eu não conversasse com ela?” (Entrevista, professora Laura).

É interessante, aqui, lembrar que a palavra grega *kairós* – tempo estratégico, momento oportuno –, na sua origem, “[...] indica a abertura triangular na tecelagem de fios e a corrente de fios ora elevada ora reclinada ou ainda atravessada por um repuxo mais forte. Quando se dá uma tal abertura inesperada, ocasional na triangulação dos fios, ocorrem mudanças nas triangulações”, como explica Olgária Matos (1994, p. 253). Posteriormente é que passou a significar um ponto exato no tempo. Para Walter Benjamin, segundo a autora:

[...] *kairós* é o momento da legibilidade e da visibilidade de um acontecer: é o instante de seu reconhecimento, de sua conhecibilidade [...] não como a passividade da reminiscência platônica [...] mas como apreensão de um presente que se constrói com os fios e motivos de um bordado (como no sentido etimológico de *kairós*). (Matos, 1994, p. 253).

Para Laura, a atividade de ensino está centrada na possibilidade de atender, no momento oportuno, cada aluno em suas necessidades. Essa preocupação se revela em vários trechos da fala da professora e é concretizada pela forma de trabalho que caracteriza, essencialmente, sua ação na sala de aula. Ela costuma se referir ao aluno no singular, mesmo quando fala genericamente. Nas conversas e entrevistas, as explicações que ela dá são muito mais de natureza particular, específica de cada caso, do que sobre sua turma como um todo, o que pode ser extremamente revelador de sua atenção sobre os alunos individualmente.

Portanto, a essência da atividade de ensino, para Laura, parece implicar a busca de diferentes caminhos para ensinar a cada um, como revela neste fragmento em que explica o sentido de sua atividade profissional: “Porque você só vai ficar... eu mesmo só fico satisfeita quando eu vejo realmente que ele entendeu. Dessa forma, daquela outra, daquela outra, mas que os resultados são os mesmos [...] tentando [...] por vários caminhos” (Entrevista, professora Laura).

Nessa perspectiva, a professora rompe com a ideia pedagógica de que todos os alunos são ensinados da mesma forma. Essa busca de caminhos diferenciados para conseguir a aprendizagem de cada aluno está associada, na ação de Laura, à forma como ela distribui seu tempo de trabalho na sala de aula, aproveitando cada momento de contato para conhecer o trabalho do aluno e para ensinar-lhe. Além disso, o uso de estratégias diferenciadas para diferentes alunos e em diferentes situações está associado a outra questão de extrema relevância: a professora não admite a possibilidade de que algum dos alunos não aprenda. E isso, concordando com estudos como o de Rosen-

thal e Jacobson (1991) sobre as profecias autorrealizadoras, pode ser outro elemento explicativo dos bons resultados que ela obtém com seus alunos.

O RITMO: *CHRONOS* E *KAIRÓS*

A escola tem sido apontada como uma organização que, do ponto de vista do uso do tempo, provoca uma anulação do ritmo individual, quando apresenta como expectativa homogeneizar a duração das tarefas propostas. A descrição detalhada das operações a serem feitas por todos, simultânea e sincronizadamente ao soar de um sinal, uma batida de pé ou de mão, revela um controle pela homogeneização, que permaneceu – permanece? – como marca da cultura da escola: “[...] é mais que um ritmo coletivo e obrigatório, imposto do exterior; é um programa” (Foucault, 1993, p. 138).

Entretanto, na sala de Laura essa questão parece ter outras faces. Embora não se possa negar, como já foi afirmado, que a professora é a presença organizadora do tempo e das atividades que nele acontecem, também é possível perceber uma ação dos alunos, nem sempre explícita, sobre tal organização. Parece haver, como indicou Quiroz (1989), uma negociação que pode se manifestar na pergunta bastante usual da professora – “Já acabaram?” –, mas que também se revela por indícios ou sinais que os alunos dão: movimentação no espaço, deslocando-se entre as carteiras; conversa que assume um tom mais alto do que durante a realização das tarefas; preocupação com o que os outros estão fazendo; alguns tipos de brincadeira, entre outros.

No sentido de compreender melhor alguns elementos que constituem a negociação sobre o tempo da tarefa, é também oportuno recorrer a Erickson (1982). Ele aponta a necessidade de que os envolvidos na ação interativa – como nas situações de ensino – sejam capazes de coordenar, entre si, suas ações, levando em consideração a simultaneidade e a sequência. O ritmo é dado pelo ajuste entre *kairós* – o tempo estratégico, apropriado para determinada ação – e *chronos* – o tempo dos relógios, mecanicamente mensurável. Esse ajuste exige que sejam observados al-

guns indícios, alguns sinais de contextualização que contribuem para a coordenação das ações na interação.

Laura dispende a maior parte do tempo em sala de aula atendendo individualmente seus alunos, e essa forma de interação poderia implicar uma dificuldade de ajuste entre os inúmeros ritmos individuais diferentes. Seria esperado, talvez, que o tempo dos alunos fosse, como aponta Enguita (1989, p. 79), “[...] consumido principalmente em esperas, lapsos mortos e rotinas não instrucionais”. Contudo, não é o que as observações indicaram.

Há um limite que Laura define e que parece corresponder tanto ao tempo da professora para atender os alunos, quanto ao tempo dos alunos para concluir suas tarefas de forma bastante solta, com pouca rigidez no estabelecimento do momento de conclusão. Como já apontado, Laura vai pontuando todo o tempo de trabalho com expressões verbais dirigidas aos alunos, individualmente, ou aos grupos, procurando mantê-los, de certa forma, coordenados ao ritmo global da sala, que poderia ser qualificado como lento.

Tal característica pode ser discutida a partir de diferenciações nas séries iniciais e nas séries finais do ensino fundamental, e mesmo entre uma série e outra imediatamente subsequente (Quiroz, 1989; Lüdke; Mediano, 1992; Carvalho, 1993), o que se explica, por exemplo, pela existência de um professor único ou de vários professores, entre outros elementos que, combinados, parecem imprimir um ritmo mais acelerado, à medida que o aluno vai percorrendo a trajetória seriada que caracteriza o trabalho escolar. Esse é um ritmo desconhecido pelos alunos antes de chegarem à escola.

Considerando-se o trabalho de Laura, pode-se afirmar que o ritmo, além de lento, é de certa forma estável. Heller (1991, p. 391, tradução nossa) chama atenção para o fato de que, apesar de a aceleração do ritmo ser uma tendência geral da história, “[...] ao menos desde a aparição do capitalismo”, o trabalho e a economia da vida cotidiana requerem uma estabilidade relativa.

Laura foi acompanhada ao longo de nove meses na sala de 3ª série⁵ em que ela era a única professora; e as observações foram prolongadas por mais quatro meses em turmas de 4ª série, nas quais os conteúdos eram divididos entre várias professoras, o que estabelecia um horário distribuído rigidamente entre os conteúdos. Ainda assim, apesar de algumas adequações que ela precisou fazer em sua forma de atender os alunos, suas aulas continuaram tendo praticamente as mesmas características em relação à temporalidade.

Talvez se possa afirmar, do ponto de vista do ritmo de trabalho na sala de aula em questão, que Laura permite que os alunos recuperem, em parte, o controle sobre o seu próprio tempo, abrindo-se, aqui, a possibilidade de discutir as análises de Enguita (1989) quanto às formas de controle do tempo e suas relações com a organização do processo de trabalho assalariado.

Tomando como referência as teorias críticas de educação, é possível supor que se esteja, aqui, diante de uma das inúmeras formas que a ruptura nas relações de reprodução pode assumir no cotidiano da sala de aula, constituindo-o como um espaço de produção e, por consequência, de transformação. A ação de Laura contesta parte das afirmações de Enguita (1989, p. 180, grifos nossos) sobre o uso do tempo escolar:

A sucessão de períodos muito breves – sempre menos de uma hora – dedicados a matérias muito diferentes entre si, [...] e sem prestar nenhuma atenção à cadência do interesse e do trabalho dos estudantes; em suma, a organização habitual do horário escolar, ensina ao estudante que o importante não é a qualidade precisa de seu trabalho, a que o dedica, mas sua duração. A escola é o primeiro cenário em que a criança e o jovem presenciam, aceitam e sofrem a redução de seu trabalho a trabalho abstrato.

5. A referência aqui é o Ensino de Primeiro Grau de oito anos e a turma corresponderia ao 4º ano na estrutura atual do ensino fundamental.

Na verdade, a organização do tempo nessa sala de aula ensina aos estudantes exatamente o contrário: o importante é a qualidade precisa do seu trabalho, subordinando-a à sua duração. A exigência de tarefas bem-feitas, na sala de Laura, corresponde a um respeito pelo tempo que é necessário para que, de fato, isso seja possível. A professora, ainda que por vezes expressando certa irritação, não abre mão de pedir ao aluno que refaça seu trabalho quando este não está adequado aos padrões de qualidade que ela considera aceitáveis. Pode-se afirmar que ela não reduz o trabalho escolar ao tempo abstrato, o que faz de sua sala de aula um espaço diferenciado em relação às salas de aula genericamente descritas, apontando para outras possibilidades de se compreender o sucesso escolar (Bueno; Garcia, 1996).

Laura de fato organiza seu tempo para ensinar, mas sua organização se submete, de certa forma, às necessidades de seus alunos. Ela gasta o tempo maior em sala de aula para fazer o que cabe à escola fazer, ou seja, ensinar. E, para ela, a forma mais eficiente de fazer isso é atendê-los um a um durante o maior tempo possível.

O que se pode concluir é que, nesse caso particular, o ritmo do tempo se subordina à ação e à interação de Laura com seus alunos. McLaren (1991, p. 314) aponta um aspecto que contribui para confirmar que a estratégia de trabalho usada pela professora Laura pode ser, também, uma explicação plausível para os bons resultados que ela obtém:

Parece que faria mais sentido se o ensino individualizado fosse mais enfatizado, juntamente com um monitoramento mais crítico dos valores associados com a cultura expressiva da escola (as atividades, procedimentos e avaliações envolvidas na transmissão de valores e suas formas derivadas). O controle da sala seria modificado no sentido de maior flexibilidade e interpessoalidade ao permitir maior número de rituais gerados pelos estudantes.

COMENTÁRIOS FINAIS

Os elementos apresentados permitiriam afirmar que Laura, pela forma como distribui e usa seu tempo com os alunos, e particularmente pelo ritmo que caracteriza esse trabalho, rompe com o modelo pedagógico segundo o qual todos são ensinados da mesma forma e ao mesmo tempo. Ela abre um espaço para a ação dos alunos.

Ainda que, ao serem planejadas, as atividades estejam centradas, em grande parte, na pessoa da professora, ao serem desenvolvidas elas assumem mais o ritmo de cada aluno e da turma como um todo do que um ritmo temporal previamente definido – ou, como diz Enguita, arbitrária e burocraticamente organizado.

Retornando à questão posta inicialmente – como é que Laura, tão organizada, perde tanto tempo? –, pode-se dizer que, dentro de uma rotina extremamente organizada, ela é capaz de permitir a desorganização. Assim, é apenas aparentemente que a professora é contraditória em relação à organização do trabalho em sala de aula. Na verdade, ao tecer rotineiramente sua ação, ela se despreocupa do tempo do relógio. Para Laura, o tempo não é *chronos*, é *kairós*.

A estratégia de atendimento que marca sua forma de trabalhar pode ser um indício de outros caminhos para se entender o tipo de relação ética que ela estabelece com seus alunos, na perspectiva do *desvelo* (Bueno; Garcia, 1996). Estar próxima de cada um deles parece ser a forma que Laura escolheu para mostrar que aprender é importante e que ela está ali, ao lado, para que cada um deles faça o melhor que pode.

Ainda que ela saiba a dificuldade que cada um deles apresenta, isso não diminui a expectativa que tem, de forma geral, com seus alunos. O fato de conviver com esses meninos e meninas diariamente dá a ela, de certa forma, o direito de querer que caminhem, evoluam e progridam nos conhecimentos e também em relação a valores de convivência social, direito este que determina a exigência permanente sobre o trabalho escolar – dela e deles. Essa intenção é compreendida pela maioria dos alunos, que reconhe-

cem Laura como uma professora que ensina bem e que está certa na sua forma exigente de ensinar – avaliação que aparece claramente formulada nas entrevistas realizadas.

O contato individual que Laura estabelece com cada aluno e com a classe como um todo pode ser entendido na perspectiva do que afirmou Walter Benjamin sobre *kairós*, como o momento de visibilidade de um acontecimento. Naquele momento de contato, a professora é reconhecida e esse reconhecimento assume as características de uma relação positiva, apesar da severidade com que ela se dirige aos alunos na correção de seus erros e das contradições presentes no cotidiano de sua sala de aula.

Tal relação toma os alunos como sujeitos e legitima a existência de um poder sobre eles. Ademais, materializa-se na responsabilidade que é entendida – pela professora e pelos alunos – como própria e adequada à situação, ou seja, a responsabilidade de ensinar.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, A. S. O cotidiano de uma escola pública de 1º grau: um estudo etnográfico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 73, p. 26-37, maio 1990.
- BACHELARD, G. **A dialética da duração**. Tradução de Marcelo Coelho. São Paulo: Ática, 1988. (Temas; 6).
- BORNHEIM, G. A invenção do novo. In: NOVAES, A. (org.). **Tempo e história**. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal da Cultura, 1994. p. 103-118.
- BUENO, B. O.; GARCIA, T. M. F. B. Êxito escolar: as regras da interação na sala de aula. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 77, n. 186, p. 263-281, maio/ago. 1996.
- CARVALHO, M. P. Ritmos, fragmentações: tempo e trabalho docente numa escola pública de 1º grau. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 84, p. 17-30, fev. 1993.

ENGUITA, M. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ERICKSON, F. Classroom discourse as improvisation: relationships between academic task structure and social participation structure in lessons. *In*: WILKINSON, L. C. (ed.). **Communicating in the classroom**. New York: Academic Press, 1982. p. 155-181.

ERICKSON, F. What makes school ethnography “ethnographic”? **Anthropology and Education Quarterly**, v. 15, n. 1, p. 51-66, 1984.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. Tradução de Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. 2. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1989. (Educação contemporânea).

FORQUIN, J.-C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Tradução de Ligia M. Pondé Vassalo. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

GARCIA, T. M. F. B. **Esculpindo geodos, tecendo redes**: estudo etnográfico sobre tempo e avaliação na sala de aula. São Paulo. 1996. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

HELLER, Á. **Sociología de la vida cotidiana**. Tradução de J. F. Yvars e E. Pérez Nadal. 3. ed. Barcelona: Península, 1991.

LÜDKE, M.; MEDIANO, Z. (org.). **Avaliação na escola de 1º grau**: uma análise sociológica. Campinas: Papirus, 1992. (Magistério. Formação e trabalho pedagógico).

MATOS, O. C. F. A rosa de Paracelso. *In*: NOVAES, A. (org.). **Tempo e história**. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura, 1994. p. 239-256.

MCLAREN, P. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Tradução de Juracy C. Marques e Ângela M.B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1991.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Tradução de Helena Faria et al. Lisboa: Publicações Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1993. (Temas de educação; 3).

PETITAT, A. **Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Tradução de Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PRIGOGINE, I. **O nascimento do tempo**. Tradução de João Gama. Lisboa: Edições 70, 1991.

QUIROZ, R. **El tiempo cotidiano en la escuela secundaria**. [S. l.: s. n.], 1989. Mimeografado.

ROCKWELL, E. **Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)**. México, DC: DIE, 1985. Mimeografado.⁶

ROCKWELL, E. **La experiencia etnográfica: história y cultura en los procesos educativos**. Buenos Aires: Paidós, 2009.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. Profecias realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. Tradução de Maria Lídia Szumanski. In: PATTO, M. H. S. (org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991. p. 258-295.

6. Esse texto foi republicado por Rockwell (2009) em sua coletânea *La experiencia etnográfica: história y cultura en los procesos educativos*, com pequena alteração do título: *Reflexiones sobre el trabajo etnográfico* (p. 41-99).

Representações de corpo e educação infantil: um estudo etnográfico¹

Gercina Santana Novais



As representações apresentam-se cada vez
mais claramente como mediações.

Henri Lefebvre

O exame dos conhecimentos presentes numa aula permite reconhecer a coexistência de vários tipos deles, incluindo um conhecimento sistematizado, obtido segundo as regras do método científico e expresso em conceitos, teorias etc. Outro tipo de conhecimento, não elaborado a partir do método científico, mas capaz de explicar, dar significados e orientar práticas sociais, está também presente nas interações dos(as) docentes com seus pares, com seus(suas) alunos(as) e com os conteúdos a serem ensinados.

Assim sendo, no que se refere ao processo de construção do conhecimento, o que se pode inferir é que esse processo não se encontra imerso apenas em conceitos, proposições, teorias bem delineadas. Nele estão presentes, também, as representações. Estas se apresentam cada vez mais como mediações no referido processo. São elas que, de certo modo, informam e orientam práticas pedagógicas utilizadas em sala de aula.

Henri Lefebvre (1983, p. 28, tradução nossa), ao analisar as representações, afirma: “[...] circulam em torno da fixidez, as instituições, símbolos e arquétipos. [...] interpretam a vivência e a prática; intervêm neles sem conhecê-los ou dominá-los. Fazem parte deles, só a análise os distingue”.

Partindo, portanto, da proposição de que as representações atravessam as práticas pedagógicas e a construção de conhecimento presentes nas aulas, buscou-se analisá-las, na tentativa de identificar processos de formação e (re)produção, assim como os significados dessas representações nas práticas pedagógicas. Todavia, em razão da complexidade teórica que o conceito de representação traz para a investigação,

1. Este texto apresenta uma síntese da dissertação de mestrado *O corpo da aprendizagem: um estudo sobre as representações de corpo de professoras da pré-escola* (Novais, 1996), defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob a orientação da professora Belmira Oliveira Bueno.

optamos por realizar um estudo sobre um aspecto particular envolvido no ensino pré-escolar: as representações sobre o corpo.

Essa escolha decorreu também da suposição de que, mesmo não se considerando como absoluta a relação entre as representações das professoras e suas práticas educativas, a identificação e a análise dessas representações podem auxiliar na compreensão de histórias do ensino sobre o corpo, no cenário da sala de aula. Tratou-se, portanto, de buscar os significados dessas representações para as ações educativas, assim como de desvelar seus movimentos de constituição e (re)produção.

A outra razão dessa escolha liga-se ao reconhecimento de que é na infância que a criança constitui as primeiras respostas sobre o que é o corpo e inicia o processo de delimitação das possibilidades de uso desse corpo. Esse processo, que incide diretamente nas possibilidades de desenvolvimento infantil, dá-se a partir das interações com o outro, sendo mediado pela cultura². Os processos de construção de conhecimento possuem, por conseguinte, matrizes sociais, ideia também presente nas formulações de L. S. Vygotsky (1991) acerca da construção de conhecimento em geral. Além disso, diversos autores, como J. Le Boulch (1977) e Henri Wallon (1950), tratando especificamente do desenvolvimento infantil, têm indicado que a aprendizagem da criança, na faixa etária de 3 a 6 anos, envolve fundamentalmente as vivências relacionadas com a diferenciação, o reconhecimento e a utilização do seu corpo, bem como com as interações desse corpo com o mundo que a cerca.

2. Clifford Geertz (1989, p. 56-64) afirma que a cultura, “[...] conjunto de mecanismos simbólicos [...] é melhor vista não como complexos de padrões concretos de comportamento – costumes, usos, tradições, feixes de hábitos – [...], mas como um conjunto de mecanismos de controle – planos, receitas, regras, instruções [...] para governar o comportamento”. Para o autor, “[...] o homem é precisamente o animal mais desesperadamente dependente de tais mecanismos de controle [...] para ordenar seu comportamento”.

As concepções de Wallon³ (1950), elaboradas a partir de uma abordagem materialista dialética, mostram, entre outras questões, que o desenvolvimento da consciência de si não é um fato dado da vida psíquica, mas decorre da apropriação do *eu* nos âmbitos corporal e psíquico. Esse autor concebe o desenvolvimento como um processo descontínuo e não linear, pontuado por conflitos, que ocorre de forma integrada envolvendo os domínios cognitivo, motor e afetivo. Ele evidencia, ainda, que a maturação dos órgãos apenas projeta as possibilidades de novas aquisições, pois elas dependem das solicitações e condições do meio, que incluem a esfera interpessoal e cultural⁴.

O reconhecimento da importância da construção da concepção de corpo e das vivências corporais para os processos de desenvolvimento infantil e aprendizagem, assim como a suposição de que as representações de corpo se apresentam como mediações nesses processos tornam fundamentais não só a descrição das vivências corporais presentes no dia a dia da criança, mas também a reconstrução e a análise dessas representações – particularmente, neste trabalho, daquelas representações que manipulam o cotidiano de certos contextos educacionais.

3. Está presente na obra de Wallon (1950) a preocupação em superar dicotomias encontradas no pensamento filosófico e pedagógico: indivíduo e sociedade, ato e pensamento, orgânico e social, sujeito e objeto etc. Ao adotar a abordagem materialista dialética, a qual concebe a contradição como constitutiva do sujeito e do objeto, o autor coerentemente passa a buscar um melhor entendimento dos conflitos que se encontram no psiquismo humano, centrando seu interesse principalmente nos momentos de crise. Assim, segundo ele, o crescimento é marcado por conflitos. Wallon considera, ainda, que o desenvolvimento infantil é composto de cinco estágios: impulsivo-emocional (0 a 1 ano); sensorio-motor e projetivo (1 a 3 anos); personalista (3 a 6 anos); categorial (6 a 11 anos); e da puberdade e adolescência (a partir de 11 anos), sendo que a passagem de um a outro não é uma simples ampliação, mas uma reformulação.

4. Maria Isabel Galvão Gomes Pereira (1993) descreve e analisa, na dissertação de mestrado intitulada *Espaço do movimento: investigação no cotidiano de uma pré-escola à luz da teoria de Henri Wallon*, a concepção de Wallon sobre desenvolvimento infantil e as características dos estágios, utilizando essa base teórica para analisar os dados da pesquisa por ela desenvolvida.

Em suma, partindo do pressuposto de que as representações se apresentam como mediações nos processos de construção do conhecimento sobre o corpo e intervêm nas práticas e nas vivências presentes na aula, investigamos as representações de corpo de professoras do ensino pré-escolar. Tal investigação foi feita a partir de estudos teóricos e com base em trabalho de campo etnográfico, conforme concebido por Elsie Rockwell (1986)⁵ a respeito do cotidiano escolar, com o propósito de buscar responder à seguinte indagação: quais são as representações de corpo das três professoras que aceitaram participar do estudo e seus significados no contexto das ações educativas desenvolvidas em suas aulas? O exame dessa questão trouxe outra necessidade: a de buscar os sinais dos movimentos de constituição e (re)produção dessas representações. Tal busca se mostrou fundamental para a compreensão das representações dos sujeitos da pesquisa, bem como de sua permanência ou seu desaparecimento no dia a dia do contexto da pré-escola. Do ponto de vista teórico, a pesquisa recorreu às ideias contidas em abordagens filosóficas e antropológicas relativas ao estudo das representações, especialmente as formuladas por Henri Lefebvre (1983) em sua obra *La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones*.

O texto apresentado aqui é um fragmento da referida pesquisa, cujo trabalho de campo e cujas análises foram desenvolvidas nos anos 1994 e 1995. Aborda as representações de corpo das professoras participantes da pesquisa e os significados dessas representações para as ações educativas. O processo investigativo foi beneficiado pela problematização do conceito de representação, pelos registros das observações e pela escuta das narrativas e interpretações feitas pelas participantes da pesquisa sobre vivências e discursos envolvendo o corpo.

5. O texto aqui referido – *Reflexiones sobre el trabajo etnográfico* – foi posteriormente publicado no livro *La experiencia etnográfica* (Rockwell, 2009).

O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO E SEU USO

O termo *representação* está presente na filosofia, na sociologia, na antropologia, na psicologia, entre outros campos de estudo. Não obstante a existência de um acervo considerável de elaborações a esse respeito, assim como de uma também significativa literatura crítica em relação ao conceito e à abordagem das representações, tal noção ainda constitui um conceito sem contornos definidos. Afinal, o que são representações? Todas seriam representações sociais? Quem produz as representações: o sujeito individual ou o coletivo? E segundo quais processos?

Se a falta de interação e diálogo entre a pesquisa empírica e a teórica permanece, o resultado seguirá sendo uma crescente imprecisão conceitual, e, conseqüentemente, tudo pode ser exemplo de representação, pois, como Sonia Penin (1993, p. 14) observa, “[...] às vezes, a representação parece estar sendo usada como sinônimo de percepção, outras como representações sociais, ou ainda no sentido de conhecimento”.

A busca de respostas para as questões formuladas é fundamental, pois, ao estudar as representações de corpo – objeto desta pesquisa –, tornou-se necessário tomar como foco inicial de análise o conceito de representação. A razão do resgate de determinados autores deveu-se à potencialidade das discussões apresentadas por eles para esclarecer questões envolvidas nesta investigação, quais sejam, o conceito de representação e as relações entre verdade e representação, representação social e representação do sujeito.

Nessa perspectiva, Lefebvre (1983), ao discutir o conceito de representação na história da filosofia, considera que, antes de seu advento, essa questão não estava posta. Tudo era apresentação. O autor recorda que, para os gregos, seus deuses não tinham nada de abstrato, mas apresentavam suas capacidades, exaltavam a vivência, não reprovando nem as paixões nem a violência. Os deuses gregos, ao apresentarem suas capacidades, não excluíam as rivalidades e as lutas. Todavia, os filósofos gregos, ao atacarem os deuses e os mitos, destroem suas presenças e inauguram o *desencanto*

entre os homens, mostrando que os deuses eram apenas representações. Ao prosseguir, Lefebvre (1983, p. 114, tradução nossa) esclarece:

A filosofia nascente nos introduz simultaneamente:

- a) uma concepção que prescindia dos deuses e dos mitos;
- b) as representações que uma sociedade faz do universo e de sua inserção nesse universo;
- c) o tratamento das representações ingênuas para substituí-las por representações elaboradas que se acercam do concebido, alijando-se do vivido.

Embora o conceito filosófico de representação tenha sido introduzido por Immanuel Kant, Lefebvre (1983) afirma, também, que é possível reconhecer a sua existência, enquanto noção, desde os pré-socráticos. Ele recorda, ainda, que os filósofos pré-socráticos consideravam que a “[...] representação é a opinião comum e que é enganadora na maneira de se aproximar do real, pois a percepção comum apreende o mundo como constituindo-se de uma diversidade infinita”. No entanto, além dessa diversidade, os pré-socráticos afirmavam que “[...] existe o Uno Primordial – unidade e totalidade, constituidor de todas as coisas –, o qual desmente o apreendido pela percepção comum”. Ainda que discordando acerca do que era o Uno (Tales, por exemplo, afirmava que era a água, e Heráclito, o fogo), os pré-socráticos compartilhavam a ideia de que “[...] captar o real é apreender este Uno”. As considerações feitas pelos filósofos pré-socráticos apontam para a “[...] existência de uma falha, uma distância entre o pensamento e o ser, o sujeito e o objeto, estando ‘ser’ ou ‘objeto’ além da representação e da opinião” (Lefebvre, 1983, p. 115-116, tradução nossa).

Em relação à discussão em torno da verdade e da representação, os estudos desenvolvidos por Lefebvre (1983) evidenciam que Platão considera, também, que a verdade está além das representações, aproximando-se, desse modo, das formulações dos pré-socráticos. Segundo o filósofo grego, a opinião e a representação são *dóxas* e a filosofia – *paradóxa* – deve conduzir à

superação das representações. Através dessa superação, que seria feita pela razão e auxiliada pelo amor, chegar-se-ia à verdade. Lefebvre (1983, p. 118, tradução nossa) evidencia, ainda, que Aristóteles acreditava que era possível “[...] sair das representações pela via racional, não mais pela via poética, erótica ou mística, mas pela ciência, por meio dos conceitos”. Segundo o autor francês, Aristóteles definia conceito como “[...] a relação do pensamento com um conteúdo ou objeto ‘real’, não se reduzindo a uma palavra e nem se definindo por uma ideia transcendental”; ou seja, “[...] o conceito não representa o objeto, mas capta sua presença, sua essência”. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que “Aristóteles separa o concebido do vivido” (Lefebvre, 1983, p. 118-119, tradução nossa).

Em relação às formulações de Descartes (1979), Lefebvre (1983, p. 137, tradução nossa) destaca: “[...] a razão trivial, o senso comum, provém da prática de troca”; todavia, a tarefa da filosofia seria “[...] ir mais longe e chegar até o conceito”. O conceito, segundo Descartes, “[...] apreende o todo: o espaço inteiro, o pensamento pensante como tal” (Lefebvre, 1983, p. 137, tradução nossa). As formulações de Descartes, embora modificando a concepção aristotélica do conceito, mantêm a valorização absoluta da razão e do concebido. Ser e pensamentos são a mesma coisa, e a vivência se reduz ao pensamento. Mas em quais formulações se pode observar um retorno à apreciação das vivências? Rousseau, por exemplo, retoma a vivência, mas, como afirma Lefebvre (1983, p. 142, tradução nossa), “[...] não sem desviá-la para uma representação da Natureza [...]. Utiliza essa representação para a crítica da sociedade, volta-a contra os filósofos e a própria filosofia”.

Convém assinalar que a filosofia e seus filósofos tomam para si a tarefa de superar e/ou abolir as representações, para alcançar a verdade. Seriam as representações, portanto, falsas?

Kant (1980) não concebia as representações como sendo verdade nem falsidade, mas algo intermediário. Ao se debruçar sobre as indagações quanto ao que é conhecimento e ao verdadeiro valor dos nossos conhecimentos, ele busca superar questões relacionadas ao empirismo e ao racionalismo. Kant (1980, p. 23) considera que “[...] embora todo o nosso conhecimento comece

com a experiência, nem por isso todo ele se origina justamente na experiência”. Ele reconhece a existência de duas formas de conhecimento: o empírico, ou *a posteriori* – dados fornecidos pelas experiências sensíveis –; e o puro, ou *a priori* – independente de toda a experiência e mesmo de todas as impressões dos sentidos. Lefebvre recorda que o conceito de representação aparece em Kant, porém, afirma que tal trajeto apenas começa em suas teorizações, mas não impede a produção de novas representações. Lembra que Kant

[...] separa a natureza (o fluxo dos fenômenos) do pensamento e de seu funcionamento (as categorias); o que aparece no objeto não é senão o produto do pensamento ativo, a partir do *a priori*. O mundo sensível e perceptível se compõe de representações e essa palavra não designa somente os “objetos” mentais, mas também o que percebem os sentidos. (Lefebvre, 1983, p. 28-29, tradução nossa).

Hegel concebe as representações como sendo uma etapa do conhecimento. Ele retoma a definição de representação como opinião. Para ele, opinião é “[...] uma representação subjetiva, um pensamento qualquer, uma fantasia que eu posso ter dum modo e outros de outro modo” (Hegel, 1980, p. 330). Nessa perspectiva, o oposto da opinião é a verdade. A filosofia, contudo, conheceria através de conceitos, não da opinião, nem deduzindo uma opinião de outra. Hegel (1980, p. 331) reconhece, ainda, que “[...] o ser e o cognoscente não coincidem: existe uma falha, uma ruptura”. Por conseguinte, caberia à reflexão e à filosofia superar as representações através da busca do conceito e da ideia.

Lefebvre (1983) aceita o problema – expresso desde os pré-socráticos – referente à distância entre o ser e o pensamento. Não obstante o reconhecimento desse autor quanto à importância da contribuição dos filósofos na discussão sobre representações e sua problemática, ele próprio considera que, embora os filósofos tenham teorizado a respeito das representações, e até mesmo tentado transcendê-las, frequentemente isso ocorreu por meio

de um ato pessoal, do conhecimento pessoal alijado das vivências cotidianas, das experiências políticas, práticas e ideológicas. No seu entendimento, faltava aos filósofos considerar também “[...] uma teoria do desconhecimento. Os elementos da teoria do desconhecimento encontram-se na Filosofia clássica e moderna”. O autor reconhece a importância da análise crítica das experiências da vida cotidiana, alertando: “À filosofia [...] há que acrescentar, hoje, o conhecimento crítico dos meios de comunicação de massa, [...] acrescentar sobretudo a análise política” (Lefebvre, 1983, p. 26, tradução nossa).

A importância da elaboração de uma teoria das representações cresce quando reconhecemos, como mostra Lefebvre, não só o poder das representações no mundo moderno, mas, também, o fato de que

[...] a totalidade do mundo moderno contém uma contradição cada vez mais evidente entre: a) a abundância das representações, sua utilização abusiva; b) o esgotamento das representações, seu desgaste, o esforço por renová-la e, por outra parte, o esforço por aboli-las [...]. A teoria não permite abolir as representações, mas resistir às que fascinam e quiçá escolher as representações que permitam explorar o possível contra as que bloqueiam. (Lefebvre, 1983, p. 26, tradução nossa).

A observação e a análise do mundo moderno mostram, por conseguinte, a supremacia dada ao concebido em detrimento do vivido. Consequentemente, há uma valorização do discurso, da representação em geral. Daí a relevância de atentar para a concepção de Lefebvre. Sucintamente, ele afirma que as representações “[...] são fatos de palavra (ou, se preferirmos, de discurso) e de prática social. Portanto, representações e suas tendências provêm de ‘sujeitos’, sem reduzir-se a uma subjetividade, e têm uma objetividade, sem reduzir-se a objetos sensíveis ou sociais, muito menos a ‘coisas’” (Lefebvre, 1983 p. 94-95, tradução nossa).

Para esse autor, representação é o terceiro termo que se forma a partir da dupla *representante/representado*. O terceiro termo aqui é o *outro*.

Lefebvre considera, ainda, que o lugar de nascimento das representações é o cotidiano. Elas se formam entre o concebido – “[...] inclui não só conceitos teóricos, mas também as ideologias ‘trabalhadas’ em função de um objetivo estratégico” – e o vivido – “[...] a vivência inclui o corpo e a subjetividade, porém, também a vivência social e coletiva” (Lefebvre, 1983, p. 70, tradução nossa). Entretanto, convém recordar que Lefebvre, embora reconheça a primazia do concebido sobre o vivido no mundo moderno, não propõe um retomo ao imediato.

Em relação à questão acerca da representação e da verdade, o autor mostra que as representações “[...] não se distinguem em falsas ou verdadeiras. Só a atividade reflexiva posterior pode lhe conferir verdade ou falsidade” (Lefebvre, 1983, p. 24, tradução nossa). Na busca de elementos para a elaboração de uma teoria das representações, ele toma como referência dois aspectos: “[...] a aceitação do representativo como fato social, psíquico e político; e o rechaço total, a superação dessas representações através da crítica e da ação, sem, contudo, alimentar a ilusão filosófica de decretar a morte das representações” (p. 26, tradução nossa).

Convém recordar que, neste texto, nossa preocupação central encontra-se na análise do modo como o sujeito se aproxima das representações presentes no social e reage a elas. Assim, embora partindo do pressuposto de que as elaborações do sujeito têm matrizes sociais, reconhecemos que, quando ele se aproxima das representações ali presentes, não o faz de forma passiva. Por isso, o interesse maior aqui é tomar como foco central da análise o sujeito, as produções elaboradas no espaço de confluência entre suas vivências e as concepções que chegam até ele. Em consequência dessa opção, admitimos que nesta investigação há uma tensão permanente entre o individual ou psicológico e o social. Mas, recuperando o que dissemos anteriormente, embora a própria subjetividade seja construída a partir de matrizes sociais, o sujeito, no processo de formação de representações, pode não se restringir a reproduzir o que está no seu contexto social, mas ir além e introduzir elementos novos.

Assim, neste texto, o entendimento de representação de corpo pressupõe a formação de algo no espaço entre discursos e práticas que têm uma

existência no social independente de cada sujeito particular, o que não significa abdicar das vivências de cada indivíduo. Esses discursos referem-se às concepções e até mesmo às chamadas *representações sociais* presentes num momento histórico preciso. E as vivências? De acordo com Lefebvre (1983, p. 223, tradução nossa), “[...] a vivência não coincide com o singular, com o individual, com o subjetivo, pois as relações sociais também são vividas antes de serem concebidas; existe a vivência social vinculada com o individual, porém diferente de sua singularidade”.

Além disso, reconhecer, tal como afirmam Karl Marx e Friedrich Engels (1987, p. 119), que “[...] os indivíduos partiram sempre de si mesmos, mas, naturalmente, dentro de suas condições e relações históricas, e não do indivíduo ‘puro’, no sentido dos ideólogos”, pode significar, também, a recusa do sociologismo utilizado por determinadas abordagens no estudo da subjetividade. Nessa perspectiva, a compreensão de Lefebvre (1983, p. 20, tradução nossa) de que “[...] as representações também vêm de dentro, contemporâneas da constituição do sujeito, tanto da história de cada indivíduo como da gênese do indivíduo em escala social”, compreensão que é reafirmada no estudo de Penin (1993), dá conta de responder à necessidade de incorporar, nesta discussão, a ideia de que as representações têm sempre suporte social, mas não podem ser concebidas como uma *coisa* que se impõe de fora do sujeito.

A PESQUISA E O ENCONTRO COM AS REPRESENTAÇÕES

É importante destacar que os depoimentos e as situações que registramos no decorrer da pesquisa sobre representações do corpo confirmam esse modo de compreender as representações. As representações de corpo das três professoras estudadas, expressas nas suas interações com o outro, mostraram-se contemporâneas das suas respectivas constituições, histórias, relações de classes e gênero. Nesse sentido, são integrantes, por exemplo, da história das mulheres, de sociedades que tratam e constroem diferentemente corpos de mulheres e de homens, selecionando vivências

diferenciadas para cada sexo (o feminino e o masculino), o que, tal como constatamos, as tem impedido, ao longo de suas existências – e das existências de seus(suas) alunos(as) –, de participarem de determinadas práticas corporais, diminuindo, assim, suas respectivas possibilidades de expressão enquanto seres humanos.

Particularmente para as meninas das turmas observadas, isso teve, entre outras consequências, a redução dos movimentos, principalmente os de grande extensão, pois esperava-se que seus corpos fossem, por exemplo, dóceis, sem grande agitação motora. Além disso, cobravam-lhes, de forma mais acentuada, o cumprimento das prescrições posturais nas aulas (sentadas, em silêncio etc.). No entanto, embora algumas das representações ali visualizadas possam ser encontradas em outros grupos sociais ou na sociedade em geral, a reação de cada professora a elas e suas interferências nas suas práticas nem sempre foram as mesmas. Dessa feita, é interessante lembrar, aqui, que a análise das representações de cada uma delas mostrou a presença de elementos apropriados de diferentes teorias científicas, doutrinas religiosas e, também, outros decorrentes de suas vivências. Nesse sentido, pode-se falar em uma combinação desses elementos por parte do sujeito, originando novas reconstruções e práticas diversas. Ou, ainda, supor que as representações de corpo se formam no espaço entre as concepções a que o sujeito tem acesso e suas vivências. Não há, portanto, uma passividade das pessoas diante dos conhecimentos ou das representações que chegam a elas.

Nessa perspectiva, lembramos, em primeiro lugar, que as professoras, ao ministrarem suas aulas, não o fazem despojadas de todo o peso das representações presentes na sociedade em geral, ou em determinados grupos sociais. Em segundo lugar, embora reconhecendo a importância da análise das interações entre os sujeitos ou entre os grupos para a compreensão desses processos, é preciso levar em conta, também, que grande parte delas é mediada pelos meios de comunicação de massa. As constatações semiempíricas acerca das representações que chegam até o sujeito, no mundo moderno, vêm indicando as ações da publicidade e da propaganda como fundamen-

tais para os processos de formação e divulgação das representações. Alguns trechos dos depoimentos de uma das professoras, Regina, deixam clara a presença de representações de corpo divulgadas pela publicidade, bem como as interferências dessas representações em suas práticas pedagógicas:

Com os amigos, os colegas, o problema é só regime, é só corpo. A preocupação do pessoal é com o corpo, com a beleza [...]. Na escola, na rua [...] no supermercado [...] eu não vou comprar isso, engorda [...]. Minhas gordurinhas, tenho que fazer plástica porque estou gorda. O assunto gira em torno do corpo.

[...]. Eu tenho um pouco de dificuldade de trabalhar com o tema corpo, porque eu acho que o corpo é muito ligado à Arte. A pessoa tem que ser muito extrovertida, muito alegre, muito solta. Eu não sou uma pessoa muito solta, eu sou mais acanhada, mais tímida [...]. Eu fico assim (pausa) apreensiva se as pessoas estão me reparando, como eu estou agindo até mesmo com as crianças. Se estou dançando [...] será que estou dançando bem? Tenho problema de obesidade [...]. Quando estou magra, me sinto bem, bonita, alegre, feliz, bem amada. Quando estou gorda fico mais retraída, mais triste [...]. Se estou bem com o meu corpo, eu estou bem com todo mundo, estou alegre, feliz, estou radiante, bem bonita [...]. (Entrevista, professora Regina).

A reflexão acerca dos anúncios publicitários, que povoam o cotidiano dos indivíduos no mundo moderno, autoriza-nos a reafirmar o observado por Lefebvre (1983, p. 94, tradução nossa): “[...] a publicidade, assim como a propaganda, atua no espaço das representações, joga com ele, manipula os indivíduos e os grupos, chegando mesmo a contribuir para a formação de subgrupos da sociedade, a produzir necessidade nos consumidores”. Como isso ocorre? Por simples imposição? Por recepção passiva, pelo sujeito, das representações que chegam até ele? De modo geral,

os publicitários têm recorrido à apresentação do produto, à associação a uma pessoa célebre – artista, jogador de futebol, corredor de Fórmula 1 – ou a uma cena que, de certo modo, evidencia um *estado de felicidade*. Outras vezes, apresentam uma cena que pode ser reconhecida pelo grupo de potenciais consumidores como semelhante às vivências presentes no cotidiano. Esse mecanismo pode também tornar familiar e necessário o produto e até mesmo sugerir como obrigatória a sua inserção na vida desse grupo, através da sua *naturalização*. É possível, ainda, reconhecer em alguns anúncios publicitários a incorporação da própria crítica que é feita a eles. Um anúncio publicitário veiculado por uma rede de televisão aberta pode tornar ainda mais nítidas, acreditamos, as questões aqui apontadas: uma conhecida atriz de televisão, ao fazer a propaganda de uma meia-calça para mulheres, diz que elas podem não prestar atenção em suas pernas, mas que os outros olham. Enfim, há sempre alguém olhando, vigiando, avaliando. Consequentemente, se a mulher não apresenta determinado tipo de perna a esses olhares, deixa de fazer parte de um grupo valorizado, ou afasta-se do *mundo da felicidade*, do desejo do outro.

Desse modo, a publicidade nos diz, entre outras coisas, o que devemos comprar, qual é o corpo celebrado pela sociedade; manipula o cotidiano e programa nossa vida através das representações que povoam não só o momento da elaboração dos anúncios publicitários, mas também os próprios anúncios.

AS CONSTRUÇÕES DE CORPOS MEDIADAS PELAS REPRESENTAÇÕES

Marcel Mauss (1974), em seus estudos sobre o corpo – especificamente, sobre o que ele denominou *técnicas corporais* –, evidencia a relação entre os modos de utilização do corpo pelos indivíduos e as características de determinadas sociedades.

Para tanto, ele recupera e examina dados retirados de suas observações das chamadas técnicas corporais. Para ilustrar a discussão feita pelo referido autor, retomamos algumas de suas considerações acerca, por exemplo,

do ato de andar, comum às diversas culturas, mas cuja realização pelos indivíduos aponta peculiaridades pertinentes a cada uma delas. Mauss informa que conseguiria identificar, através da observação do modo de andar, uma moça que tivesse sido educada em um colégio de freiras, pois, segundo ele, “[...] ela anda, geralmente, de punhos fechados”; recorda, ainda, das exigências do seu professor da terceira série, quando, chamando-lhe atenção sobre o jeito como se encontravam suas mãos, abertas, dizia: “Seu animal! O tempo todo com essas mãozorras abertas!” (Mauss, 1974, p. 214). A partir da análise dessas observações, assim como da recuperação e do exame de uma série de exemplos da diversidade de hábitos motores presentes nas diversas culturas, ele constatou diferenças existentes entre modos de andar, de correr, posições da mão em repouso, jeitos de marchar em diferentes culturas etc., mostrando que existe uma educação do andar, dos gestos, das atitudes corporais, enfim, dos modos de utilizar as possibilidades corporais. Essas técnicas são produções culturais transmitidas de uma geração para outra através da educação.

A professora Regina, participante da pesquisa, fala-nos sobre o período em que estudou no *colégio de freiras* e sobre os modos de tratar o corpo naquele espaço:

[...] colégio de freira tem muito [pausa] muito respeito, não podia explorar o corpo [...]. Até hoje as pessoas falam assim: “Nossa! Você parece madame. Está sempre arrumada, eu não vejo você sentar [...] você não abre uma perna, [...] você tem classe, por quê?”. Porque quando a gente estuda em colégio de freiras [...], a roupa tem que ser comprida, sentar direitinho, não podia mostrar as calcinhas [...]. Você tinha que ser uma pessoa certa, correta e sem nada de depravado [...]. As crianças de 5 anos usavam saia abaixo do joelho [...] e meias 3/4 [...] não mostravam as pernas. (Entrevista, professora Regina).

Como mostra Mauss, a simples observação do repertório gestual de um indivíduo pode informar sobre sua origem, sua nacionalidade, entre ou-

tros aspectos. Luc Boltanski (1989)⁶ também recupera e analisa um conjunto de relações que os indivíduos mantêm com seus corpos, mostrando suas imbricações com a estrutura de classe. Em seu estudo, o autor afirma que “[...] o interesse e a atenção que os indivíduos concedem ao próprio corpo, ou seja, à sua aparência, agradável ou desagradável e, por outro lado, às suas sensações físicas, de prazer ou desprazer, crescem quando eles se elevam na hierarquia social” (Boltanski, 1989, p. 145). Mostra, portanto, como as variações acerca das concepções de corpo, dos tipos de uso e das atribuições de suas funções, assim como os modos de perceber e lidar com a doença e a dor estão estreitamente relacionados a uma estrutura de classes.

Nessa perspectiva, embora incorporando na discussão sobre a construção dos corpos a ideia de que a estrutura biológica se constitui em condições gerais de possibilidades de vivências corporais para o indivíduo, convém assinalar que, quando ele nasce, já está presente no seu mundo social uma série de vivências, tipos de uso e funções corporais que informam sobre qual é o corpo dos membros daquela sociedade. Isso permite afirmar que a biologia deve ser tomada como um elemento desse processo de construção corporal. A sua base, contudo, deve ser buscada no processo histórico-social. Geertz (1989, p. 62)⁷ afirma: “Nossas ideias, nossos valores, nossos atos, até mesmo nossas emoções são, como nosso próprio sistema nervoso, produtos culturais – na verdade, produtos manufaturados a partir de tendências, capacidades e disposições com as quais nascemos, e, não obstante, manufaturados”.

Todavia, embora reconhecendo as relações existentes entre a definição, o tipo de uso do corpo e os processos históricos de uma sociedade de-

6. A partir de uma pesquisa empírica desenvolvida na França, o autor mostra como os atos e as representações que fazem parte das práticas de saúde de uma população estão relacionados a uma estrutura de classes. Desse modo, informa acerca das determinações sociais da percepção da doença, da dor etc.

7. Geertz faz essa afirmação no bojo da discussão sobre natureza humana, quando apresenta argumentação em defesa da ideia de que não existe natureza humana independente da cultura.

terminada, não basta fazer um inventário das vivências corporais daí decorrentes. É preciso compreender como esse processo ocorre. Desse modo, conforme mostra Jocimar Daolio (1992), é preciso levar em conta a rede de significados, criada pela sociedade, que atravessa os corpos dos seus membros ao longo de sua existência e que vai constituindo diferentes corpos. Portanto, é fundamental compreendermos os processos de construção dos corpos, os cuidados e usos prescritos, a valorização e a desvalorização dadas às possibilidades corporais, enfim, os modos pelos quais determinada sociedade aborda e representa o corpo.

Assim sendo, são ilustrativos os depoimentos de duas professoras sobre os ensinamentos recebidos e a definição do corpo:

Eu sempre recebi esse tipo de pensamento em casa, principalmente da minha mãe. A gente conversava muito sobre isso. A minha mãe sempre mostrou que o corpo da gente era uma coisa muito abençoada, muito boa, que Deus nos deu e que a gente deveria cuidar muito bem dele [pausa]. Nós somos sete irmãos, mas eu acho que tem coisas que a gente assimila mais para a gente, eu acho que já cresci com esse tipo de pensamento... Corpo para mim é essa matéria que a gente tem, que a gente carrega. (Entrevista, professora Célia).

Lia os livros de minha mãe, observava [...], às vezes, quando as minhas colegas falavam sobre o corpo e suas transformações e tudo do corpo. Às vezes, elas falavam até bobagens. Eu dizia: “Não é assim, não. É diferente, eu li sobre isso” [...]. Elas falavam: “Mas sua mãe não falou nada?”. “Não, eu nem perguntei, porque eu sinto que ela não gosta de tocar no assunto”. (Entrevista, professora Regina).

Os primeiros contatos com a escola investigada já confirmavam o que outras pesquisas haviam identificado e discutido: o universo das instituições

de ensino pré-escolar é majoritariamente formado por mulheres, principalmente as pessoas que nelas cumprem a função de ensinar. Além disso, as primeiras entrevistas realizadas com as professoras já evidenciavam que seus depoimentos traziam à tona não um corpo abstrato, mas revelavam episódios vivenciados por um *corpo de mulher*. E quando, por exemplo, relatavam episódios envolvendo funções relativas a seus corpos – menstruação, crescimento dos seios, gravidez etc. –, traziam à tona os modos como viveram esses fatos, assim como os significados atribuídos a eles por determinados grupos ou pela sociedade. Vejamos outro trecho do depoimento da professora Regina:

Eu estava na escola [pausa]. De repente eu me senti úmida, aí vim devagarinho até o banheiro, tirei o vestido [...] estava manchado. Ah! Então é a menstruação [...] lavei o vestido e para enxugar o vestido foi muito difícil [...] pegar a toalha do banheiro, enxugar e tal e os meninos não podiam ver que tinha acontecido alguma coisa. (Entrevista, professora Regina).

Assim, ao tentarmos identificar as representações de corpo das professoras, buscando seus significados, deparamo-nos com o fato de que as representações ali visualizadas diziam respeito ao *corpo de mulheres* que vivem em uma sociedade que trata diferentemente os corpos das mulheres e os dos homens. Na busca desses significados, foi sendo definida a necessidade de recorrermos aos estudos já realizados por outros(as) pesquisadores(as) a esse respeito. A identificação e a análise de determinadas representações de corpo foram fundamentais para ilustrar o caráter histórico e dinâmico dos conteúdos que fazem parte da definição do corpo da mulher e do corpo do homem, do corpo masculino/feminino e sua contribuição para a constituição desses conteúdos.

As ideias relacionadas nas obras publicadas por Elena Belotti (1987) e Joan Scott (1990), entre outras, inspiram a leitura dos dados e abrem a possibilidade de não ignorarmos, nesta análise, a diferença entre sexos (diferenças biológicas entre machos e fêmeas) e gênero. Scott (1990, p. 14) afirma:

“O gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder”. Em consequência do entendimento de gênero como sendo uma categoria relacional socialmente construída, tem-se o esgotamento da possibilidade de assumirmos, na análise, qualquer tipo de determinismo biológico no entendimento das concepções de corpos e das relações que determinadas sociedades estabelecem com seus membros a partir dessas diferenças. Desse modo, convém reafirmar que em cada contexto histórico são formulados e reformulados os conteúdos aparentemente *naturais* do que seja o masculino e o feminino, e esses conteúdos são transmitidos aos indivíduos através da educação, que, utilizando procedimentos diferenciados, educa diferentemente homens e mulheres, conforme se trate de corpos de mulher e de homem, por meio da criação e de uma oposição permanente entre o que define como característica de cada um desses seres. Enfim, ao tomar como objeto de estudo as representações de corpo de professoras do ensino pré-escolar, não poderíamos ignorar o significado dessas representações nos processos de conformação e nas práticas sociais diferenciadas em relação ao corpo da mulher e ao corpo do homem.

O LOCAL DA PESQUISA: UMA ESCOLA EM UBERLÂNDIA (MG)

A Pré-Escola Guimarães Rosa (pseudônimo) está situada num bairro próximo ao centro do município de Uberlândia. Pertence à rede pública de ensino e oferece os três estágios do ensino pré-escolar, além do primeiro grau completo⁸. São comuns os comentários de pais e mães de alunos(as) sobre o desejo de matriculá-los(as) nessa escola, bem como os lamentos sobre a pequena quantidade de vagas oferecidas, pois, segundo eles(as), essa instituição oferece um ensino de boa qualidade. As vagas oferecidas pela escola são preenchidas através de sorteio público. Como apresenta baixos índices

8. Como em outros capítulos, mantemos aqui a nomenclatura vigente na época em que foi realizada a pesquisa – ensino de primeiro grau –, a fim de preservar o caráter histórico desta coletânea.

de transferência e evasão, apenas para o primeiro período pré-escolar é oferecida uma quantidade maior de vagas: 72, sendo os contemplados distribuídos em três turmas. De acordo com os depoimentos das professoras participantes da pesquisa, o nível socioeconômico das crianças ali matriculadas tem decaído. Os indicadores desse fato, levantados por elas, relacionam-se ao “[...] tipo de alimento que essas crianças passaram a levar para o lanche” ou, ainda, à dificuldade em arrecadar dinheiro junto às famílias para pagamento de atividades extraclasse, teatro, passeios etc.

O TRABALHO DE CAMPO: OBSERVANDO E CONVERSANDO COM AS PROFESSORAS

Lefebvre (1983, p. 94, tradução nossa), ao discutir o modo de abordar as representações, afirma: “[...] certamente o seu suporte é o discurso, porém, o erro que já assinalé consistiria em estudar exclusivamente a linguagem (e não os atos) para captá-las”.

A aceitação do conceito de representação proposto por Lefebvre (1983) – fatos de palavras e de prática social – levou-nos a investigar não apenas os discursos das três professoras que aceitaram participar do estudo – Célia, Regina e Isabela –, mas também as vivências corporais presentes em suas respectivas aulas. Para tanto, recorremos a duas fontes de dados: as memórias e as aulas. Além disso, utilizamos os documentos escolares citados pelas professoras – *Planejamento Horizontal e Vertical de Conteúdos*, *Ficha de Avaliação dos alunos* e *Grade de Horário* – como fontes complementares de informações para as questões que orientaram a pesquisa.

Primeiramente, tomamos como fonte a memória das pesquisadas, embora reconhecendo que a memória é sempre uma reelaboração sujeita à ação do tempo e, por isso, possuidora de caráter parcial e impreciso. Sua reconstrução, de certo modo, implica a produção de um texto que reflete a relação estabelecida entre o(a) entrevistado(a) e o(a) pesquisador(a). Todavia, foram justamente essas características que possibilitaram conceber as vivências de forma dinâmica, pois não possuíam uma mesma significação em

diferentes momentos e permitiram acompanhar movimentos de formação e (re)produção das representações de corpo, assim como os significados que foram sendo atribuídos a determinados acontecimentos e representações no decorrer da vida das professoras participantes do estudo.

A escolha da outra fonte – a aula – foi sustentada, também, pela suposição de que os momentos de ensino se constituem em espaços privilegiados de formação, divulgação e (re)produção de representações de corpo. O exame dessa suposição exigiu maior conhecimento sobre o que ocorre nas aulas, tomando os corpos como foco de estudo nesse espaço. Para nos aproximarmos desse universo, realizamos um estudo etnográfico que envolveu observação participante e dois tipos de entrevista: semiestruturada e não estruturada.

O registro dos dados foi feito durante as observações, fazendo uso do desenho e da escrita. No início das observações, registramos por meio de croquis a disposição dos móveis, a posição dos(das) alunos(as) e da professora na sala de aula. Em seguida, registramos por escrito tudo o que foi possível do que ocorria na aula, pontuando as interações verbais e outras expressões corporais, gestos e posturas ali presentes. Sempre que possível, procuramos descrever como se encontravam os corpos da professora e das crianças durante a aula, ou seja, suas vivências corporais. Desse modo, descrevemos: posturas corporais; ocupação do tempo e do espaço durante a aula; exigências posturais; vivências corporais previstas pela professora e expressas nas atividades planejadas (tais como solicitação, tempo gasto na realização, prescrições posturais dadas durante a realização da atividade, modificações na disposição das crianças e mobiliários durante as aulas).

Em suma, o conteúdo das observações se referiu às vivências corporais e aos discursos sobre o corpo presentes nas aulas. Delas retiramos os temas que passaram a fazer parte das entrevistas semiestruturadas, nas quais foram retomados os pontos que permaneciam obscuros durante o processo de observação participante. Por meio de entrevistas não estruturadas com cada uma das três professoras, obtivemos novas informações sobre vivências presenciadas nas aulas. Geralmente, após o término de cada observação, per-

manecíamos na escola e, na medida em que era possível, quando a regente não estava lecionando – no horário do recreio ou de aula especializada (artes, educação física e literatura) –, comentávamos com elas sobre os episódios observados ou participávamos das conversas iniciadas por elas, diálogos em que ficavam evidentes os temas recorrentes. Como nesses momentos as professoras privilegiavam comentários sobre o vivido e, geralmente, as vivências relatadas diziam respeito à sua participação em outros grupos de convivência, como a família e grupos de amigos, era possível ampliar um pouco mais a compreensão e o significado de determinados discursos e episódios registrados durante as aulas e, com isso, apreender elementos importantes para a compreensão do pensamento de cada uma delas sobre o corpo. Nesse sentido, é importante frisar, a professora, ao ministrar suas aulas, não o fazia despojada de fatos vivenciados junto a outros grupos de convivência.

Ademais, realizamos entrevistas semiestruturadas com a diretora e a orientadora pedagógica da escola investigada. Nelas abordamos os tipos de distribuição do tempo e do espaço ali adotados. Além das entrevistas, em diversos momentos da investigação a diretora e a orientadora falavam, espontaneamente, sobre o tipo de atividades que ali desenvolviam e sobre suas expectativas em relação à Pré-Escola Guimarães Rosa.

Os dados colhidos durante as aulas e por meio das entrevistas não estruturadas contribuíram para o estabelecimento de blocos de assuntos abordados nas entrevistas semiestruturadas, todas realizadas no prédio da escola, no período em que as regentes não estavam ministrando aulas: durante aulas de literatura, no período da manhã, momento de preparação de aulas e reuniões pedagógicas. Constavam do período de trabalho escolar⁹ três horas diárias para a realização de planejamento de atividades pedagógicas, das quais 55 minutos, uma vez por semana, eram dedicados ao atendimento dos pais das crianças e o restante do tempo, à realização de reuniões pedagógicas, preparação e planejamento de aulas.

9. Dados da Grade de Horário da escola em estudo distribuída para as professoras no início do ano letivo.

As entrevistas semiestruturadas abordaram os seguintes temas: o pensamento da professora sobre o corpo e a história de constituição do seu corpo; o corpo na sala de aula e nas atividades realizadas fora da sala de aula e, além disso, os subgrupos da classe. A inclusão das opiniões das professoras acerca da atividade e do tipo de divisão e uso do tempo e do espaço na aula deveu-se ao fato de que os dados registrados durante as observações das aulas mostraram que eles estavam também relacionados com certas representações de corpo.

O tema sobre os subgrupos da classe foi retirado das análises das observações realizadas nas aulas. Constatamos como sendo recorrentes em suas falas queixas e comentários sobre grupos formados por crianças que fugiam aos padrões impostos. As observações mostraram que esses grupos ocupavam o centro de atenção das referidas professoras e, geralmente, foram eles que provocaram determinadas vivências corporais na aula, ao tirarem o uniforme, deixando o corpo nu, ou ao se levantarem frequentemente de suas cadeiras, andando pela sala de aula. Assim sendo, registramos o ponto de vista da professora sobre aqueles que, na sua opinião, eram fonte de preocupação e que, de acordo com as nossas observações, frequentemente recusavam as prescrições posturais feitas nas aulas.

OS CORPOS NAS AULAS

Durante o processo de investigação, a presença de um trabalho com o corpo nas aulas era identificada pelas professoras como o momento em que elas ensinavam conteúdos do *Planejamento Horizontal e Vertical*, tais como: esquema corporal – figura humana, denominação, funcionalidade, delimitação das partes do corpo, eixo corporal, lateralidade e expressão corporal. Ou seja, o entendimento e a reflexão sobre o trabalho pedagógico envolvendo o corpo na maioria das vezes se restringiam, para elas, aos momentos da aula em que o corpo era tematizado e transformado em conteúdo a ser ensinado. Esse fato ficou evidenciado em diversos momentos das observações, principalmente quando as professoras nos informavam ou alertavam sobre

a presença ou ausência do tema *corpo* nas aulas. Por exemplo, ao tecerem comentários como uma forma de *aviso* de que o tema iria ser tratado em determinadas aulas: “Hoje não vou trabalhar o corpo”; “A semana que vem vou trabalhar o tema corpo, o livrinho sobre o corpo”; “Não trabalho muito o corpo, expressão corporal, pois tenho dificuldade em tratar o tema”; “No início do ano letivo trabalhei o tema corpo”.

Essas falas contêm evidência da falta de consciência da presença do corpo no ensino e na aprendizagem desenvolvidos em todos os momentos das aulas, assim como da educação em geral e do ensino durante o desenvolvimento de outras disciplinas – matemática, língua portuguesa, artes, ciências etc.

Foram também esclarecedoras sobre a concepção da presença/ausência do corpo nas aulas as narrativas das mestras durante as entrevistas semiestruturadas, sobretudo quando se referiam aos trabalhos pedagógicos desenvolvidos por elas. Vejamos, a seguir, como essa questão foi tratada pelas professoras.

Regina, 32 anos, pedagoga, especialista em educação, relata: “[...] eu dou aulas sobre o corpo. Estou até fazendo um livro sobre o corpo, mas são coisas teóricas que a gente tem no mapeamento¹⁰. Mas as coisas simples, espontâneas, eu não dou conta. Eu deixo para a educação física, aeróbica, ginástica”.

Desse relato sobressai a compreensão de que existe na aula um discurso sobre o corpo. Além disso, fica evidenciado que o trabalho com o corpo é imputado a determinada área: a educação física. Embora ela dê como explicação para a inexistência de um tipo de trabalho com o corpo em suas aulas a dificuldade em lidar com o assunto, o entendimento e possíveis modificações dessa situação, a nosso ver, só podem ser visualizados a partir da reflexão individual e coletiva sobre a sua história de constituição de concepções, modos de representar o próprio corpo e respectivos significados nas práticas pedagógicas. Os depoimentos dados pela professora Regina indicam que toda sua história de vida tem sido marcada pela exigência de permanecer magra, como já referido. Essa representação é associada a alegria,

10. O mapeamento referido pela professora é o documento que a escola denomina *Plano Horizontal e Vertical de Conteúdos*. Nele estão contidos conteúdos e sugestões de atividades.

felicidade, extroversão, movimento e também à conquista do amor. Desse modo, tais depoimentos permitem vislumbrar uma constelação de sentimentos presentes em torno das representações de corpo que vão compondo seus significados e, ao mesmo tempo, afirmar que essas representações interferem em suas vivências na sala de aula.

Parece-nos que o sucesso dessa representação, ou seja, a sua permanência liga-se a uma associação feita pela professora com seus grupos de convivência (amigos, colegas de trabalho, sociedade em geral), nos quais se destacam certas vivências corporais valorizadas socialmente – sobretudo, um modelo magro em todas as fases da vida. Outros depoimentos dados por essa professora permitem, ainda, reconhecer, nas respectivas formação ou (re)produção de suas representações, nas interações desenvolvidas pelos sujeitos com o outro, processos de valorização ou desvalorização do corpo:

A gente convive com ele [problema da obesidade] 24 horas. Você pode ver que no meio de várias amigas, colegas, o assunto é só regime, é só corpo. Se a gente estiver conversando, você pode até gravar, só falam em corpo [...]. A preocupação é beleza, é estar bem. Então, meu corpo me incomoda [pausa], me mostra uma meta na vida: não engorde mais [...]. Me mostra uma ação que tem que ser definitiva. Quando estou mais magra me sinto bem, bonita, alegre, feliz, amada. (Entrevista, professora Regina).

Isabela, 35 anos, pedagoga, com dezoito anos de exercício da profissão docente, ao falar sobre o trabalho realizado com o corpo, destacou:

Mostro [aos/às alunos/as] o espaço primeiro, o tamanho da sala, o ambiente, os objetos que tem na sala [pausa]. A gente vai passar por todos os objetos, se encostar [...]. Canto músicas que acalmam a criança [...]; se encostar em outro colega não tem problema [...]; se encosta, passa a mão, sente a pele, sente os dedos. (Entrevista, professora Isabela).

No primeiro momento de escuta, essa narrativa indicava a possibilidade de vivências corporais nas aulas em que as crianças, por exemplo, pudessem tocar os próprios corpos e os dos(das) outros(as) coleguinhas. Contudo, as observações mostraram que, mesmo com a ocorrência dessas práticas, elas não fazem parte do dia a dia dessa sala, mas apenas de momentos nos quais o tema da aula era o corpo.

Célia, 36 anos, normalista, com quinze anos de exercício da profissão docente, informa que o trabalho com o corpo em suas aulas foi feito da seguinte maneira:

Eu, com meus alunos, trabalho a importância de cada membro do corpo. Já faz duas semanas que estamos trabalhando justamente isso aí. Fazendo o livrinho do corpo. E comecei pelo cabelo, qual é a importância do cabelo para nós [...]. A primeira coisa que nós fizemos foi um relaxamento, as crianças fecharam os olhos, o maior silêncio. Nós fomos trabalhando para eles pegarem o cabelinho deles, sentirem o cabelo, a testa, os olhos, as mãos, sentirem todas as partes do corpo. O coração. O coleguinha sentir o coração do outro. Então, nós começamos a trabalhar no concreto, no papel [...]. Nós vamos trabalhar a importância de cada membro. (Entrevista, professora Célia).

A narrativa do trabalho pedagógico realizado por Célia sugere a ênfase dada pela professora ao reconhecimento da importância das partes do corpo. Embora a referida professora narre vivências envolvendo o toque no corpo das crianças, é interessante observar o que ela considera como sendo o trabalho concreto. A concretude do trabalho é reconhecida no momento do uso do lápis e do papel, ou seja, o registro de vivências utilizando esses materiais aparece como a expressão de um trabalho concreto com os corpos. Seu relato também aponta para o confinamento do trabalho com o corpo a determinados momentos da aula, por meio de um discurso a respeito da funcionalidade *natural* e da utilidade de suas partes.

Compreender as razões da importância dada pela professora Célia à concretização do trabalho com o corpo por meio de exercícios gráficos e escutar as interpretações feitas por essa professora levou-nos a recuperar fatos ou situações que estão em torno das vivências de corpo desenvolvidas nas aulas da Pré-Escola Guimarães Rosa, o que nos auxiliou na elucidação dos significados das respectivas representações de corpo nelas presentes. É importante indicar que a associação entre um tipo de exercício gráfico, certas posturas corporais e o processo de ensino e aprendizagem faz parte do cenário educacional dessa escola. Contudo, cabe ressaltar que tal tipo de associação não é exclusividade desse cenário particular, mas está presente no imaginário social, podendo ser reconhecido em determinados discursos pedagógicos, formalizados ou não em propostas pedagógicas.

Em suma, os modos pelos quais essas professoras concebem a presença e a ausência do trabalho pedagógico com os corpos nas aulas correspondem aos momentos em que o corpo é tema da aula. Assim, os corpos concretos das crianças que estudam nas classes dessas três professoras – Célia, Regina e Isabela – são substituídos, em seus discursos, por um corpo abstrato, delineado pelo discurso científico, pelas doutrinas religiosas ou por determinadas teorias pedagógicas, bem como por suas vivências, sendo atravessados por representações. Esse processo nos conduziu ao exame da questão sobre o nascimento e a (re)produção de representações de corpo.

CORPO AUSENTE: O CORPO COMO TEMA DA AULA

Nos momentos em que o corpo era o tema das aulas, ele passava a ser descrito a partir de conhecimentos presentes em livros ou enciclopédias que abordam essa temática, quais sejam: simetria entre as partes; associação de cada parte a uma função *natural*, como sentir cheiro, gosto, sabor etc.; divisão do corpo e hábitos higiênicos. Esse tipo de conhecimento e a forma como era repassado às crianças nos informavam sobre possíveis representações de corpo – corpos apresentados como sendo uniformes, com homogeneidades de funções e de necessidades de cuidados corporais, entre outros aspectos.

tos – e reproduziam um processo de naturalização de determinados atos corporais. A propósito dessa naturalização, podemos verificar a associação de certos hábitos higiênicos, próprios de determinada cultura, à necessidade do metabolismo do corpo e à conservação da saúde.

Em alguns momentos, uma das professoras relacionou o ato de cortar ou não os cabelos dos meninos aos cuidados com o corpo e à demonstração de hábitos higiênicos. Dessa forma, os discursos sobre os hábitos higiênicos misturavam conhecimentos científicos sobre as necessidades do corpo e outras construções sociais a seu respeito. Eles estavam, portanto, cercados por formas de conceber e representar o corpo elaboradas por determinada cultura, expressas nas prescrições acerca dos cuidados a ele referentes.

A introdução de uma terminologia nas letras de canções realçava o uso cotidiano de termos científicos cuja significação era pouco conhecida das crianças, tais como: vírus, bactéria etc. Nesse processo, professora e alunos(as) incorporavam a tais termos sentimentos, por exemplo, de medo e, algumas vezes, imagens que não correspondiam ao real. Daí resultavam novas criações. Além disso, a legitimidade dos hábitos higiênicos era dada por meio da associação entre a apresentação do conhecimento científico, suas classificações, nomenclaturas e as prescrições acerca do corpo. As prescrições higiênicas desenvolvidas nas aulas apareciam, assim, como *naturais*, derivadas da cientificidade.

Rodrigues (1979), discutindo sobre a higiene e suas relações com mito e rito, reconhece que, embora a noção de higiene provavelmente possa ser encontrada em todas as culturas, as normas e seu próprio conceito variam de uma sociedade para outra. A esse respeito, ele observa:

Há todo um aparato “científico” para nos proteger, e acreditamos que as nossas práticas higiênicas se caracterizam como diferentes das dos outros povos por esta sua cientificidade. [...]. Os anúncios publicitários de produtos de higiene conotam-se de cientificidade: bactérias, vírus [...] termos de uma linguagem que os espectadores não conhecem, mas em que acreditam como em um mito. (Rodrigues, 1979, p. 115).

O exame de momentos das aulas em que o corpo estava sendo estudado nos permite assinalar, ainda, que, embora os ensinamentos sobre o assunto tenham incorporado atividades que envolvem vivências das crianças (sentir diferentes cheiros ou sabores; verificar, em seus próprios corpos, a divisão em partes etc.), a concepção que atravessa esses conteúdos é caracterizada pela comparação dos corpos presentes nas aulas com um modelo já descrito nos livros de ciências, ou seja, com um corpo ausente.

Ao examinar o conjunto de observações das aulas das professoras Célia, Regina e Isabela, constatamos que é pouco frequente o contato físico entre elas e as crianças. Nas suas interações, raramente encontramos o toque entre seus corpos. Isso ocorria apenas em algumas situações: quando alguma criança se machucava; quando apresentava dificuldade em realizar os exercícios gráficos e a professora segurava em sua mão, ajudando-a a fazer a tarefa; no início ou no término das aulas; ou em situações em que algumas crianças tomavam a iniciativa de beijar e abraçar as professoras.

É importante destacar a reação das professoras perante as vivências corporais organizadas pelas crianças durante as aulas e que incluem o contato com o corpo da outra (empurrar; deitar em cima da outra; sentar bem perto da outra; pegar na mão; beijar, abraçar e carregar a outra). As professoras, geralmente, procuravam lembrar às crianças as regras da sala, pedindo que voltassem aos seus lugares ou se sentassem mais afastadas. Não presenciemos cenas nas quais essas vivências eram tomadas como indicativos das necessidades corporais das crianças. Às vezes, o entendimento de vivências corporais organizadas pelas crianças – particularmente, as de empurrar e puxar o(a) colega – implicava considerá-las, apenas, como situações nas quais existiam atritos entre elas. Entretanto, a análise do observado mostrou que, na maioria das vezes, o que ocorria era uma disputa pelo contato com o corpo do(a) colega. As crianças envolvidas nessas brincadeiras geralmente permaneciam com um sorriso nos rostos e mantinham constantes os elementos do grupo

que as realizavam. Grosso modo, isso sugere, também, que as diferenças entre os corpos e seus significados, com o propósito de visualizar suas necessidades, não são enfatizadas.

As situações descritas constituíram-se em indícios para responder às indagações acerca dos processos de formação e reprodução das representações de corpo. Nesse sentido, os processos presentes nas aulas eram caracterizados pela retomada de conceitos e qualificações oriundos do trabalho científico, mas, ao mesmo tempo, o seu distanciamento da experiência concreta, ou seja, das vivências corporais, indicava um caminho para compreender a formação e a (re)produção de representações.

Dos discursos e das práticas pedagógicas das três professoras é possível apreender, de um lado, a existência de um tipo de trabalho com o corpo em momentos específicos, nos quais o corpo vivencia situações ou fatos e é incentivado a se expressar e a diminuir a tensão presente nele, através de atividades de dramatizações, mímicas, relaxamentos etc.; e, de outro, que a rotina da sala de aula, as atividades e as prescrições posturais vão definindo os modos de permanência dos corpos nas aulas (durante a maior parte do tempo, as crianças permanecem sentadas), selecionando posturas, desenhando um corpo que, aliado de movimento espontâneo, dos gestos de grande extensão e de uma diversidade de vivências corporais, vai se enrijecendo.

Essa situação, segundo entendemos, aproxima-se do modo como a nossa sociedade vem trabalhando os corpos das pessoas. Suely Kofes (1994, p. 55-56), ao abordar esse assunto, afirma:

Na nossa sociedade passa-se horas trabalhando, com o corpo rígido, disciplinado. Também nas chamadas “horas de não trabalho” e que implicam posturas tensas (no carro, no ônibus, diante da TV, diante do livro, no cinema, no teatro, etc.). E sai-se algumas horas por semana para dançar, fazer expressão corporal, em lugares específicos para libertar o corpo, que em seguida se aprisiona novamente.

AS VIVÊNCIAS CORPORAIS PRESENTES NAS AULAS

Por meio da análise da observação participante, percebemos que a difusão de representações de corpos e vivências corporais está presente no ensino e na aprendizagem em todos os momentos nas aulas, e é sobre os corpos que incidem os conhecimentos ali veiculados. Nesse sentido, as práticas pedagógicas relativas às áreas de matemática e ciências, por exemplo, informavam sobre as representações de corpo ali produzidas ou (re)produzidas.

No que concerne às atividades desenvolvidas nas aulas, o seu exame evidenciou processos de apropriação de conceitos teóricos oriundos da produção científica sobre o corpo e também de ideologias. Entretanto, a existência permanente de relações, às vezes até conflituosas, entre esses conceitos e as vivências das professoras deu origem a novas formulações. Assim, entendemos que tais atividades se aproximam e se afastam dos discursos científicos sobre o corpo, resguardando processos permanentes de recriação de sujeitos e de seu grupo social.

Podemos afirmar, ainda, que o tipo de atividade escolhida – com seu tempo de duração, seu conteúdo, suas instruções – e o modo como os corpos ocupavam o tempo e o espaço enquanto a atividade se realizava apontaram concepções e modos de representar o corpo. Além disso, mostraram características da vida cotidiana que se desenvolvia no interior da escola investigada. Desse modo, ficou evidenciada a presença de vários fatores citados por Lefebvre (1981) em seu esquema de análise da cotidianidade, relativos à homogeneidade, à fragmentação e à hierarquização do cotidiano. Ademais, cabe salientar que as modificações nos modos de permanência dos corpos nas aulas e as vivências corporais visualizadas durante as observações das mudanças no tipo de interação crianças/crianças e professoras/crianças ocorreram quando a atividade foi realizada em espaço aberto, o que permitiu movimentos corporais como correr, saltar, subir, rodar o corpo etc., bem como a invenção de brincadeiras e a possibilidade de aproximação das crianças através de tais brincadeiras. Nesses momentos, as crianças se tocavam (corriam para pegar as outras, rodavam o corpo segurando uma na mão da outra,

tentavam superar obstáculos, abraçavam o corpo da outra para não a deixar escapular – *pega-pega*, por exemplo) e as professoras apenas observavam as brincadeiras. Também se modificavam os comportamentos das professoras (prescrições posturais e medidas disciplinares, presentes com frequência nas salas de aula, eram pouco usadas) e os das crianças (diminuição de brigas e de *agressividade* por parte das crianças), o que, no nosso entendimento, era influenciado pelo tipo de espaço disponível para suas ações.

Ademais, o exame das observações mostrou não só a divisão, o uso do tempo e o uso do espaço nas aulas como sendo indicadores das representações de corpo, mas também as vivências corporais presentes nas aulas. Logo, essas representações interferem nas vivências presentes no cotidiano escolar.

É importante salientar que as atividades desenvolvidas pelas três professoras apresentavam algumas características comuns: a maioria delas consistia em atividades gráficas, cuja realização exigia o uso do lápis e do papel, bem como uma resposta específica e determinada; as folhas nas quais eram impressos os exercícios tinham sempre o mesmo tamanho, o que implicava a seleção, por parte das crianças, de um tipo de movimento e a limitação de sua extensão, ou seja, um controle dos movimentos do corpo; os enunciados, geralmente, continham instruções que demandavam o mesmo tipo de resposta; eram dirigidas pelas professoras e exigiam um tipo de gesto para sua execução e para o cumprimento da instrução dada por elas. Além disso, em cada turma, as atividades eram realizadas por todas as crianças ao mesmo tempo. Junto com as instruções, as professoras passavam, também, prescrições posturais: “Sentadas, não levantem dos lugares”; “Hora de trabalhar não é hora de conversar”; “A mãozinha fica na perninha, esperando o material chegar”.

É pertinente reafirmar que as associações entre posturas corporais e o aprendizado das crianças explicam modos de permanência dos corpos nas aulas e conferem significados às práticas pedagógicas, revelando a lógica das ações das professoras. Por exemplo: “Olhem para a tia, senão não vão entender”; “Não vai ficar bonito [desenho do índio], você não está sentado”; “Coloque o dedo na testa para pensar”; “Não é para rir, é para pensar”.

Por conseguinte, a atividade constituía-se em uma lição que, por conter instruções sobre o conteúdo de determinada área e concepções de ensino e de aprendizagem, ampliava esse conteúdo, fazendo incidir sobre ele determinadas maneiras de pensar o corpo, modelando-o. Para que isso ocorresse, um dos processos observados nas aulas foi o de associar às representações de corpo a realização de algo valorizado positivamente pelos outros (professora, mães e pais). A beleza do trabalho, a aprendizagem de conteúdos ensinados pela escola e a satisfação dos pais e mães ou das professoras perante o resultado apresentado pelos(as) alunos(as) eram associadas a certas posturas corporais adotadas pelas crianças. Não obstante, a busca do significado dessas práticas levou-nos a recuperar fatos – presentes no dia a dia dessa escola ou na realidade macrosocial – que estão em torno delas e que, portanto, compõem o cenário de constituição e (re)produção das representações que orientam essas práticas.

De acordo com as falas das professoras, era comum que os pais e as mães das crianças avaliassem o trabalho realizado com base na quantidade de exercícios gráficos enviados para as suas residências no final de cada semestre. Segundo elas, caso a quantidade de exercícios fosse pequena, alguns pais comentavam que a criança apenas brincou. Essas considerações feitas por alguns pais e mães revelam representações dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como sugerem modos de permanência dos corpos nas salas de aula.

Além disso, era comum a reclamação, por parte de outras professoras da escola, em relação ao barulho das crianças nas salas de aula. A elaboração e a aplicação de atividades do tipo descrito anteriormente permitiam que se controlassem mais os corpos das crianças, pois elas permaneciam sentadas e, na maioria do tempo, em silêncio, realizando o exercício individualmente, o que impedia, em parte, a conversa entre elas. Convém lembrar, ainda, que estava presente nessa escola a representação de uma boa professora como aquela que tem *domínio da sala*, o que significava manter as crianças sentadas, em silêncio, de maneira a permitir o cumprimento do planejamento das aulas. Esse tipo de concepção de ensino e de aprendiza-

gem associa posturas corporais ao resultado de aprendizagem, partindo do entendimento de que não são, portanto, todos os corpos que aprendem, mas de que existiria um modelo de corpo – definido pelas posturas corporais nele presentes – associado a processos de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

As representações cumprem papel importante na organização do cotidiano escolar, pois manipulam o imaginário de professores(as) e alunos(as), interferem nas vivências e nas práticas, e apresentam-se como mediações nos processos de construção do conhecimento ali presentes. Ao analisar os discursos e as práticas das professoras envolvidas neste estudo, confirmamos a proposição de que neles estavam presentes não apenas teorias e concepções, mas também representações. A aula é um local privilegiado de formação e (re)produção de representações de corpo. Algumas dessas representações sustentam a seleção de determinadas vivências corporais que impulsionavam o cotidiano escolar para a cotidianidade.

Tal como vimos, a representação do corpo da aprendizagem – visualizada nos depoimentos e nas práticas pedagógicas observadas nas três classes, assim como nas solicitações feitas por pares e alguns pais e mães de alunos(as) – orientava a escolha das atividades, o tipo de divisão e uso do tempo e do espaço da escola, bem como as prescrições posturais. Na escola, dividia-se o espaço em lúdico (pátio) e de construção dos conhecimentos (a sala de aula). Fomentava-se a associação entre determinadas posturas corporais e processos de aprendizagem, e, conseqüentemente, sustentavam-se determinados modos de permanência dos corpos das crianças durante as aulas.

Todavia, se por um lado as análises dos dados produzidos nesta investigação permitiram essas considerações, por outro, mostram que é falsa a percepção do cotidiano como apenas um local de equilíbrio, pois nele encontram-se também processos de resistência à cotidianidade, ou

seja, ao desenvolvimento de práticas que se confrontam, no caso em estudo, com aquelas que exigem a imobilidade corporal, o mesmo gesto, a realização do exercício ao mesmo tempo por todas as crianças. Encontram-se, ainda, conflitos entre as ações dos subgrupos das classes e as prescrições posturais dadas pelas docentes; a recusa de representações de corpo ligadas à discriminação racial e ao tipo de divisão do tempo e do espaço escolar, visualizadas durante as conversas entre as professoras e suas respectivas turmas; as tentativas das docentes, ainda que pouco frequentes, de considerar, no processo de escolha e desenvolvimento das práticas pedagógicas, o corpo concreto das crianças e suas respectivas necessidades. Reiteramos a importância de relacionarmos valorização e representação para compreendermos seus processos de formação, bem como o poder das representações.

Nos vários relatos, nos quais podiam ser percebidos sinais dos movimentos de constituição das representações de corpo, constatamos a presença do processo de valorização ou desvalorização dos corpos, combinado ao de exclusão. Embora não se possa captar com precisão toda sua dinâmica, é possível perceber que tal relação aproxima as representações dos sentimentos, dos valores, conferindo-lhes significados. A combinação de ambos – valorização/desvalorização e exclusão – sustenta a ideia de depreciação, contribuindo para que a representação tenha um suporte social. Assim, para compreendermos processos de formação e (re)produção de representações, é necessário reconhecer e analisar a constelação de emoções e afetos que estão em torno das representações. Isso, inclusive, pode explicar o sucesso de algumas delas junto a determinados grupos ou indivíduos.

Em suma, é importante reafirmar que é na infância que a criança constitui as primeiras noções sobre o que é o corpo e os modos de usá-lo, construídas na relação com o(a) outro(a). Assim, crescem em importância o conhecimento e a análise crítica das representações de corpo presentes no cotidiano da pré-escola, uma vez que podem permitir, aos educadores e às educadoras que ali exercem seus ofícios, a escolha da-

que, ao interferir nas práticas e nas vivências, possibilitam aos seus alunos e alunas a utilização de uma diversidade de expressões corporais e a convivência fraterna com a multiplicidade de corpos. Isso pode contribuir para que os educadores e as educadoras possam abdicar das representações que, ao interferir nos discursos e nas práticas, sustentam a exclusão de determinados corpos, limitam as possibilidades de vivências corporais e abrem espaço para que o ser humano seja expropriado do seu próprio corpo.

REFERÊNCIAS

BELOTTI, E. G. **Educar para a submissão**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

BOLTANSKI, L. **As classes sociais e o corpo**. Tradução de Regina A. Machado. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

DAOLIO, J. **A representação do trabalho do professor de educação física na escola: do corpo matéria-prima ao corpo cidadão**. 1992. Dissertação (Mestrado) – Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. *In*: DESCARTES, R. **Descartes**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. p. 5-71. (Os pensadores).

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

HEGEL, G. W. F. Introdução à história da filosofia. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. *In*: HEGEL, G. W. F. **Hegel**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 315-392. (Os pensadores).

KANT, I. **Crítica da razão pura**. Tradução de Valério Rohden e Udo Balduur Moosburger. *In*: KANT, I. **Kant**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os pensadores).

KOFES, S. E sobre o corpo, não é o próprio corpo que fala? Ou, o discurso desse corpo sobre o qual se fala. *In*: RUHNS, H. T. (org.). **Conversando sobre o corpo**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1994. p. 45-60.

LE BOULCH, J. **La educación por el movimiento**. Buenos Aires: Paidós, 1977.

LEFEBVRE, H. **Critique de la vie quotidienne III: De la modernité au modernisme (pour une métaphilosophie du quotidien)**. Paris: L'Arche, 1981.

LEFEBVRE, H. **La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones**. México, DC: Fondo de Cultura Económica, 1983.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MAUSS, M. As técnicas corporais. *In*: MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EPU: EDUSP, 1974. p. 209-233.

NOVAIS, G. A. **O corpo da aprendizagem: um estudo sobre as representações de corpo de professoras da pré-escola**. 1996. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

PENIN, S. T. S. **Processo de construção do conhecimento do professor sobre o ensino: algumas mediações (movimento entre o conhecimento sistematizado, o saber cotidiano e a vivência)**. 1993. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

PEREIRA, M. I. G. G. **Espaço do movimento: investigação no cotidiano de uma pré-escola à luz da teoria de Henri Wallon**. 1993. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

PLATÃO. **A República**. Diálogos I. Tradução de Sampaio Marinho. 2. ed. Lisboa: Europa-América, s/d.

ROCKWELL, E. **La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos**. Buenos Aires: Paidós, 2009.

ROCKWELL, E. **Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)**. México, DC: DIE: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1986. Mimeografado.

RODRIGUES, J. C. **Tabu do corpo**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1979.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Meche. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, H. **L'évolution psychologique de l'enfant**. 3. ed. Paris: Armand Colin, 1950.

Profissão docente, simultaneidade de práticas e autonomia profissional em um CEFAM de São Paulo¹

Luciana Maria Viviani



O CEFAM corre a 100 por hora [...] o CEFAM tá rodando... você não consegue acompanhar, tem que correr atrás das coisas, se não vai ficando para trás. (Entrevista, professora do CEFAM).

A citação acima aponta para uma questão bastante presente na prática de professores de vários níveis de ensino: as profundas modificações nas funções docentes, que têm levado à necessidade de atuação constante do professor, em diferentes dimensões. Esse tema não tem apenas importância *per se*, mas levanta outra questão, referente à natureza do trabalho docente e às suas transformações nas diversas sociedades e momentos históricos.

A princípio pode-se indagar se a simultaneidade e a multiplicidade crescente de atribuições docentes, de naturezas variadas, constituem-se em processos inevitáveis e mesmo desejáveis, ou se representam situações problemáticas que precisam ser superadas. Essa questão tem sido abordada por numerosos autores, de formas bastante distintas.

Hargreaves (1994) levanta algumas linhas de pesquisa que associam a simultaneidade de práticas à profissionalização, já que uma ampliação de funções e saberes docentes levaria a uma maior qualificação do ensino, podendo alavancar a profissão docente a melhores posições sociais. A simultaneidade de práticas seria, segundo essa visão, algo que ocorre atualmente nas escolas, de permanência desejável.

Perrenoud (1993, 2001) considera a docência uma profissão complexa, na medida em que os professores devem lidar cotidianamente com antagonismos e contradições insuperáveis, como aquelas existentes entre a pessoa e a sociedade, a unidade e a diversidade, a harmonia e o conflito, a igualdade e a diferença, a invariância e a mudança. Para enfrentar tal situ-

1. Este capítulo foi elaborado com base na dissertação de mestrado *Trabalho coletivo e formação continuada: estudo etnográfico sobre os significados da ação docente entre professores de um curso de magistério* (Viviani, 1996), orientada por Belmira Oliveira Bueno. Embora redigido pouco tempo após a defesa do trabalho, o texto acabou por ser publicado apenas agora. Foram mantidas, por isso, as citações e referências utilizadas na época de sua elaboração, bem como a nomenclatura do curso em análise e do sistema de ensino.

ação, que seria inerente à própria profissão, o autor considera necessários saberes e competências múltiplas, teóricas e práticas, que possam “[...] articular constantemente a análise e a ação, a razão e os valores, as finalidades e os constrangimentos da ação” (Perrenoud, 1993, p. 178).

Em uma outra forma de raciocínio, a simultaneidade de práticas é vinculada ao chamado processo de intensificação do trabalho docente e, por conseguinte, à desprofissionalização dos professores, já que provoca uma diminuição na qualidade de ensino e na autonomia docente. Em situações de sobrecarga de trabalho, o tempo livre dos professores diminui, bem como as suas oportunidades de aprendizagem, facilitando a entrada de currículos e programas de ensino produzidos externamente. Ocorreria, então, uma desqualificação, acentuando-se as características técnicas do trabalho do professor (Nóvoa, 1992; Hargreaves, 1994). Do ponto de vista pessoal, tais mudanças nas funções dos professores seriam fonte do chamado *mal-estar docente*, podendo ser responsável até mesmo pelo abandono da profissão (Esteve, 1992; Lapo; Bueno, 2003).

Quanto à natureza do trabalho docente, assume-se aqui que nessa atividade há diferenças em relação ao processo de trabalho do sistema produtor capitalista, ainda que a escola esteja em associação com a estrutura social mais ampla. Segundo Paro (1993), na relação do trabalho com o saber escolar deve-se levar em conta o aspecto instrumental, assim como na produção material, já que são necessários conhecimentos específicos, técnicas e métodos apropriados ao desenvolvimento da docência. Mas também há o saber que funciona como matéria-prima, transmitido ao aluno para sua transformação no *produto aluno educado*. Como na produção material, aqui o saber instrumental também pode ser expropriado do trabalhador, originando, em alguma extensão, a divisão de trabalho entre aqueles especialistas que planejam, criam programas e unidades de ensino (coordenadores pedagógicos, diretores, supervisores), e, por outro lado, os professores que os executam. No entanto, para o autor, o saber referente aos conteúdos de ensino faz parte do processo de produção, não podendo dele ser retirado, pois representa seu objeto de trabalho.

O estudo aqui apresentado operou exatamente com a hipótese de haver situações em que a divisão de trabalho mencionada não elimina a possibilidade de existir um trabalho pedagógico em que os professores poderiam participar tanto da criação como da aplicação de programas de ensino. A intenção foi investigar espaços escolares de um CEFAM (Centro Especial de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério)² da capital do estado de São Paulo, em que os professores participassem das várias etapas da totalidade do processo de ensino e, ao mesmo tempo, apresentassem algum nível de autonomia, de forma a criar outros significados para os processos de simultaneidade e multiplicidade de práticas docentes.

Refinando um pouco mais a questão inicialmente levantada, pode-se perguntar se tais práticas representam uma mudança em direção a uma maior qualificação profissional, ou orientam-se para a perda de autonomia e desqualificação docente. E mais: que exigências são essas que tanto pressionam a atividade ligada ao ensino? Segundo quais critérios os professores escolhem (ou não) as tarefas prioritárias para o que consideram um bom desempenho de seu trabalho? Quais as práticas mais valorizadas e mais significativas para os professores? De que forma tais questões acabam repercutindo na organização do trabalho docente? Essas foram algumas das indagações que orientaram a pesquisa na qual se baseia este texto (Viviani, 1996).

Por meio do estudo da organização do tempo e do trabalho docente constituída por um grupo de professores buscou-se apreender o significado

2. O projeto de criação dos CEFAMs teve como objetivo central aprimorar a formação de professores para o magistério na pré-escola e nas primeiras séries do 1º Grau (atualmente Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental). Foi implantado em 1983 em seis estados brasileiros (Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Bahia, Alagoas, Pernambuco e Piauí), com 52 unidades. A partir de 1988 foi instalado em São Paulo, com 19 unidades, passando no ano seguinte para 44 e contando com 47 unidades em 1992. Dentre as características diferenciais desse curso pode-se citar, em relação aos estudantes: processo seletivo para ingresso; estudo em tempo integral; concessão de bolsas no valor de um salário mínimo; obrigatoriedade de estágios supervisionados em escolas públicas. Além disso, havia um coordenador pedagógico em cada unidade e os professores recebiam por horas de trabalho pedagógico (HTPs) realizadas na escola (São Paulo, 1992).

que estes docentes imprimem ao seu trabalho, com vistas a uma conceituação mais abrangente sobre sua organização e seu significado cultural.

Tomou-se como pressuposto a capacidade criativa do ambiente escolar, em seus aspectos culturais, aproximando este trabalho ao campo de estudos das culturas escolares. Assim, foi especialmente importante compreender melhor o cotidiano e as práticas escolares locais, a construção do conhecimento escolar e da organização diária de alunos e professores, como se desenvolveram as falas e as relações entre os educadores no âmbito da instituição em foco.

Considera-se aqui a acepção de cultura escolar de Viñao Frago (2000), que é bastante ampla, englobando tudo o que se refere à vida escolar: fatos, ideias, mentes e corpos, objetos e condutas, modos de pensar, dizer, fazer. Dentre esses aspectos, alguns seriam mais relevantes, por serem organizadores dos demais e por definirem as culturas escolares, como o tempo e o espaço escolares.

Para uma aproximação das práticas cotidianas escolares, foi imprescindível um contato direto e persistente da pesquisadora com o ambiente a ser estudado, de modo a conhecer as situações consideradas de forma profunda e detalhada. Foi devido a tais necessidades e pressupostos que se optou por fazer um estudo de caso de abordagem etnográfica, tomada aqui sob o enfoque interacionista para a construção do conhecimento, entendido no sentido em que tem sido explicitado pelo grupo de trabalho do *Departamento de Investigaciones Educativas* (DIE, México): “[...] o que se refere ao processo e ao produto de investigações antropológicas sobre realidades sociais delimitadas no tempo e no espaço, cuja finalidade é a *descrição densa* (grafia) de *sua particularidade* (etnos, no sentido de alteridade)” (Rockwell, 1986, p. 1, grifos da autora, tradução nossa).

Muitos estudos etnográficos têm sido realizados em diversos países a partir de situações de sala de aula, focalizando as várias dimensões das relações entre os participantes centrais do processo de ensino. Menos frequentes são os estudos sobre as situações vivenciadas nos espaços extra-classe, que analisam a organização e as relações entre professores, e que

subsidiar um melhor entendimento da atividade escolar como um todo, inclusive daquilo que se passa na sala de aula. Segundo Hargreaves (1994), o que sucede na sala de aula não pode ser separado das relações construídas em outros espaços. Para melhor entender o que o professor faz e os motivos de suas ações, é fundamental analisar o grupo e a cultura de trabalho em que ele está inserido.

A pesquisa em foco levou em conta as situações concretas de trabalho extraclasse dos docentes de uma unidade do CEFAM, de modo a conhecer aspectos culturais escolares construídos localmente no decorrer de suas práticas, em determinado contexto institucional e histórico-social.

Foi realizado um estudo em que se evidenciaram elementos do cotidiano escolar, não no sentido de serem eventos corriqueiros, irrefletidos, repetitivos e sem maior importância, mas ações que, além de construir a vida dos indivíduos, podem caracterizar as diversas sociedades. Tomando como base as concepções teóricas de Heller (1991), considerou-se a vida cotidiana como a vida do indivíduo, dimensão que indica uma totalidade, caracterizada pela heterogeneidade e formada tanto pelo ser particular (que desempenha atividades que têm o indivíduo como centro) quanto pelo ser genérico (com produções relativas a filosofia, ciência, ética, religião, arte, práxis social e política).

A escola escolhida oferecia, pela sua própria organização institucional, um espaço para as atividades extraclasse dos professores: a HTP (hora de trabalho pedagógico), que, segundo o plano de curso da unidade escolar, estaria garantindo *as condições para a pesquisa e reflexão coletivas sobre o processo ensino-aprendizagem*. Esses horários de trabalho eram utilizados para reuniões de professores e se dividiam em: reuniões gerais, com a participação de todos e a abordagem de assuntos diversificados; reuniões de série, em que diferentes grupos de professores discutiam atividades a serem desenvolvidas com os alunos, orientadas por linhas gerais ou eixos, como muitos professores mencionavam, que serviam de base ao chamado projeto interdisciplinar e a um estudo de meio das diferentes séries.

O trabalho de campo realizado se estendeu pelo ano letivo de 1994 e constou de observações do trabalho docente desenvolvido durante as HTPs. No desenrolar da investigação foi constatado que havia atividades extraclasse de professores também nos intervalos, entradas e saídas de períodos, e mesmo no horário de almoço, quando muitos professores permaneciam na escola para continuar a jornada de aulas no período da tarde. Passou-se a acompanhar também alguns desses momentos de reuniões informais. Além das observações, foram realizadas entrevistas com professores, coordenadora e diretora, e vários documentos da escola foram consultados. As observações e entrevistas foram registradas em notas de campo, em presença dos sujeitos envolvidos ou logo após a visita à escola. Posteriormente essas notas de campo serviram de base à elaboração de registros ampliados, nos quais se acrescentaram informações e falas não anotadas na escola. Ao longo do estudo foram realizadas 51 visitas à escola, que permitiram a elaboração de 60 registros ampliados e 17 entrevistas, gravadas e transcritas. A partir do material resultante das observações e entrevistas, três registros analíticos foram produzidos durante o período em que se deu o trabalho de campo, nos quais foram realizados recortes objetivando apreender aspectos de uma realidade muito complexa e impossível de ser analisada de uma só vez. Após o encerramento do trabalho de campo, iniciou-se uma análise mais aprofundada e novas análises foram realizadas, tornando as categorias teóricas mais precisas. Um desses recortes analíticos originou o presente texto.

UTILIZAÇÃO DO TEMPO E ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

No período em que foi desenvolvida a pesquisa de campo, os órgãos administrativos centrais não forneciam os recursos materiais necessários ou mesmo funcionários para agilizar a gestão da unidade escolar, além de exigir extensas tarefas administrativas, desempenhadas pela diretora, por alguns professores e especialmente pela coordenadora pedagógica.

Paralelamente, as HTPs foram diminuídas de 50% para 13% do total de horas-aula. As reuniões, antes realizadas em 4 horas semanais (metade do tempo para a reunião geral e a outra metade para a de série), passaram a ter 2 horas de duração, com as reuniões gerais e de série alternando-se quinzenalmente. Essa modificação levou a um rearranjo do uso do tempo das reuniões, com suspensão, em determinado período do ano, das reuniões gerais – favorecendo a ocorrência daquelas de série – e criação de dois encontros diários, pela diminuição de 5 minutos da duração de cada aula.

Os professores, para manter a mesma remuneração e jornada, tiveram que se responsabilizar por uma quantidade maior de classes, às vezes aumentando o número de séries e/ou disciplinas trabalhadas, o que gerou um enorme acúmulo de serviço. No caso de trabalhar com mais séries, ainda tiveram que se envolver com o preparo, a execução e a avaliação de um maior número de projetos interdisciplinares, além de participar de um maior número de reuniões de série, o que poderia inclusive levar a uma situação de impossibilidade: muitas vezes, essas reuniões ocorriam em horários concomitantes.

Em adição a isso, vários professores que, por motivos diversos, não aumentaram a quantidade de aulas dadas ficaram com um número reduzido de HTPs, insuficiente para cobrir todas as reuniões. Mesmo assim, compareciam a muitas delas, utilizando horários livres, não remunerados, pois consideravam que seriam momentos importantes para a organização de seu trabalho.

O resultado concreto de todas essas modificações foi a ocorrência de muitas reuniões esvaziadas, o que ocorria, em grande parte, pela ausência de professores que não tinham carga horária para participar desses eventos, ainda que vários deles estivessem trabalhando sem remuneração em certos períodos.

A organização do trabalho dos professores durante as reuniões também se alterou pela modificação das HTPs, bem como seus procedimentos relativos aos chamados projetos interdisciplinares. As atividades desses projetos sofreram modificações e/ou cortes, aliados a uma melhor adequação aos objetivos de cada uma das séries. Ocorreu, ainda, a divisão de trabalho entre

os professores, num processo informal e dirigido especialmente à execução de atividades dos projetos, mas com planejamento e avaliação conjuntos.

Outros fatores que interferiram na organização do trabalho extra-classe desse grupo de professores foram o aumento do número de professores e de alunos, bem como a enorme movimentação dos primeiros. Em meados do ano anterior ao trabalho de campo houve uma mudança da escola para um local mais espaçoso, acomodando um maior número de classes e alunos, e criando a necessidade de contratação de novos professores. Por outro lado, houve uma troca de 40% do corpo docente, em relação ao ano anterior ao da realização da pesquisa de campo, fato que não havia ocorrido nessa magnitude desde a implantação daquele CEFAM.

Todas essas movimentações e ausências (involuntárias) de professores geraram uma outra atividade a ser realizada nos períodos de trabalho extraclasse: uma parte do tempo passou a ser utilizada para a comunicação de rotinas escolares, discussões e deliberações das reuniões, ou mesmo para quaisquer eventos ocorridos com a escola, alunos, classes ou professores.

O novo prédio trouxe uma melhoria das condições físicas da escola, com o ganho de salas especiais e um maior conforto para todos, mas aumentou o trabalho de administração, organização e manutenção dos espaços escolares. Dada a falta de funcionários, vários professores auxiliavam nesse sentido, a título de colaboração espontânea, trabalhando, por exemplo, na organização da biblioteca, inclusive com o empréstimo e o tombamento de livros. A existência de maior número de professores e alunos passou a requerer um maior volume de trabalho administrativo, que já era desenvolvido em grande parte por alguns professores em seus horários livres: elaboração, aplicação e avaliação do vestibulinho (exame seletivo para os ingressantes no CEFAM); levantamento de dados socioeconômicos dos alunos dos 1os anos, incluindo elaboração e aplicação das questões, tabulação e análise dos resultados (atividade de iniciativa do próprio grupo, para melhor conhecer os alunos ingressantes); elaboração de folha de pagamento das bolsas dos alunos; confecção do horário de aulas dos professores.

Quanto ao trabalho individual dos professores considerados, pode-se dizer que também houve um acréscimo. Já que muitos profissionais foram levados a se responsabilizar por uma maior quantidade de classes e séries, surgiu a necessidade de preparar um maior número de aulas e planejamentos de disciplinas, além de se envolver com todo o processo de avaliação, em suas várias dimensões. É importante considerar também os aspectos relacionais no contato desses professores com um número maior de alunos e de seus familiares, gerando situações de ensino mais trabalhosas.

Verificou-se então que, no ano letivo em que se desenvolveu a investigação, as atribuições do corpo docente aumentaram, enquanto o tempo disponível para o trabalho extraclasse do professor diminuiu consideravelmente, muitas vezes levando-o a lançar mão de horários de entrada, saída, intervalo e, ainda, de outros períodos não remunerados para encaminhar atividades diretamente ligadas ao ensino e/ou a funções de organização da escola.

Por outro lado, a organização do trabalho docente e mesmo da unidade escolar como um todo também se modificou. Tais transformações nas práticas dos grupos representaram uma resposta às mudanças instituídas na escola, com o intuito de superar uma situação considerada problemática. Não se chegou a resolver totalmente a dificuldade, mas, através do estabelecimento dessa situação, pode-se perceber a orientação, a priorização dada pelos docentes às suas atividades em momentos de maior exiguidade de tempo e acúmulo de trabalho.

SIGNIFICADOS DO TRABALHO DOCENTE E A CULTURA DA COLABORAÇÃO

Apesar de haver determinações homogêneas do sistema escolar quanto a vários usos do tempo, como o horário das aulas ou o calendário anual, observou-se que as pessoas e/ou grupos reinterpretaram essas determinações e construíram, através de suas práticas escolares, usos e concepções do tempo característicos e particulares daquela cultura local.

Nessa situação de exiguidade de tempo e de sobrecarga de trabalho foi muito importante saber como o tempo disponível pôde ser aproveitado, como se deu a reorganização do trabalho extraclasse segundo certas prioridades do grupo. Desta forma foi possível analisar as atividades que os professores consideravam ser as mais significativas e quais eram tais significados.

No âmbito das reuniões, a divisão do tempo observada revelou a importância dada para a realização de determinadas atividades. Nas reuniões gerais o tempo era canalizado essencialmente para aspectos administrativos do cotidiano escolar trazidos pela coordenação: orientar os professores no cumprimento de normas disciplinares do sistema escolar; angariar fundos para facilitar o funcionamento de uma escola que não recebia subsídios suficientes do Estado; organizar cronogramas para atividades especiais, entre outros.

O critério da urgência parecia ser uma das justificativas para a eleição das prioridades administrativas/organizacionais – os assuntos pedagógicos quase sempre poderiam esperar ou ser adiados, quando se colocavam problemas que, se negligenciados, comprometeriam a viabilidade de funcionamento do CEFAM.

Tal organização do tempo, com assuntos predominantemente administrativos e com o apoio de um grupo de professores, sinalizou a preocupação com a gestão da escola e com a resolução de problemas das mais variadas naturezas, inclusive econômicos e funcionais, suprimindo a falta das devidas iniciativas governamentais. O objetivo parecia ser a manutenção da escola em funcionamento, tentando, segundo comentários de professores, superar dificuldades comuns à maioria das escolas da rede pública estadual, mesmo considerando a condição diferenciada do projeto pedagógico do CEFAM. Eles frisavam a necessidade de discutir e resolver assuntos administrativos e organizacionais no nível da unidade escolar, para que os alunos não fossem prejudicados.

Esse grupo acreditava não haver formas alternativas de atuação, e ainda via uma facilitação do trabalho ligado diretamente ao ensino através da execução dessas tarefas extras. Nos relatos a seguir, a falta de tempo e a

sobrecarga de trabalho foram reconhecidas, mas tanto o trabalho administrativo como o pedagógico foram valorizados:

O professor fica sabendo que, para a escola funcionar bem, o CEFAM, bem, tem que fazer o pagamento das alunas, tem que fazer o pagamento correto dos professores. [...] Administração não é só a parte burocrática, mas há uma inter-relação entre parte pedagógica e parte administrativa. [...] Por exemplo, nós temos aqui as alunas que têm bolsas de estudo, então, para o conforto delas é importante que recebam a bolsa de estudos tão logo o dinheiro seja depositado. [...] Se esse pagamento não for feito a tempo, então interfere na parte pedagógica. (Entrevista, coordenadora Mara³).

Se eu preciso utilizar a biblioteca com os alunos e não tem nada para usar na biblioteca, não tem um livro para pesquisa, como é que eu vou conseguir fazer o meu trabalho? Fico até nove, dez horas da noite preparando aula para o dia seguinte, de graça, mas, por outro lado, se você não tem uma organização mínima, você não faz a tua aula, porque não é só chegar na sala e ficar despejando coisas, precisa de levantamento de material. Eles quebram o projetor de slides, você tem que ir atrás para arrumar. Não tem quem faça, não tem um departamento de manutenção aqui. Ou você pega e vai, manda arrumar, ou [...]. Se for pra cruzar os braços e não fazer nada, então é preferível sair do CEFAM. Quer dizer, é lógico que o ideal seria ter gente pra fazer isso para o projeto continuar. (Entrevista, professora Teresa).

Percebem-se nessas falas a grande preocupação e o compromisso em fazer parte do processo de construção da escola, bem como a consciência de

3. Todos os nomes são fictícios. O uso de “[...]” indica uma fala/ocorrência não registrada ou a supressão de falas/ocorrências realizada na edição da transcrição.

que isso implicava executar, às vezes, trabalhos não especializados de organização escolar, os quais a coordenadora e algumas professoras pareciam valorizar. Geradas por uma situação de precariedade, comum a toda a rede estadual de ensino, essas tarefas apareciam no cotidiano escolar como uma iniciativa dos funcionários da unidade, especialmente os professores, com engajamento voluntário, legitimadas pela defesa do interesse dos alunos, que não teriam culpa por estarem vivenciando tais problemas.

A análise da organização do tempo nas *reuniões informais e de série*, de iniciativa do professor, revelaram a utilização do tempo para o trato de questões pedagógicas, indicando a disposição em trabalhar especificamente os objetivos pedagógicos, nos quais a questão interdisciplinar alcançava grande importância.

Vários professores questionavam, implícita ou explicitamente, a importância dada ao viés administrativo na organização do tempo escolar por parte da coordenação e concretizada nas reuniões gerais. A maioria dos professores afirmou ser baixo o aproveitamento das HTPs, pois as reuniões gerais seriam burocratizadas, justificando que esse tipo de tarefa atrapalhava, e muito, o trabalho diretamente ligado ao ensino, fosse individual ou conjunto, como se nota nas falas abaixo:

[...] a reunião geral desgasta muito, poderia avançar muito mais e acaba não avançando. Acho que se perde por questões internas, mais burocráticas mesmo [...] é o único período que todo mundo se encontra, acaba se perdendo muito tempo nisso. (Entrevista, professora Graça).

Na reunião geral eu acho que a gente perde muitíssimo, a gente perde acho que 90%. Como nem todos estamos informados, até cada um começar a entender o que acontece, já se foram umas duas horas-aula de HTP. A gente tem aproveitado mais as meia-horas diárias. (Entrevista, professora Míriam).

Outros professores se posicionavam diferentemente: acreditavam ser possível superar essa situação, priorizar o trabalho relativo à questão diretamente ligada ao ensino, em detrimento do (ou em integração com o) trabalho administrativo/organizacional, através de uma melhor organização interna e/ou da cobrança dos órgãos gestores do ensino por melhores condições de trabalho.

Conforme depoimentos de alguns professores, em épocas anteriores, desde a implantação do CEFAM, havia condições para o trato de questões administrativas e pedagógicas em reuniões, debates e processos decisórios, que parecem ter se dado de forma integrada. Em 1994, com a reorganização do tempo das HTPs, todos os assuntos que normalmente se discutiam e outros que se acrescentaram devido a essas mudanças não puderam mais ser contemplados em um espaço de tempo diminuído. Nesse momento, houve uma quebra no desenvolvimento do trabalho escolar docente, entre administrativo e pedagógico, levando a uma prática de priorização de temas nos diferentes espaços de reunião.

Verificou-se, portanto, que os dois tipos de tarefa acima identificados direcionavam-se para implementar a qualidade do processo de formação de professores em um sentido determinado, centrado no desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares. Havia, no entanto, divergências quanto aos caminhos a percorrer nessa direção. Pelo menos duas visões foram detectadas: por um lado, o trabalho estritamente ligado ao ensino, dentro dos chamados projetos interdisciplinares de série, que permitiriam ao aluno um conhecimento integrado de todas as áreas; de outro lado, além deste último caminho, também o trabalho de organização e administração escolar deveria ser realizado, para manter a escola em padrões mínimos de uso por alunos e professores.

A importância da iniciativa interdisciplinar parecia inquestionável e perfeitamente integrada naquela cultura escolar quando do desenvolvimento desta pesquisa. Nesse sentido, foi importante levantar a concepção de *interdisciplinar* para professores da escola, uma vez que esse aspecto pôde informar sobre os significados da ação docente pre-

sentes naquela cultura local. A visão mais frequente entre os professores com os quais se teve contato relacionava-se à abordagem interdisciplinar como algo ligado à prática docente, explicitando-se no cotidiano escolar como a elaboração de temas relativos aos objetivos do CEFAM e/ou das séries, de modo a possibilitar ampla participação dos professores. Considerava-se importante construir com os alunos da escola uma visão não fragmentária do conhecimento, através de uma abordagem mais integrada dos projetos de série, cujo preparo deveria necessariamente incluir o trabalho conjunto de professores.

Os valores, as crenças, as estratégias e as formas de trabalho acima citadas, constituintes da cultura escolar daquele CEFAM, não eram disseminadas na rede pública estadual, constituindo quase uma exceção aos padrões de organização docente. Essa questão tornava-se clara ao verificar o processo de integração dos professores iniciantes ao trabalho ali desenvolvido. Muitos professores relataram suas próprias dificuldades nesses momentos iniciais, dadas pela novidade daquelas situações de ensino, a partir das quais tiveram oportunidade de apreender e reconstruir aspectos tanto de conteúdos como de formas de uma cultura escolar diferenciada.

Havia uma preocupação bastante grande por parte dos professores mais experientes em integrar aqueles que estavam se iniciando no sistema de trabalho corrente, o que poderia ser traduzido pela formação para o trabalho conjunto, facilitando sua incorporação às atividades do chamado projeto interdisciplinar. No decorrer desse processo, outros saberes docentes eram veiculados, relativos às áreas específicas do conhecimento, às concepções pedagógicas, aos currículos escolares. Muitos expressavam a certeza de que somente através das relações interpessoais poderiam ser construídos e reconstruídos aspectos culturais relevantes para o grupo. Especialmente naquele momento de grande movimentação de professores, o contato entre docentes novos e experientes poderia significar a manutenção dos objetivos básicos daquele CEFAM e de uma dada cultura escolar. A fala da professora Fernanda é um exemplo dessas preocupações:

Num projeto como este, que tem a coisa do coletivo como algo extremamente importante, desse trabalho ir se estruturando na discussão, no entendimento, na confecção [...] já discutimos isso, da importância disso enquanto aspecto fundamental mesmo de sustentação do trabalho, e as pessoas vão, não é possível pensar que essa equipe vai ficar assim sempre. Mas como é que vai se garantir o trabalho? O trabalho vai se perder! [...] Como é que a gente dirige isso, o trabalho? Como é que a gente articula isso? (Entrevista, professora Fernanda).

Conforme nos mostram Tardif, Lessard e Lahaye (1991), pode-se identificar na ação docente saberes de múltiplas naturezas: aqueles relativos à formação profissional de cada um; os saberes curriculares, das disciplinas; e os saberes construídos na experiência profissional pessoal. A integração ao trabalho conjunto e interdisciplinar inclui tanto saberes ligados às áreas de conhecimento específicas e pedagógicas, quanto aqueles dados pela vivência individual ou coletiva, que selecionam e modificam os primeiros. Como saberes próximos à experiência profissional daquele grupo de professores pode-se citar a capacidade de trabalhar em um ambiente onde a dispersão e a fragmentação são constantes, e também a necessidade de identificar e procurar ativamente os colegas mais informados e mais atuantes no trabalho conjunto, para facilitar a integração ao grupo.

O contato com o histórico dos projetos já construídos na escola também foi importante, pois ofereceu exemplos de como os professores resolveram coletivamente determinados problemas de viabilização de objetivos, como cada disciplina participou da elaboração final. Os professores puderam, assim, identificar a possibilidade de construção local de saberes, subsidiando a sua própria participação nesse processo.

Já outros saberes ligavam-se mais fortemente à formação teórica do professor, sem excluir aqueles da experiência, como o reconhecimento das relações de determinada disciplina com o projeto interdisciplinar, os obje-

tivos comuns às disciplinas envolvidas nos projetos, os procedimentos que pudessem contemplar tais objetivos etc.

Apesar de todas as divergências quanto aos procedimentos e aos meios de alcançar os objetivos centrais daquele curso de formação de professores, dois pontos mereceram adesão inquestionável – a importância e a necessidade do *trabalho conjunto* e da *iniciativa interdisciplinar*. A despeito de todas as modificações de carga horária, da exiguidade de tempo e do acréscimo de trabalho, esses dois aspectos permaneceram em pauta, revelando sua centralidade na cultura da escola em estudo.

Para Hargreaves (1994) e Fullan e Hargreaves (2000) as culturas do ensino podem ser consideradas segundo as dimensões de conteúdo e de forma. Os valores, os hábitos, as crenças e as atitudes partilhadas por um grupo de professores, de maior ou menor amplitude, referem-se ao seu conteúdo, enquanto os padrões de relacionamento entre os participantes dessas culturas representam a sua forma. Os autores discutem quatro formas de cultura – o individualismo, a colaboração, a colegialidade artificial e a balcanização –, dentre as quais a segunda parece se aproximar da organização de trabalho estudada na investigação em pauta.

A colaboração, considerada por Hargreaves (1994) como possível promotora do desenvolvimento das escolas e dos professores, tem sido alvo de muitas discussões e estudos, pois, além de ser um processo que pode resultar em crescimento interno dos grupos envolvidos, também é encarada como uma estratégia eficaz de implementação de mudanças externas e centralizadas. É importante destacar, então, duas perspectivas da colaboração:

Na *perspectiva cultural*, a dominante, as culturas de colaboração exprimem e emergem de um processo de formação de consensos que é facilitado por uma gestão educativa largamente benevolente e competente. Na *perspectiva micropolítica*, tal colaboração e colegialidade resultam do exercício do poder organizacional por parte de administradores que têm consciência da questão do controle. (Hargreaves, 1994, p. 214, grifos do autor).

A colaboração de natureza cultural tem como característica relações de trabalho espontâneas, desenvolvendo-se e sustentando-se a partir do próprio grupo, podendo ser apoiadas pelas administrações. São também voluntárias, não resultantes da coação administrativa, mas da percepção do valor e da produtividade do trabalho conjunto dos professores. As relações de colaboração são orientadas para o desenvolvimento, de forma que os professores em grupo é que definem finalidades e procedimentos de seu trabalho, sendo, nesse sentido, iniciadores de mudanças e não reagentes a elas. O trabalho conjunto é, em grande medida, difundido no tempo e no espaço, com encontros breves e frequentes, sem a necessidade de cronogramas fixos de trabalho. Seus resultados são muitas vezes incertos e imprevisíveis, havendo uma incompatibilidade entre as culturas de colaboração e administrações centralizadas quanto a orientações sobre currículo e avaliação (Hargreaves, 1994).

Notaram-se, entre essas características, várias similaridades com o sistema de trabalho estudado, como a elaboração interna de finalidades e procedimentos de ensino, sem a imposição de parâmetros institucionais mais gerais, e as relações de trabalho espontâneas e voluntárias em relação à administração central. Já no âmbito da organização interna, os professores eram selecionados segundo sua disposição para o trabalho em colaboração, o que facilitava sua integração àquela cultura escolar. Como o sistema de trabalho do CEFAM era previamente conhecido por muitos professores, acabava afastando aqueles que não se adaptavam ou que não se dispunham a trabalhar dessa forma. Quanto às características de difusão do trabalho e à incerteza dos seus resultados, há uma grande proximidade com a situação observada: basta lembrar das reuniões informais e dos períodos de intervalo utilizados para o trabalho conjunto. Por outro lado, os chamados projetos interdisciplinares de série encontravam-se, à época, em processo de construção ou de reconstrução, não havendo certezas quanto aos seus produtos finais.

Concluiu-se, portanto, que o trabalho docente desenvolvido no CEFAM investigado apresentava aspectos culturais referentes à colaboração, considerada importante para viabilizar o trabalho coletivo em projetos in-

terdisciplinares e conseqüentemente otimizar a qualidade de ensino daquele curso de formação de professores. Apesar de todas as modificações institucionais e de suas conseqüências para a organização do trabalho escolar, a cultura construída localmente não foi alterada em seus aspectos centrais. Houve, no entanto, um grande acúmulo de trabalho, acentuando processos já instalados de simultaneidade e multiplicidade de práticas docentes. Discutem-se a seguir as implicações pessoais e profissionais dessa questão.

SIMULTANEIDADE DE PRÁTICAS E SEUS SIGNIFICADOS

A enorme sobrecarga de trabalho e a exiguidade de tempo verificadas na escola em questão tiveram conseqüências marcantes no grupo de professores, notadamente em sua *dimensão pessoal*. Apesar de já existirem uma diversidade e uma simultaneidade de práticas do trabalho docente em períodos anteriores ao desta pesquisa, com a reestruturação das HTPs a questão se tornou mais evidente e acentuada.

A primeira reação verificada foi relativa à falta de tempo, levando a uma situação em que as atividades docentes passaram a invadir cada vez mais outras esferas da vida pessoal dos envolvidos. Era senso comum entre professores, alunos, coordenadora e diretora a exiguidade de tempo para tudo o que consideravam necessário fazer, tanto em relação ao trabalho de suas disciplinas específicas, quanto àquele referente ao projeto interdisciplinar, ou mesmo quanto ao cumprimento das normas do sistema escolar e das atividades de organização e administração escolar. Pareciam estar sempre apressados, mesmo atrasados, tentando cumprir a contento todas as suas tarefas.

Por outro lado, a maioria dos professores daquele CEFAM trabalhava intensivamente e não valorizava de forma adequada os resultados obtidos, já que os comparava com aqueles de épocas anteriores, sob outras condições de recursos materiais e de número de funcionários. Muitos também não valorizavam o trabalho administrativo realizado em uma grande parte do tempo das reuniões, admitindo a perda de um recurso precioso – o tempo – em atividades consideradas menores.

Toda essa situação acabou levando ao crescimento de um sentimento quase generalizado entre os professores, de frustração, cansaço, desgaste e irritação, que foi se instalando no decorrer do período relativo ao trabalho de campo desta pesquisa. Verificaram-se episódios de conflitos, em que alguns professores se questionavam se valia a pena continuar trabalhando sob aquelas condições. A coordenadora, apesar de afirmar que ela e outros professores não reclamavam do excesso de trabalho, acabou fazendo um desabafo sobre a posição ambígua em que se encontrava:

A minha ambiguidade é o seguinte: faz 23 anos que eu estou trabalhando bem e tentando trabalhar bem, não é só uma questão de intenção, mas tentando fazer um bom trabalho, um trabalho coletivo dentro da escola estadual. [...] são 23 anos que eu então sou escrava, que eu estou com a canga no pescoço, [...] apesar desse protesto, eu faria, por quê? Porque eu fiz a vida inteira. Então, para falar “eu não vou fazer”, tem que por alguém no meu lugar, que tenha essa condição. Porque eu não vou conseguir arcar com as consequências, são piores para mim as consequências do que fazer o vestibulinho. Talvez me dê menos trabalho fazer, percebe? [...] Porque pra mim é uma opção, foi uma opção, foi uma escolha. Ganho mal? Muito mal. [...] Então essa ambiguidade é assim: será que eu devo estar fazendo aquilo que eu não sou paga? [...] muita gente pensa como eu aqui. (Entrevista, coordenadora Mara).

A coordenadora e muitos professores continuaram trabalhando naquela escola, mas pode-se questionar se alguns daqueles que saíram durante o período letivo em que foi realizado o trabalho de campo o fizeram por não suportar o acúmulo de pressões no ambiente de trabalho.

De fato, uma das consequências do mal-estar docente relatadas no estudo de Esteve (1992) foi exatamente o abandono do magistério. O autor considerou que as dramáticas modificações sociais que vêm ocorrendo nos últimos tempos implicaram mudanças nas funções do professor, levando ao

estabelecimento de sentimentos de mal-estar, tensão, estresse e até mesmo algumas doenças. O agravamento desse problema poderia estar associado, segundo o autor, a outras consequências, entre elas a ausência do local de trabalho por períodos variáveis, ou até o abandono total. Lapo e Bueno (2003), ao examinarem o abandono de professores da rede pública de São Paulo no período de 1990-1995, corroboram as reflexões do autor.

Apesar de não ter sido possível determinar os motivos que levaram certos professores a sair do CEFAM, já que tal enfoque não fazia parte dos objetivos centrais da investigação, verificou-se, conforme mencionado acima, a instalação de sentimentos de cansaço, esgotamento, frustração e insatisfação com a própria prática.

Quanto à *dimensão profissional*, foi importante analisar a questão da homogeneização e da fragmentação do tempo em associação às práticas de trabalho extraclasse. A imposição do sistema escolar para o horário das aulas, numa tentativa de homogeneizar a organização do tempo em toda a rede escolar, revelou princípios de uma racionalidade burocrática que não considera a especificidade do trabalho das escolas, muito menos a organização do trabalho em um curso que tem objetivo e projeto diferenciados – respectivamente, a formação de professores e o projeto CEFAM. Essa situação, que os professores dificilmente podem modificar, leva a uma fragmentação do trabalho do professor, já que estes devem adaptar a execução de um trabalho conjunto planejado na escola – que requer frequentemente um horário flexibilizado – a uma organização temporal determinada pelo sistema escolar, segundo outros interesses e projetos.

A fragmentação determinada pelo horário interferiu na própria visão de unicidade do conhecimento que se queria implementar na escola, já que diariamente as aulas de diferentes disciplinas se sucediam sem a integração e a continuidade requerida por uma abordagem interdisciplinar. Mesmo as atividades do projeto de série ficavam geralmente dispersas no horário da manhã e da tarde, de forma a atender às necessidades de organização do tempo da maioria dos professores, que trabalhavam em várias escolas. Tal fragmentação era um problema reconhecido por vários docentes, que,

no entanto, não viam maneiras de superá-lo. O depoimento abaixo, de um dos professores entrevistados, refere-se a isso:

[...] a forma como acaba sendo organizado, a própria disposição das aulas, o comprometimento da interdisciplinaridade, o CEFAM trabalha com a não ruptura na hora em que o professor de Biologia sai e o professor de História entra. Quer dizer, essa visão da especialização, de que as disciplinas são, no fundo, diferenciadas, só que não tem nada a ver Biologia com História, por exemplo, esse tipo de ideia contribui para a mistificação, eu acho. Então, por mais que os professores tenham boa vontade de trabalhar dentro da sua disciplina, tentar contribuir para essa desmistificação, o fato da interdisciplinaridade não estar funcionando como deveria, eu acho um empecilho muito grande [...] acaba reforçando, na prática, mesmo do CEFAM, que é uma escola crítica, a especialização. (Entrevista, professor Luiz).

Essa situação também interferia na possibilidade de encontro dos professores. Aqueles docentes reunidos casualmente por um horário comum tinham maiores chances de realizar um trabalho conjunto e poderiam participar mais efetivamente do projeto interdisciplinar. Os professores iniciantes também tinham maiores possibilidades de aprender com os colegas ao compartilhar horários de trabalho com pessoas mais experientes e/ou atuantes.

Outra análise realizada referiu-se à fragmentação observada nas práticas dos professores, dentro de determinado horário, com as características apontadas acima. Nesse sentido, verificou-se que em todas as reuniões, em especial nos momentos de encontros informais, os professores pareciam ter pressa em resolver assuntos pendentes para a organização do trabalho interdisciplinar, dando-lhe o andamento previsto. Já que as reuniões de série eram quinzenais, e os períodos de entrada, saída, intervalos e reuniões diárias eram muito reduzidos e ainda não contavam com a presença de todos os professores, estes tentavam otimizar a utilização do tempo.

A ansiedade em combinar ações conjuntas, por vezes, levou os professores a tratarem de mais de um assunto ao mesmo tempo, ou provocou conversas concomitantes sobre temas referentes a diferentes séries, o que gerava fragmentação e confusão. Os assuntos e problemas escolares se sucediam aleatoriamente, às vezes se perdendo, sem uma decisão ou conclusão mais concreta. Os próprios momentos de reunião geral, de série e de área (formais ou não) se mostraram fragmentários dentro de um mesmo período de tempo, chegando a ocorrer de forma concomitante.

A citação a seguir, retirada das anotações de campo da pesquisadora, apesar de ser extensa, mostra bem a simultaneidade de falas e assuntos tratados pelos professores, em um período de reunião informal de aproximadamente 20 minutos:

Mônica, Silvia, Alice e Isabel estão comentando os problemas que enfrentam com uma aluna da qual já ouvi falar anteriormente. Ela foi encontrada no corredor, chorando. Alguém fala de seus problemas. Mônica pondera que a aluna ouve o que falam a ela, e elabora isso de alguma forma. Silvia diz que ela elabora negativamente, e conclui que seu caso é para uma psicoterapia. [...].

Há uma série de folhas com histórias em quadrinhos sobre a mesa, e Maura pega para ver, perguntando de quem é. Isabel fala que é de Mônica, e Maura olha divertida. Carmem chega e fica em pé, encostada na parede atrás de Silvia. Conversam algo sobre o 1º ano, Alice pergunta a Maura qual a sequência de atividades que foi programada, ela responde. Maura pergunta a Mônica o que ela está trabalhando com aquele material, e ela explica que coletou essas charges em várias fontes, e está usando para discutir o fracasso escolar.

O assunto continua sendo o 1º ano. Já Beatriz e Vilma conversam algo sobre a visita a Henry Borden, o roteiro que têm que fazer. Isabel se divide nas duas conversas, ora presta atenção em uma, ora em outra. Reafirma o que havia dito anteriormente, que de história só haveria uma pergunta a fazer no roteiro. Beatriz e Vilma parecem estar combinando as linhas gerais do roteiro. Vilma diz que por ser a primeira vez que se faz a atividade, está bom o que estão pensando, para o ano que vem, pode-se pensar em mais coisas. O grupo que conversa sobre o 1º ano agora envolve Carmem e Maura. Esta diz a Carmem que têm que resolver algo, que têm que se reunir, e pergunta por Helena.

Nesse momento, o assunto muda repentinamente para a atividade do 2º ano, e Alice fala que eles já passaram para outra série, e, fazendo um comentário em tom de brincadeira, olha para mim e para Maura. Isabel se concentra na conversa sobre Henry Borden. Carmem sai de onde estava, e depois de algum tempo Maura também. Alice dirige-se a Mônica, comentando algo aparentemente já discutido anteriormente. Trata-se de um trabalho que os alunos farão como síntese final do projeto. Mônica diz ser melhor fazer uma redação mesmo. Alice fica em dúvida, teme pela subjetividade da correção. Mônica diz que eles podem eleger alguns critérios para a avaliação dos textos, e então Alice concorda, desde que sejam destacados alguns itens que deverão ser obrigatoriamente abordados, para não deixar tudo tão solto. Mônica concorda, e imediatamente elas começam a elaborar estes itens.

Mônica já tem escrito em seu caderno “A Educação das Classes Populares na Cidade de São Paulo”. Alice, Mônica e Silvia discutem como colocar, Alice sugere a forma definitiva: “de-

senvolva este tema, não esquecendo de abordar”: Mônica dá ideia do item “fracasso escolar”, alguém fala em “segregação socioespacial”, e Silvia dá a ideia, após extensa justificativa, de incluir a “criminalização da pobreza” [...].

Isabel, aflita, volta-se para este grupo, dizendo que já está chegando, está saindo de Henry Borden e chegando. Beatriz e Vilma continuam falando, Sandra agora está com elas, mas não posso identificar o teor da conversa. Alice gostou que tivessem levantado exatamente 5 itens, pois facilita a correção: “... vê se desenvolve o tema, se teve coerência, 2 pontos cada um”.

Mônica se espanta com a fala de Alice e continua: Você faz assim, é? Eu não consigo. Alice diz que assim fica mais objetivo. Ela quer marcar o dia em que se fará isto, sugere dia 25 e pega o horário para ver quem é que dá aula nesse dia. Jorge, Alice diz que fala com ele depois, Sandra e Vilma são consultadas na hora. Sandra parece ter concedido, mas Vilma tem que fazer com os alunos uma atividade preparatória, referente a visita a Henry Borden. Alice diz que depois terão que devolver as duas aulas para ela. (Caderno de campo).

Algumas das questões abordadas na reunião acima citada foram resolvidas naquele momento, mas outras ficaram pendentes. Esse é um aspecto problemático da ação docente, pois pode-se pensar na dificuldade daqueles professores elaborarem e viabilizarem seus planos durante o trabalho conjunto, se eles não chegarem a uma finalização dos diferentes aspectos desse trabalho.

Perrenoud (1993), no entanto, vê outras possibilidades de análise para a questão da fragmentação no trabalho docente. Tanto na prática com os alunos, como no trabalho solitário em casa ou na escola, ou mesmo em

atividades intermediárias entre esses dois tipos⁴, há sempre “[...] uma multiplicidade das tarefas e dos problemas a solucionar, a dispersão contínua entre solicitações e assuntos prementes” (Perrenoud, 1993, p. 63). O professor, assim, “[...] pressionado pelo tempo, prepara as tarefas mais urgentes, assegurando o mínimo de preparação para cada uma das atividades dos dias seguintes” (Perrenoud, 1993, p. 58).

A dispersão seria uma característica “[...] imposta por situações que o professor deve gerir simultaneamente” (Perrenoud, 1993, p. 55), o que sugere uma grande quantidade de tarefas que o docente deve levar a cabo num determinado período de tempo. A simultaneidade de práticas seria, então, inerente à profissão docente, a uma cultura profissional mais geral.

Na situação pesquisada, tal simultaneidade já fazia parte do cotidiano escolar do professor, apoiando a concepção de dispersão como essencial para a atividade docente. Com a intensificação da simultaneidade de práticas, os professores passaram a priorizar o uso do tempo para as atividades consideradas mais importantes, conforme suas concepções do que fosse o trabalho docente, de acordo com a cultura escolar local, e mesmo assim pareciam não dar conta do trabalho a fazer. O mal-estar era bastante frequente, mas muito maior nas ocasiões em que o tempo era gasto em tarefas consideradas não significativas.

A acentuada simultaneidade de práticas foi aceita pelos professores somente em certa medida, quando as tarefas a serem desempenhadas tinham algum sentido no âmbito daquela cultura escolar. Desde que as valorosas culturas locais da colaboração e do trabalho interdisciplinar estivessem sendo garantidas, o grupo de professores enfrentava as dificuldades de um cotidiano profissional repleto de tarefas que deveriam ser realizadas concomitantemente.

Promoveram, dessa forma, uma seleção das atividades consideradas mais significativas, vivenciando a fragmentação e a dispersão presentes nessas situações e evitando as tarefas não relacionadas a esse caminho pro-

4. Momentos fora do tempo formal da aula – intervalo, entrada ou saída dos períodos –, em que o professor trata de assuntos urgentes referentes à organização de seu trabalho.

fissional. Tal seletividade se expressou de várias formas, como nos diferentes ritmos das atividades extraclasse: rápido, ansioso e bastante produtivo nas reuniões informais e de série, conforme já relatado; lento e pouco produtivo nas reuniões gerais. Os níveis de frequência dos professores – maiores nos momentos em que tratavam dos chamados projetos interdisciplinares – também apontaram para uma escolha de determinadas tarefas.

Uma grande parte dos professores da unidade escolar considerada tinha projetos de vida com dimensões particulares que permitiam sua sobrevivência e possivelmente a de sua família, e que também incluíam dimensões genéricas associadas a uma participação social e política mais ampla. Evidentemente havia conflitos sobre as possibilidades de continuar trabalhando naquelas condições, os quais acabavam sendo superados dadas as opções pessoais dos professores relativas às finalidades mais genéricas do trabalho de formação de professores, e ainda à possibilidade de construção das valorizadas culturas locais da colaboração e do trabalho interdisciplinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação aos significados dos processos de simultaneidade de práticas na escola envolvida na pesquisa, concluiu-se, então, que a sobrecarga de trabalho afetou a vida pessoal do professor, invadindo períodos de tempo normalmente não dedicados ao trabalho e causando várias formas de mal-estar docente. Esse processo, no entanto, não resultou em perda de autonomia dos professores nas atividades de ensino, não havendo facilitação de entrada de materiais produzidos externamente ou processos de desqualificação profissional. Pelo contrário, a qualificação profissional aumentou, pois o trabalho chamado interdisciplinar manteve suas características de troca de saberes e experiências, ainda que tenha passado por algumas reestruturações.

Condições de simultaneidade de práticas, situações marcadas pela fragmentação e dispersão das atuações associadas ao ensino podem estar presentes em situações de qualificação e autonomia docentes. A simultaneidade e a multiplicidade crescente de atribuições profissionais podem

ser vivenciadas pelos professores sem que seus projetos pessoais e profissionais sejam abandonados, desde que o grupo envolvido esteja no controle das diversas atividades de ensino, sem aceitar imposições ou pressões externas; desde que realizem um trabalho por eles considerado valioso, tanto em termos pessoais como em relação aos processos de construção e reconstrução de aspectos culturais da unidade escolar considerada.

REFERÊNCIAS

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**. Lisboa: Escher, 1992.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança**. Lisboa: Mc Graw Hill, 1994.

HELLER, Á. **Sociología de la vida cotidiana**. 3. ed. Barcelona: Península, 1991.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 65-88, 2003.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1992.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote: Instituto de Inovação Educacional, 1993.

ROCKWELL, E. **La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos**. Buenos Aires: Paidós, 2009.

ROCKWELL, E. **Reflexiones sobre el proceso etnográfico**. Cidade do México, DF: Departamento de Investigaciones Educativas: Instituto Politecnico Nacional, 1986. Mimeografado⁵.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **O projeto CEFAM: avaliação do percurso**. São Paulo: SE/CENP, 1992.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-33, 1991.

VIÑAO FRAGO, A. Culturas escolares, reformas e innovaciones. **Con-ciencia social**, Logroño, v. 5, p. 25-46, 2001.

VIVIANI, L. M. **Trabalho coletivo e formação continuada: estudo etnográfico sobre os significados da ação docente entre professores de um curso de magistério**. 1996. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

5. Esse texto foi posteriormente publicado no livro *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos* (Rockwell, 2009).

Magistério e lógica de destinação profissional: da etnografia às autobiografias¹

Belmira Oliveira Bueno



BREVE RELATO DE UM PERCURSO DE PESQUISA

Toda investigação depende da formulação de um objeto de estudo e das perguntas que orientam nossas buscas. Todavia, nem sempre esse objeto está claramente definido no início de uma investigação, razão pela qual deve ser construído. Entenda-se: construído teoricamente. Estimulada pelas leituras de Elsie Rockwell e Justa Ezpeleta, desde a visita que realizei ao *Departamento de Investigaciones Educativas* (DIE) em 1991, na companhia de duas colegas², propus-me a desenvolver uma investigação etnográfica em salas de aula de um curso de Habilitação Específica do Magistério (HEM). Por essa via metodológica, tinha a expectativa de apreender as tramas do cotidiano escolar, buscando identificar como a presença estatal e a presença civil se entrecruzavam na escola, tal como defendiam as pesquisadoras do DIE com base na concepção de Agnes Heller (1977) sobre a vida cotidiana e nas ideias de Gramsci a respeito do funcionamento das instituições na dinâmica social³.

Era o ano de 1993. A escola escolhida para o estudo já nos era de certo modo conhecida, a partir de informações que circulavam na rede de ensino e no bairro, chegando à universidade por meio dos estágios de alunos das licenciaturas. Era tida como uma escola que se distinguia por um *ethos* que trazia marcas de reivindicações da comunidade (à época, formada por substratos de classe média) e pela participação de pais e professores defensores de uma esco-

1. Este texto foi originalmente publicado na revista *Educação & Linguagem*, São Paulo, v. 8, n. 11, p. 75-104, 2005, sob o título *Magistério e lógica de destinação profissional*. A presente versão traz acréscimos teórico-metodológicos constantes da versão original da pesquisa, apresentada como tese de livre-docência (Bueno, 1996). Posteriormente, o artigo publicado foi retomado no âmbito de um projeto de etnografias comparadas, coordenado por Elsie Rockwell e Kate Anderson-Levitt. Os resultados encontram-se no texto *Teachers' work: comparing ethnographies from Latin America and United States* (Anderson-Levitt; Bueno, 2017).

2. Denise Trento Rebello de Souza, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), e Marilene Proença Rebello de Souza, do Instituto de Psicologia da mesma universidade (IPUSP).

3. Sobre o conceito de *instituição* no pensamento de Gramsci, ver a análise realizada por Elsie Rockwell (1987) em seu texto *Repensando institución: una lectura de Gramsci*.

la pública democrática que oferecesse um ensino de boa qualidade. A pesquisa de Souza (1991), uma das colegas de nossa equipe que desenvolveu seu estudo de mestrado naquela mesma unidade escolar, confirmava tais informações.

Nas conversas e reuniões que fazíamos com professores e professoras, entretanto, foi saltando à vista um novo desafio para os docentes, que se traduzia em certo desconforto para lidar com o curso de Habilitação Específica do Magistério (HEM). As dificuldades relatadas diziam respeito à mudança de perfil do alunado daquele curso, relacionada especialmente à idade da maioria das alunas e ao nível socioeconômico, características bastante heterogêneas em relação aos alunos de épocas anteriores, como será visto mais adiante. Tal situação mostrou-se fértil para investigar essas peculiaridades e o processo de formação de professoras. A questão da feminização do magistério, que se reproduzia naquele contexto, também nos instigou a desenvolver um estudo nessa direção, em virtude das pesquisas que vínhamos realizando sobre histórias de vida de professores.

Na formulação do projeto, tomei a perspectiva da *construção social da escola* (Rockwell; Ezpeleta, 1986) e a ideia de *construção do currículo* como eixos principais, por entender que os estabelecimentos de ensino constituem o *locus* principal das mudanças curriculares, uma vez que boa parte das decisões fica com os próprios professores e mesmo com os alunos e alunas, que têm sido levados, cada vez mais, a exercerem controle sobre o que se ensina e sobre a maneira de ensinar (Forquin, 1993)⁴. Essa abordagem consistia em um endosso explícito à ideia de que na escola nada está completamente pronto ou dado. Ao contrário, todos os elementos são construídos e reconstruídos – a legislação e as normas, o ensino e as aprendizagens, a autoridade, o poder, a disciplina –, na medida em que vão sendo confeccionados e tecidos por meio das relações sociais que ali tomam lugar.

Minhas ambições eram grandes, eu reconhecia. Sabia que iria encontrar tropeços pelo caminho, mas não de modo tão imediato. Quinze dias após

4. No decorrer do projeto, essa questão, embora não tenha sido abandonada, passou a se constituir como um pano de fundo.

ter dado início ao trabalho de campo, foi deflagrada uma greve dos professores da rede de ensino público de São Paulo, que durou cerca de três meses (de agosto a novembro de 1993). As visitas à escola foram por mim mantidas, buscando tirar da greve todo proveito possível para a pesquisa; porém, como o trabalho de campo foi estruturado para ser desenvolvido em salas de aula, surgiu a necessidade de fazer ajustes na proposta inicial. Naquele contexto, então, foi possível realizar entrevistas com algumas professoras, conversar com alunos e alunas que estavam deixando o curso, bem como ler e obter cópia de alguns trabalhos intitulados *Histórias de minha vida*, que essa turma havia elaborado a pedido da professora de História. Com base na análise desse material e visando dar continuidade ao trabalho de campo no ano seguinte (1994), foi se ressaltando um interesse por investigar a história de vida das alunas, bem como de algumas professoras entre as que mais se envolviam com nosso estudo. Essa via começava a se apresentar como uma forma mais adequada para conhecer e compreender a diversidade presente no curso de HEM daquela escola.

No ano seguinte, 1994, após a tentativa de acompanhar o trabalho de alguns professores em várias turmas, a observação participante acabou por se restringir, no primeiro semestre, às duas turmas de 1º ano e à única de 4º ano do curso, todas no período matutino. Ainda assim, era impraticável observar três turmas simultaneamente – o que causava demora no retorno a cada classe – e entender o contexto de cada uma. Em face disso, o trabalho de observação e, por consequência, o trabalho com os relatos autobiográficos acabaram por se concentrar na turma do 4º ano⁵. A perspectiva que se

5. O trabalho de campo iniciado nos dois primeiros anos ficou sob a responsabilidade de Flávia Medeiros Sarti – na época, minha orientanda de mestrado –, que acompanhou a pesquisa desde o seu início, como bolsista de iniciação científica. Lamentavelmente, quando seu projeto tomou forma para desenvolver um estudo longitudinal e acompanhar essas turmas até o final do curso, a Secretaria da Educação fechou, em 1996, o curso de HEM da escola na qual desenvolvíamos o trabalho de campo. Tratava-se de uma reforma que reestruturou toda a rede física de ensino do estado de São Paulo. Ver, no capítulo 7 desta coletânea, como esse problema foi contornado pela pesquisadora.

vislumbrava através das autobiografias e histórias de vida escolar era a de poder melhor caracterizar os contextos socioculturais de onde se supunha procederem os elementos com os quais as práticas docentes que tomam lugar na escola são produzidas e tecidas.

A suposição com a qual já se vinha trabalhando, e que então se confirmava, era a de que as representações das práticas docentes não se constroem exclusivamente a partir do momento em que professores e alunos entram em contato com as teorias que circulam durante o curso. Em vez disso, acham-se enraizadas em histórias individuais de vida escolar que antecedem a entrada desses indivíduos nos cursos de formação de professores e, depois, permanecem em contínua interação com os espaços sociais não escolares aos quais os alunos e os professores se acham referidos. Presumiu-se, assim, que tais elementos, embora pouco perceptíveis, fazem-se presentes e são atuantes no modo como os docentes e as futuras mestras concebem e representam a escola, as práticas escolares e a própria profissão.

No momento em que essas ideias começaram a tomar corpo, a perspectiva autobiográfica e a abordagem das histórias de vida foram incorporados ao estudo, que até então se propusera a investigar a formação de professores do curso de magistério por meio da etnografia. Tal trabalho, é importante que se diga, não foi abandonado. A observação participante foi realizada até o final do ano letivo de 1994, tendo-se a ela acrescentado o trabalho com as autobiografias. As análises aqui apresentadas constituem, assim, um dos recortes da investigação realizada, do ponto de vista tanto do trabalho teórico quanto do trabalho empírico.

Essas análises se complementam com um *post scriptum* que analisa dados colhidos dez anos após a formatura das alunas, concluída em 1994. Não mais podendo denominá-las *futuras professoras*, indagávamos sobre os possíveis caminhos profissionais que teriam tomado e se os pressupostos que assumimos na investigação original, principalmente com relação à lógica de destinação profissional, ainda se sustentavam.

A FEMINIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

Como um fenômeno abrangente e afeto às sociedades urbanizadas, a feminização do magistério tem sido objeto de um grande número de estudos nas últimas décadas. Investigada sob prismas diversos, especialmente no âmbito da história da profissão docente e das relações de gênero, a temática acabou por gerar um volume significativo de conhecimentos sobre a história das mulheres e a condição feminina no magistério, sobretudo na escola primária, focalizando a formação das professoras em épocas e contextos diversos.

O presente trabalho foi orientado por questões que derivam dessa problemática, porém, seguindo uma direção distinta da maior parte dos estudos que têm como sujeitos professores que exercem ou já exerceram a profissão docente, propôs-se a investigar um grupo que à época do estudo (1994) ainda não havia ingressado na vida profissional. Eram alunas do último ano de um curso de magistério de Habilitação Específica para o Magistério (HEM) de uma escola pública da cidade de São Paulo, quiçá futuras professoras. O grupo era constituído por quarenta alunas, cujo perfil mostrava-se bastante heterogêneo ao se considerarem dois aspectos: os desníveis socioeconômicos da turma e a idade das alunas dessa turma, que variava dos 18 aos 50 anos.

Que valores e representações teriam presidido a escolha do curso de magistério por parte dessas alunas de idades e origens tão diversas? Em que medida suas motivações poderiam endossar as teses do estudo sobre escolha ocupacional realizado por Aparecida Joly Gouveia no início dos anos 1960? Em *Professoras de amanhã*, Gouveia (1965, p. 10) trabalhou com a suposição de que a escolha do magistério é determinada por “[...] concepções a respeito da situação desejável para a mulher”, as quais refletem “[...] atitudes mais gerais sobre valores tradicionalmente consagrados”. Muitos estudos que se seguiram a esse, abordando o tema da feminização do magistério, confirmaram seu pressuposto básico. Aos poucos, as pesquisas foram inclusive evidenciando o papel desempenhado pela própria escola na

transmissão desses valores, através da incorporação da ideologia da domesticidade e da submissão femininas (Bruschini; Amado, 1988; Louro 1989; Demartini; Antunes, 1993, entre outros). Por outro lado, como bem argumentou Michael Apple (1987, p. 14), as mulheres “[...] não ficaram passivas frente às condições de classe e gênero”, pois, tanto no nível da atuação político-sindical como no cotidiano das salas de aula, as professoras têm sido capazes de manifestar diferentes formas de resistência às relações patriarcais vigentes, de acordo com a época e o contexto. Além disso, diz o autor, suas contradições “[...] são parte de um movimento muito mais amplo – e que ainda é necessário hoje – para desafiar as relações patriarcais em casa e no trabalho” (Apple, 1987, p. 14).

Questões dessa natureza orientaram o presente estudo, que se propôs a examinar de que modo certos determinantes de classe e gênero se compõem ao longo da história de alunas que se dirigem ao magistério, produzindo valores e representações sobre a profissão. A pesquisa buscou, além disso, compreender como tais elementos se articulam para efetivar uma lógica de destinação profissional, a qual se evidencia no fato de mulheres de faixas etárias e meios familiares diversos confluírem para o mesmo curso e buscarem, por suposto, a profissão do magistério.

ABORDAGEM E REFERENCIAIS TEÓRICOS

O estudo sobre as histórias de vida e autobiografias das alunas que vinham sendo observadas apoiou-se principalmente nos pressupostos do sociólogo italiano Franco Ferrarotti (1988)⁶, para quem o interesse crescente nos últimos anos por esse método responde a uma dupla exigência: de um lado, a uma necessidade de renovação metodológica, em decorrência de uma crise generalizada dos instrumentos heurísticos da sociologia; de outro lado, à exigência de uma nova antropologia, devido aos apelos vindos de vários setores

6. Para maiores detalhes sobre a utilização dessa abordagem metodológica consultar Bueno (1996, 2002).

para se conhecer melhor a vida cotidiana. Tais pressupostos se coadunavam com nossos objetivos e preocupações, tanto teóricas como empíricas.

As narrativas autobiográficas com as quais trabalhamos foram de três tipos: uma oral, obtida por meio de entrevistas em profundidade com dez alunas; e duas escritas, que contaram com a participação de todas as quarenta alunas da classe em estudo. O primeiro relato escrito, intitulado *História de minha vida*, havia sido solicitado por uma professora como trabalho de disciplina, antes da chegada da pesquisadora⁷. O segundo, *Minha história de vida escolar*, foi proposto pela pesquisadora com o apoio de duas professoras, justificando e explicando às alunas que na primeira narrativa poucas haviam dado atenção às experiências escolares.

As análises sobre esse material foram articuladas em torno de alguns conceitos básicos, tendo como eixo a questão das representações. Buscando situá-las no âmbito das discussões sobre as práticas sociais e as formas mediante as quais tais práticas são estruturadas, tomou-se simultaneamente as discussões que Sartre (1967) e Bourdieu (1992, 1994, 2002) realizaram a propósito do processo de *interiorização da exterioridade* e da *exteriorização da interioridade*. Ortiz (1994) observa que a problemática enfrentada pelo pensamento de Bourdieu é a mesma do discurso sartriano, porém, sua resposta é distinta. Enquanto Sartre toma o conceito de *projeto* como prospecção do indivíduo para o futuro, para explicar a mediação entre o sujeito e a história, Bourdieu retoma a velha ideia de *habitus*, que enfatiza a dimensão de um aprendizado do passado para construir sua teoria da prática.

Diante das questões e temas que foram enfrentados no âmbito deste trabalho, pareceu oportuno tomar as duas interpretações. Tal decisão foi decorrente de um dos pressupostos que presidiram o exame realizado, contido na ideia de que a prática pedagógica se acha vinculada ao cultivo de um *habitus* que se desenvolve e se transmite no âmbito da cultura escolar. Supõe-se que as representações sobre as práticas docentes não começam a se formar quando os professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas

7. Com o consentimento das alunas, a pesquisadora obteve as cópias desses relatos.

acham-se enraizadas em contextos e histórias particulares que antecedem até mesmo a entrada desses indivíduos na escola, estendendo-se depois por todo o percurso de vida escolar e vida profissional. No caso das práticas voltadas à formação de professores, admite-se que o curso de magistério, enquanto *locus* privilegiado para a formação de professores, cumpre o papel de realizar a intersecção entre o passado e o futuro. Por isso, indagou-se como é que antes de vir para o curso, e em seu decorrer, as alunas se veem e se projetam como professoras. Para compreender esse processo, de um lado, a ideia de *projeto* pareceu adequar-se às análises, por dizer respeito às carências, àquilo que falta ao sujeito e o impele a realizar o que ele *pode realizar*, numa atitude de superação das suas atuais condições de existência. De outro, a noção de *habitus* apropriou-se mais para identificar e explicar os mecanismos que favorecem a integração de certas práticas, valores e representações à conduta de determinados grupos e culturas. Uma pequena exposição sobre tais concepções pode esclarecer melhor esses argumentos.

O que Sartre (1967) busca é a compreensão do processo mediante o qual uma pessoa é produzida no interior de uma classe, no âmbito de dada sociedade e em determinado momento histórico. Ele supõe que existe uma reciprocidade de perspectivas no âmbito das quais os homens são simultaneamente livres e predeterminados. De um lado, sofrem a coerção das estruturas sociais; de outro, permanecem aptos à mudança. A ideia de *projeto* aparece, assim, como expressão dessa visão não determinista, pois somente desse modo ele pôde falar sobre a especificidade do fazer humano enquanto possibilidade de transformação e de superação que, no entanto, conserva as determinações do meio social. Nessa afirmação está contida a ideia de carência, suporte básico do conceito de *projeto*, tal como Sartre o concebe. O futuro é aquilo que falta e que, pela própria carência que manifesta, revela a realidade vivida. São as carências que permitem aos indivíduos pensar *aquilo que podem fazer*. Por outro lado, é por meio da avaliação daquilo que podem fazer – por exemplo, escolher uma profissão – que eles ganham “[...] consciência de sua classe pelo futuro que ela lhe torna possível, isto é, através da profissão escolhida” (Sartre, 1967, p. 79).

Por isso, Sartre afirma que o homem é *produto de seu produto*. Quer dizer, as estruturas de uma sociedade criada pelo trabalho humano definem para cada indivíduo uma situação que é objetiva em seu ponto de partida. Mas isso não constitui um determinismo, pois, se de um lado a sociedade a define, de outro, o homem pode superá-la pela sua prática. Apresentando exemplos, o filósofo afirma que, por mais limitado que seja o campo dos possíveis, ele sempre existe e não deve ser imaginado como um espaço de indeterminações. Ao contrário, trata-se de “[...] uma região fortemente estruturada, que depende da História inteira e que envolve suas próprias contradições” (Sartre, 1967, p. 79).

Tais considerações poderiam ser suficientes para dar cabo de explicar a dinâmica das práticas sociais e o processo mediante o qual se dá a passagem do objetivo ao subjetivo e deste àquele. Mas, se a ideia de *projeto* permite explicar a mediação entre o sujeito e a história – e, nesse sentido, mostra-se fértil para ajudar a compreender as escolhas que as alunas têm feito do curso de magistério –, contudo, mostra-se limitada para explicar as representações e sua gênese.

É precisamente nesse ponto que as análises de Bourdieu (1992, 1994, 2002) se mostraram relevantes. Preocupado em explicar e demonstrar a dialética da exterioridade e da interioridade, ele considera, em sua teoria da prática, que as condições materiais de existência de dada classe produzem *habitus*, definido por ele 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 de obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e, coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (Bourdieu, 1994, p. 61).

Bourdieu admite que ao mesmo tempo em que tais estruturas aparecem como determinadas pelos fins colocados por planos e projetos – isto é, pelo futuro –, há por parte do sujeito uma antecipação implícita das consequências das práticas produzidas pelo *habitus*. A antecipação é uma espécie de estratégia criada pelo próprio *habitus* que permite ao sujeito enfrentar situações imprevisíveis. Isso, no entanto, não se opera de forma consciente, ao modo de um cálculo de probabilidades a respeito dos efeitos do passado sobre o futuro, mas como uma avaliação subjetiva. As respostas criadas pelo *habitus*, diz ele,

[...] se definem em primeiro lugar em relação a um campo de potencialidades objetivas, imediatamente inscritas no presente, coisas a fazer ou a não fazer, a dizer ou a não dizer, em relação a um vir, que ao contrário do futuro como ‘possibilidade absoluta’ [...] se propõe com urgência e pretensão a existir excluindo a deliberação. (Bourdieu, 1994, p. 62).

A avaliação que um indivíduo faz sobre suas chances de sucesso em determinada situação “[...] faz intervir todo um corpo de sabedoria semi-formal, ditados, lugares-comuns, preceitos éticos (‘não é para nós’) e, mais profundamente, princípios inconscientes do *ethos*” (Bourdieu, 1994, p. 62-63). Eis porque, diante da avaliação que o sujeito realiza com base em suas experiências passadas, ele procura ajustar e compatibilizar suas práticas às chances objetivas de realização e, assim, excluir os acontecimentos mais improváveis, “[...] antes de qualquer exame, a título do *impensável*, ou pelo preço de uma *dupla negação* que leva a fazer da necessidade virtude, isto é, a recusar o recusado e a amar o inevitável” (Bourdieu, 1994, p. 63, grifos do autor).

O *habitus* é, ao mesmo tempo, social e individual, pois diz respeito a grupos e ao indivíduo. Ao interiorizar práticas e representações, o indivíduo internaliza, embora de modo subjetivo, a objetividade, assegurando com isso a relativa homogeneidade dos *habitus* de classe ou de grupo. No interior dessa dinâmica é que se dão relações de poder, fazendo

com que determinados valores e bens simbólicos tenham mais legitimidade e se imponham mais do que outros. O consumo desses bens, através dos *habitus* de classe, acaba assim por manifestar um tipo de dominação (a violência simbólica) na qual as relações de poder são dissimuladas. Trata-se, em verdade, de um processo de socialização que se desenvolve através da produção de uma série de *habitus* e que explica, segundo Ortiz (1994), a atenção especial dada por Bourdieu ao período de formação das primeiras categorias e valores do sujeito, na medida em que vão orientar a sua prática futura. Bourdieu (*apud* Ortiz, 1994, p. 18) afirma que “[...] o *habitus* adquirido na família está no princípio da estruturação das experiências escolares, o *habitus* transformado pela escola, ele mesmo diversificado, estando por sua vez no princípio da estruturação de todas as experiências ulteriores”.

Foi com essa perspectiva que os conceitos de *habitus* e de *projeto* foram tomados neste estudo, de modo a oferecerem, complementarmente, suporte às análises sobre a questão da escolha profissional. Por sua vez, foram as ideias neles contidas que conduziram esta pesquisa a fazer uso do método autobiográfico, porquanto estudar a gênese das representações de futuras professoras demandava uma análise sobre os modos pelos quais uma dada lógica de destinação profissional se constrói conduzindo certos grupos de mulheres aos cursos de magistério.

As análises foram também orientadas pelo conceito de *gênero*, tomando-se as formulações de Joan Scott (1990). Scott (1990, p. 14) define gênero como “[...] um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos”, considerando-o, além disso, “[...] um primeiro modo de dar significado às relações de poder”. Essa definição deixa claro que gênero, enquanto categoria de análise, não diz respeito ao estudo de mulheres ou de homens, mas, sim, às relações entre ambos, enquanto um processo que é histórica e culturalmente construído. A perspectiva relacional que se explicita nessa formulação mostra-se fecunda para estudar a questão da feminização do magistério, uma vez que falar de papéis femininos pressupõe levar também em conta os papéis masculinos que

tomam lugar explícita ou implicitamente nos ambientes escolares e na educação em geral. Permite, por isso, compreender que a identidade de cada um se constrói através e na relação com o outro.

Baseando-se em algumas análises de Foucault, Scott articula a ideia de saber à de poder. Dessa perspectiva, ela afirma que o saber não se refere apenas a ideias, mas a instituições e estruturas, práticas cotidianas e rituais específicos, já que todos constituem relações sociais. O saber é um modo de ordenar o mundo. Como tal, não antecede a organização social, mas é inseparável dela (Scott, 1990, 1994). Gênero e poder se constroem reciprocamente, mediante uma rede complexa de significações sociais, entre as quais se dão as relações entre homens e mulheres. Nessa direção, o que se intentou neste estudo foi identificar de que modo certas práticas presentes nos relatos das alunas, especialmente as discursivas, explicitam formas, mecanismos e relações através das quais determinadas representações sobre o magistério como profissão feminina têm se transmitido no âmbito da família e, a partir daí, se estendido e se instalado no ambiente dos cursos de formação de professores. Além disso, pretendeu-se identificar práticas que possam indicar a presença de processos de mudanças e rupturas com certas ideias que têm se transmitido com admirável solidez a respeito do magistério no contexto da nossa educação.

CARACTERÍSTICAS DO GRUPO ESTUDADO

O perfil do grupo estudado foi elaborado com base em informações extraídas dos próprios relatos autobiográficos. O perfil apresentado não teve em vista descrever quantitativamente a distribuição das alunas no *continuum* que vai das mais às menos favorecidas economicamente, mas, sim, oferecer uma caracterização das diferenças socioculturais com base nas narrativas das próprias alunas sobre seus contextos familiares. Além disso, buscou-se apresentar uma visão geral sobre a diversidade dos percursos, sobretudo as histórias de vida escolar e os caminhos através dos quais as alunas chegaram ao curso de magistério.

Do ponto de vista da idade, o grupo se encontrava assim distribuído ao final da HEM:

Entre 18 e 21 anos: 21 alunas (52,5%)

Entre 22 e 28 anos: 11 alunas (27,5%)

Entre 33 e 50 anos: 8 alunas (20,0%)

Sobre o processo de escolarização, observou-se que entre as alunas mais velhas, com idade entre 33 e 50 anos, a interrupção da escolaridade se deu por razões financeiras, na maior parte das vezes. Somente em dois casos a interrupção foi consequência de casamento. Algumas chegaram a deixar a escola várias vezes, razão pela qual chegaram tardiamente ao ensino médio, para o curso de magistério.

Entre as alunas do grupo intermediário (de 22 a 28 anos), os percursos foram mais diversificados. Além de dificuldades financeiras da família como fatores que influíram na interrupção da escolaridade, somaram-se outros, tais como: desestruturação da família em virtude da separação dos pais, agravando, muitas vezes, a situação econômica; gravidez indesejada antes do casamento; migração da família de estados do Nordeste para São Paulo. Somente uma aluna desse grupo, de 28 anos, não interrompeu a escolaridade em momento algum, a despeito de suas sucessivas reprovações. Um percurso raro, de fato.

O grupo mais numeroso, das alunas mais jovens, exibiu um atraso de escolaridade muito pequeno. Sem muita surpresa, foi nesse grupo que se localizaram as alunas de condição socioeconômica mais favorecida. Algumas delas, pertencendo a famílias que desfrutavam de boa estabilidade econômica, tinham a expectativa de cursar uma faculdade e já se preparavam para o vestibular. Nos relatos, poucas mencionaram a profissão dos pais. Dentre as que fizeram referência a esse aspecto, três são filhas de professoras, uma das quais menciona que o pai é dentista. Não foi identificado nenhum outro caso cujos pais ou marido tivessem profissão de maior prestígio social.

Ao tomar o grupo em seu conjunto, percebeu-se que a maioria pertence a estratos mais baixos das classes médias. Entretanto, há um grupo menor composto por alunas procedentes de meios familiares muito pobres,

jovens que começaram a trabalhar bem cedo, em geral como empregadas domésticas. Outras alunas dessa faixa, ainda que na origem não se enquadrassem nesse perfil de pobreza, foram seriamente afetadas por revezes econômicos vividos pela família e outras, pela morte ou separação dos pais. Em todos os casos, sempre houve repercussões negativas sobre a escolaridade, sob a forma de repetência ou de abandono.

Quanto ao estado civil, havia na época do estudo uma maioria de alunas solteiras, especialmente no grupo das mais jovens e adolescentes. Entretanto, nesse grupo havia uma já casada, outra que vivia com um rapaz, e uma terceira que, embora muito jovem, com 18 anos, já se encontrava separada. Esses dois últimos casos envolveram gravidez não desejada. Havia também uma aluna de 20 anos que se encontrava grávida ao final do curso e estava para se casar. Entre as mais velhas, de 33 a 50 anos, não havia solteiras. Se não estavam casadas, eram divorciadas, sendo uma delas viúva. Esses dados indicam uma mudança no perfil das alunas dos cursos de magistério, pelo menos no estado de São Paulo, já que tais cursos até pouco tempo antes era frequentado predominantemente por alunas jovens e solteiras (cf. Gouveia, 1965; Piconez, 1988).

O que se constatou é que as alunas mais velhas foram as mais atingidas pela pobreza, fato que explica facilmente por que tiveram que interromper os estudos. Somente uma aluna desse grupo disse ter deixado a escola unicamente por motivo de casamento; todas as demais o fizeram por limitações financeiras. Todavia, elas não são as únicas que trabalham enquanto fazem o curso. Entre as mais jovens, quase todas trabalhavam na época em que a pesquisa foi realizada. Algumas confeccionavam objetos para vender; outras exerciam atividades no comércio; algumas poucas já se iniciavam no magistério, trabalhando em escolas de educação infantil da rede privada. O caso mais discrepante era o de uma aluna que era modelo profissional há vários anos.

Em meio a esses traços heterogêneos, havia, no entanto, dois aspectos intimamente relacionados que uniam todas as alunas pelo que apresentavam de acentuadamente homogêneo: ali todas eram mulheres e todas cursavam o magistério, o qual, não por acaso, é caracterizado como profis-

são feminina. Tratava-se, portanto, de entender como esses aspectos homogêneos são capazes de aglutinar traços que definem uma significativa heterogeneidade, como aqueles que caracterizavam a turma investigada.

A ESCOLHA DO CURSO: REPRESENTAÇÕES E SABERES SOBRE O MAGISTÉRIO

Os relatos autobiográficos elaborados pelas alunas são ricos em elementos que indicam ser a escolha do magistério um percurso no qual acha-se presente um conjunto de práticas que explicitam valores e representações disseminados ao longo do processo de feminização do magistério primário. Tal relação pode parecer demasiado remota no tempo, mas é justamente essa ideia de duração que dá a dimensão da força das imposições culturais. Ainda que esse processo tenha assumido características próprias e peculiares em cada período e contexto, o magistério primário continua sendo um gueto de mulheres. No âmbito das culturas que favoreceram essa situação, como é o caso brasileiro, a escolha profissional não é uma decisão neutra e isenta de determinações culturais e ideológicas.

Na análise dos relatos, observa-se que os motivos que trouxeram as alunas para o curso parecem constituir-se em versões pouco diferenciadas de uma mesma cultura, passando por valores e representações engendrados nas práticas que se efetivam no âmbito das relações de gênero. O exame de aspectos subjetivos que presidem tais escolhas, e que se referem ao modo como os indivíduos processam as estruturas objetivas, permite compreender um pouco mais o significado e a extensão dessa dinâmica.

Entre as alunas mais velhas – casadas, viúvas ou divorciadas –, a busca do curso se deu, em quase todos os casos, como um caminho para encontrar uma nova significação para suas vidas: algumas, para escapar da rotina do trabalho doméstico; outras, pela necessidade imperiosa de completar a escolarização e poder trabalhar; outras, ainda, para suprir perdas e revezes da vida pessoal e afetiva. Chamava a atenção, no entanto, a simplicidade de raciocínio com o qual cada uma justificava a decisão de realizar o curso, de

modo que o magistério aparece como um *caminho óbvio* ou como um destino que elas mesmas se atribuem.

Assim, vemos, por exemplo, Ivone – de 50 anos, a mais velha do grupo – justificar sua escolha pelo curso como forma de *aperfeiçoamento próprio*, pois tem em vista um trabalho filantrópico com crianças. Seus relatos deixam entrever que o magistério tem para ela um sentido de abnegação que ela parece se impor por ser religiosa, o que, no entanto, revela uma busca por *status* social. Lídia e Sônia (de 35 e 38 anos) falam de perturbações emocionais que sofreram – em um caso, com a separação do marido; no outro, com a viuvez – e de como o curso apareceu a elas como a opção mais factível para preencher o vazio de que se ressentiam. Contudo, ambas põem ênfase sobre a escolha como tendo sido a realização de um sonho:

Fiquei contente porque sempre sonhei em um dia ser professora, mas por outro lado, fiquei insegura. Já havia doze anos que não estudava. (Lídia, 35, RE)⁸.

A escolha do magistério não foi programada somente para uma terapia. É sonho que ao final de 1974 [quando concluiu o primeiro grau] poderia ter sido realizado, mas que, como já me disseram, nunca é tarde para conseguir realizar um ideal. (Sônia, 38, RE).

A presença do sonho e do ideal do magistério nas práticas discursivas permite supor que esse apelo diz respeito à necessidade que as alunas sentem de expressar valores que percebem como mais legítimos em relação ao magistério, dado que frequentemente é uma profissão concebida como vocação e sacerdócio. O sonho de ser professora é, nesse sentido, apenas uma variante da escolha por vocação, pois também supõe a existência de uma

8. Nas transcrições dos depoimentos, o número entre parênteses refere-se à idade das alunas. As siglas significam onde se situam as falas: RE, nos Relatos Escritos; RO, nos Relatos Oraís. Os nomes usados são pseudônimos.

natureza intrínseca à mulher, que diz respeito a suas habilidades *naturais* para trabalhar com crianças. Realizar o sonho de ser professora é, portanto, uma forma de cumprir sua natureza feminina e aquilo que a sociedade delas espera como mulheres.

Todavia, as escolhas são também muito influenciadas pelas imposições do meio familiar, que se mostraram tanto mais rígidas e explícitas quanto mais jovens são as alunas. Os relatos revelam que, algumas vezes, o pai mostra-se mais autoritário; em outras, é a mãe. Há, ainda, casos em que a imposição se faz mais sutil, por exemplo, quando a mãe, em uma atitude de superproteção, adianta-se e faz a inscrição da filha no curso. Há também casos em que parece preponderar a *tradição da família* de ter mulheres professoras. De qualquer modo, é importante assinalar que, no processo de escolha, há sempre um conjunto de práticas que são postas em ação, e não apenas uma única. Assim, também não há uma justificativa única dada pelas alunas, ainda que em determinados casos certas razões se mostrem mais fortes.

Lúcia (19 anos) exemplifica um caso mais explícito de imposição paterna baseada em modelos machistas e estereotipados, o que ela sem dúvida concilia com sua suposta vocação para o magistério, uma vez que *ama crianças*, conforme expõe em seu relato:

Minha escolha pelo magistério foi quase que uma obrigação, eu amo crianças, mas o meu sonho era fazer eletrônica e meu pai não deixou porque eletrônica é coisa pra homem; então me interessei por patologia clínica e meu pai disse que não ia mais pagar escola pra mim e disse “você vai para uma escola estadual fazer magistério”. (Lúcia, 19, RE2).

Tal como essa, outras histórias mostram que a escolha pelo curso foi guiada pela necessidade de cumprir o sonho dos pais. Desse modo, as representações de sonho e de ideal do magistério se recobrem de outra forma: do sonho dos pais, que a aluna incorpora e quer realizar. Em relação àquelas

que são filhas de professoras, entretanto, torna-se evidente a força do modelo materno. Uma das alunas disse que, “[...] além de gostar de crianças”, em sua casa a mãe e as três irmãs são professoras; por isso, afirmou: “[...] se Deus quiser, também o serei até o fim do ano” (Marina, 18, RE1).

As histórias e depoimentos recolhidos levam a supor que efetivamente o saber não diz respeito apenas a ideias, mas constitui um tipo de conhecimento que se acha relacionado “[...] a instituições e estruturas, práticas cotidianas e rituais específicos, já que todos constituem relações sociais” (Scott, 1994, p. 12-13). O mesmo pode-se dizer a respeito das representações e de sua existência material, uma vez que estas também se traduzem, de modo geral, em atos e práticas. Isso assim acontece porque os discursos são acompanhados de todo um ritual que inclui gestos, comportamentos, circunstâncias e o próprio ambiente nos quais eles tomam lugar. Os relatos deixam entrever que a escolha do magistério por parte das alunas, não importa de que idade, dá-se por meio de discursos e práticas sociais largamente disseminadas, tais como as diferentes modalidades de imposição familiar descritas e o próprio aconselhamento com amigas ou parentes, descrito mais adiante.

Dado o modo como se manifestam nas narrativas, pode-se admitir que tais práticas evidenciam a presença de variantes estruturais de um *habitus* de grupo e de classe, reproduzidas no âmbito das relações de gênero. Operam, assim, como estratégias eficazes na transmissão de valores e representações, assegurando um modo relativamente homogêneo de reprodução cultural. Ou seja, trata-se de um conjunto de práticas que refletem a *diversidade na homogeneidade* sobre a qual fala Bourdieu (1994). No caso em estudo, trata-se de um saber que diz respeito à profissão docente e, portanto, à instituição escolar, incluindo as práticas cotidianas geradas e reproduzidas no âmbito familiar mediante rituais específicos, tal como as narrativas exibem. Ou seja, há um movimento contínuo de trocas e entrecruzamentos de ideias e valores que circulam de espaço para espaço, reproduzindo, transformando ou instalando representações. Por isso, o *habitus* é entendido por Bourdieu como social e individual, pois é no interior dessa dinâmica que os

valores e bens simbólicos são interiorizados e, ao mesmo tempo, transportados por cada agente social desde a primeira educação.

De maneira semelhante às imposições familiares operam as práticas de aconselhamento identificadas em muitas narrativas. As mais velhas do grupo disseram ter sido aconselhadas por parentes, amigas, vizinhas e, uma delas, por seu médico. Entre as mais jovens prepondera o aconselhamento das mães, das amigas que já fazem o curso, das professoras e, em um caso, da inspetora de alunos da escola em que estudava. Os relatos permitem observar que a ideia de vocação é ainda muito forte e persistente no imaginário social acerca da profissão docente, o que faz supor que é por meio de uma constelação de práticas e representações atuando de modo articulado que se efetiva a lógica de destinação profissional que preside a escolha do curso. Muitas narrativas exibem com nitidez tais ideias sobre o ensino e a profissão docente, mostrando indícios de que, em muitos casos, elas acham-se enraizadas nas representações que as alunas adquirem em suas famílias, desde muito cedo. Muitas mães e parentes próximos alimentam e estimulam o ingresso no curso por causa dos dotes que elas exibiam *para cuidar de crianças*, desde quando eram muito pequenas.

Todavia, apesar da força dessas representações, é preciso enfatizar que muitas alunas têm a percepção de que o magistério requer uma formação profissional específica, que elas sabem não possuir. Talvez isso decorra do trabalho que vários professores da escola desenvolvem ao longo do curso, apontando suas deficiências. Para muitas, o magistério corresponde, assim, mais a uma expectativa de titulação do que de profissionalização, sobretudo por oferecer um diploma em curto prazo e de modo mais acessível, já que é visto como um *curso fácil*. Essa perspectiva é mais evidente entre as alunas que ficaram por muitos anos à margem da escola, bem como para as mais jovens e mais pobres, já que estas têm maior urgência em trabalhar. Vários relatos explicitam essa necessidade como o motivo mais forte que as trouxe para o curso: em alguns casos, por serem casadas, terem filhos pequenos e verem o magistério como profissão conciliável com as funções domésticas e maternais; em outros, porque se recusam a continuar como donas de casa e

desejam, a qualquer preço, ter uma profissão; em outros, ainda, porque experimentaram a frustração de não conseguir trabalho devido à falta de um diploma ou certificado de ensino médio. Entre as mais novas, apareceram histórias de conflito e insegurança em decorrência da separação dos pais; por isso, consideraram importante assegurar o quanto antes uma profissão, tal como enfatizaram Flávia e Júlia (19 e 20 anos) ao falarem sobre o papel da mulher e a importância de se obter independência econômica por meio de uma profissão:

[...] depois de todas essas etapas tumultuadas e alegres, tive um conceito que tive dentro da minha casa, que não podemos depender dos homens, estudar e trabalhar, tendo um emprego relativo ao diploma. (Júlia, 20, RE2).

[...] Não era realmente o que eu queria, mas pelo menos era mais seguro que o colegial, pois o magistério tem uma finalidade concreta, formar professores. (Flávia, 19, RE2).

Ainda que várias alunas tenham confessado que a busca do curso foi uma forma de *fugir das exatas*, é importante considerar que a razão mais forte para isso, tal como as alunas apontam, refere-se às deficiências que trazem em sua formação escolar e que as impedem de ter acesso a níveis melhores de instrução. Assim, pode-se admitir que essa representação persistente e arraigada a respeito do magistério como *curso fraco e fácil* é alimentada no âmbito de um círculo vicioso de relações que se enovelam umas às outras, sem muitas chances para superação. Acabam, por isso, reproduzindo práticas de desqualificação do magistério, na medida em que induzem à não necessidade de uma formação mais exigente para as mulheres que chegam a esses cursos. Por parte de muitas alunas, de fato, a procura do curso em razão de ser menos exigente não foi uma opção, mas o único caminho possível para completarem sua escolarização, já que tiveram uma formação deficiente desde o primeiro grau, tal como descreveram, o que se

agravou, em muitos casos, pela interrupção da escolaridade. Essa representação não se encontra apenas no nível das ideias, mas se acha alicerçada e, portanto, materializada em realidades muito concretas e objetivas, sem dúvida relacionadas à condição de classe das alunas.

Nesse sentido, o que se ressalta é o caráter da inevitabilidade do magistério para certos grupos de mulheres, que só em alguns casos apresenta rupturas e enfrentamentos. Tal dinâmica é entendida por Bourdieu (1994) como um tipo de antecipação implícita de suas consequências em função das práticas produzidas pelo *habitus*. Essa antecipação, segundo ele, funciona como uma espécie de estratégia criada pelo próprio *habitus* para permitir ao agente fazer face às situações imprevisíveis, ajustando e compatibilizando suas práticas. Todavia, Bourdieu (1994) admite que a prática não é uma reação mecânica, uma pura execução das estruturas e condições objetivas, mas o produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus*.

É essa dinâmica que parece engendrar a possibilidade de transformação e mudança de práticas, valores e representações. Entretanto, consideramos que essa suposição implica também levar em conta a intencionalidade do sujeito – considerado não apenas um agente – e a suposição de um espaço onde ele ou ela possa exercer sua liberdade. Esse aspecto, porém, não foi contemplado nesses termos por Bourdieu. Optou-se, então, pela utilização do conceito de projeto, tal como formulado por Sartre (1967) em sua teoria sobre as relações entre o sujeito e a história, como uma tentativa de melhor compreender algumas histórias e percursos peculiares das alunas estudadas.

PROJETO DE VIDA E PROFISSÃO DOCENTE

Ainda que estas análises evidenciem um conjunto de representações que sustentam o caráter acentuado da *inevitabilidade do magistério* para certos grupos de mulheres, há que se considerar que em tal processo, também ocorrem tentativas incisivas de rupturas e enfrentamentos. A ideia de *habitus*, nesses casos, pareceu insuficiente para uma apreensão mais precisa da diversidade presente nos processos subjetivos de escolha.

Sem desconsiderar a presença de determinantes estruturais e culturais na adaptação dos processos de escolha, entendeu-se que a busca pelo curso, em alguns casos, caracterizou-se pela presença de uma vontade e uma intencionalidade muito fortes por parte das alunas. Naturalmente, isso se deu de maneiras distintas e muito particulares, mas, de todo modo, como expressão de um olhar para o futuro e com a intenção de suprir uma carência. Nesse sentido, indagou-se sobre o que poderia ter determinado, para tais alunas, a perspectiva de construir um projeto de vida e nele incluir a vinda para um curso de magistério.

O que se destacou como elementos unificadores nesses casos foram, de um lado, as condições socioeconômicas das alunas de origem mais modesta, cujas histórias de vida foram marcadas por muitas dificuldades; e, de outro, certas características pessoais que as impelem a buscar com tenacidade seus objetivos. Mostram-se persistentes, corajosas e decididas a enfrentar as dificuldades, muitas vezes severas, que desde muito cedo lhes foram impostas tanto pelas limitações de ordem material e econômica, como pelo desamparo afetivo a que estiveram relegadas em muitos momentos. Nesse sentido, projetar o futuro configura, para essas mulheres, uma necessidade e uma forma de vislumbrar a superação de suas condições presentes. Essas características deixam claro que ingressar no curso foi um processo de decisão pessoal, no qual as vicissitudes da vida se mesclam com os planos futuros, levando-as, por diferentes caminhos, a realizar uma avaliação sobre as possibilidades que têm diante de si e *o que pode ser realizado*. O que pode ser realizado, aquilo que é possível, está inevitavelmente relacionado à condição de classe, e essa *práxis*, segundo Sartre (1967, p. 78), significa uma tentativa de superação das condições objetivas, pois “[...] as condições materiais de sua existência circunscrevem o campo de suas possibilidades”.

A opção pelo curso não é, assim, algo que ocorre por casualidade na vida dessas mulheres, quer elas tenham 15, 20 ou 40 anos de idade. Na realidade, tal questão acha-se relacionada à própria história de luta que tiveram para permanecer ou para voltar à escola. Essa postura e esse modo de se ver diante da vida referem-se às resistências que tiveram que desenvolver para

enfrentar e vencer muitas barreiras, desde as econômicas e as afetivas, até as de ordem cultural nas quais se fazem presentes os preconceitos e os estereótipos sobre a mulher.

Ainda que muitas histórias tenham dado suporte a esse tipo de interpretação, elegemos apenas uma para apresentar aqui, em razão da exiguidade de espaço. Essa história é de Marialice (então com 41 anos), cujo interesse pelo magistério parece ter sido enraizado desde suas remotas experiências de infância. Para ela, a escola foi um lugar de sonho, de alegria, onde podia fantasiar a liberdade, ser criança e livrar-se das tarefas impostas pela tirania de sua irmã mais velha. É nesse contexto que começam a se formar suas primeiras representações sobre a escola, tal como ela relata:

Fui crescendo e observando meus irmãos mais velhos irem para a escola e comentar das maravilhas que aprendiam, dos colegas, do que iam lucrar com o estudo e isto foi criando um desejo de ser igual a eles. Creio que a escola passou a fazer parte de minha vida foi mais pela curiosidade. (RE2).

Pouco a pouco, esse sonho ganha novas significações. A fascinação e a atração pela escola se intensificam nela, não apenas pela possibilidade de aprender o que estava suposto – ler e escrever –, mas, também, e talvez muito mais, pelas outras significações que Marialice atribuía ao mundo escolar. Era lá, principalmente, que ela podia contar com carinho, atenção e também proteção por parte de suas mestras, com exceção de uma delas, que a fez passar por muita humilhação. Segundo contou, a relação amarga e de ódio que ela estabeleceu com essa professora explica sua reprovação na 2ª série, a única reprovação que teve em toda sua vida escolar. Seus relatos testemunham que, durante o curso primário, o desempenho de Marialice sempre foi satisfatório; mais do que isso, aprender era, para ela, experiência de imenso prazer. Talvez por isso, naquele período, ela jamais tenha pensado que um dia iria interromper seus estudos, pensamento que lhe ocorre pela primeira vez quando tenta ingressar no (antigo) ginásio. Depois disso, com grande

tristeza e amargura, ela se dedica a trabalhar. Daí em diante, as tentativas de voltar à escola se repetem sem êxito por várias vezes, o que sempre decorre de dificuldades financeiras e da necessidade de trabalhar. A escola se manteve para ela, no entanto, como uma busca incessante, especialmente quando descobre que não consegue se ver como dona de casa.

Marialice insiste que desde muito pequena alimentou o sonho de ser professora, ao olhar a imagem de sua primeira mestra. Muitas são as passagens de suas narrativas que permitem perceber como suas primeiras representações sobre a escola estão estreitamente vinculadas às relações que ela estabeleceu com essa mestra, as quais se cruzam com as relações que Marialice desenvolvia no âmbito familiar. O que se evidencia é que desde muito pequena ela foi movida pela ambição de se apropriar de um valor considerado legítimo em seu ambiente social – o de ser professora –, o que a levou a ambicionar essa profissão para si. “Eu queria ser como minha professora”, ela diz, ao expressar um desejo que era só dela, pois, no âmbito de sua família, a falta de interesse pela escola não decorria apenas do fato de seus pais serem pobres, mas porque lá quase não se valorizava ou se cultivava a formação escolar, especialmente em relação às mulheres.

Seus relatos permitem, assim, entrever que sua ambição de ser professora emerge na confluência de dois conjuntos de fatores: de um lado, aqueles relacionados à cultura e às estruturas sociais que geram valores e representações sobre a vida profissional, bem como *status* social; de outro, aqueles relacionados às experiências afetivas que ela experimenta em casa e na escola. As amargas experiências de pobreza associadas ao desamparo afetivo a levam a ambicionar uma perspectiva de vida mais alentadora. Para onde olhar senão para o que estava ali, diante dela, para suas primeiras professoras? Eram elas que traduziam um mundo melhor, mais feliz e distante da pobreza. Para apropriar-se daquele mundo era preciso, entretanto, permanecer na escola, perspectiva que, para Marialice, se situava no universo *do possível* e que poderia suprir aquilo que lhe faltava. Aos poucos, o sonho e a ambição vão se configurando como projeto de vida, que ela molda e adapta às circunstâncias para não mais perdê-lo de vista. Depois de vários intentos

de retorno à escola, ela consegue finalmente, aos 37 anos, ingressar no curso de magistério de 2º grau.

O passado na família e o início de sua vida escolar parecem conter os germes do que viria a ser o projeto que essa aluna faz para si olhando para o futuro, *vendo-se como professora*. Um projeto que se alicerça sustentado em valores e representações assimilados de seu meio, certamente, mas que também expressa uma busca marcada por forte determinação. No entanto, uma vez de volta à escola, esta lhe traz novos desafios: Marialice tem que se adaptar ao novo ambiente, conciliar a vida doméstica com a escola e, o mais difícil, enfrentar as resistências do marido, cada vez mais fortes. A partir do momento em que ingressou no curso, passou a ser vigiada por ele, teve frequentemente seus materiais escolares rasgados, chegou a ser ameaçada de morte. Mas ela persiste e não quer ser tratada com condescendências. Acha que ninguém deve saber desses reveses. Quer ser vista unicamente como aluna.

São histórias como essa que sustentam a ideia de projeto de vida, tal como se explicitou nos relatos de várias alunas do grupo em estudo, permitindo que se pense em possíveis formas de superação diante das limitações e imposições sociais. Sartre admite que os homens são simultaneamente livres e predeterminados: de um lado, sofrem a coerção das estruturas sociais; de outro, permanecem aptos à mudança. O *projeto* é, desse modo, concebido por ele como *superação subjetiva da objetividade*, uma vez que representa a possibilidade para o sujeito de uma superação de suas condições presentes. Para o filósofo, sentir já é superar, porque é sentindo que o homem nega o objetivo que ele vive e assim se lança para uma nova objetividade. Ele se objetiva, então, como ser histórico, ainda que não o saiba.

Se esse tipo de interpretação pode se aplicar a histórias particulares, cumpre lembrar que isso não exclui várias das considerações contempladas nas análises anteriores, as quais indicam que as práticas que se estruturam no âmbito de tais relações sociais marcadas por determinações de classe e gênero explicitam uma lógica que se opera dissimuladamente sob a forma de uma *destinação profissional*, que funciona de modo mais eficaz para determinados grupos de indivíduos sob a aparência de um caminho natural.

Um caminho, na verdade, naturalizado e assim representado pelas mulheres que se dirigem ao curso do magistério. Todavia, é importante ressaltar que, aqui, a combinação de classe e gênero está apenas indicada, pois os dados obtidos não foram suficientes para dizer dos diferentes graus e matizes que resultam da associação desses dois fatores nas práticas das alunas que compuseram o grupo estudado.

POST SCRIPTUM

Dez anos se passaram desde que as alunas daquele curso de magistério se formaram. Ao revisitar suas narrativas e não poder mais chamá-las de *futuras professoras*, algumas perguntas vieram de modo contundente: que caminhos teriam elas tomado nesse lapso de tempo? Quantas se tornaram professoras, quantas teriam se encaminhado para outras profissões? Dos projetos traçados, quais teriam se realizado e quais teriam sido abandonados? A lógica de destinação profissional tomada como pressuposto para compreender suas escolhas ainda hoje se sustentaria?

Tais perguntas motivaram a busca de novos dados para uma atualização da pesquisa⁹. Das 21 formadas que foi possível localizar, 19 concederam entrevistas. Com base em seus depoimentos, tenta-se aqui oferecer uma visão de conjunto sobre os percursos desse grupo após a formatura, com destaque para alguns casos. Em relação à idade, considerou-se mais apropriado agrupá-las, neste momento, em duas faixas etárias: entre 28 e 32 anos, e entre 36 e 54 anos. Na primeira faixa encontraram-se 14 delas; na segunda, apenas 5.

Em relação às atividades profissionais, constatou-se que aproximadamente 50% do grupo entrevistado (nove, no total) engajou-se no magistério

9. Esse trabalho foi realizado por meio, primeiramente, de uma consulta aos arquivos da escola onde as alunas se formaram e, depois, de buscas na internet e em listas telefônicas.

do ensino fundamental¹⁰. Duas são efetivas em redes públicas municipais e as demais trabalham como contratadas, sendo sete em pré-escolas da rede privada e uma como ACT (Admitido em Caráter Temporário) na rede pública estadual. Dentre as nove que exercem o magistério, cinco já fizeram ensino superior e uma está concluindo, todas em instituições da rede privada. Dessas cinco, duas prosseguiram os estudos em nível de pós-graduação *lato sensu*, ambas em curso de psicopedagogia oferecido por instituição privada.

Em relação ao diploma de magistério, observou-se a ocorrência de uma dispersão profissional, porém, apenas entre as mais jovens, uma vez que, no grupo das mais velhas (entre 36 e 54 anos) todas exercem o magistério. Dentre as quatorze mais jovens, oito trabalham em áreas ou setores diferentes do magistério: quatro em atividades administrativas e de contabilidade; uma em banco; uma no comércio; uma em creche privada; e outra como dentista. Nesse grupo foram encontrados os dois únicos casos de jovens que não se encontram em processo de inserção profissional. Uma delas trabalhou dos 13 aos 23 anos como modelo profissional. Após ter concluído o curso de HEM, tentou duas diferentes faculdades (comunicação e pedagogia) mas não concluiu nenhuma delas. Há seis anos tornou-se religiosa, passando a exercer funções de pastora em uma igreja evangélica. A outra jovem trabalhou, depois de formada, durante três anos em uma creche. Hoje é dona de casa, mas contempla a ideia de vir a ser professora para poder compatibilizar a vida profissional com a maternidade.

Alguns outros casos, ainda, merecem destaque. Foi interessante observar que, dentre as nove mulheres do grupo que hoje exercem o magistério, apenas Lídia (45 anos) e Cleide (50 anos) são docentes efetivas, ambas em redes municipais de educação¹¹. Quando alunas, as duas afirmavam

10. A rigor, 50% das entrevistadas seria representado por dez professoras. Mas considerando que duas outras estão decididas a abraçar a profissão, fez-se essa aproximação.

11. Ver em Bueno (1996, capítulo III, p. 104-119), a análise desenvolvida sobre a história de Cleide, interpretada como um *projeto de realização profissional*. Sobre Lídia, ver passagens às páginas 87 e seguintes.

que queriam a qualquer custo se profissionalizar no magistério. Lídia tomou logo esse rumo. É professora há oito anos, tendo trabalhado por apenas dois anos como ACT. Já fez o curso de pedagogia e uma pós-graduação em psicopedagogia. Cleide demorou mais para se decidir pelo magistério. Trabalhou por sete anos na firma do marido, tentando ajudá-lo, porém, sem sucesso. Prestou um concurso público e ingressou na profissão há três anos. Tal como Lídia, Cleide se diz muito feliz e ambiciona fazer uma faculdade.

A história de Marialice é um tanto diferente. Hoje com 52 anos, ela pertence ao grupo das que exercem o magistério. Dentre as que são docentes contratadas, é a única que trabalha como ACT na rede pública estadual, praticamente desde que se formou. No início, foi alfabetizadora, e, pelo que conta, com muito êxito. Depois, em virtude de ter iniciado uma graduação em educação artística, passou a dar aulas dessa disciplina em classes do ensino fundamental II. O curso superior que ela faz atualmente, na modalidade a distância, é sua terceira tentativa para concluir uma faculdade. As duas primeiras tiveram de ser interrompidas devido a dificuldades econômicas. Parece, assim, que nesse período em que ela busca se profissionalizar há uma espécie de reedição de processos de luta por inclusão, semelhantes aos já vividos em outras fases de sua vida. Realizar-se como professora continua sendo seu projeto; vencer todas as barreiras, seu maior desafio. As estratégias? Sua incansável obstinação, a crença em si mesma, a confiança de que irá realizar seu projeto de vida.

Marina, uma de suas ex-colegas do curso de magistério, diferentemente, explicita uma história sem tropeços, rápida, linear. Seu percurso profissional pode ser considerado o de maior êxito dentre as dezenove que deram depoimentos na segunda fase da pesquisa. No grupo original, Marina estava entre as alunas mais jovens e mais favorecidas socioeconomicamente. O capital cultural adquirido na família mostra ter desempenhado papel decisivo em seu percurso e nas decisões tomadas. A escolha do curso de magistério foi orientada pela profissão da mãe e pela *tradição da família*, na qual todas as mulheres são professoras. Depois, seguiu a profissão do pai, cursando odontologia. Hoje com 28 anos, já é dentista, tem seu próprio

consultório e cursa o mestrado na Universidade de São Paulo. Sua perspectiva é a de vir a exercer o magistério no ensino superior.

Os depoimentos obtidos permitem supor que as escolhas feitas por esse grupo de mulheres após o término do curso de magistério dão continuidade aos processos anteriormente descritos, razão pela qual poderiam ser interpretados com base nos mesmos pressupostos.

É difícil não perceber, por exemplo, o peso do capital cultural adquirido na família como fator decisivo nas maneiras com que certas mulheres do grupo original têm realizado seus percursos com vistas a se profissionalizarem. Igualmente, é impossível não reconhecer a presença de um senso prático e de um cálculo probabilístico subjacentes às práticas de escolha, quer se trate das mais maduras ou das mais jovens. As primeiras percebem, por exemplo, que suas maiores chances de profissionalização estão no campo do magistério, sobretudo porque aí a idade mais avançada não constitui uma barreira. Não sem razão, estão todas nesse campo. As mais jovens, por sua vez, percebem que podem se arriscar mais. Tentam outros campos, quiçá mais promissores, jogando com a chance de retorno ao magistério no caso de insucesso ou, como algumas afirmaram, se precisarem conciliar a vida profissional com a maternidade. Por outro lado, não deixa de ser tentadora a ideia de interpretar os percursos de Marialice com base, mais uma vez, nos pressupostos do conceito de *projeto*, ao se considerar, com Sartre, que o projeto é uma *superação subjetiva da objetividade*.

Quanto à lógica de destinação profissional, os dados obtidos indicam que esse pressuposto se ajusta melhor à interpretação das escolhas feitas no período que vai até o ingresso no curso de magistério. Talvez porque as imposições que se fazem nesse período conseguem ser mais eficazes, seja pela imaturidade das alunas mais jovens, seja pela inexperiência com a escola e a vida profissional das mais velhas. Uma vez formadas, parece que essa lógica perde sua força, pois as estratégias de ação são guiadas mais pelo senso prático do que pelas ideias de vocação e de destino profissional. Agora, as escolhas se processam em outros contextos, nos quais novos fatores se entrecruzam. E, caso pareçam ser os mesmos, situam-se em novos

contextos, os quais envolvem a urgência em trabalhar; a necessidade de conciliar o cuidado com os filhos e a vida profissional; o marido e sua profissão; as pressões do mercado de trabalho¹²; as disponibilidades financeiras, entre outros fatores. É quando são levadas a reavaliar o valor do diploma obtido e suas chances de ingressar em algum mercado de trabalho. Algumas têm ido, por isso, em busca de novos títulos – 10 no total, cerca de 50% das entrevistadas –, procurando intensificar seus investimentos para concorrer em melhores condições no campo profissional. Assim, esse grupo explicita um tipo de processo de desclassificação social provocado pela inflação dos títulos escolares, ao qual se segue uma luta por reclassificação e garantia de distinção (Bourdieu, 1999).

Todavia, isso não explica tudo, pois nem todas as práticas se enquadram nesse modelo. Para tomar apenas um exemplo, pode-se indagar sobre as estratégias utilizadas pela ex-aluna do magistério que, depois de ter sido modelo profissional por dez anos, passa por um processo de conversão religiosa e se dedica a um tipo de causa não profissional. Que motivações estariam presentes nesse processo? Qual é o contexto no qual se definem e se desenham suas estratégias de ação? Qual conceito se adequaria melhor para a compreensão dessa biografia: o de *habitus*, o de *projeto* ou algum outro?

As análises aqui apresentadas não pretenderam, por isso, ser conclusivas. Ao contrário, buscam evidenciar que uma compreensão maior sobre as estratégias que entram em jogo na luta das representações sociais presentes no campo do magistério (das quais as escolhas profissionais constituem apenas uma versão) depende de novos estudos que, empiricamente, possam contribuir com novos elementos para um aprofundamento das teorias da ação apoiadas nos sistemas de disposições.

As formulações de Bernard Lahire (2002) podem ser uma opção, não necessariamente exclusiva, mas de todo importante para problematizar a ideia de *habitus*, bem como a de *projeto*. Creio que a relevância de sua teoria

12. A respeito das pressões do mercado de trabalho como fator interveniente nas motivações e escolhas profissionais de professores recém-formados, ver Bueno e Enge (2004).

sobre o *ator plural* advém do fato de levar em conta a diversidade e a multiplicidade dos contextos em que um mesmo indivíduo é formado, sobretudo, nas sociedades altamente diferenciadas. Um ator é plural, segundo ele, porque é produto da experiência de diversos processos de socialização, tendo participado ao longo de sua vida de “[...] universos sociais variados, ocupando aí posições diferentes” (Lahire, 2002, p. 36).

REFERÊNCIAS

- ANDERSON-LEVITT, K.; BUENO, O. B. Teachers' work: comparing ethnographies from Latin America and United States. *In*: ANDERSON-LEVITT, K.; ROCKWELL, E. (org.). **Comparing ethnographies: local studies of education across the Americas**. Washington, DC: American Educational Research Association, 2017. p. 119-148.
- APPLE, M. Gendered teaching, gendered labor. *In*: POPKEWITZ, T. (ed.). **Critical studies in teacher education**. Michigan: The Falmer Press, 1987. p. 57-83.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 3. ed. Tradução e organização de Sérgio Micelli. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BOURDIEU, P. Classificação, desclassificação, reclassificação. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 145-183.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Tradução de Cásia Silveria e Denise Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994. p. 46-81. (Grandes cientistas sociais).
- BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 64, p. 4-13, fev. 1988.
- BUENO, B. O. **Autobiografias e formação de professoras: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério**. 1996. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996. Mimeografado.

- BUENO, B. O. Magistério e lógica de destinação profissional. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 8, n. 11, p. 75-104, 2005.
- BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, 2002.
- BUENO, B. O.; ENGE, J. S. Magistério e mercado de trabalho: motivações e dilemas na escolha profissional. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 44, p. 789-809, 2004.
- DEMARTINI, Z.; ANTUNES, F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.
- ERICKSON, F. What makes school ethnography 'ethnographic'? **Anthropology and Education Quarterly**, v. 15, n. 1, p. 51-66, 1984.
- EZPELETA, J. La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción. **Cuadernos de Investigación**, México, DC., 1986.
- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E.. A escola: relato de um processo inacabado de construção. In: EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1986. p. 9-30.
- FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde: Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.
- FORQUIN, J.-C. **Escola e cultura**. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GOUVEIA, A. J. **Professoras de amanhã**. Rio de Janeiro: INEP: Ministério da Educação e Cultura: Centro Brasileiro de Estudos Educacionais, 1965.
- HELLER, A. **Sociologia de la vida cotidiana**. Tradução de José-Francisco Yvars y Enric P. Nadal. Barcelona: Península, 1977.
- LAHIRE, B. **Homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- LOURO, G. L. Magistério de 1º Grau: um trabalho de mulher. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 31-39, 1989.

ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu**. Tradução de Paula Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1994. (Grandes cientistas sociais).

PICONEZ, S. B. **A habilitação específica de 2º grau para o magistério: expectativas e necessidades de sua clientela**. 1988. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988. Mimeografado.

ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez: Campinas: Autores Associados, 1986. p. 31-54.

ROCKWELL, E. **Repensando instituição: una lectura de Gramsci**. México, DC: Departamento de Investigaciones Educativas: Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados de IPN, 1987.

SARTRE, J.-P. **Questão de método**. 2. ed. Tradução de Bento Prado Júnior. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

SOUZA, M. P. R. **Construindo a escola pública democrática: a luta diária de professores numa Escola de Primeiro e Segundo Graus**. 1991. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991. Mimeografado.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, 1990.

SCOTT, J. Prefácio a *Gender and politics of history*. Tradução de Marisa Correa. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 3, p. 11-27, 1994.

Sobre o ofício de iniciar novos professores no magistério¹

Flavia Medeiros Sarti



Não é o grito, mas o voo do pato selvagem
que faz com que o bando o siga.

Michel Oakshott

O trabalho docente realizado em cursos de formação de professores assume um potencial educativo nem sempre previsto por aqueles que dele se ocupam, sejam estes os próprios professores-formadores, seus superiores ou mesmo pesquisadores interessados no tema. As maneiras pelas quais esses docentes desempenham suas atividades cotidianas no ambiente dos cursos de formação fazem circular modos de atuar e de compreender a situação de ensino escolar que se inscrevem no que poderíamos entender como um *habitus pedagógico*², num sentido aproximado do conceito de *habitus* formulado por Bourdieu (1994) e retomado por Lahire (1997). Suas ações revelam, portanto, saberes que, ao serem apropriados pelos alunos, competem para a construção de suas futuras práticas profissionais. Nesse sentido, à semelhança dos artesãos mais experientes que iniciam os aprendizes em seu ofício, também esses professores de novos professores assumem o papel de mestres do ofício de ensinar, de mestres-de-ensino (Sarti, 2000).

Entre os conteúdos que, por essa via, circulam no ambiente desses cursos de formação encontram-se os relacionados à *dimensão ética da docência*, que se fazem presentes no trabalho do professor no tocante aos mais variados aspectos: na escolha dos métodos de ensino e dos sistemas de

1. Neste capítulo é apresentada uma síntese da pesquisa de mestrado intitulada *Mestres-de-ensino: um estudo etnográfico sobre a dimensão ética do ofício de formar professores* (Sarti, 2000), defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

2. A categoria *habitus pedagógico* foi proposta por Belmira Bueno (1996) a partir de discussões inicialmente empreendidas por Perrenoud (1993) sobre a possibilidade de se considerar um *habitus* específico dos professores. Desde então, outras denominações referentes ao *habitus* ligado ao magistério passaram figurar na literatura, enfatizando diferentes aspectos ligados à ação dos professores. No caso da discussão desenvolvida neste capítulo, a opção por *habitus pedagógico* justifica-se em razão da ênfase que se pretende conferir à situação de ensino escolar na qual são engendradas as ações das professoras focalizadas no estudo, bem como à sua dimensão pedagógica.

avaliação; nos compromissos estabelecidos com os alunos, com a instituição escolar e com a comunidade; nas atitudes assumidas perante o grupo de alunos e os indivíduos; entre outros fatores. Isso porque, como ressalta Julio Groppa Aquino (1998, p. 151), “[...] a educação – como prática teórica, campo profissional ou arte de viver – talvez não seja objeto passível de cientificidade, mas é trabalho ético dos maiores”. No entanto, é o mesmo pesquisador que adverte: “[A ética] não se ensina, não está evidente em determinada teoria, método ou conteúdo e, ao mesmo tempo, a todos perpassa. [...] é mais da ordem do efeito – transversal, intangível, indelével, aquilo que não se vê mas não se esquece” (p. 150).

Interesses relacionados à *transmissão* desses espectros éticos inscritos no *habitus pedagógico* motivaram a realização de uma pesquisa de caráter etnográfico (Erickson, 1984; Ezpeleta; Rockwell, 1989), cujos dados e reflexões mais centrais são ora apresentados. O estudo foi realizado entre 1994 e 2000³ e teve como referencial empírico a Habilitação Específica para o Magistério (HEM)⁴ de duas escolas pertencentes à rede estadual paulista.

A investigação teve em vista descrever e caracterizar as práticas profissionais de duas professoras-formadoras, por meio de observações em suas aulas e de entrevistas realizadas com as próprias docentes e com suas alunas⁵. A partir de tais procedimentos, buscou-se conhecer os significados que aquelas professoras atribuíam ao seu papel e às suas práticas, de modo a apreender as representações aí subjacentes sobre o ofício docente, especialmente no que se refere à sua dimensão ética.

3. A investigação foi iniciada durante minha experiência como aluna de iniciação científica e teve continuidade no curso de mestrado. Ambas as experiências foram desenvolvidas sob orientação da professora Belmira Oliveira Bueno.

4. Curso de nível médio destinado à formação inicial de professores para a educação infantil e as quatro primeiras séries do ensino fundamental (etapa que, a partir de 2005, foi ampliada para cinco anos). Apesar dos avanços previstos pela legislação, sobretudo pela Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), iniciativas isoladas de formação de professores no nível médio ainda ocorrem no país.

5. Devido à presença predominantemente feminina nas turmas estudadas, optou-se pela utilização de termos no feminino.

Os dados reunidos em campo e as análises efetivadas apontaram especialmente para a centralidade assumida, naquele ambiente, por ideias relacionadas à *inclusão* e à *exclusão* escolar. As atitudes e posturas adotadas por cada uma das professoras – Carolina e Renata⁶ – pareciam relacionadas a uma maior ou menor disposição em aceitar suas alunas no curso como futuras colegas de profissão, tendo em vista suas origens e características sociais, econômicas e culturais. Desse modo, para as futuras professoras, alunas no curso, a convivência com aquelas docentes representava oportunidade para se apropriarem de conteúdos éticos referentes a modos de receber e de se relacionar com os alunos, com suas especificidades e dificuldades, incluindo-os (ou não) no ambiente escolar.

O FAZER ETNOGRÁFICO: ENCONTRANDO CAMINHOS AO CAMINHAR

As atividades de campo da pesquisa foram realizadas em duas etapas. Em um primeiro momento – 1994 e 1995 – os dados eram reunidos durante as aulas de língua portuguesa e literatura que a professora Carolina ministrava para o segundo ano do curso de magistério oferecido pela Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Professor Otorino Fantin⁷. No entanto, ao final de 1995, uma reestruturação na rede estadual de ensino paulista⁸ ocasionou o fechamento do curso de magistério daquela escola e a

6. Para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos na investigação, bem como das escolas, optou-se pela utilização de pseudônimos.

7. Na época em que o trabalho de campo desta investigação foi realizado, as escolas da rede estadual de ensino eram identificadas pela sigla EEPG (Escola Estadual de Primeiro Grau) ou EEPGS (Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau). A partir da LDB, essas denominações foram substituídas pela sigla EE (Escola Estadual); de acordo com a nova organização, *primeiro* e *segundo* graus foram substituídos por *ensino fundamental* e ensino médio.

8. Essa reorganização foi implementada por meio dos decretos n° 40.473, de 21 de novembro de 1995, e n° 40.510, de 4 de dezembro de 1995.

transferências de suas alunas para outros estabelecimentos da rede. Carolina optou por permanecer na escola a que já estava vinculada, lecionando apenas para o então denominado segundo grau regular.

A realidade que se impôs reclamou algumas decisões e a reorientação do trabalho para permitir sua continuidade. Optou-se, assim, por acompanhar um grupo de dez alunas que foram transferidas para outra escola da região, a Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau Profa. Maria D'Assunção Oliveira Costa. Lá, elas foram agrupadas em um único 3º ano, local onde as observações passaram a ser realizadas. Em um primeiro momento, os dados eram reunidos durante as aulas de duas professoras que também haviam sido transferidas da escola Otorino Fantin. Após esse período exploratório, as observações foram restringidas às aulas de Conteúdo e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, oferecidas pela professora Renata. Essa decisão foi motivada, em parte, pela receptividade revelada pela professora, que parecia bastante disposta a colaborar com a investigação. Além disso, o trabalho desenvolvido por ela e o tipo de relação que estabelecia com as alunas chamavam atenção por evidenciarem aspectos não considerados durante a primeira etapa da pesquisa. Os modos como tais indícios foram percebidos e explorados no âmbito do estudo serão descritos mais adiante neste texto.

Já no que se refere às características das duas turmas focalizadas, várias semelhanças foram encontradas. Nelas, identificou-se um contexto bastante próximo ao que Bueno (1996) denominou *homogêneo-heterogêneo*. Assim como na situação investigada por Bueno, a homogeneidade encontrada nas turmas referia-se à presença quase exclusiva de mulheres⁹. Não obstante esse traço de homogeneidade, havia diferenças significativas no que se refere à faixa etária e ao nível socioeconômico das alunas de ambas as turmas. Com relação ao primeiro aspecto, as turmas eram compostas tanto por adolescentes, recém-formadas no ensino fundamental, quanto por mulheres mais maduras, com idades que va-

9. Havia apenas um rapaz na segunda turma focalizada.

riavam entre 25 e 62 anos. Também com relação ao nível socioeconômico, a heterogeneidade era marcante e mesmo bastante evidente¹⁰.

Essas primeiras impressões acerca dos contextos investigados ofereceram valiosos subsídios para a eleição de categorias teóricas cada vez mais pertinentes ao estudo e para a tomada de decisões a respeito da coleta de dados nos cenários em que as professoras Carolina e Renata desenvolviam suas atividades de formação inicial para o magistério.

AS AULAS DE CAROLINA E A BUSCA POR UMA POSTURA PROFISSIONAL DECENTE

A professora Carolina tinha 55 anos em 1994, quando foi iniciado o trabalho de observação em suas aulas, e lecionava língua portuguesa e literatura desde 1987. De acordo com seus depoimentos, a opção pelo magistério foi motivada especialmente por sentimentos de obrigação moral, que lhe apontavam a necessidade de compartilhar conhecimentos que alcançou ao longo de anos de estudo e, sobretudo, a *paixão* que sentia pela leitura.

Seu trabalho com as alunas chamou a atenção logo de início, por apresentar-se fortemente marcado por atitudes de interesse e de cuidado com os aspectos éticos e morais¹¹ da formação profissional. Ela parecia especialmente preocupada com as posturas assumidas pelas alunas em sala de aula, no que se refere ao modo como elas falavam, sentavam-se, vestiam-

10. Esse contexto identificado revela traços da gradativa alteração que, nas últimas décadas, vem ocorrendo na composição dos jovens que buscam os cursos de magistério. Na época, aquele curso vinha se constituindo em uma opção profissional de mulheres advindas de classes menos favorecidas da sociedade. Essa tendência de feminização e, ao mesmo tempo, de proletarização trouxe diversas implicações para a formação e o exercício da docência, tal como apontado por estudos realizados em diferentes épocas, entre os quais se destacam os trabalhos de Gouveia (1965), Mello (1982), Piconez (1988) e Bueno (1996).

11. No que se refere às distinções admitidas entre a ética e moral, Adolfo Sanchez Vázquez (1992) afirma que a ética corresponde à *ciência da moral*, constituindo um marco para a orientação da conduta dos sujeitos sem, no entanto, resolver todos os problemas práticos, próprios à esfera da moral.

-se e, principalmente, relacionavam-se com as pessoas ali presentes e com o próprio curso. Essas peculiaridades da personalidade e do modo de agir de Carolina foram ressaltadas inclusive por suas alunas, que a viam como uma professora distinta dos demais em vários aspectos.

As atividades de investigação revelaram indícios acerca dos significados das atitudes assumidas por aquela professora, principalmente quanto às relações estabelecidas com as alunas. Carolina tinha em vista ensinar a elas um modo específico de ser professora, ou seja, um conjunto de hábitos, valores, posturas e comportamentos coincidentes com suas próprias representações a respeito da figura docente, relacionadas a determinado *habitus pedagógico*. A própria professora identificava os aspectos por ela priorizados na formação das alunas: “[...] compostura profissional, uma postura profissional decente, que elas saibam o que significa estar lidando com as crianças [...]” (Entrevista, professora Carolina).

Tendo em vista seus objetivos para a formação de futuras professoras, Carolina lançava mão de outros recursos para além de suas atitudes constantes de vigilância e de controle. Isso é o que se apreende de seu depoimento:

[...] eu tenho consciência da minha situação profissional. Então, eu estou ali professora. [...] Estar ali professora é, principalmente, dar o exemplo [ênfase] principalmente você estar passando essa coisa de formação. [...] Eu estou lidando com seres humanos, pessoas que a gente quer ver feliz, pessoas que estão se iniciando na vida [...]. Se você não der o exemplo, não adianta nada você falar. Eu procuro dar o exemplo, sempre! (Entrevista, professora Carolina).

Ao analisar seu papel no curso, Carolina costumava enfatizar o caráter formativo implicado nas relações que ela estabelecia com as alunas, no âmbito das quais se revelavam modos específicos de agir e de se posicionar diante das questões do cotidiano escolar. Parecia, de fato, considerar sua própria conduta – vigilante quanto à postura de todas em sala de aula e

preocupada com a formação das futuras docentes – como uma referência, na qual as alunas poderiam identificar a *postura profissional decente* que lhes era constantemente cobrada pela professora.

A centralidade do papel do exemplo para o trabalho de Carolina era sugerida, também, por eventos observados em suas aulas. Seus modos de agir e de ser em aula revelavam algumas representações sobre o ofício docente, a educação e o conhecimento que ela desejava transmitir às alunas. Em uma das entrevistas que concedeu, explicou:

Primeira coisa: ele [o professor] tem de ser sincero com as crianças. A gente não pode mentir para as crianças. Ele tem de ser honesto. Se ele não sabe alguma coisa: “Vamos procurar!” Ninguém é obrigado a ser uma enciclopédia ambulante. [...] Ninguém é infalível! [...] Então ele tem de ser honesto, sincero e tem de ser trabalhador. [...] Não é cumprir hora, mas é, de repente, você estar dando o melhor de si naquele seu período de trabalho. [...] E aí o aluno percebe quando o professor está fazendo hora e quando o professor está trabalhando de verdade. (Entrevista, professora Carolina).

Algumas das alunas também identificavam a força do exemplo nas aulas daquela professora. Uma delas contou que em certa aula havia se desentendido com Carolina por não ter realizado uma tarefa no prazo estabelecido. Não obstante o modo ríspido com que ela se dirigiu à professora na ocasião, Carolina continuou a tratá-la com respeito, e mesmo com afeto, nas aulas seguintes. O comportamento da professora causou surpresa para a aluna:

Ela [Carolina] agia comigo como se não tivesse acontecido nada [...]. Isso foi fazendo com que eu entendesse que tudo o que acontece assim, de discussão, não é para o lado mal da coisa, tem mal que vem para o bem! [...] É aí que você aprende. Se um dia eu pegar uma sala de aula, sempre vai ter uma criança mais

avançada, e se ela fizer alguma coisa, alguma falcatura hoje, isso não significa que eu vou pegar no pé dela. Isso daí já foi pra mim um exemplo. (Entrevista, aluna Luciana).

Evidencia-se, pois, que as relações estabelecidas entre Carolina e suas alunas costumavam ser entendidas como fontes para a formação de certa postura profissional, ali considerada apropriada ou *decente*. Tal postura incluía o interesse pelas alunas, que, como ressaltado pela própria professora, eram vistas como *pessoas que estão se iniciando na vida* (mesmo as alunas mais velhas eram tomadas como *iniciantes*, do ponto de vista profissional). Carolina parecia, assim, sempre interessada em conhecer as necessidades, os hábitos, as opiniões e os projetos de vida das alunas. Várias foram as discussões referentes à língua portuguesa ou à literatura nas quais as futuras professoras puderam falar sobre si próprias, refletindo a respeito de seus modos de vida e de suas expectativas para o futuro.

A receptividade de Carolina para com as alunas e seu empenho em conhecê-las melhor revelou um modo específico de considerar e assumir a docência. Ela parecia sentir-se, de fato, comprometida com as alunas e sua formação. Semelhante perspectiva sobre o papel docente é apontada por Nel Noddings (1984), que, à luz da teoria do desvelo (ou do cuidado) desenvolvida inicialmente por Carol Gilligan (1982), sugere que o ensino requer disposição para apreender a visão que o educando tem do mundo, recebê-lo em suas particularidades, bem como comprometer-se e responsabilizar-se por seu bem-estar e sua formação.

Os dados reunidos em campo e as análises ensaiadas sobre o caso sugerem que os objetivos de Carolina ultrapassavam a mera transmissão de conteúdos formais. O ensino da língua portuguesa e da literatura era por ela assumido como uma estratégia para a formação mais ampla e global das futuras professoras:

Leituras abrem os olhos, mostram outras coisas, você vê o mundo com outros olhos. Então, você tem essa experiência

maravilhosa, você quer passar essa experiência aos outros. [...] Tem aquilo que eu chamo a atenção dos alunos: [a literatura] tem belezas para mostrar! [...] Então, você encaminhar o aluno para percorrer esse caminho e poder perceber alguma coisa é uma vitória que eu considero. (Entrevista, professora Carolina).

A professora Carolina procurava, então, compartilhar com as alunas sua *paixão pela palavra*, conforme denominou o modo como se relacionava com o conteúdo que lecionava. Ela dizia compreender o trabalho com *a palavra* como um caminho possível para o desenvolvimento de suas alunas, um caminho no qual lhes era revelado *o mundo*. Se tomado a partir da ótica da ética do desvelo (Noddings, 1984), *o mundo* de que falava Carolina representava as possibilidades existentes para que as alunas fossem, de fato, capazes de eleger e desenvolver seus próprios projetos.

Depoimentos oferecidos por alunas enfatizam tais aspectos da atuação de Carolina. Neles, são ressaltados os sentimentos de compromisso, segurança, respeito, confiança mútua, reciprocidade e clareza de objetivos que, segundo elas, marcavam suas relações com aquela professora. As alunas costumavam reconhecer a competência profissional de Carolina, enfatizando seu vasto conhecimento acerca da disciplina que lecionava, sua preocupação com a formação das alunas e, sobretudo, sua disposição para instigá-las na busca por novos conhecimentos. Aos olhos das alunas, o trabalho desenvolvido por Carolina assumia certo lastro ético que parecia competir para a legitimação de suas atitudes de vigilância e controle durante as aulas. As alunas reconheciam as intenções de Carolina no tocante à formação que lhes proporcionava e reconheciam o exercício da autoridade naquele ambiente.

Tal aspecto parecia desempenhar importante papel para as relações que ali tomavam forma. Entende-se, com Aquino (1999, p. 136, grifos do autor), que “[...] a autoridade é um fenômeno de cunho institucional, estritamente vinculado à idéia de *delegação e crédito* ao outro [...]”. Para o autor, é necessário que o exercício da autoridade do professor seja reconhecido e também consentido por seus parceiros para que suas ações adquiram le-

gitimidade. Yves de La Taille (1999, p. 27) ressalta que, na relação com os professores, “[...] os próprios alunos costumam admirar aqueles que se mostram empolgados com suas matérias, aqueles que os ‘puxam’ e conseguem fazê-lo porque passam-lhes a idéia de que possuem algo rico a dar”.

Esse modo de considerar as relações pedagógicas remete a formulações de Richard Peters (1979), para quem a educação corresponde a um processo de iniciação dos alunos em determinada perspectiva sobre o mundo, transmitindo-lhes aquilo que se considera como valioso. No caso de Carolina, as relações que ela mantinha com a literatura representavam um valor que ela desejava compartilhar com suas alunas, para lhes *abrir os olhos* ou, nos termos de Peters, para lhes apresentar uma perspectiva diferente na qual poderiam mover-se.

Carolina entendia a iniciação das alunas (no tocante à leitura e à escrita ou ao magistério) como algo possível, mesmo que por diversas vezes ela tenha feito menção a dificuldades que então enfrentava. Tais dificuldades referiam-se, especialmente, à formação prévia das alunas (que cometiam incorreções ao grafar palavras simples e, na linguagem oral, desconheciam normas e convenções básicas da linguagem escrita, não cultivavam o hábito de ler etc.); à falta de interesse de algumas delas com relação ao curso; e às precárias condições de vida experimentadas por uma parte da turma. Para a professora, os caminhos de seu trabalho naquele contexto passavam pela consideração das condições então apresentadas por suas alunas, de seus hábitos desenvolvidos e de posturas já existentes.

Nessa direção, ela parecia empenhada em sanar as dificuldades manifestadas pelas futuras professoras e costumava enfatizar, em seus depoimentos, o compromisso da instituição escolar quanto ao oferecimento de oportunidades para que os alunos possam aprender. Tal perspectiva se fazia presente, inclusive, em sua escolha por trabalhar em uma escola pública. Nesse sentido, ela indagava com ênfase: “[...] a minha opção pela escola pública é por causa disso. Por que só os das escolas particulares é que têm o direito de obter informações? Por que não os de escola pública?” (Entrevista, Carolina).

Esse modo de entender o papel da escola e dos professores diante das necessidades e direitos dos alunos parecia exercer influência sobre as expectativas profissionais de várias das futuras professoras. A esse respeito, a aluna Marialice (com 40 anos na época) teceu comentários sobre a leitura que fez do livro *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, indicado por Carolina. Ressaltou, sobretudo, o quanto tal experiência vinha influenciando a atividade docente que ela já realizava na época (em uma creche beneficente, que atendia a uma população bastante carente do ponto de vista socioeconômico):

Você lê as coisas que ela te dá e você entra em contato com a situação do Brasil. Você vê a realidade do Brasil. [...] Você vive, você presencia aquela situação e se sente mais brasileiro! Eu, pessoalmente, passei a ter mais amor àquela situação. Então, parece que me dá mais desejo de continuar fazendo o que eu estou fazendo hoje. [...] Através dessa leitura que a Carolina dá, a gente percebe fundo mesmo a necessidade da criança, do ser humano. (Entrevista, aluna Marialice).

Ao sentir o desvelo de Carolina por sua própria formação e pela superação de dificuldades, Marialice também se via impelida a se desvelar, pelas vias da educação, por outros para quem considerava ter algo a oferecer. De acordo com seu relato, tratava-se de um sentimento de obrigação moral que se revelava como um compromisso para com a própria atividade docente, a partir de uma apreciação mais clara de algumas facetas da função e do sentido social do magistério.

As práticas educativas desenvolvidas no contexto investigado, que se efetivavam sobretudo por meio das relações estabelecidas entre a professora e suas alunas, pareciam oferecer oportunidades para que as futuras professoras pudessem entrar em contato com outras perspectivas e modos alternativos de se posicionar diante das circunstâncias nas quais estavam inseridas. Na maior parte dos casos, como no de Marialice, os objetivos de

Carolina pareciam ter sido bem compreendidos, já que muitas alunas reconheciam a competência da professora, bem como a importância de seu trabalho para sua formação pessoal e profissional.

No entanto, outras alunas não concordavam com os caminhos escolhidos pela professora na condução das aulas. Assim, por exemplo, Carolina enfatizava a importância da literatura e do estudo da linguagem como forma de *abrir os olhos* das alunas, o que incluía prepará-las para o vestibular e para uma fruição mais ampla dos bens culturais. Algumas alunas, porém, esperavam receber uma formação mais voltada para aspectos profissionalizantes, que as instrumentalizassem para o ensino da língua portuguesa e da literatura para crianças.

Desacordos desse tipo entre Carolina e algumas das alunas pareciam frutos de representações discrepantes acerca da docência. Os dados sugerem que Carolina trazia consigo representações acerca do magistério que não coincidiam com outras circulantes há tempos sobre essa atividade profissional, as quais se referem à incapacidade dos professores e, mais especificamente, das professoras diante de saberes e conhecimentos mais elaborados. Enquanto outros professores da escola e algumas das próprias alunas entendiam que os conteúdos ensinados às professorandas deveriam se restringir àqueles mais diretamente relacionados ao que elas ensinariam adiante aos seus alunos, Carolina defendia que deveriam ir além, oferecendo-lhes subsídios para um entendimento mais aprofundado da língua portuguesa. A professora parecia, então, vislumbrar um modo alternativo de entender o magistério, o ofício docente e os saberes necessários à sua prática. Do ponto de vista do estudo realizado, isso se constituía em mais um conteúdo para a formação das futuras professoras, encontrando-se, ao lado de tantos outros, subjacente ao convívio com o trabalho de Carolina.

Além da opção por abordar conteúdos específicos e, por vezes, complexos da língua portuguesa e da literatura em suas aulas, Carolina exigia que as alunas realizassem trabalhos bem elaborados e completos, conforme esclareceu diversas vezes. Esse aspecto da atuação da professora parecia,

mais uma vez, distanciar-se do que historicamente vem sendo observado nos cursos de formação de professoras, que, desde a maciça feminização do magistério, têm se voltado principalmente para a inculcação de atitudes e destrezas consideradas *femininas*, tais como o capricho, a dedicação, a doação, a abnegação, entre outras (cf. Apple, 1988).

Esse tipo de postura – otimista quanto às possibilidades de desenvolvimento e crescimento do outro – é identificado por Noddings (1984) como parte relevante das relações de desvelo, nas quais o professor aposta no crescimento de seus alunos, tomando para si a responsabilidade moral por esse processo. Muitas das alunas de Carolina traziam consigo histórias de escolarização marcadas por repetidos fracassos e desilusões, o que lhes rendia muitas dúvidas sobre a real possibilidade de virem a exercer o magistério. No entanto, as imagens predominantemente positivas a respeito de si próprias que a professora lhes oferecia pareciam atuar para que elas passassem a considerar mais efetivamente a possibilidade de um futuro docente.

A sensação de serem aceitas e valorizadas pela professora parecia competir para que aquelas alunas vislumbrassem maiores possibilidades de transcender as dificuldades e os limites impostos à sua existência, o que, segundo observou Bueno (1996), motivava muitas delas a optarem pelo magistério. A pesquisadora focalizou esses casos a partir do conceito de *projeto*, como formulado por Jean-Paul Sartre (1967), que pressupõe a existência de possibilidades para que o ser humano transcenda e transforme a realidade, embora sejam conservadas determinações do meio social. Admitida a proximidade entre o estudo empreendido por Bueno e o que ora se apresenta, fazem-se possíveis algumas transposições. As análises realizadas sobre os dados reunidos nas aulas de Carolina sugerem que as relações e experiências vivenciadas pelas alunas lhes ofereciam uma visão bastante otimista sobre seus próprios projetos de vida e de profissionalização. Tornar-se professora parecia-lhes, pois, algo próximo, possível e, na maior parte dos casos, desejável.

CONFLITOS E DISTANCIAMENTOS NO OFÍCIO DE ENSINAR: AS AULAS DA PROFESSORA RENATA

A partir da já mencionada reestruturação da rede estadual de ensino, um novo ambiente passou a ser focalizado no âmbito da investigação em curso. Tal cenário pareceu, desde as primeiras observações, marcado por sentimentos de indignação e de descontentamento por parte das alunas com relação às recentes mudanças que lhes haviam sido impostas. Entre outros fatores, várias coisas as desagradavam: a transferência para uma escola, na maior parte dos casos, mais distante de suas residências e com uma estrutura física, em muitos aspectos, inferior à da primeira escola – com relação a tamanho, número e disposição das salas de aula; falta de banheiros próprios ao uso de adultos; falta de uma cantina; entre outros itens repetidamente mencionados pelas alunas –, bem como a ausência de seus, agora, antigos professores.

A professora Renata também externava seu descontentamento com relação ao novo contexto. Como pedagoga, não pôde permanecer na primeira escola e lecionar para o ensino médio regular, sendo, pois, levada a procurar um novo local de trabalho. Ela lamentava os transtornos que aquela mudança havia impingido à sua rotina, mas ressaltava que, mesmo já estando aposentada desde 1989 por tempo de serviço no magistério¹², havia optado por submeter-se àquela nova situação principalmente porque precisava complementar sua renda familiar. Além disso, não lhe agradava a ideia de não ter uma ocupação profissional.

A opção pela escola Maria D'Assunção ocorreu após várias tentativas frustradas de ingressar como professora em outros estabelecimentos públicos e particulares. Ali ministraria, pela primeira vez em sua carreira, a disciplina Conteúdo e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa. Solicitada a acolher a pesquisadora em suas aulas para que a investigação tivesse continuidade, Renata mostrou-se bastante receptiva, com muito interesse

12. Em 1996, a professora Renata tinha 59 anos de idade.

por conhecer o objeto do estudo e colocando-se à disposição para colaborar com tudo o que fosse necessário.

Desde as primeiras observações realizadas em suas aulas, algo chamou bastante atenção: Renata parecia sempre preocupada em garantir que as alunas quisessem ou sentissem prazer em realizar as atividades por ela propostas. Partindo dessa perspectiva, a professora planejava suas aulas com o critério de que as atividades se mostrassem *divertidas*. Ao longo daquele ano, foi observada a realização de atividades que ela considerava adequadas a tais objetivos: relatos de vida escolar, pastas contendo bilhetes aos membros do grupo, dramatizações, festas para os aniversariantes do mês, árvores genealógicas das alunas, redações contando mentiras, entre outras. Ao explicar os procedimentos necessários para realizar aquelas atividades, Renata sempre ressaltava o quanto elas seriam *gostosas de fazer*. Essas atividades se constituíam, segundo a própria professora, em sugestões para o trabalho com crianças, para o desenvolvimento da linguagem e da escrita.

Renata explicava que desenvolvia essas atividades – voltadas ao ensino elementar da leitura e da escrita – com as próprias alunas do curso magistério para que não fosse futuramente lembrada como uma professora que ensinava a dar *aulas legais* por meio de *aulas chatas*. Assim, durante o período de observação, foram realizadas várias atividades propostas como modelos para o futuro trabalho docente das alunas. Renata considerava que as professorandas aprenderiam como dar *aulas interessantes* por meio da experimentação de técnicas de trabalho que, ao seu ver, auxiliam o professor na atividade docente.

Observou-se, no entanto, que os momentos dedicados à exposição e à discussão das premissas teóricas subjacentes àquelas atividades, demonstradas e experimentadas pelas futuras professoras, eram bastante restritos. Naquele ano, tais estudos ocorreram em uma única aula, quando a professora se propôs a esclarecer os pressupostos construtivistas da alfabetização. Do mesmo modo, os planos de Renata para a turma também não incluíam leituras de textos mais extensos, já que as alunas do curso não lhe pareciam dispostas ou mesmo preparadas para leituras mais demoradas

ou complexas. Com isso, pode-se pressupor que, além de técnicas de ensino – atividades *prazerosas* de leitura e escrita –, Renata transmitia às suas alunas informações referentes a um modo específico de compreender a atividade de ensinar e de se relacionar com os saberes pedagógicos. O trabalho docente era, pois, apresentado em sua perspectiva técnica, em detrimento dos subsídios e pressupostos teóricos nele implicados.

Nessa mesma direção, os conteúdos do ensino escolar deveriam ser atrativos para os alunos, estimulando-lhes o desejo de aprender. Assim, em busca de *assuntos interessantes* e *atividades prazerosas* para suas aulas, Renata costumava dividir com as alunas a tarefa de selecionar os conteúdos a serem estudados. Dizia aceitar sugestões por parte das alunas esperando que, com isso, elas se interessassem mais pelas aulas e se comportassem de modo mais disciplinado. A preocupação de Renata com relação à disciplina das alunas era frequente e pode ser apreendida em diversas ocasiões. A esse respeito, parece ilustrativo o modo como ela descreveu às alunas seus planos para determinada aula:

Quando eu tiver de dar o conteúdo de alfabetização, vou ter de dar aula expositiva, mas eu estou com medo. Antes disso eu vou conversar com a classe para colocar regras para vocês seguirem pelo menos por algum tempo. Eu vou dar poucas aulas expositivas. Eu estou receosa, com medo, porque a classe não colabora. [...] Tem gente que não está a fim de nada, mas eles não têm o direito de atrapalhar os outros. A classe está fogaosa demais!
(Entrevista, professora Renata).

Momentos após o início da prometida aula expositiva, diante da tão requisitada – mas, de certo modo, inesperada – disciplina das alunas, ela disse: “Que delícia este silêncio! Vou pedir a colaboração de vocês. Vamos ter que ter paciência porque isso é um assunto muito importante [...]. Eu vou pedir a colaboração. Vou voltar a dar aulas gostosas, mas eu preciso de umas aulas” (Entrevista, professora Renata).

No entanto, em diversas ocasiões, a disciplina da turma era alcançada de outros modos, que não incluíam barganhas quanto aos conteúdos ou atividades trabalhadas. Em tais momentos, Renata impunha sua figura na sala de aula a partir de ameaças, apoiando-se no poder que, do ponto de vista burocrático, o papel docente lhe conferia. Em outras ocasiões, fazia valer sua vontade apoiando-se na figura de autoridade da diretora da escola, ameaçando levar os casos de indisciplina à direção. Em outras vezes, ainda, apelava para a compreensão e a solidariedade das alunas, que deveriam se comportar ou realizar determinadas tarefas para que a professora não fosse repreendida por seus superiores. Nessas ocasiões, as atitudes de Renata pareciam revelar certa insegurança com relação ao seu papel e à sua autoridade perante as alunas.

Era com pesar, então, que a professora constatava que mesmo se esforçando para dar *aulas gostosas* e motivar as alunas, estas continuavam, a seu ver, *desmotivadas, indisciplinadas, desinteressadas, preguiçosas*, entre outros adjetivos por ela empregados para qualificá-las. No entanto, Renata considerava seu trabalho *tecnicamente motivador* ou *tecnicamente bom*, já que *aplicava* com as alunas muitas atividades aprendidas em cursos de formação em serviço e que também eram utilizadas por outros professores considerados competentes na escola. Ela enfatizava, porém, que, a despeito desse trabalho – do qual ressaltava o conhecimento que tinha a respeito dos *processos da educação* e a seleção de *conteúdos apropriados* –, suas aulas não chegavam a motivar as classes, o que a deixava bastante frustrada e desanimada. A esse respeito, ela comentou:

[as alunas] Estão desmotivadas! Só pode ser isso, Flavia. O que mais pode ser? Eu era motivadíssima [quando aluna] [...]. O interesse pelo estudo não é mais como era antigamente. Por quê? Por causa da democratização da escola. Mas é necessária essa democratização? Evidente que é, mas só que tudo no universo tem o reverso da medalha. Com essa democratização veio esse hiato entre a escola e a casa, e aí apareceu o desinteresse. (Entrevista, professora Renata).

Foi então que Renata fez menção ao que considerava como um período distinto da história educacional brasileira, quando ela ainda era uma estudante:

[...] quando eu fazia ginásio e segundo grau, o estudo era para a classe média, não era para gente pobre, não era para gente que vinha de um meio cultural ruim, nada disso! [...] Quem era pobre ia fazer escola técnica. Então, os que vinham da classe média eram normalmente – claro que havia exceções – mais interessados, porque eles vinham de um ambiente que a escola não era mais do que continuação deste ambiente. Era uma coisa normal e natural. Então a motivação era maior, ainda que os professores não tentassem motivar. [...] mas a motivação vinha de dentro [dos alunos] porque era normal, aquilo era uma continuação do que eles viam em casa! [...] Hoje em dia há uma defasagem tão grande entre a escola e o ambiente do aluno, que aquilo para eles... “Isso aqui, para que eu vou utilizar?” (Entrevista, professora Renata).

Em alguns trechos da fala da professora, tal como o transcrito, e também na observação em sala de aula, pôde-se identificar a recorrência de valorações que passaram a se constituir em um dos pontos-chave das análises empreendidas sobre o material reunido naquele período das investigações. Trata-se de imagens e representações a respeito da vida escolar que, em pares de opostos, apareceram por meio do uso frequente de expressões como: *escola de hoje e escola de antigamente*; *professor de hoje e professor de antigamente*; *aluno de hoje e aluno de antigamente*. Em vários momentos eram realizadas referências a aspectos que configuravam a *escola de antigamente*, tal como esta se caracterizava no tempo em que Renata ainda era uma aluna (décadas de 1960 e 1970), comparando-a à *escola de hoje*, tanto no nível fundamental quanto com relação ao próprio curso de magistério.

A professora identificava, assim, alterações com relação aos grupos que se encontravam no curso de formação docente. Afirmava que, em

decorrência da origem social de suas alunas, elas estavam ali por motivos diversos, que não correspondiam ao desejo efetivo de serem professoras, o que lhe trazia diversos problemas com a indisciplina e a displicência das turmas. Referia-se às alunas como “[...] pessoas que, por mais que você faça, por mais que você tente motivar, por mais que você grite, não estão motivadas porque não é aquilo que elas querem” (Entrevista, professora Renata). Acrescentava, ainda, outras impressões a esse respeito:

[...] eu acho que o *background* cultural delas deixa muito a desejar. Elas chegam muito sem base. [...] Elas chegam num tal estado que eu fico boba da gente conseguir alguma coisa delas! [...] Então uma coisa é isso: elas vêm muito mal, não têm nível para fazer o magistério! É com esse material que você tem que lidar! Não tem outro! (Entrevista, professora Renata).

Um aspecto daquela situação parecia mesmo nutrir as representações de Renata sobre suas alunas: contrapondo-se às expectativas reveladas na fala da professora, as alunas com as quais ela se relacionava ali sentiam e expressavam diversas dificuldades acerca de muitos conteúdos que eram trabalhados no curso. Tal como ocorria nas aulas da professora Carolina, as alunas de Renata mostravam desconhecer conteúdos comumente estudados no ensino fundamental, revelando, com isso, trajetórias escolares repletas de dificuldades e lacunas.

A existência dessas deficiências de formação foi mencionada pelas próprias alunas em diversas ocasiões, principalmente durante as conversas mais informais que costumavam manter nos corredores da escola ou nos intervalos entre as aulas. Quando chamadas a explicar os motivos de suas dificuldades, as alunas faziam referências à *baixa qualidade* da educação escolar que receberam, apontando duas razões principais. A primeira delas, principalmente no caso das alunas mais velhas, relacionava-se à falta de oportunidade para frequentarem a escola quando jovens, o que acabou por afastá-las do ambiente escolar durante um longo período. Somente quando

adultas essas mulheres puderam retornar à escola, estudando em cursos supletivos ou equivalentes. O segundo aspecto apontado pelas alunas diz respeito ao que elas denominavam *baixa qualidade do ensino* oferecido pelas escolas que frequentaram no ensino fundamental. Nesse sentido, embora estivessem na escola, esta não lhes oferecia um ensino correspondente àquele que elas percebiam como pré-requisito para o tratamento dos assuntos abordados no curso de magistério.

Diante do desconhecimento das alunas com relação a determinados conteúdos, Renata assumia atitudes diversas. Em alguns casos, ela levou mapas geográficos para a sala de aula; em outros, explicou de forma pormenorizada algum conceito ou palavra estranha às alunas. Segundo sua própria análise, esse seu comportamento figurava como uma opção por ela encontrada perante o desconhecimento e o despreparo das alunas. No entanto, como explicou em diversas ocasiões, fazia isso sem que considerasse ter nenhuma obrigação a respeito.

Procurava, desse modo, *relaxar e despreocupar-se* com o que ela considerava fora de seu alcance. Dizia realizar sua parte *honestamente* diante do *desinteresse* e da *ignorância* das alunas, bem como das pressões e do controle por parte da direção e do Estado, entre outros fatores que apresentava como complicadores para sua atuação. A *despreocupação* da professora trazia repercussões para as aulas, e ela costumava sempre esquecer-se de quais trabalhos já tinham sido realizados pelas alunas, do horário das aulas naquela turma, do fato de as observações desta investigação serem feitas naquela classe e não em outra, do nome das alunas, entre outros detalhes. Tal distanciamento por parte de Renata parecia figurar como uma opção dela diante dos problemas com os quais vinha se deparando na docência ao longo dos últimos anos. Disse ela: “Pois eu via lá [na sala de aula] dois, três elementos fazendo [uma atividade em grupo] e gente lixando unha, não dava nem palpite. Gente lixando unha, gente que levava esmalte. E aí você briga com a classe o tempo inteiro ou, então, você finge que não vê. Eu fiquei extremamente decepcionada”. E, em outro momento: “[...] a gente está numa situação que não tem como lidar. Então eu faço a minha parte honestamente, se

o aluno não faz a parte dele honestamente, paciência, vai sair sem saber” (Entrevista, professora Renata).

Os dados reunidos e analisados sugerem que, embora nem sempre de um modo linear e explícito, a professora Renata restringiu seu grau de implicação pessoal em face dos problemas que encontrava no contexto em que realizava o trabalho docente. Tal estratégia é apontada por José Esteve (1991) como uma das reações possíveis dos professores diante do *mal-estar*¹³ que vêm enfrentando em sua profissão nos últimos tempos. Nesse sentido, Renata limitava-se a: realizar seu trabalho *honestamente* e deixar a cargo das alunas a realização de *sua parte*. Ou seja: conhecer pouco os problemas e as necessidades das alunas; mostrar receios em se envolver nos conflitos internos da instituição; estar alheia a eventos e similares realizados na escola; entre outros fatores.

No entanto, a despeito dessa atuação *inibida* e do pouco envolvimento na vida da escola, Renata mostrava-se ainda profundamente descontente com o trabalho que efetivamente realizava, não conseguindo, ao que parece, proteger-se de sentimentos relacionados aos fracassos que atribuía à sua atuação. Ela afirmava que, ao final de aulas *não produtivas*, sentia-se pessoalmente atingida e insatisfeita consigo própria. A insatisfação de Renata quanto ao seu desempenho profissional, intensificada pela visão do sucesso de alguns de seus pares e por suas lembranças a respeito de uma época passada da história da educação, parecia trazer-lhe *sentimentos paralisantes*. Tais sentimentos, descritos por Ada Abraham (1975 *apud* Esteve, 1991), caracterizam a reação de muitos professores perante as dificuldades presentes em seu trabalho. Assim como na descrição da autora, Renata também não parecia conseguir formular esquemas de atuação prática, inibindo e rotinizando sua atuação, numa tentativa de não se implicar pessoalmente no caso.

13. A expressão *mal-estar docente* tem sido empregada na literatura educacional (Berger, 1957 *apud* Esteve, 1992; Mandra, 1957 *apud* Esteve, 1992; Amiel, 1980 *apud* Esteve, 1992; Esteve, 1991, 1992; Nóvoa, 1992; entre outros autores) para descrever os sentimentos de desajustamento presentes no modo pelo qual muitos professores têm reagido às mudanças sociais aceleradas que vêm alterando as condições psicológicas e sociais nas quais exercem a docência.

Ao tentar retirar-se da situação concreta na qual as alunas e ela própria estavam inseridas, Renata caminhava no sentido de negar qualquer sentimento de compromisso e de responsabilidade para com a situação, base das relações estabelecidas sobre princípios éticos, tal como a teoria do desvelo sugere que sejam aquelas entre professores e alunos. Renata não se via comprometida com o trabalho de formação mais amplo e global das professorandas, que implicaria, em primeiro lugar, recebê-las naquilo que eram suas peculiaridades, interesses e dificuldades. Ao contrário, limitava-se a apontar o que considerava como sendo os problemas daquele grupo, assumindo-os como fatores de interdição para a realização de um bom trabalho de sua parte.

Esse modo de se conduzir a situação de ensino parecia influenciar significativamente sua relação com as alunas. Disso decorria, inclusive, a avaliação que as alunas faziam do desempenho da professora, que, para elas, era caracterizada sobretudo pela sua elevada cultura e pelo muito que conhecia a respeito do conteúdo que ensinava. No entanto, elas não costumavam incluir Renata entre seus bons professores e nem mencioná-la quando falavam sobre o curso.

Esse distanciamento, que, por vezes, traduzia-se em indiferença entre a professora e suas alunas, parecia relacionado ao reconhecimento, por parte tanto da professora quanto das alunas, de suas diferenças sociais, culturais e econômicas. Algumas vezes, Renata deu indícios de entender que a cultura do professor e a do aluno são diferentes, no sentido de que a primeira estaria *acima* da segunda. Em certa aula, comentou com as futuras professoras: “Tem professor que diminui o aluno. Nós temos que integrar essa cultura [do aluno] que ele traz. Nós estamos dando uma cultura um pouco acima [...] É importante aproveitar tudo o que o aluno traz e erguer o aluno” (Entrevista, professora Renata).

Nota-se, ainda, que, em momentos como o transcrito, Renata incluía as alunas do curso na categoria docente, cuja cultura, a seu ver, era superior àquela trazida por muitos dos alunos que atualmente frequentam as escolas. Nessas ocasiões, a professora se referia às professorandas como

futuras colegas de profissão. Entretanto, outros momentos eram marcados pela ênfase que Renata atribuía ao fato de que aquelas alunas pertenciam a uma classe social distinta e mesmo *deficiente* do ponto de vista cultural, descrevendo-as como pertencentes ao grupo dos alunos que necessitariam ser *erguidos* pelo professor.

Com isso, muitas das imagens que a professora Renata oferecia às aquelas alunas a respeito de si próprias – e que falavam, sobretudo, de incapacidade e inadequação ao ambiente escolar – pareciam competir para uma identificação desagradável por parte delas, que tendiam a também se afastar de relações mais próximas com a professora. Isso porque muitas daquelas imagens lhes diziam, inclusive, que elas não eram adequadas à docência e que, portanto, não seria viável a efetivação de seus projetos profissionais. A configuração de uma identidade profissional docente, estruturada por meio de um *habitus* específico, era-lhes apontada como algo impossível, para o qual não seriam dignas e nem capazes.

De sua parte, Renata mostrava-se avessa à entrada no magistério de pessoas pertencentes a um nível sociocultural distinto e, em sua apreciação, inferior ao seu. Parecia identificar aí certa ameaça quanto ao *status* social de sua profissão. Essa reação da professora diante da possibilidade de proletarização do magistério – processo descrito por autores como Michael Apple (1995), entre outros – afetava diretamente o tipo de relacionamento estabelecido entre ela e suas alunas.

Essa falta de vínculos mais significativos com as alunas deixava Renata insatisfeita com sua atuação. Ao mesmo tempo em que rejeitava as características e o perfil de suas alunas, sentia faltar-lhe algo como professora, já que a dimensão ética do ensino corresponde, entre outros fatores, à *inclusão incondicional do outro* (Aquino, 1998) que se opera, sobretudo, pelo convívio entre professor e alunos. Vê-se delineado, pois, um contexto *sui generis* no qual a professora Renata, justamente ao tentar defender seu *status* profissional – por meio da exclusão daquelas alunas do ingresso no magistério –, terminava por ferir a dimensão ética de seu ofício e, portanto, afastar-se de uma maior excelência profissional.

INICIAR NOVOS PROFESSORES NO MAGISTÉRIO: UMA OPÇÃO PELA INCLUSÃO

No contexto das aulas de cada uma das duas professoras em estudo, as alunas do curso de magistério entravam em contato com representações e práticas docentes bastante distintas, que lhes informavam sobre aspectos diversos da composição do ofício de ensinar, mais especificamente, no que se refere à sua dimensão ética. Tendo em vistas os objetivos do estudo realizado, restava saber: quais eram os conteúdos relativos à dimensão ética do ofício docente que estavam subjacentes às práticas descritas e que, como modelos latentes, atuavam na configuração do *habitus pedagógico* das futuras professoras?

Como já referido, os dados coletados e as análises ensaiadas sugerem que esses conteúdos estavam relacionados às ideias de inclusão e de exclusão escolar. No contexto em análise, o que se achava em jogo era o fato de as alunas do curso serem reconhecidas – ou não – como futuras professoras e terem – ou não – seus projetos de vida e de profissionalização assumidos enquanto possibilidades. Tais aspectos pareciam passar, mesmo que de modo subliminar, as relações, os sentimentos e as práticas então vivenciadas.

Na análise dessas circunstâncias descritas, *inclusão* revelou-se como um termo associado a atitudes docentes voltadas a: responsabilidade, comprometimento e investimento para com o desenvolvimento das alunas; recepção, valorização e confirmação de suas características e projetos; e exercício de autoridade em sala de aula. Por outro lado, o conceito de *exclusão* pareceu relacionado ao distanciamento com o contexto do ensino; negação, discriminação e idealização das alunas; e abdicação do papel e da autoridade docentes.

Essas atitudes assumidas pelas professoras-formadoras focalizadas revelavam às alunas diferentes formas de atuar na situação de ensino e de compreender o papel docente e a educação escolar. Entende-se que os pressupostos e valores aí inscritos integram um conjunto de saberes de ordem ética que ofereceria elementos para a construção das práticas docentes fu-

turamente assumidas pelas professorandas, apontando para posturas mais ou menos receptivas e includentes com relação aos seus próprios alunos.

Cabe ressaltar, no entanto, que ao serem recebidos pelas futuras professoras, esses conteúdos assumiriam significados diversos daqueles inicialmente previstos, favorecendo o engendramento de modos variados de agir, de se relacionar com os alunos, com suas especificidades, limitações e interesses. Isso porque, como ressaltava Bernard Lahire (1997), a *transmissão* de um *habitus* específico – como o envolvido na estruturação das práticas pedagógicas – ocorre por meio de processos de *apropriação* e de *construção* que são efetuados pelo aprendiz a partir das relações sociais que experimenta; o que, por sua vez, resulta em uma transformação do capital cultural em jogo¹⁴.

A explicitação de processos que, como os aqui descritos, estão envolvidos na elaboração de práticas pedagógicas e de posturas profissionais relacionadas à inclusão escolar assume especial importância no âmbito de debates educacionais ora em destaque. A ampliação da educação escolar para grupos antes não atendidos pelos sistemas de ensino, bem como o combate à evasão escolar aparecem como questões renitentes que vêm desafiando profissionais da educação, pesquisadores e o poder público. No entanto, persiste a escassez de soluções mais efetivas que, de fato, favoreçam práticas escolares mais includentes. O enfrentamento dos muitos entraves que aí se impõem reclama a consideração dos múltiplos aspectos envolvidos na vida das escolas, entre os quais estão a formação e as condições de atuação de seus profissionais. Nesse sentido, é mister conhecer que elementos eles dispõem para assumir a inclusão dos alunos como uma responsabilidade profissional e como uma condição para o êxito de seu trabalho.

14. Lahire questiona o aspecto unificador que Pierre Bourdieu atribui ao *habitus*, como sistema de disposições ou como estruturas objetivas que os agentes sociais incorporam e empregam para conhecer o mundo social. Baseando-se em formulações de Norbert Elias (1981, *apud* Lahire, 1997), o autor afirma que os seres sociais se constituem através de um tecido de interdependências sociais.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 14-23, fev. 1988.

APPLE, M. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Tradução de Silva, Amado e Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

AQUINO, J. G. Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. *In*: AQUINO, J. G. (org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999. p. 131-154.

AQUINO, J. G. Ética na escola. *In*: AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. p. 135-151.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994. p. 39-72. (Grandes cientistas sociais; n. 39).

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

DE LA TAILLE, Y. Autoridade na escola. *In*: AQUINO, J. G. (org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999. p. 9-29.

ERICKSON, F. What makes school ethnography “ethnographic”? **Antropology & Education Quarterly**, v. 15, n. 1, p. 51-6, 1984.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto, Porto Editora, 1991. p. 93-124.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente**. Tradução de Agostinho Leite D’Almeida. Lisboa: Escher: Fim de Século, 1992.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Editores Associados, 1989.

GILLIGAN, C. **In a different voice: psychological theory and women's development**. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

GOUVEIA, A. J. **Professoras de amanhã**: um estudo de escolha ocupacional. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos: Ministério da Educação e Cultura: Centro Brasileiro de Estudos Educacionais, 1965.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: as razões do improvável. Tradução de Ramon Vasquez e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 1997.

MELLO, G. N. **Magistério de 1 grau**: da competência técnica ao compromisso político. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982.

NODDINGS, N. **Caring**: a feminine approach to ethics & moral education. Berkely; Los Angeles: University of California Press, 1984.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. *In*: NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Tradução de Helena Faria, Helena Tapada, Maria João Carvalho e Maria Nóvia. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.

PETERS, R. Educação como iniciação. *In*: ARCHAMBAULT, R. D. (org.). **Educação e análise filosófica**. Tradução de Carlos E. Guimarães e M. Conceição Guimarães. São Paulo: Saraiva, 1979. p. 101-130.

PICOEZ, S. **A habilitação específica de 2º grau para o magistério**: expectativas e necessidades de sua clientela. 1988. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988. Mimeografado.

SÃO PAULO. Decreto nº 40.473, de 21 de novembro de 1995. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 22 nov. 1995a.

SÃO PAULO. Decreto nº 40.510, de 4 de dezembro de 1995. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 5 dez. 1995b.

SARTI, F. M. **Mestres-de-ensino**: um estudo etnográfico sobre a dimensão ética do ofício de formar professores. 2000. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SARTRE, J.-P. **Questão de método**. 2. ed. Tradução de Bento Prado Júnior. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

VAZQUEZ, A. S. **Ética**. Tradução de João Dell’Anna. 13. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1992.

Cadernos escolares: funções e significados no início da escolarização¹

Anabela Almeida Costa e Santos Peretta



Este capítulo tem como objetivo apresentar alguns elementos de análise a respeito dos cadernos escolares quanto às funções que esse material desempenha no início do processo de escolarização, bem como aos seus significados para os alunos e a professora. A análise centrou-se em torno de modalidades de utilização de cadernos que ocorrem no processo de aquisição da leitura e da escrita em uma sala de 1ª série do ensino fundamental, na qual o trabalho de campo foi realizado no decorrer do ano 2000.

Os cadernos são instrumentos didáticos presentes nas várias etapas da escolarização. Podemos encontrá-los praticamente em todas as salas de aula, da pré-escola à pós-graduação, mesmo após o advento das tecnologias virtuais. Certamente, em cada uma das etapas, difere a utilização que se faz desse material; assim como diferem as funções e os significados que os cadernos assumem para alunos e professores. Ainda assim, é evidente que se trata de um instrumento didático bastante presente e utilizado, que exerce influências no modo como se organizam certas ações e relações no contexto de ensino, particularmente nos primeiros anos de escolarização. Sendo os cadernos tão constantes e importantes, revela-se surpreendente o fato de haver, até o momento, poucos trabalhos de pesquisa dedicados a tomá-los como objeto de estudo.

À medida que são utilizados nas escolas, os cadernos escolares tornam-se registros de uma parcela do cotidiano e das relações no contexto de

1. Este capítulo baseia-se na dissertação de mestrado intitulada *Cadernos escolares na primeira série do ensino fundamental: funções e significados*, defendida no Programa de Pós-Graduação do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, sob a orientação da Professora Marilene Proença Rebello de Souza, em 2002, com bolsa da Fapesp. O presente texto foi escrito logo após a defesa do trabalho e, por isso, utiliza a nomenclatura vigente na época para identificar os anos escolares. A pesquisa, desenvolvida a partir da psicologia escolar, teve prosseguimento no mesmo programa de pós-graduação e sob a mesma orientação, resultando na tese de doutorado *Cadernos e outros registros escolares da primeira etapa do ensino fundamental: um olhar da psicologia escolar crítica*, defendida em 2008. Artigos e capítulos de livro publicados ao longo da pesquisa e posteriormente à sua conclusão trazem mais informações a esse respeito (Santos; Souza, 2005; Santos, 2007, 2008, 2010; Peretta; Lima, 2021).

ensino. Porém, não são objetos neutros que registram unicamente aquilo que se passa nas aulas. No cotidiano escolar, eles também imprimem especificidades relativas ao seu uso. Implicam a exigência e o domínio de alguns saberes bastante específicos relacionados ao seu manuseio e preenchimento no contexto escolar (Gvirtz, 1997, 1999). Para utilizar os cadernos é preciso saber, por exemplo, que neles há margens, nas quais nada deve ser escrito; é preciso aprender que o preenchimento das folhas deve obedecer às sequências temporal e de realização das tarefas. Também se torna necessário que sejam aprendidas convenções de comunicação utilizadas por professores para indicar a avaliação das atividades realizadas. Assim sendo, a iniciação no uso dos cadernos exige a aprendizagem de um conjunto de regras, convenções e procedimentos.

Inseridos dessa forma no cotidiano de ensino, os cadernos fazem parte da cultura escolar, entendida como um “[...] conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos” (Julia, 2001, p. 10, grifos do autor), e simultaneamente se tornam registros de como esta se revela na prática. Assim, considera-se fundamental, para o aprimoramento das práticas pedagógicas, que se conheça de que forma os cadernos se inserem no contexto educacional, a fim de que possam ser identificadas e planejadas estratégias que potencializem a utilização desse importante recurso didático.

As pesquisas na área de educação que utilizam os cadernos como fonte de informações para compreender aspectos do cotidiano escolar também carecem de informações sobre esses materiais. Especialmente as pesquisas de caráter histórico, cujas possibilidades de acesso direto aos eventos e atores que constituem seus objetos de estudo são dificultadas, têm mais recentemente se valido dos cadernos e de outros materiais escolares (Nóvoa, 1993). No entanto, para que haja uma eficiente utilização dos registros em pesquisas, é importante que se saiba mais a respeito do contexto em que tais fontes de informação são elaboradas. Para que se compreendam as informações registradas nos cadernos e para que melhor

se possa apreender os processos escolares por meio desses documentos, é fundamental conhecer sobre a forma como são produzidos, como se inserem no cotidiano escolar e como são utilizados.

O INÍCIO DA UTILIZAÇÃO DOS CADERNOS: COMO OBSERVÁ-LOS?

A pesquisa, desenvolvida em uma escola pública ao longo do ano 2000, buscou compreender quais eram as funções e os significados atribuídos aos cadernos escolares em uma sala de aula de 1ª série do ensino fundamental, em que a maioria dos alunos principiava o processo de aquisição da leitura e da escrita. Por essa razão, foi dada especial atenção às aprendizagens relativas ao uso desse material, considerando que os cadernos, por se constituírem em um tipo de registro objetivo daquilo que o aluno realiza em sala de aula, bem como das comunicações entre professor e aluno, são importantes para que também se conheçam aspectos da formação da autoimagem das crianças enquanto aprendizes.

Com o propósito de melhor compreender aquilo que permanece registrado e aquilo que não chega a ser registrado nos cadernos, foram privilegiadas estratégias que permitissem reconstruir a história desses materiais escolares, desde o momento em que começam a ser preenchidos e ocupados por conteúdos. Para isso, a etnografia, que tem como uma de suas funções mais importantes documentar a realidade não documentada (Rockwell; Ezpeleta, 1989), foi a perspectiva teórico-metodológica eleita. Outra peculiaridade dessa forma de construção de teoria e conhecimento sobre contextos educacionais que veio ao encontro dos objetivos da pesquisa é a busca por caracterizar uma cultura e as significações que atos, rituais ou objetos assumem para seus atores (Geertz, 1987). Como o foco desta pesquisa centrou-se nos alunos, a ênfase esteve em ouvi-los a respeito de seus cadernos, ou seja, foi dada voz aos que preponderantemente preenchem os cadernos e os tornam registros de sua escolarização.

Nessa perspectiva, foi fundamental o conceito de cotidiano, conforme definido por Agnes Heller (1994, 2000). A autora define a vida cotidiana

como a vida de todo homem, do homem inteiro, na qual “[...] colocam-se ‘em funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias” (Heller, 2000, p. 17, tradução nossa). Por isso, foi igualmente importante atentar para as ações que representam descontinuidades, para as soluções criativas, para momentos em que houvesse investimento mais homogêneo das capacidades, dos sentidos e da reflexão. Esses seriam os momentos em que ocorrem um distanciamento do cotidiano e uma aproximação do não cotidiano.

A SALA DE AULA, A ESCOLA E A REGIÃO DO ESTUDO

A escolha da 1ª série fundamentou-se no objetivo de estudar a gênese do uso dos cadernos escolares desde os primeiros contatos e relações que os alunos estabelecem com esse material. Atualmente, com a tendência de que a alfabetização seja iniciada na pré-escola, os cadernos têm sido introduzidos no dia a dia das crianças cada vez mais cedo. No entanto, não era esse o caso na escola escolhida para o desenvolvimento da pesquisa. A maioria das crianças, vindas de classes sociais empobrecidas, encontrava-se pela primeira vez diante de materiais especificamente escolares, entre estes destacando-se os cadernos.

Foi escolhida uma escola do município de Hortolândia, interior do estado de São Paulo, em virtude do contato anterior da pesquisadora com essa unidade escolar². Quando a pesquisa foi realizada, no ano 2000, Hortolândia era uma cidade nova, emancipada havia apenas nove anos. Grande parte da população residia em ocupações ilegais de terras, inicialmente promovidas pelo movimento dos sem-teto. A região onde foi realizada a pesquisa era composta por quatro bairros atendidos por uma única escola. A ocupação havia sido iniciada cerca de seis anos antes, e conquistas como luz elétrica e

2. Nos anos 1997 e 1998, foram realizadas nessa escola atividades de assessoria psicopedagógica por meio do projeto *Aprender*, oferecido pela Secretaria de Educação, Esportes e Lazer do município de Hortolândia.

água encanada eram bastante recentes. No entanto, ainda eram muitas as carências: não havia sistema de esgoto, nem atendimento médico próximo à região; o sistema de transporte público do município não circulava nos bairros e as ruas eram todas de terra.

A escola também era uma conquista recente. Em 1997, após reivindicações populares, foram instalados dois contêineres que constituíram a escola em caráter emergencial. As condições eram precárias e a própria comunidade se organizava para fazer a limpeza e providenciar a merenda. As melhorias das condições físicas foram gradativas e em 2000 a escola contava com seis salas de aula, salas administrativas, pátio coberto e um campo de futebol improvisado. O prédio definitivo, de construção moderna, espaçosa e bonita, foi disponibilizado em julho de 2000 e para lá foram transferidas todas as atividades. Dessa forma, a pesquisa foi iniciada no prédio provisório e finalizada no prédio definitivo da escola.

A docente responsável pela sala de aula era Ana³, uma professora bastante jovem que se encontrava em seu segundo ano de carreira docente. Nunca havia trabalhado com a 1ª série e teve, em 2000, sua primeira experiência com a alfabetização. Mais da metade dos alunos não havia cursado pré-escola, tendo sido, portanto, naquele ano, introduzidos em uma instituição de cultura própria e, por conseguinte, com formas específicas quanto ao uso dos cadernos.

Uma das estratégias utilizadas para a realização da pesquisa foi o acompanhamento das aulas pela pesquisadora, que ia a campo portando um caderno, tal qual os alunos. Nesse caderno, ela buscava anotar aquilo que ocorria na sala da professora Ana, nas 29 aulas acompanhadas ao longo do ano letivo. As informações recolhidas eram posteriormente acrescidas das demais informações que podiam ser recordadas pela pesquisadora. O fato de utilizar um caderno em seu trabalho de campo acabou por se tornar, também, um facilitador na relação e na identificação com os alunos, que,

3. Este e os demais nomes presentes no presente texto são pseudônimos, visando preservar a identidade dos participantes.

por vezes, ficavam confusos quanto ao papel exercido pela investigadora⁴. Apesar de ela tentar sempre esclarecer qual era seu trabalho, algumas vezes os alunos associavam a pesquisadora à professora ou, mais frequentemente, incluíam-na no grupo de alunos.

Tal proximidade e a boa relação com a professora facilitaram a ocorrência de entrevistas com os alunos na própria sala de aula. Essa possibilidade, não prevista inicialmente, ocasionou mudanças na condução dos procedimentos metodológicos. Se, inicialmente, pretendia-se realizar as entrevistas em grupos e fora da escola, optou-se depois por prosseguir realizando-as ao longo das observações em sala de aula. Tais entrevistas pautavam-se sobre os cadernos e os fatos relacionados a esses materiais. Foi uma estratégia fundamental que se dava de modo bastante informal durante o transcorrer das aulas, fornecendo informações esclarecedoras sobre eventos e significados que os cadernos assumiam para os alunos ao longo do ano.

Essa troca de informações com a professora Ana foi uma fonte de informação muito útil. As conversas ocorreram sempre na própria escola, em geral na própria sala de aula, e tiveram duração variável. Eram diálogos entrecortados, pois Ana falava ou ouvia enquanto dava recomendações ou atendia os alunos que a procuravam. Apesar dessas condições, poder obter informações com os alunos e a professora revelou-se crucial para esclarecimento de fatos e situações que tinham acabado de ocorrer. Com isso, os relatos ganhavam uma riqueza de detalhes que não poderia ser obtida em entrevistas feitas posteriormente.

Após o encerramento do ano letivo e, conseqüentemente, do trabalho de campo, foram recolhidos alguns cadernos, cedidos temporariamente pelos alunos. Posteriormente, o conteúdo desses materiais forneceu elementos que auxiliaram na realização da análise das informações recolhidas em campo.

4. A esse respeito, ver experiência semelhante relatada por George Noblit (1995) no artigo *Poder e desvelo na sala de aula*.

A PRESENÇA DOS CADERNOS NA SALA DE AULA

Os cadernos escolares são um dos recursos didáticos mais frequentemente utilizados nas escolas. De modo geral, nos anos iniciais de escolarização eles servem prioritariamente a funções planejadas pelos docentes; nas séries mais avançadas, passam a ter seu uso mais livre pelos alunos. Na sala de aula acompanhada na pesquisa, o uso dos cadernos era constante. Estava previsto na quase totalidade das atividades. Na maioria das vezes, o uso se dava para a realização de cópias de conteúdos apresentados na lousa. Elizarrarás (1990), que estudou a utilização da lousa em uma série inicial, ressalta que a atividade de cópia da lousa é um dos importantes aprendizados da 1ª série. Os próprios alunos reconheciam o caderno, prioritariamente, como um suporte para a realização de cópias. O diálogo entre a aluna Vivian e a pesquisadora, enquanto esta fazia anotações de campo em seu próprio caderno, é representativo dessa concepção:

Me aproximo do grupo de Vivian e Eduardo, fico agachada ao lado da mesa escrevendo em meu caderno de anotações [...].

Vivian pergunta: De onde você está copiando?

Respondo: Não estou copiando. (Notas de campo).

A desenvoltura nas atividades de cópia variava muito entre os alunos. Enquanto alguns realizavam essa tarefa de modo rápido e preciso, outros necessitavam de grandes períodos para a realização da cópia de pequenos conteúdos. A demora e a diferença de ritmo entre os alunos para realizar cópias da lousa levaram Ana a adotar uma estratégia que facilitou sensivelmente a realização de exercícios: a utilização de folhas mimeografadas. Nas tais *folhinhas* eram apresentados os exercícios a serem realizados, cabendo ao aluno apenas preenchê-los com as respostas. Ainda nesse tipo de tarefa, os cadernos assumiam um importante papel, dado que era nesses materiais que, depois de preenchidas, as folhinhas deveriam ser coladas.

O CADERNO: UM INSTRUMENTO DE CONTROLE PEDAGÓGICO E SOCIAL

Desde sua origem, os cadernos estiveram associados ao controle dos alunos nas instituições educacionais. O movimento da Escola Nova, que enfatizou e defendeu a utilização de cadernos escolares em larga escala, preconizava a padronização do conteúdo desses materiais a fim de que o diretor da escola pudesse ter acesso, a partir de qualquer exemplar, àquilo que vinha sendo realizado na sala de aula. Devalle de Rendo e Perelman de Solarz (*apud* Gvirtz, 1999, p. 13) referem-se ao caderno da seguinte forma: “[...] articula uma rede de relações servindo ao controle mútuo, que, por sua vez, conduz ao autocontrole. *Todos se sentem vistos através do caderno*” (tradução e grifo nossos). Na escola em que realizamos a pesquisa, esse tipo de controle também era exercido de diversas maneiras.

O controle, conforme descrito por Foucault (1987), visa *fabricar* indivíduos, potencializando a força destes e controlando minuciosamente as operações dos corpos para dominá-los, torná-los úteis e obedientes. “O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem visíveis aqueles sobre quem se aplicam” (Foucault, 1987, p. 143). Os cadernos prestam-se bem a serem esses instrumentos de vigilância.

CONTROLE E AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

Controlar e obter informações sobre o aluno são ações que muitas vezes se confundem e se sobrepõem na prática do professor. Àquele que observa, vigia e controla é dada a possibilidade de constituir um saber sobre aquele que é controlado (Foucault, 1987). Dessa forma, o caderno, que serve como registro de boa parte das atividades desenvolvidas em sala de aula pelos alunos, cumpre fortemente a função de proporcionar o controle e o conhecimento, por parte do professor, daquilo que o aluno

faz. Pelas páginas desse material escolar é possível identificar o que foi e o que não foi realizado, de que forma foi feito, quais foram os erros e os acertos. Até mesmo as correções e o uso da borracha deixam marcas que podem ser identificadas.

Ainda que outros materiais se prestassem à avaliação dos alunos na sala de aula em estudo, eram os cadernos que no dia a dia eram vistos e utilizados para o acompanhamento tanto dos avanços e retrocessos pontuais, referentes a pequenas mudanças de desempenho, quanto das mais significativas aquisições de conhecimento. Também era a partir dos cadernos que a professora formava uma ideia de qual seria o desempenho esperado para um aluno. Qualquer atividade que se diferenciava-se significativamente de sua expectativa era vista com suspeição, como não sendo produção do próprio aluno. Um excerto das anotações ilustra esse tipo de situação.

Isabel foi até a frente da sala mostrar a Ana o que havia feito. Após olhar o caderno, Ana diz: “Você copiou de alguém, você não sabe escrever... Copiou de alguém que ainda nem sabe direito... Eu sei como cada um aqui escreve”. (Notas de campo).

O caderno é fonte de informações que possibilita ao professor formular não somente hipóteses relativas à aprendizagem, mas também relativas à personalidade do aluno e ao modo como ele se relaciona com o saber e com a escola. A não realização de uma atividade frequentemente levava a professora a atribuir razões e justificativas intrínsecas aos alunos, tais como: falta de interesse ou motivação, não gostar da escola, ser preguiçoso, como ilustra a seguinte passagem.

Pergunto a Ana sobre Severino. Ela diz não saber o que acontece com ele: “Não faz, não gosta de estar aqui, não queria estar aqui”. Sempre que Ana olha, o caderno dele está em branco. (Notas de campo).

O CONTROLE HIERARQUIZADO

Ainda que os cadernos pertençam aos alunos e sejam, primordialmente, preenchidos por eles, não é somente o trabalho discente que é controlado por meio desses materiais. O caderno preenche a função de ser um espaço de registro daquilo que é ensinado, bem como da interação entre professores e alunos. Na escola pesquisada, por meio dos cadernos, o trabalho dos professores era controlado pela coordenação pedagógica de duas formas distintas: pelos cadernos dos alunos e pelos cadernos dos próprios professores.

O conteúdo dos cadernos dos alunos dava informações à coordenadora que permitiam supor se os alunos estavam compreendendo aquilo que o professor ensinava; a aparência informava sobre o quanto o professor valorizava o cuidado desses materiais. Os seja, o caderno dos alunos era associado à possibilidade de acesso ao trabalho do professor, bem como aos efeitos deste sobre o desempenho dos alunos.

Todos os professores da escola deveriam ter seus próprios cadernos, nos quais deveriam ser registradas todas as atividades desenvolvidas em sala de aula. Tais materiais eram verificados e avaliados pela coordenação, tal qual os cadernos dos alunos eram(são) geralmente verificados pelos professores. A coordenadora relatava utilizá-los para constatar a realização do planejamento das aulas. Além disso, o caderno de Ana revelava a valorização da organização e da estética, expressa pelo mesmo modelo de comunicação tão comumente utilizado pelos professores nos cadernos de seus alunos: os *bilhetes*. A professora também recebia bilhetes de sua coordenadora, ora elogiosos, ora indicativos de falhas sobre seu caderno.

O CONTROLE MÚTUO ENTRE OS PAIS E A PROFESSORA

Os cadernos atuam fortemente na relação entre a escola e as famílias dos alunos. São materiais que transitam diariamente entre a escola e a casa dos estudantes, levando e trazendo informações. Em especial, no caso de escolas que mantêm possibilidades restritas de acesso e comunica-

ção entre pais e professores, são os cadernos que possibilitam às famílias o acompanhamento das atividades desenvolvidas no dia a dia da sala de aula. Durante o acompanhamento da sala de aula da professora Ana, foi possível identificar aspectos observados pelos pais nos cadernos de seus filhos. Em geral, era com o intuito de reclamar e de mostrar insatisfação com alguma coisa. As observações dos pais referiam-se basicamente ao conteúdo, à quantidade de registros e aos procedimentos adotados pela professora. Por exemplo, o pai de Severino reclamava que no caderno de seu filho havia *coisas que nem letras são*. A mãe de Rebeca também se queixava de que havia pouco conteúdo e apenas encontrava datas no caderno de sua filha. Alguns pais pediam que a professora – que usava letras de forma para alfabetizar – utilizasse também letras cursivas, de mão. Outros solicitavam a correção diária das atividades.

Ana não considerava justas as considerações feitas pelos pais em relação ao seu trabalho. Sentia-se cobrada ora por não trabalhar o suficiente, ora por não ser competente. Alegava que muitas das atividades desenvolvidas em sala de aula não implicavam a utilização de cadernos e, portanto, não resultavam em nenhum tipo de registro. Quanto às correções diárias dos cadernos, a professora considerava não haver tempo para isso. Todavia, ainda que Ana não concordasse com o que os pais alegavam, ela mudava seus procedimentos. Declarou, por volta do meio do ano: “Às vezes eu mudo tudo o que estou fazendo para dar conta do que o pai está pedindo”. Passou a indicar, por exemplo, nas tarefas dos alunos, aquilo que estava certo e o que estava errado; adotou o uso de comunicações escritas – os bilhetes – para indicar quando uma atividade não havia sido realizada ou concluída; passou a fazer avaliações gerais dos conteúdos dos cadernos como um todo. Ou seja, o controle do trabalho pedagógico exercido pelos pais, por meio dos cadernos, tinha efeitos sobre o modo como transcorriam as atividades didáticas da professora, bem como sobre a relação desta com seus alunos. As motivações para que tais alterações fossem adotadas escaparam ao registro dos cadernos, mas seus efeitos puderam ser identificados.

Também os procedimentos dos pais em relação à escolarização de seus filhos podem ser mediados pelos cadernos, deixando, em algumas situações, registros nesses materiais. Assim, bilhetes que retornavam sem a assinatura dos pais sugeriram à professora que os cadernos não estavam sendo vistos, que havia um suposto desinteresse por parte deles. Já o fato de alguns pais irem até a escola conversar com Ana sobre a aparência ou o conteúdo do caderno era considerado como mostra de que estavam interessados na aprendizagem de seus filhos.

Dessa forma, os cadernos, conforme são preenchidos, transformam-se em instrumentos que servem ao controle em várias instâncias. Alunos, pais e professores são controlados a partir daquilo que fica registrado, e os registros são mediadores das relações entre eles.

A TROCA DE BILHETES ENTRE PROFESSORA E PAIS NOS CADERNOS ESCOLARES

Bilhete era o nome dado às comunicações feitas por escrito pela professora no caderno do aluno. Identifica-se que não apenas na sala de aula de Ana, mas nas escolas de modo geral, é bastante comum a prática de escrever bilhetes. É ao longo da escolarização que o fato de a professora escrever algo no caderno de um aluno adquire significado. Ao acompanhar a sala de 1ª série em que os alunos se iniciavam na experiência de receber bilhetes, foi possível conhecer um pouco sobre o modo como se formam essas significações.

Em entrevistas informais, os alunos foram unânimes em declarações de que os bilhetes eram algo negativo e indesejável. “Nunca levei, nem vou levar bilhete” – foi o que declarou, com orgulho, Vanderlei, no início do segundo semestre. O orgulho não o impediu de ter, algum tempo depois, um bilhete registrado nas páginas de seu caderno, tal como a maioria dos demais alunos da sala de aula. Desse modo, observar qual é o conteúdo dos bilhetes auxilia na compreensão de como essas vias de comunicação adquirem uma significação tão negativa. A quase totalidade dos bilhetes referia-se a comunicações sobre o não cumprimento das tarefas escolares e/

ou atos considerados de indisciplina. Quase todos os bilhetes eram endereçados aos pais ou, mais especificamente, às mães, fato denotado pelos vocativos comumente utilizados, como no exemplo a seguir:

Senhores pais, o Severino não está fazendo as lições nem de classe e nem as de casa. Passa o tempo brincando e não se esforça para fazer as lições, isso prejudica o aprendizado dele. Ana.

Mesmo os bilhetes que não se dirigiam aos pais de modo tão explícito acabavam por direcionar-se a eles pela forma adotada. Tais comunicações apresentavam-se sempre escritas em letra manuscrita, sendo que os alunos dessa 1a série eram alfabetizados com letra de forma. Apenas no mês de setembro as letras cursivas começaram a ser introduzidas, no caso dos alunos que estavam mais adiantados no processo de letramento. Ou seja, os bilhetes, que se referiam aos alunos e que eram registrados nas páginas de seus cadernos, eram completamente inacessíveis para eles. Isso chegou a ser apontado pela pesquisadora para Ana, que nunca havia atentado para o fato de que seus alunos realmente desconheciam o conteúdo daquilo que ela escrevia em seus cadernos, nem para o fato de que tais comunicações se referiam predominantemente a aspectos negativos a respeito dos alunos. Foi interessante a repercussão dessa percepção, ocorrida quando o ano letivo já estava bem próximo do final. Na época, houve um ditado no qual os alunos tiveram um desempenho um pouco melhor que o esperado pela professora. Ana aproveitou a situação para escrever, em letra de forma, comentários sobre aquilo que os alunos haviam feito no ditado. Nesse caso, predominaram os comentários positivos e houve um forte incentivo para que eles lessem o que havia sido escrito. No caderno de Severino, Ana escreveu:

MUITO BEM CONTINUE SE ESFORÇANDO,
ANA.

Foi possível identificar que os alunos reconheceram a mudança no caráter das comunicações escritas. Dessa vez, sentiram-se felizes e orgu-

lhosos. Faziam questão de mostrar, queriam ler os conteúdos de seus bilhetes. Como o ano letivo estava quase terminando, não foi possível verificar as repercussões da mudança de procedimento na construção de significados que os alunos atribuíam aos bilhetes. No entanto, pode-se identificar, na situação descrita, a possibilidade de que comunicações escritas nos cadernos dos alunos pelo professor podem adquirir significações positivas e servir, efetivamente, como via de comunicação não somente com as famílias, mas também com os alunos.

Naquilo que se refere à relação entre a escola e as famílias, foi identificado que os bilhetes podem ser eficientes aliados da aprendizagem, dado que possibilitam a troca de informações de modo rápido e prático. No entanto, conforme apontado anteriormente, verificou-se ao longo do ano a predominância de conteúdos negativos. Fatos positivos, tais como a melhora de desempenho acadêmico, a realização com sucesso de alguma atividade escolar ou alguma atitude considerada positiva, não eram registrados nos cadernos. A predominância das reclamações em relação à disciplina e à execução das lições, nas comunicações direcionadas aos pais, denota a concepção vigente no meio escolar de que os pais são corresponsáveis pelas atitudes e pelo desempenho de seus filhos em relação à escolarização. Na maioria dos bilhetes, essa concepção ficou subentendida; em outros, foi declarada de modo explícito:

Mãe, o Cassiano não fez a lição de casa, isso é muito importante para ele e também é responsabilidade dos pais cuidada [sic] para que o aluno vá bem na escola.

Nesse caso, a situação desencadeadora do bilhete foi o não cumprimento da lição de casa. Mas não era somente nessa situação que tal recurso de comunicação era utilizado. Também em relação a atividades estritamente escolares era possível encontrar chamados, por meio de bilhetes, para que os pais se posicionassem ou tomassem providências:

Mãe, a Sueli não está fazendo suas lições, seu caderno está uma bagunça. Não fez a lição de casa e fica brincando na hora que deveria fazer lição. Ana.

Esse bilhete foi respondido de uma forma bastante interessante pela mãe de Sueli:

Shra Professora

Eu não sei que lição é essa do filme que ela assistiu, eu não assisti. Se ela não sabe eu é que não sei. Ela vai apanhar aqui hoje por isso, e a shra pode ficar brava com ela pega no pé dela não dá moleza não. [sic]

Obrigada

Silvia

O par de bilhetes – o comunicado de não cumprimento de tarefas escolares e a resposta da mãe – mostra alguns aspectos importantes e recorrentes dessa forma de comunicação. Um deles é a priorização da comunicação à família de aspectos negativos relativos à escolarização. Outro aspecto relevante é o fato de a escola chamar os pais à responsabilidade por fatos e comportamentos relacionados estritamente à escola. A resposta de Silvia mostra, inicialmente, o empenho que ela teve em averiguar quais eram as atividades a que se referiu a professora. Ao dizer que a filha iria apanhar, fica evidente o fato de que os bilhetes costumam ter consequências, tais como castigos e reprimendas⁵. Mas o mais interessante da resposta está na indicação que Silvia dá à professora a respeito da inadequação daquilo que lhe é solicitado: ela mostra sua impotência para auxiliar a filha em algo

5. Em pesquisa de iniciação científica realizada em 2001 pelos alunos Marco Aurélio Lima e Tatiana Benevides, orientada pela professora Marilene Proença e apoiada pelo CNPq, intitulada *Violência doméstica e fracasso escolar: uma interface da relação família-escola*, os pesquisadores verificaram que parte significativa da violência doméstica contra crianças é fruto do mau desempenho escolar, explicitado por meio de bilhetes escolares e de reclamações nas reuniões de pais.

que havia sido tratado em um espaço – o escolar – que não lhe era acessível. Diante da impossibilidade de ajudar a filha na tarefa não realizada, restava-lhe punir a menina e solicitar à professora que assumisse a responsabilidade sobre aquilo que dizia respeito ao âmbito escolar.

OS BASTIDORES DOS CADERNOS: AQUILO QUE NÃO É PASSÍVEL DE REGISTRO

Conforme apontado, os cadernos são materiais que se tornam, ao longo da trajetória escolar, registro de aprendizados, retrocessos, tentativas, erros e acertos. Gvirtz (1999) e Nóvoa (1993) apontam a importância dos cadernos para a realização de pesquisas de caráter histórico, sobre tempos passados, pois nesses casos são limitadas as possibilidades de se ter acesso àquilo que efetivamente ocorreu. Julia (2001) defende que as produções escolares são fundamentais para que se tenha acesso à cultura escolar e atribui aos cadernos de notas tomadas pelos alunos o importante papel de reconstituir as práticas escolares que a eles deram origem. Hébrard (2001) descreve os conteúdos dos cadernos como *prova irrefutável do trabalho realizado*. Ou seja, os cadernos escolares são considerados pelos pesquisadores como importantes fontes de informação sobre o contexto de ensino. Também professores e psicólogos clínicos que trabalham com queixas escolares utilizam os cadernos como instrumento psicodiagnóstico, ou seja, como forma de ter acesso àquilo que se passa com o aluno, com seu desenvolvimento e aprendizagem escolares. Tais utilizações conduzem a um importante questionamento: afinal, o que registram e o que não registram os cadernos?

A pesquisa aqui descrita não se propôs a responder tão complexa pergunta. Porém, é possível apresentar algumas informações que iluminam tal questão, em especial no que se refere aos cadernos das séries iniciais. Uma situação protagonizada por Mateus, um dos alunos da sala de aula estudada, pode ser útil nesta empreitada. Mateus era um aluno que não primava por cumprir as tarefas propostas, era malvisto pela professora e considerado pelos colegas como um mau aluno. Em uma das últimas aulas

do primeiro semestre, a professora Ana, como de costume, colocou na lousa o cabeçalho e a frase do dia⁶, da seguinte forma:

HORTOLÂNDIA, 03 DE JULHO DE 2000

SEGUNDA-FEIRA

SOU MUITO CAPRICHOSSO E ATENCIOSO COM MEU CADERNO E MINHAS LIÇÕES.

Em seguida escreveu as letras do alfabeto, uma abaixo da outra, formando duas colunas, com um *DE* em frente de cada uma das letras. Depois de terminada essa etapa, ela começou a conversar com a sala de aula, solicitando nomes de animais que começassem com cada letra. Os animais sugeridos pelos alunos eram anotados na lousa em frente da respectiva letra inicial. Para exemplificar, segue o resultado da atividade para as primeiras letras do alfabeto:

A DE ABELHA, ÁGUIA, AVESTRUZ, ARARA, ARANHA

B DE BEIJA-FLOR, BALEIA, BURRO, BOTO, BÚFALO

C DE CABRA, CAVALO, CACHORRO, CABRITO, COBRA

D DE DRAGÃO, DINOSSAURO, DROMEDÁRIO

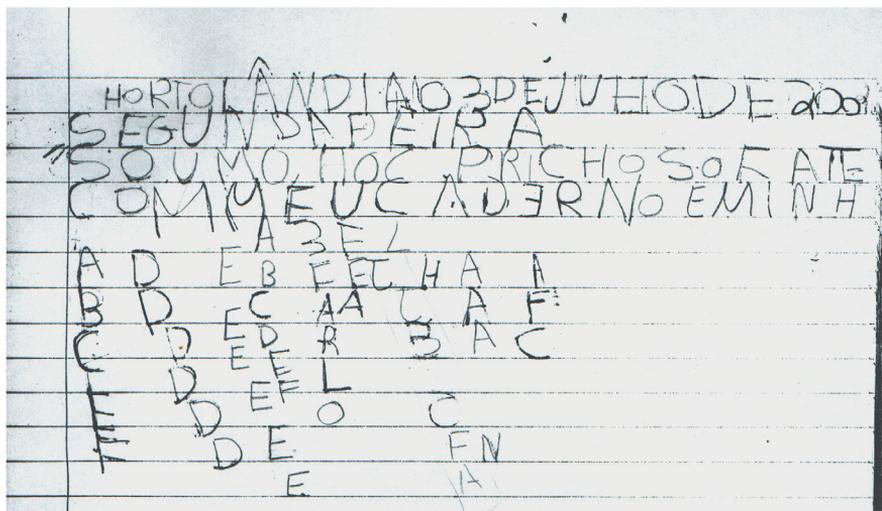
E DE ELEFANTE, ÉGUA, EMA, ESCORPIÃO

Ao final dessa etapa da atividade, a lousa estava repleta: para cada letra havia cerca de cinco nomes de animais. Ana solicitou que os alunos copiassem. Até essa altura do ano, não era habitual a cópia de conteúdos tão longos. Mateus iniciou a cópia pelo cabeçalho, seguido da frase do dia e, finalmente, da atividade propriamente dita. Ele começa copiando, em coluna, as letras do alfabeto, assim como havia feito inicialmente a professora; depois, ainda em colunas, os *Ds* à frente de cada letra; posteriormente, os *Es* e, em seguida, as primeiras letras

6. A frase do dia era um recurso utilizado pela professora, quase diariamente, no intuito de promover a prática de leitura e escrita e de indicar aos alunos como a escola esperava que eles fossem e procedessem. Um conjunto dessas frases foi incluído na dissertação de mestrado que deu origem a este texto (Cf. Santos, 2002).

dos nomes dos animais. Ou seja, Mateus prosseguiu copiando o conteúdo da lousa em colunas. Inicialmente, fez o trabalho a que se propôs sem grandes problemas, copiando corretamente o conteúdo de cada coluna, porém, sem levar em consideração as linhas. Assim, a coluna de Es terminava uma linha abaixo das anteriores, enquanto a coluna com as primeiras letras dos animais começava uma linha antes e terminava duas acima. À medida que Mateus prosseguia, entretanto, a atividade se tornava crescentemente difícil. Afinal, se a princípio era fácil encontrar colunas para copiar, a partir da terceira ou quarta letra dos nomes de animais era quase impossível estabelecer colunas no conteúdo escrito em linhas na lousa, conforme as convenções da escrita ocidental. Era possível encontrar na lousa *colunas* correspondentes às colunas escritas por Mateus em seu caderno, mas a tarefa a que ele se propôs ficava mais difícil a cada coluna, até que ficou impossível de ser realizada. Por fim, diante da dificuldade de encontrar uma forma de copiar, Mateus desistiu da tarefa. O registro em seu caderno, incompreensível e repleto de borrões, consistia numa série de letras espalhadas a partir das quais sequer era possível deduzir uma palavra.

Figura 1 – Cópia realizada por Mateus, em seu caderno, de conteúdo apresentado na lousa



Fonte: Arquivos da pesquisa.

A lógica utilizada por Mateus, que de modo algum pode ser considerada absurda, dificilmente poderia ser abstraída observando-se o registro elaborado por ele. Facilmente seria possível supor que o aluno tenha feito a atividade com desleixo, descuido e desinteresse. No entanto, foi com muito esforço que ele fez a malsucedida tentativa de copiar o que havia sido solicitado. Há trabalhos elaborados com empenho e dedicação que ficam registrados sob a forma de atividades incompletas ou incorretas. E há, ainda, cópias feitas sem interesse, ou de modo mecânico, que não implicam conhecimento sobre o conteúdo copiado e resultam em registros feitos com correção e perfeição estética. Os alunos chamados de copistas são um exemplo desse fenômeno (Temple, 2007).

Quanto à utilização dos cadernos para pesquisas em relação ao currículo e aos conteúdos didáticos abordados em diferentes épocas e em diversas instituições de ensino, é relevante questionar: até que ponto seria possível considerá-los como um registro confiável desse tipo de informação? Algumas situações ocorridas a partir do final do mês de novembro, na sala de Ana, podem ser úteis para se possa refletir sobre tal questão.

Nesse mês, houve uma sequência de aulas nas quais a professora dedicou-se ao ensino da tabuada. Preenchia a lousa com desenhos que simbolizavam as operações matemáticas e propunha algumas contas para que os alunos exercitassem os novos saberes. A eles cabia copiar e resolver. No entanto, o nível de exigência aplicado a cada uma dessas atividades era bastante diferenciado. Enquanto a cópia era severamente exigida, a não resolução das operações era relevada. Vejamos o registro de campo que segue.

João acabou de copiar as contas. Faltam agora as multiplicações. [...] João leva o caderno para que Ana veja, e ela diz: “Isso, lá do outro lado, na outra folha”, dando indicações para que ele prossiga a cópia. Verifico que João não resolveu nenhuma das contas, e a indicação de Ana foi para que ele copiasse as multiplicações. Apesar de não haver resolvido nenhuma das contas, não parece que ele ache que isso seja necessário. Pergunto a ele

sobre as contas e ele responde: “Tá certo, a professora falou que tá certo”. Continuo perguntando se já está tudo pronto, ele diz que sim. Verifico que João traçou quadros em volta das contas, sem deixar sequer espaços para a resolução. (Notas de campo).

As razões pelas quais Ana se preocupava em garantir que tais conteúdos fossem registrados relacionavam-se mais diretamente com a existência de um programa previsto para a 1a série, por cujo cumprimento ela seria cobrada. A questão de como o caderno presta-se a funções de controle da professora encontra nessa situação mais um exemplo. Assim, a exigência da docente para que as operações matemáticas constassem nos cadernos dizia menos respeito à aprendizagem dos alunos que às exigências, hierarquicamente superiores, de que tais conteúdos fossem ministrados.

Assim como há conteúdos registrados que foram abordados de modo precário, há aqueles que foram bastante presentes, mas que são parcamente representados nos cadernos. Apenas uma parcela das atividades e das informações que circulam na sala de aula é passível de registro. Além disso, muitas das estratégias pedagógicas utilizadas não incluem a utilização e o registro nos cadernos.

Sem dúvida, os cadernos, por meio das informações neles contidas, possibilitam algum acompanhamento histórico sobre o aprendiz, o professor e sobre as relações que se dão no contexto escolar. No entanto, os eventos apresentados exemplificam a existência de aspectos do contexto escolar que fogem à capacidade de registro do caderno: são os bastidores dos cadernos, ou seja, as situações e informações que estão por trás do preenchimento dos cadernos, exercendo forte influência naquilo que fica registrado, mas que não são passíveis de deixar marcas nesses materiais. Aquilo que escapa ao registro dos cadernos não pode ser considerado como detalhe de menor importância ou como informação acessória que apenas serviria para complementar aquilo que o caderno prova materialmente. São informações que podem ser decisivas para que, efetivamente, se obtenha conhecimento a partir das páginas desses materiais de registro.

SEVERINO: O ALUNO E SEU CADERNO

Conforme foi apontado, os cadernos fazem a intermediação de uma série de processos e relações escolares. Para ilustrar como esse objeto se insere no cotidiano escolar de uma sala de aula e, especialmente, nas experiências de um estudante de 1ª série do ensino fundamental, elegeu-se um aluno da sala de aula em estudo: Severino, que encontrou dificuldades extremas no início de sua escolarização e, em especial, na aprendizagem da utilização de seu caderno. Conhecer um caso em que o processo ganhou tons mais fortes pode auxiliar na compreensão dos percalços que podem ocorrer com outros estudantes.

Severino chamava a atenção desde o início do ano. Passava quase toda a aula chorando, sofrimento que não era aplacado pelo constante consolo dos colegas, professores e funcionários da escola. Mesmo chorando, Severino cumpria as atividades solicitadas, que àquela altura do ano consistiam basicamente em jogos e desenhos. Aos poucos, Severino deixou de ser o aluno que mais chamava a atenção para ser um dos mais discretos da sala. Sua fisionomia revelava seriedade, e sua postura, sobriedade. Raramente conversava com os colegas, ou envolvia-se em brincadeiras. Passava a maior parte do tempo sozinho. Em sala de aula estava sempre sentado à sua mesa, tendo à frente os materiais escolares envolvidos nas tarefas propostas. Raramente adotava o procedimento, bastante comum naquela classe, de mostrar à professora o resultado de cada atividade cumprida. No recreio, fazia as refeições, andava pelo pátio e, muito raramente, brincava com os colegas. Falava pouco, sua voz era rouca e grave. Em geral, respondia de forma breve quando alguém lhe dirigia a palavra.

Pode-se dizer que seu desempenho acadêmico foi bastante fraco; ao final do ano, foi classificado pela professora em relação à aquisição de conhecimentos de leitura e escrita como *silábico*⁷. Em relação à aquisição de conteúdos de mate-

7. Tendo em vista que a abordagem utilizada na escola pesquisada centrava-se no construtivismo, com base nos trabalhos de Emilia Ferreiro, o processo de alfabetização pautava-se nas fases de aquisição da leitura e da escrita propostas pela autora, a saber, *pré-silábica*, *silábica*, *silábica-alfabética* e *alfabética*. No caso de Severino, ele encontrava-se no segundo momento do processo, a fase silábica.

mática, a situação não foi melhor. No final do ano, Severino ainda não conhecia a representação gráfica dos números de 1 a 10.

Contudo, não é possível compreender o início da escolarização de Severino sem dedicar especial atenção aos seus cadernos e ao seu trabalho com esses materiais. Ao longo do ano, Severino utilizou vários cadernos. Apesar do esforço realizado durante a pesquisa para acompanhar os destinos dados a esses materiais, nem sempre foi possível obter informações sobre os fins dados aos cadernos. O primeiro foi utilizado por mais tempo, tendo durado desde o início do ano até meados de junho, quando um novo caderno passou a ser utilizado, apesar de o anterior não ter sido preenchido em sua totalidade. A busca por informações sobre o destino do primeiro caderno revelou que Severino o havia queimado, após sua irmã menor o ter riscado e rasgado. Quanto aos demais cadernos: um deles foi perdido, outro foi guardado pela professora após ter sido iniciado, o último foi cedido temporariamente à pesquisadora. Sobre outros cadernos utilizados no decorrer do ano não foram obtidas informações. No entanto, nenhum deles foi utilizado por completo.

Essas informações poderiam sugerir uma atitude de descaso em relação aos materiais escolares. No entanto, uma situação ocorrida logo após as férias de julho pôde ilustrar a preocupação de Severino com seu caderno. A pesquisadora solicitou a quatro alunos que lhe emprestassem seus cadernos por apenas um dia. Todos entregaram os cadernos logo que a aula acabou, exceto Severino. Ele disse que só emprestaria com a permissão de sua mãe. Dado que ela não foi buscar o filho à escola, foi necessária a ida da pesquisadora à residência do aluno para que o caderno lhe fosse cedido.

Nos cadernos de Severino, não foi possível encontrar dias em que as lições foram feitas de modo completo e correto. Ao longo do ano, foi possível identificar mudanças importantes no conteúdo registrado nos cadernos desse aluno. Nas primeiras semanas, seu caderno mostrava apenas tentativas malsucedidas de cópia do cabeçalho. Ainda não familiarizado com o formato de letras e números, ele tentava reproduzir as formas colocadas na lousa. Ao longo do ano, Severino passou a conseguir obter mais sucesso nes-

sa atividade diária, chegando a conseguir, algumas vezes, concluir a cópia da data e da frase do dia, passando a dedicar-se às demais atividades propostas. Porém, com o passar do tempo, um número maior de alunos passou a dominar a atividade de copiar da lousa, o que possibilitou a Ana solicitar mais esse tipo de tarefa aos alunos. Ao ter uma grande quantidade de conteúdos para copiar, Severino acabava por dedicar-se durante todo o tempo da aula a essa tarefa, que na maioria das vezes tinha sua execução privilegiada pela professora. O resultado era que ele não realizava nenhuma atividade mais direcionada à aprendizagem de leitura e escrita ou de matemática.

Os registros tomados por Severino em uma das manhãs em sala de aula podem auxiliar na compreensão a respeito de como foram realizados os trabalhos desse aluno no decorrer do ano⁸:

Chego às 7h40. Os alunos estão copiando da lousa a data e a frase do dia. [...] Na lousa, a data com um erro: 29, em vez de 30 de maio. A frase do dia é “EU SOU CAPAZ DE SER MELHOR DO QUE JÁ SOU”.

Observo o trabalho de Severino, que inicia a cópia em uma folha em branco do caderno. Copia inicialmente o 2000 no canto superior direito da folha. [...] Prossegue escrevendo da direita para a esquerda, caderno bastante inclinado, quase invertido. Faz várias letras, apaga. Vira o caderno pra lá e pra cá, enquanto copia da lousa. [...] Apaga novamente, me aproximo, e verifico que o que resta escrito no caderno é: MAO 2000. Fica muito sério quando tento conversar com ele. Continua virando muito o caderno. Faz, apaga. Parece um trabalho exaustivo. Lucas copia. Renato terminou.

Ana percebe a data errada na lousa. Apaga, coloca o dia certo e

8. Este excerto resultou de uma seleção de trechos das notas de campo tomadas pela pesquisadora a partir de observação em sala de aula realizada em 30 de maio de 2000. Desse relato foram omitidos alguns trechos por serem considerados pouco relevantes para a apresentação do aluno.

pede: “Corrige todo mundo... É só apagar o numerozinho”. Severino ainda não chegou ao número, prossegue copiando. Ora apaga aqui, ora apaga ali. Não apaga somente coisas que acabou de fazer, mas também algumas do começo. Fica em pé ao lado da carteira e continua copiando. Acredito que desse modo ele consiga ver melhor o que está escrito na lousa. Apaga uma letrinha e continua. Severino senta-se. [...] Continua copiando. Parece estar terminando a primeira linha. Vejo um H. Apaga tudo do H ao 2000.

8h10 Recomeça a copiar da esquerda para a direita. Está de pé e vai fazendo.

Ana fala sobre coisas que os alunos devem trazer para a festa junina: prendas e alimentos. Ao que for trazido será atribuída uma pontuação. A classe que obtiver mais pontos ganhará um passeio. [...] Severino continua copiando sentado, não se manifesta, ao contrário da maioria dos alunos que faz comentários, diz o que vai trazer, comenta sobre o passeio. Ele vira o caderno, parece estar desenhando. Levanta o caderno e observa mais de perto, apaga uma letra, sopra, termina a palavra HORTOLÂNDIA. A conversa com a sala continua. [...] Ninguém, exceto Severino, está copiando. [...].

Ana passa a ler com os alunos a data. Primeiro os alunos vão nomeando as letras, e depois Ana pergunta como ficam algumas letras juntas: “E o L e o A? LA. Quando junta o N o que dá?”. Severino continua apagando a primeira linha. Parece muito exigente e/ou crítico com o próprio trabalho. Quase todos ajudam Ana a ler, todos olham. Severino não, apaga de novo algo e continua copiando. Olha de perto, vira o caderno pra lá e pra cá. Olha para a lousa. Olha para o caderno, apaga. Ana continua lendo a frase. [...] Severino apaga algo na primeira linha. Ana conversa com a classe: “Quem explica esta frase?”. [...].

8h30. Passa para a próxima linha, escreve o T. Me aproximo e

vejo qual foi o resultado da primeira linha: HOTROLNDIA MAI DE 2000. Pergunto: “Posso ver?” Ele deixa ver. Pergunto: “Por que você apagou o que tinha feito?”. Severino responde baixinho, quase sem me olhar, sério: “Por que não deu certo”. Pergunto: “Agora deu certo?”. Faz que sim com a cabeça. [...] A segunda linha prossegue bem mais rápido o resultado é: TE FEAR. [...].

Um aluno distribui uma folhinha com um texto e duas figuras para pintar. Severino passa para a frase, copia corretamente a primeira palavra: EU. Olha para trás, vê que Toni pinta, volta para seu caderno. Fica longo tempo “desenhando” o S, que fica parecendo um Z invertido, faz o O e o U rápido. Minha sensação, acompanhando o trabalho de Severino, é de que ainda falta uma quantidade imensa para ele terminar. [...] Severino volta ao caderno, que vira pra cá, vira pra lá, copiando. Renato pinta a folhinha. Horácio também. [...].

Vejo a cópia de Severino: EU SOU CAPZ DE. O resultado é sensivelmente melhor e a velocidade maior. [...].

Ana vai ler o textinho com os alunos. Começa letra a letra. Severino não acompanha a leitura, continua copiando. [...] Ana decide passar o texto na lousa. “Vou passar a musiquinha na lousa”. [...] Passa na lousa o texto, e Luís lê para a classe. Severino continua copiando: DE ERS MH, a linha de seu caderno acaba. Ele prossegue escrevendo, dentro do espaço da espiral. Apaga parte daquilo que havia copiado no começo (que estava correto!). [...] Apagou uma parte que estava correta e prossegue copiando. Não consigo ver claramente o que ele está fazendo, mas parece-me que faz errado. Apaga toda essa linha.

Ana diz para classe: “Nós vamos colar esta lição no caderno... Embaixo da data”. Severino faz novamente EU, e começa a pintar a lição. Me aproximo da carteira dele e pergunto o que está fazendo, ele diz: “Pintando”. Pergunto se terminou de copiar, e ele diz: “Depois eu termino”. Pergunto se falta muito, e ele faz

que sim com a cabeça e indica na lousa: “Aquela última linha”.
9h10. (Notas de campo).

Essa cena, que resume uma hora e meia de trabalho, é representativa do empenho usualmente empregado por Severino para cumprir as tarefas que lhe eram propostas. No entanto, algumas questões surgem e ficam ainda sem resposta após essa observação. Por que ele apagava tanto? Por que usava os procedimentos descritos? Por que não parecia ficar satisfeito com o resultado, ainda quando este não parecia ruim à pesquisadora? Foi necessário o acompanhamento de outro de seus dias em sala de aula para que se pudesse responder a essas perguntas. Novamente, repetiu-se o incansável e sofrido trabalho de cópia de algo colocado na lousa. Houve, então, esforço por parte da pesquisadora para conversar com Severino, buscando compreender suas razões para realizar a atividade desse modo.

Pergunto: “O que foi?”. E ele responde: “Eu não consigo”. Procu-
ro compreender: “O que você não consegue?”. Ele não responde.
Insisto: “Copiar?”. E aí Severino conta o que eu acredito estar
sendo sua principal dificuldade: “A linha de lá [da lousa] é gran-
de e essa [a do caderno] é pequena”. (Notas de campo).

Essa declaração de Severino esclarece que o aluno procurava com es-
forço e dedicação reproduzir aquilo que estava na lousa tal e qual era apre-
sentado. Assim, quando uma frase estava colocada na lousa em uma única
linha, ele procurava fazê-la também em uma linha de seu caderno, tarefa
que se revelava difícil na maioria das vezes, especialmente pelo fato de seu
caderno ser pequeno e de sua letra ser grande. Foram diversas as estraté-
gias utilizadas por ele para alcançar o ideal de fazer exatamente como es-
tava na lousa. De modo algum tal objetivo pode ser considerado sem razão.
Inúmeras vezes, ao longo das observações, foi possível ouvir recomendações
da professora a toda a sala para que fizessem igual ao que estava na lousa.
Severino, que não conseguia ainda diferenciar em que momentos era funda-

mental fazer igual e em quais era possível fazer adaptações, apenas buscava cumprir o que lhe era frequentemente solicitado. Imerso em tais preocupações, o aluno deixava de voltar sua atenção para os conteúdos realmente fundamentais dessa etapa da escolarização. Enquanto ele se empenhava em fazer a data caber em uma linha, estava à margem de atividades relativas à aprendizagem de leitura e escrita que transcorriam na sala.

Certamente, as dificuldades de Severino para trabalhar com o caderno agravaram-se pelo fato de interagir pouco com a professora. Muito tímido e reservado, ele raramente falava com quem quer que fosse. Ana, por sua vez, considerava que as dificuldades de Severino eram devidas à falta de interesse e preguiça. Houve sensíveis avanços no desempenho do aluno, nos raros momentos em que a professora acompanhou mais de perto seu trabalho, auxiliando-o com as recomendações necessárias. Ana reconheceu, próximo ao fim do ano, que o uso do caderno prejudicou muito as possibilidades de Severino aprender os demais conteúdos da 1ª série. Chegou a afirmar que considerava que, se ele pudesse recomeçar a escolarização após ter aprendido a trabalhar com o caderno, certamente teria um desempenho bem melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mais do que meros objetos acessórios das atividades desenvolvidas em sala de aula, os cadernos são materiais cuja utilização organiza e imprime características à dinâmica escolar. Possibilitam o acompanhamento e o controle do desenvolvimento e da aprendizagem de um aluno; o registro de informações quanto aos conteúdos ensinados; a comunicação entre pais e escola, bem como entre professor e aluno. Sendo eles tão presentes e relevantes, faz-se necessário que sejam planejadas estratégias para que os cadernos possam ser utilizados com maior potencialidade para a aprendizagem.

Esses materiais são instrumentos importantes de registro que podem ser reveladores do potencial do aluno, do funcionamento da escola e das relações que se dão durante o processo de escolarização. Entretanto, as

informações contidas nos cadernos podem levar à formulação de hipóteses errôneas sobre aqueles que participam de sua materialização como registros, especialmente quando estes são compreendidos apartados do contexto em que são produzidos. Compreender o contexto foi uma tarefa que pôde ser realizada por meio da pesquisa etnográfica, da convivência no cotidiano escolar, do processo de documentar o não documentado.

Os cadernos escolares, vistos apenas na perspectiva da materialidade do registro, revelam elementos fundamentais da sala de aula e do processo de aprendizagem, mas não conseguem expressar os bastidores dessa produção, isto é, os inúmeros processos que compõem sua materialidade, verdadeiros desafios à escolarização plena. Quando os cadernos escolares são desvinculados dos processos perceptivos, cognitivos e afetivos que os compõem, são, muitas vezes, interpretados negativamente pelo educador, como reveladores de desinteresse do aluno pela tarefa escolar. E assim, tanto o aluno como o professor podem construir uma perspectiva negativa das possibilidades de aprendizado e de desenvolvimento escolares, algo que pode se tornar mais um elemento do processo de produção do fracasso escolar nas séries iniciais.

Compreender, pois, as funções e os significados desse importante material de mediação no processo de aprendizagem escolar, principalmente nas séries iniciais, e refletir sobre sua utilização no dia a dia escolar são aspectos relevantes tanto para a prática docente como para o trabalho psicopedagógico.

REFERÊNCIAS

- ELIZARRARÁS, M. E. L. **Trabajo en el pizarrón**. Cidade do México: Departamento de Investigaciones Educativas, Instituto Politécnico Nacional, 1990. Mimeografado.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 1987.

- GEERTZ, C. Descrição densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. *In*: GEERTZ, C. **La interpretación da las culturas**. Barcelona: Gedisa, 2005. p. 19-40.
- GVIRTZ, S. **Del curriculum prescripto al curriculum enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1997.
- GVIRTZ, S. **El discurso escolar a través de los cuadernos de clase**. Buenos Aires: Eudeba Facultad de Filosofía e Letras Universidad de Buenos Aires, 1999.
- HÉBRARD, J. Por uma bibliografia das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França - séculos XIX e XX). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 115-141, 2001.
- HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- HELLER, A. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1994.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, n. 1, p. 9-43, 2001.
- NOBLIT, G. Poder e desvelo na sala de aula. Tradução de Belmira Oliveira Bueno. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 21, n. 2, 1995.
- NÓVOA, A. Perspectivas de renovação da história da educação em Portugal. *In*: NÓVOA, A.; BERRIO, J. (ed.). **A história da educação em Espanha e Portugal: investigação e actividades**. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Sociedade Espanhola de Ciências da Educação, 1993. p. 11-22.
- PERETTA, A. A. C. S.; LIMA, L. R. O que revelam os cadernos escolares: uma proposta de roteiro de análise com base na Psicologia Escolar. *In*: NEGREIROS, F.; FONSECA, T. S. (org.). **Psicologia escolar crítica e registros documentais**. Campinas: Alínea, 2021. p. 35-47.
- ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. A escola: relato de um processo inacabado de construção. *In*: EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 9-30.
- SANTOS, A. A. C. Aprendendo a usar cadernos: um caminho necessário para a inserção na cultura escolar. *In*: Mignot, A. C. V. (org.). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008. p. 145-159.

SANTOS, A. A. C. **Cadernos escolares na primeira série do ensino fundamental: funções e significados**. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SANTOS, A. A. C. Construindo modos de conversar com crianças sobre suas produções escolares. *In*: SOUZA, M. P. R. (org.). **Ouvindo crianças na escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 203-228.

SANTOS, A. A. C. Uma proposta de olhar para os cadernos escolares. *In*: SOUZA, B. P. (org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 165-184.

SANTOS, A. A. C.; SOUZA, M. P. R. Cadernos escolares: como e o que se registra no contexto escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 291-302, 2005.

TEMPLE, G. C. **Alunos copistas: uma análise do processo de escrita a partir da perspectiva histórico-cultural**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico- educacionais¹

Flavia Medeiros Sarti
Belmira Oliveira Bueno



O cenário educacional brasileiro tem apresentado nos últimos anos uma prodigiosa expansão no que se refere à formação em nível superior dos professores que atuam nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. De acordo com dados oferecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas (Brasil, 2003), entre 1996 e 2002 houve, entre nós, um crescimento de 10% no número de professores desse nível de ensino que possuem diploma superior, enquanto no período imediatamente anterior, entre 1991 e 1996, o aumento havia sido de pouco mais de 1%.

Essa crescente universitarização do magistério das séries iniciais integra um movimento mais amplo de profissionalização e de revalorização social dos professores (Bourdoncle, 1997, 2000), que tem como pressuposto a intenção de racionalizar as práticas profissionais docentes, tornando-as mais *eficazes* pela assimilação de saberes pedagógicos de natureza científica e de posturas e valores geralmente associados a uma cultura de tipo acadêmica. Intensificam-se, com isso, as relações estabelecidas entre professores desse nível de ensino e o ambiente acadêmico, o que concorre para diminuir, em vários sentidos, a separação que historicamente tem sido mantida entre essas instâncias.

Uma visão mais perspicaz acerca desse novo panorama da formação docente requer que se questione os modos pelos quais os professores se defrontam com as políticas voltadas para a sua formação e como se “[...] apropriam dos objetos e valores que lhes são impostos e dados a consumir” (Bueno, 2003, p. 14). Apoiando-nos em Michel de Certeau (1994, p. 41), indagamos sobre as “maneiras de fazer” dos professores quando estes se re-apropriam dos espaços formativos organizados por “técnicas de produção cultural”. Trata-se de desvelar formas de submissão e também de rebeldia que se fazem presentes nas operações de “caça não autorizada” (p. 38) pelas

1. Este texto foi originalmente publicado na revista *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 131, 2007. As análises apresentadas foram extraídas da tese *Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais* (Sarti, 2005). A pesquisa foi financiada pela Fapesp e defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob a orientação de Belmira Oliveira Bueno.

quais os consumidores – no caso, os professores – se apropriam de determinados produtos culturais (Bueno, 2003, 2006).

Entende-se que a universitarização da docência das séries elementares impõe desafios importantes associados, entre outros aspectos, ao encontro de diferentes culturas profissionais aí envolvidas: de um lado, professores das séries iniciais e, de outro, pesquisadores acadêmicos; grupos no interior dos quais são partilhadas maneiras específicas de conceber o ensino, a aprendizagem, a escola, os alunos, a docência, entre outros aspectos relacionados à formação dos professores e ao seu papel profissional. Interessa, pois, conhecer melhor como esses dois grupos interagem no campo da formação docente, o que inclui identificar, entre outros fatores: o lugar que cada um deles assume nesse espaço, os recursos que empregam para fazer valer suas posições, bem como os embates e as disputas que, a partir daí, são estabelecidos entre eles. Cabem, ainda, esforços voltados para a identificação de caminhos que favoreçam a superação de possíveis impasses que então se apresentam.

Questões dessa natureza são aqui examinadas a partir de dados e análises inicialmente propostos no âmbito de uma investigação que focalizou processos relativos à circulação de discursos acadêmico-educacionais entre professores das quatro primeiras séries do ensino fundamental. A pesquisa foi realizada sob uma abordagem etnográfica e teve como referencial empírico o PEC Formação Universitária ². O estudo procurou descrever e caracterizar modos pelos quais professoras³ das séries iniciais, então alu-

2. Programa implementado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), em parceria com a Universidade de São Paulo (USP), a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e a Universidade Estadual Paulista (Unesp). Foi realizado entre julho de 2001 e dezembro de 2002 e, segundo dado divulgado pela SEE-SP, concedeu diploma de licenciatura plena a 6.233 professores que possuíam, até então, apenas a habilitação para o magistério em nível médio. Embora não tenha sido formalmente classificado na modalidade de educação a distância, apresentava características desse ensino, como o forte apoio de mídias interativas.

3. Como o universo focalizado pela pesquisa era composto quase exclusivamente por mulheres, optou-se pelo emprego dos termos no feminino.

nas no referido programa, leram e se apropriaram de textos acadêmico-educacionais que lhes foram oferecidos naquele contexto. Os dados reunidos pela investigação ressaltaram especificidades associadas às duas culturas profissionais envolvidas, evidenciando, inclusive, modos pelos quais cada uma delas tende a se aproximar de assuntos educacionais e a considerá-los.

UNIVERSITARIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E LEITURAS ACADÊMICO-EDUCACIONAIS

Ao pôr em marcha esse processo de universitarização da docência das séries elementares, o Brasil junta-se a outros países que, em diferentes momentos do século XX, buscaram operar mudanças desse tipo no *status* da formação de seus professores primários. Esse é o caso dos Estados Unidos, ainda na década de 1930; do Canadá e da Inglaterra, nos anos 1960; da Austrália, nos anos 1970; do México, na década de 1980; da França, nos anos 1990; entre outros exemplos (Bourdoncle, 1997, 2000). No contexto brasileiro, o movimento foi impulsionado, sobretudo, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394, que, em 1996, preconizou a habilitação superior para os professores desse nível de ensino⁴.

Tais diretrizes legais foram recebidas com inquietação pelos professores em exercício que, à época, não possuíam diploma de ensino superior e que, conseqüentemente, sentiram-se ameaçados pela possibilidade de perderem seus direitos de exercício profissional. Tendo em vista obter a certificação requerida e, assim, assegurar a estabilidade profissional, muitos deles ingressaram em cursos de Pedagogia ou Normal Superior, ambos voltados para a formação docente. Além dessas ações individuais assumidas por muitos professores, o cumprimento das disposições apontadas pela

4. Na década de 1970, assistimos, no estado de São Paulo, a um movimento precursor desse processo, quando, por exigência da Lei nº 5.692/71, um grande contingente de profissionais do ensino teve de correr em busca da licenciatura em Pedagogia, sem a qual não poderia exercer cargos de direção e outras funções administrativas da carreira do magistério. A esse respeito, ver Vieira (2002) e Santos (2003).

referida LDB motivou vários estados e municípios brasileiros a adotarem estratégias específicas para a formação de seus quadros docentes em nível superior. Muitos deles buscaram firmar parcerias com universidades para a criação de programas especiais de formação que possibilitassem diplomar, de uma só vez, um grande número de professores – isso sob condições específicas caracterizadas, sobretudo, por limitações de tempo e de espaço⁵.

Nessa direção, milhares de professores em exercício passaram, em todo o país, a integrar os quadros discentes do ensino superior (ES), quer seja em cursos regulares de licenciatura ou em programas especiais de formação continuada docente. É preciso admitir que, para muitos desses professores, a (sobre)vivência no ES é acompanhada por desafios diversos, já que pressupõe a realização de atividades que lhes são pouco familiares, como a leitura de textos produzidos no ambiente universitário e a elaboração de trabalhos de natureza acadêmica, bem como exige o contato com modos alternativos de abordar temas educacionais e pedagógicos.

Para as instituições de ES, as dificuldades não parecem ser menores. Além das já mencionadas limitações de tempo e de espaço que se impõem para sua atuação na formação dos professores (o que tem sido enfrentado, na maior parte dos casos, pelo emprego extensivo de mídias interativas), uma tal empreitada requer que se ultrapassem os objetivos comumente presentes no modelo universitário convencional, baseado sobretudo na teorização de questões educacionais. Insuficiências desse modelo formativo mostram-se flagrantes, especialmente no caso do atendimento oferecido a professores mais experientes, cujos saberes e práticas acham-se mais firmemente ancorados na cultura da escola e do magistério, da qual faz parte

5. Além do PEC Formação Universitária, é possível citar vários exemplos: o Curso Normal Superior realizado pela parceria entre a Universidade Estadual de Ponta Grossa, a Universidade Eletrônica do Paraná e a Secretaria Estadual de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná; o Projeto Veredas, implementado pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais; o PEC Municípios, resultado de parceria entre a Fundação para o Desenvolvimento da Educação, diversos municípios paulistas, a USP e a PUC-SP (a parceria foi intermediada pela União dos Dirigentes Municipais - SP).

um *habitus* profissional específico (Perrenoud, 1993) – o *habitus*⁶ pedagógico – que estrutura a prática docente e é por ela reestruturado (Bueno, 1996).

Vê-se, pois, que o cenário ora constituído em torno da formação docente é fonte de novas experiências para os diferentes grupos profissionais envolvidos que, com base em saberes objetivos, *habitus* e referências institucionais que lhes são próprios, embora não exclusivos, interagem na composição do campo educacional. Esse tema será explorado mais detidamente a seguir.

POR UMA LEITURA PROFISSIONAL DOCENTE

As atividades de campo da pesquisa cujos dados são aqui retomados foram realizadas ao longo de quinze meses no interior de duas turmas do PEC Formação Universitária. Os ambientes observados apresentavam diferenças significativas no que se refere aos hábitos e às experiências prévias de leitura das alunas professoras que os compunham. Enquanto as professoras reunidas no Polo I⁷ enfrentavam diversas dificuldades no contato com textos educacionais de natureza acadêmica (falta de acesso, desconhecimento dos processos de produção e divulgação, insuficiência conceitual, estranhamento em relação ao léxico empregado etc.), as docentes reunidas no Polo II apresentavam razoável desenvoltura na leitura dos mesmos textos.

No entanto, essas discrepâncias quanto aos hábitos e às experiências de leitura das professoras não anularam certas similaridades que as uniam no tocante aos procedimentos de leitura dos textos acadêmico-edu-

6. O conceito de *habitus* é definido por Pierre Bourdieu (1983, p. 94) como um “[...] sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores [de práticas]”. Para Bourdieu, as relações que os indivíduos estabelecem com o meio social são intermediadas pelo *habitus* aprendido em seus respectivos grupos de pertença. A esse respeito, Norbert Elias, citado por Chartier (1988), adverte que tais processos ocorrem em meio às relações de *interdependência* e de *reciprocidade* que são estabelecidas entre os seres sociais, o que, entre outros fatores, acarreta a própria reelaboração do *habitus* em questão.

7. As denominações *Polo I* e *Polo II* são utilizadas no estudo para designar as duas localidades focalizadas, mas não correspondem a nomenclaturas empregadas no PEC Formação Universitária.

cacionais. Nesse sentido, foram identificados indícios de um tipo de comunidade social de interpretação⁸ que agregava as leituras profissionais do grupo de professoras em torno de uma mesma perspectiva prática, orientada por uma mesma lógica da ação. Observou-se, por exemplo, que as leituras dos textos acadêmico-educacionais caracterizavam-se pela presença marcante da oralidade no exame e na discussão de assuntos relacionados à vida cotidiana escolar.

Com isso, tais leituras profissionais assumiam feições específicas, bastante próximas da docência diária. Recorrendo, então, a certas “estratégias de oralidade letrada” (Kleiman, 2001, p. 59), as professoras costumavam evocar situações práticas durante a leitura dos textos, de modo a *traduzir* ou exemplificar o que *o autor queria dizer*. Em algumas situações, no entanto, eram as ideias dos autores que agiam no sentido de justificar, problematizar ou contestar situações práticas que as professoras pretendiam abordar nas discussões. Havia casos, ainda, em que a recorrência a exemplos práticos objetivava a contestação de ideias que elas consideravam terem sido propostas pelo autor do texto lido. Os textos eram, assim, assumidos pelas professoras como *atalhos* para a análise de suas experiências docentes no contexto escolar; fazendo emergir suas percepções e avaliações acerca dos impactos que os temas propostos no texto representavam para a vida diária na escola e para o trabalho docente.

Essa postura indicou que tais professoras empregavam um tipo de “tática de consumo” (Certeau, 1994, p. 47) que implicava assumir temporariamente o lugar dos autores dos textos lidos e, valendo-se furtivamente dessa posição de poder, faziam imperar seus modos específicos de ler e de se apropriar dos discursos. Com isso, transformavam as leituras ali realizadas em *ocasiões* para a reflexão e/ou questionamento de fatores que se

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

impunham à sua atividade e condição profissional. Elas se valiam, então, do limitado espaço de liberdade do qual dispunham para subverter a *ordem dos discursos* (Chartier, R., 1999) proferidos, tornando-os mais próximos de seus interesses e necessidades de trabalho. Por meio de tal engenhosidade, introduziam o seu próprio mundo – o mundo docente – no lugar daquele proposto pelo autor do texto.

Os textos que circulavam no curso costumavam ser avaliados pelas professoras pelo grau de interlocução com o cotidiano escolar que lhes possibilitavam. Elas pareciam desejosas de encontrar imagens de si mesmas, de seus alunos e dos problemas que enfrentavam na escola retratadas pelos autores e, por isso, queixavam-se dos textos com os quais não conseguiam *dialogar* sobre suas práticas profissionais, tendo em vista suas preocupações, interesses e saberes. Com esse posicionamento, as professoras pareciam reafirmar o valor de seus próprios saberes e práticas profissionais, recursos dos quais dispunham para se apropriar de textos educacionais, bem como do espaço e de práticas acadêmicas.

As professoras analisavam os discursos apresentados nos textos por uma ótica particular, cuja centralidade residia em questões bastante pontuais presentes no cenário escolar, o que incluía, entre outros fatores: o tempo e o espaço da aprendizagem e do ensino, os objetivos da docência, além das relações estabelecidas entre os sujeitos. Para elas, a discussão dos temas educacionais exigia que se contemplassem todas as variáveis inscritas na efetivação das práticas pedagógicas com os alunos. As relações que estabeleciam com os textos convertiam-se, desse modo, em leituras de trabalho, percebidas pelas professoras com base em seu valor de uso (Bourdieu, 1996), para o atendimento das necessidades e a resolução de problemas que elas enfrentavam no exercício de seu ofício.

A forma pela qual as professoras apropriavam-se dos discursos acadêmico-educacionais que circulavam no programa mostrava-se ancorada na cultura profissional docente, vinculada ao trabalho cotidiano escolar e, portanto, à capacidade de tomar decisões diante dos eventos e das urgências impostas à vida ordinária institucional. Essa *arte prática*, nos termos em-

pregados por Israel Scheffler (1974), ou *arte do fazer*, segundo definição de Michel de Certeau (1994), está ligada a saberes que, em sua maior parte, são invisíveis e desconhecidos. Assim, ao se aproximarem de textos educacionais produzidos no ambiente acadêmico, as professoras valiam-se de modos de ler que Anne-Marie Chartier (1999) já havia identificado como sendo ancorados em saberes e interesses de ordem prática. No caso das professoras do estudo, entende-se que a centralidade assumida por tais critérios práticos era ainda mais acentuada em razão do seu perfil profissional: docentes com mais de dez anos de experiência no magistério e, portanto, com maior liberdade para tomar decisões baseadas nesses critérios.

Pressupõe-se que essa lógica, vinculada a uma perspectiva prática, era a principal responsável pela avaliação que as professoras faziam das leituras profissionais realizadas no programa. Em razão desses critérios de natureza específica, elas *escolhiam* os textos, conceitos e ideias que lhes pareciam mais interessantes, fosse do ponto de vista de sua utilidade para o exercício da docência – seu valor de uso – ou do valor simbólico a eles agregado, fonte de legitimidade para suas práticas, posicionamentos e discursos. Dado o caráter formativo e escolar do ambiente investigado, tais *escolhas* não implicavam necessariamente a seleção dos textos que seriam lidos, mas sim a eleição das leituras que *valiam a pena* e que, portanto, seriam objeto de maior atenção e empenho durante as sessões de leituras. Todos os textos propostos pelo programa deveriam ser lidos pelas professoras, independentemente do interesse que lhes despertavam. Mas, por parte das professoras daquelas duas turmas, especial atenção era dispensada se as possibilidades de aproximá-las de temas considerados mais centrais e urgentes fossem maiores. Essa atenção parecia ainda mais expressiva se os textos e autores lidos lhes parecessem associados a alguma possibilidade de *uso mais imediato* no contexto profissional, fosse para a resolução direta de problemas junto aos alunos ou para legitimar práticas e posicionamentos profissionais que elas já vinham assumindo.

Essas considerações sobre o caráter específico das leituras profissionais das professoras motivaram esforços para a explicitação dos critérios

que presidiam suas *escolhas* e o grau de investimento pessoal (de energia e de tempo, especialmente) aí presentes. Com base nas análises ensaiadas a esse respeito, elaborou-se um esboço sobre a *temporalidade dos usos* nas leituras profissionais docentes, por meio do qual pretendeu-se evidenciar fatores que se entrecruzavam nas *escolhas* das professoras, no que diz respeito ao tratamento dos textos acadêmico-educacionais que lhes chegavam às mãos. Os dados reunidos foram analisados, nesse sentido, sob ótica apontada por Raymond Boudon (1977, 1999), que ressalta a centralidade assumida pelos interesses dos sujeitos no desencadeamento de suas ações, o que envolve, ainda, suas intenções de elevar os benefícios então alcançados e de reduzir os investimentos que devem ser empregados.

Sob tal perspectiva, entende-se que as professoras *escolhiam* suas leituras em função do valor (de uso ou simbólico) que lhes atribuíam para o atendimento de seus interesses profissionais. De acordo com os dados reunidos, elas esperavam que os textos lhes possibilitassem, entre outras ações: debater especificidades do trabalho que realizavam na escola; reunir informações para cumprir as atividades ligadas ao programa (provas, monografia final, vivências educativas, oficinas culturais etc.); justificar teoricamente suas ações profissionais; informar seus questionamentos sobre atitudes tomadas pela direção da escola; ter contato com autor/es *legítimo(s)* no meio educacional; ou mesmo incrementar sua formação para rivalizar com colegas que frequentavam cursos regulares de graduação e que costumavam menosprezar o PEC, identificado por elas como um curso a distância.

O valor associado à leitura de cada texto era, ainda, balizado pelas professoras em função da maximização dos benefícios esperados. Os critérios envolvidos em suas leituras articulavam-se de diferentes formas em cada situação, conferindo certa mobilidade e diversidade para as *escolhas* realizadas, que tinham como eixo central os interesses de professoras experientes em seu ofício. Em todos os casos, porém, os textos mais valorizados por elas eram aqueles que lhes possibilitavam maiores chances de verem a si mesmas, de algum modo, neles *refletidas* (seu ambiente de trabalho, seus alunos, suas preocupações, urgências, frustrações etc.).

Indícios a esse respeito puderam ser percebidos em diversas ocasiões ao longo das atividades de campo. Assim foi, por exemplo, durante a leitura de um livro (Elias, 2000) que aborda os pressupostos construtivistas relacionados à alfabetização. De acordo com as orientações oferecidas na apostila do programa, cada grupo deveria ler um dos capítulos do livro em questão, realizar uma síntese e apresentar as *ideias centrais do autor* para o restante da turma, por meio de um pôster. Este deveria abordar: a concepção de alfabetização, de leitura e de escrita assumida pela autora, além de “[...] outros aspectos considerados relevantes para compreender o processo de alfabetização” (São Paulo, 2001, p. 723).

Vê-se, pois, que a aproximação com o texto, tal como sugerida na apostila, orientava-se pela busca do seu sentido literal e pela exploração das ideias nele apresentadas. Às professoras caberia o papel de identificar as concepções propostas pela autora do texto e comunicá-las para o restante da turma. Tendo em vista a realização daquela atividade, as professoras reuniram-se em grupos de aproximadamente oito integrantes, utilizando diferentes espaços do prédio (salas ociosas, pátio etc.). Como a turma foi dividida em vários grupos, nenhum deles contou com um auxílio mais direto por parte da tutora da turma, que, no entanto, de quando em quando aproximava-se das professoras perguntando se havia alguma dificuldade e se a atividade estava sendo realizada.

As atividades de leitura de um dos grupos foram observadas mais demoradamente⁹. Durante a leitura do texto, aquele grupo pareceu enfrentar dificuldades para compreender alguns termos e expressões, bem como certos conceitos relacionados à teoria construtivista. Em alguns momentos, as professoras recorreram à pesquisadora para solucionar tais dúvidas e, assim, poder compreender o que a autora do livro *queria dizer*. Não obstante essa postura um tanto titubeante em relação ao significado de palavras do texto, as professoras mostraram-se bastante à vontade para propor exem-

9. Registro de observação realizada em uma sala de aula ociosa do polo, em 24 de abril de 2002.

plos práticos que, para elas, ilustrariam ou mesmo *traduziriam* cada trecho lido. Assim como no caso das leituras coletivas, realizadas com toda a turma, as professoras segmentaram o texto em blocos de ideias, as quais eram analisadas e discutidas. Quando decidiam interromper a leitura (realizada em voz alta por uma delas), passavam a falar sobre como seus alunos escreviam ou liam (*comendo letras*, por exemplo), as dificuldades que enfrentavam e as maneiras pelas quais elas próprias vinham lidando com tais fatores. A *tradução* das ideias da autora por meio de exemplos pareceu conferir maior dinamismo ao grupo e mesmo as professoras que até então permaneciam quietas – apenas seguindo a leitura empreendida pelas demais colegas – mostraram-se, a partir dali, mais dispostas a participar do debate. Em vez de explorar mais detidamente o texto e de parafraseá-lo – como a tutora costumava fazer durante as leituras realizadas coletivamente na turma –, elas associavam-lhe casos exemplares que ensejavam longas discussões sobre o contexto de ensino em que vinham realizando seu trabalho nas escolas.

As professoras passaram a falar, então, sobre o *fracasso* que associavam à implementação de propostas pedagógicas ligadas ao construtivismo. Sobre esse aspecto, uma das professoras do grupo desabafou: “É isso que me dá um nó no estômago!”. Ela se dizia aflita com relação ao futuro de seus alunos, que não vinham se mostrando capazes de ler ou escrever de modo fluente. Com o objetivo de justificar tais apreensões, tomou o exemplo das próprias colegas do PEC Formação Universitária, as quais, segundo ela, haviam cursado a escola básica em uma época em que “os alunos tinham de aprender” e, mesmo assim, enfrentavam sérias dificuldades para ler textos acadêmicos como os propostos no programa. Para ela, seus atuais alunos teriam dificuldades ainda mais sérias para ler e escrever na fase adulta, já que as reformas pedagógicas que tomaram por mote os conceitos construtivistas não alcançaram o objetivo de “formar alunos mais criativos” (segundo ela, uma meta prevista) e acabaram por favorecer a formação de “uma legião de alunos copistas” que “passam pela escola sem aprender”, por “não terem de aprender”, uma vez que não serão reprovados. As demais professoras do grupo pareceram concordar com essas observações. A discussão passou a versar, então, so-

bre os prejuízos trazidos pela progressão continuada no que se refere à falta de disciplina dos alunos para a realização das atividades escolares, já que eles não se veem ameaçados pela possibilidade de repetência.

Objetivando cumprir a atividade proposta, havia momentos em que as professoras tentavam se ater mais diretamente ao texto, integrando suas informações e as resumindo. Isso ocorreu, por exemplo, quando outra docente do grupo ressaltou que o texto estudado baseava-se em ideias de Emilia Ferreiro, segundo as quais é preciso “maturidade, tempo e paciência para a alfabetização”. A sistematização proposta por essa professora provocou reação imediata por parte de uma das colegas, que retomou o eixo das experiências pessoais e profissionais: “Isso é o que irrita. Você pega um aluno que nunca viu nada sobre escrita e te dizem: ‘tempo, maturidade e paciência’. Pensam que se deixarmos esse aluno ali ele vai aprender!”

Outras professoras complementaram essa fala, destacando as dificuldades de aprendizagem enfrentadas por alunos que vivem em condições adversas (que residem em locais violentos, não contam com a presença do pai ou da mãe etc.) e que revelam atitudes de apatia, insegurança ou rebeldia. A discussão seguiu por alguns minutos, afastando-se da temática da alfabetização, da atividade proposta na apostila e das orientações da tutora. O grupo teceu, então, considerações sobre seu próprio comportamento, ou seja, sobre o fato de não se limitar a cumprir a atividade proposta:

P4: Mas o aluno não tem de ser crítico? [Todas riram.]

P5 [apontando para o livro que permanecia aberto sobre a mesa]: Ler o que está escrito é uma coisa... o que está escrito é diferente da realidade!

P1: Em boca fechada não entra mosca!

Novos risos por parte das professoras, que se entreolharam e voltaram à exploração do texto, com vistas à composição do pôster solicitado na atividade. Passaram, então, a eleger os trechos do texto que deveriam constar do pôster; o que era anotado em uma folha por uma

delas (P1). Em virtude do pouco tempo que restava para a finalização da atividade, elas pareciam agora apressadas e aflitas. A partir daquele momento, a atividade de leitura e síntese do texto foi interrompida somente uma única vez, quando uma das professoras destacou um trecho do texto que lhe chamou especial atenção. Nele, Emilia Ferreiro afirmava que as crianças são *facilmente alfabetizadas*.

P3: Para ela é fácil alfabetizar!

P1: Vai ver que ela fez como aquele outro... o Rousseau, que alfabetizou somente os próprios filhos!

P6: Alfabetizar uma classe de 10 ou 15 alunos é mesmo fácil. Quero ver alfabetizar 35, como a gente!

O episódio relatado parece exemplar no que se refere ao modo pelo qual as professoras focalizadas no programa realizavam as leituras requeridas, pautando-as em suas experiências profissionais docentes. Embora o texto em questão se limitasse a apresentar as etapas presentes no processo de alfabetização segundo as teorias construtivistas, a leitura realizada pelas professoras orientou-se inicialmente pela busca de exemplos que pudessem, de um lado, traduzir-lhes as etapas descritas e, de outro, confirmar, ou não, a pertinência para o cenário escolar das ideias apresentadas pela autora. A partir de tal procedimento, a discussão levada a efeito pelas professoras assumiu um caráter cada vez mais autônomo com relação ao texto, desvinculando-se, de certo modo, da temática mais direta nele proposta (as etapas da alfabetização). Nesse sentido, as professoras pareceram abdicar de construir uma compreensão mais detida do texto lido, tomando-o como um *atalho* para a análise de suas experiências docentes no contexto escolar; o que fez emergir os modos como elas percebiam e avaliavam o impacto que o tema proposto no texto vinha assumindo na vida diária na escola e no trabalho docente.

As professoras estabeleceram uma aproximação com aquele texto, em certos aspectos, distante do tipo de leitura sugerida na apostila

do programa e enfatizada pela tutora da turma. Em vez de, como indicado, buscarem o sentido literal das afirmações e explorá-lo em direção a uma compreensão de tipo inferencial, as professoras priorizaram o exame das percepções que elas próprias compartilhavam sobre o ensino e a escola. Elas pareciam interessadas, sobretudo, em dividir suas impressões sobre o cenário vivenciado nas escolas em que lecionavam e, também, seus conflitos e dúvidas quanto ao modo pelo qual deveriam gerir as dificuldades que aí encontravam. Buscavam imagens sobre a escola que pareciam ultrapassar aquilo que era oferecido pelo texto.

Práticas de leitura como essa, repetidamente assumidas pelas professoras observadas, desviavam-se, em vários aspectos, do que costuma ser esperado em contextos de formação. Em vez de se concentrarem na aprendizagem de valores, procedimentos e posturas próprias ao ambiente acadêmico (para o qual o programa atuava como uma *porta de entrada*), aquelas professoras traziam consigo seus próprios modos de ler e de se aproximar de temas educacionais. Com isso, subvertiam a ordem dos discursos acadêmicos presentes nos textos lidos, neles infiltrando um tipo de racionalidade prática que lhes era inicialmente estrangeira.

Racionalidade prática no reino das práticas discursivas

Diferentemente do que ocorre entre os professores que, como dito, costumam aproximar-se de assuntos educacionais a partir de uma perspectiva caracteristicamente pragmática, a cultura partilhada em ambientes de tipo acadêmico baseia-se em uma racionalidade discursiva. Nela, os textos e seus autores adquirem legitimidade social suficiente para nomear, descrever e explicar teoricamente fenômenos relacionados ao ensino, à aprendizagem, ao trabalho docente e à instituição escolar. No seio dessa cultura profissional acadêmica, alguns fatores assumem destaque, entre os quais: a proximidade com disciplinas científicas de diferentes áreas e a produção e divulgação de saberes prioritariamente, embora não exclusivamente, por meio da escrita, o que implica modos específicos de comunicação e de relação entre os grupos.

Nesse contexto, os discursos são avaliados em razão de sua *veracidade*, a partir da autoridade e da legitimidade que alcançam para descrever o que, então, passa a ser assumido como a *realidade*. Por meio desses procedimentos, os discursos “[...] transformam o mundo em livro, colocam na confusão caótica dos acontecimentos e dos fenômenos a maravilhosa legibilidade da ordem do discurso, legibilidade construída, arbitrária, imposta e desejada” (Chartier, 2003, p. 13, tradução nossa).

No caso específico focalizado nesta pesquisa, o contato com práticas e valores ligados ao ambiente acadêmico constituía uma fonte de conflitos para as docentes, que se viam constantemente questionadas, durante as provas, os trabalhos e as discussões nas videoconferências, sobre a veracidade dos saberes pedagógicos apresentados nos textos – ao que elas geralmente não faziam oposição. Mas o que de fato lhes interessava era discutir sobre a pertinência que esses mesmos saberes adquiriam para a instituição escolar em que lecionavam. Agradava-lhes compreender melhor os conceitos presentes em propostas pedagógicas com as quais, muitas vezes, conviviam nas escolas (e que assumiam, assim, certo valor simbólico). No entanto, isso não bastava para que se sentissem mais preparadas para os desafios enfrentados diariamente no exercício do magistério.

Discrepâncias dessa ordem entre a perspectiva acadêmica e a docente também se impunham como desafios para os profissionais envolvidos na implementação do programa, que assumiam como parte de sua missão a instauração, entre os professores – alunos do programa –, de hábitos, procedimentos e valores mais próximos à cultura acadêmica. Nesse sentido, as leituras propostas e efetivadas no ambiente do PEC tinham um duplo objetivo: revestiam-se de um caráter profissional, visando à divulgação de saberes educacionais de natureza acadêmica entre os professores, ao mesmo tempo em que assumiam um aspecto marcadamente formativo, tendo em vista a instauração de um *modo acadêmico* de ler os textos, orientado, sobretudo, por procedimentos de capitalização das informações.

A instauração desse *novo* modo de ler entre os professores contava com a atuação de alguns dispositivos¹⁰, entre os quais se destacam dois: os protocolos de leitura contidos nas apostilas do programa, que visavam orientar e conformar as leituras dos professores; e a atuação dos tutores das turmas, algo observado especialmente no Polo I, onde a relação que a tutora estabelecia com os textos e seus gestos de leitura eram percebidos pelas próprias professoras como um modelo a ser aprendido. Por meio desses esforços formativos, objetivava-se que os professores alcançassem um modo considerado mais legítimo e, portanto, mais valioso, do ponto de vista simbólico, de ler e de se apropriar dos textos educacionais no ambiente acadêmico.

De fato, observou-se que a leitura intensiva, exaustiva e pessoal – e, portanto, não coletiva e oralizada, como as professoras preferiam até então – se impunha a elas cada vez mais fortemente como o modelo legítimo de contato com os textos educacionais. Com isso, as docentes dos dois polos mostravam-se cada vez mais críticas quanto aos hábitos de leitura que diziam ser partilhados entre seus pares e, também, quanto às próprias possibilidades de leitura fora do ambiente do programa. A avaliação que elas faziam a esse respeito era crescentemente influenciada por padrões acadêmicos que lhes apontavam um ideal de professor-leitor bastante exigente e, em muitos aspectos, distante da imagem que faziam de si mesmas e de suas condições objetivas de leitura.

Configurava-se, assim, uma situação de violência simbólica que, segundo Bourdieu (1996, 1998), caracteriza-se pela adesão, por parte dos *dominados*, ao ponto de vista dos *dominantes* (e, portanto, à situação de dominação), em meio aos embates estabelecidos em determinado campo. Os primeiros passam a enxergar a si próprios pela perspectiva dos segundos, instituindo-se, a partir daí, uma “[...] violência suave e frequentemente invisível” (Bourdieu, 1998, p. 41, tradução nossa).

10. Se entendidos sob a perspectiva apontada por Foucault (1994), os *dispositivos* constituem estratégias de controle – explícitas ou sutis – que oferecem suporte a certos tipos de saberes e, ao mesmo tempo, são sustentadas por eles.

A adesão aos modelos de leitura mais valorizados no PEC impedia que as professoras atribuísem maior valor às leituras *superficiais* que costumavam realizar devido à falta de condições mais favoráveis. Assumir essas suas leituras – efetivadas muitas vezes na urgência, na desordem e na incerteza de ter memorizado e compreendido as informações – como aceitáveis ou como uma *bricolagem* imposta pela necessidade colocaria em questão suas próprias representações sobre a legitimidade universitária. Elas acreditavam que uma formação profissional em nível superior decerto requereria a aprendizagem de novas posturas, valores e práticas.

Assim, se de um lado essas docentes transitavam pelas leituras indicadas no programa sob a ótica prática que caracteriza sua cultura profissional de pertença, apropriando-se dos textos por meio de táticas que os faziam *dialogar* com seus interesses e necessidades mais prementes, de outro, elas incorporavam novos procedimentos e padrões de leitura profissional que iam ao encontro de sua formação como *novas leitoras* de textos acadêmico-educacionais. As práticas, os valores e as posturas de leitura profissional que então emergiam eram produzidas por relações dialeticamente estabelecidas entre os dispositivos de coerção empregados no programa e as táticas das quais as professoras se valiam no contato com os textos.

A situação resultante de tais embates parecia constituir fonte de sentimentos controversos para as professoras. Ainda que se orgulhassem de seus novos hábitos e práticas de leitura profissional (mais próximos ao modelo acadêmico) e os reconhecessem como caminhos para o estabelecimento de relações mais *valiosas* com a docência, elas se ressentiam da expropriação de seus próprios saberes e práticas profissionais. A racionalidade discursiva que fundamentava as relações a serem estabelecidas com os textos educacionais naquele ambiente requeria, por vezes, que as professoras se afastassem de suas preocupações mais imediatas concernentes ao ensino e passassem a considerar a centralidade de novos objetivos e procedimentos para a atuação docente, tais

como: a pesquisa sobre o próprio ambiente de trabalho, com a identificação de indicadores estatísticos e a perspectiva dos diversos grupos da comunidade escolar; o exame teoricamente subsidiado da aprendizagem de seus alunos; a adoção de uma postura mais reflexiva diante da prática docente; e a busca de uma coerência teórica em suas ações. Realizando atividades desse tipo, as professoras mostravam-se satisfeitas por ter mais informações sobre o ensino, mas sentiam falta de discussões mais centradas nos saberes para o ensino.

ENTRE A SECUNDARIZAÇÃO E A REPROBLEMATIZAÇÃO DOS SABERES EDUCACIONAIS

Esse cenário de desencontros entre as duas culturas profissionais focalizadas pela pesquisa sugere desafios para os propósitos universitários relacionados à formação profissional docente. Isso porque a centralidade que parece ser assumida pelos interesses práticos dos professores em suas leituras profissionais aponta, como dito antes, para a existência de limites quanto ao tipo de formação que a universidade tem-lhes proposto, cuja meta central costuma ser o tratamento teórico de questões educacionais.

Para as professoras que participaram da pesquisa, as formulações teóricas só pareciam adquirir sentido se constituíssem atalhos para o tratamento de questões de ordem prática que se lhes apresentavam na docência cotidiana, o que reafirma os limites do modelo universitário convencional para a formação de professores experientes, cujos saberes e práticas estão fortemente arraigados à cultura da escola e do magistério.

O atendimento às necessidades de formação profissional docente requer centralidade para a cultura pedagógica, que excede as teorias sobre o ensino, uma vez que ela produzida e partilhada socialmente pelos professores. Assim entendida, a cultura profissional docente não se restringe ao que as teorias educacionais informam sobre o ensino, mas tem por base saberes mais específicos que são mobilizados para o ensino e também saberes que

adquirem sentido durante o ensino. Ancorados em uma perspectiva prática, esses saberes integram um *habitus pedagógico* e não são, por isso, decodificados em linguagem teórica. Tampouco podem ser ensinados, já que se fundamentam principalmente em ações passadas (Bueno, 1996).

A importância dos saberes práticos para a docência tem sido divulgada no campo educacional já há algum tempo. Todavia, as políticas educacionais em curso para a formação de professores continuam a tomar por base uma concepção de profissão fundada na primazia dos saberes abstratos, que são organizados de modo a assumir uma sofisticação que os torna inacessíveis ao público mais geral (Bourdoncle, 2000). Esse modelo de profissionalização – baseado na perspectiva discursiva – contrasta com o modo pelo qual os próprios professores concebem a docência. Para eles, preocupados em resolver os desafios da vida escolar cotidiana, o magistério revela-se mais como um *ofício* pautado por saberes práticos e questões de ordem ética, que orientam o seu discernimento para uma atuação pertinente em cada situação e em cada momento (Chartier, 1990; Rios, 1995; Aquino, 1998; Sarti, 2000).

A universidade apresenta aos professores práticas que alcançam alto valor simbólico, especialmente no próprio meio acadêmico, tais como o tratamento teórico das questões de ensino, o conhecimento do léxico acadêmico e a reflexão sobre o ensino a partir de pressupostos de natureza teórica. No entanto, a formação de professores mais competentes requer também uma exploração detida dos saberes pedagógicos que assumem maior *valor de uso* para o ensino.

Acredita-se, com Jean-Louis Derouet (2002) e também com Christiane Etévé e Patrick Rayou (2002), que os professores poderiam atribuir maior sentido aos saberes acadêmico-educacionais – e, portanto, aos textos que os fazem circular – se estes passassem por processos de *reproblematização*, ou seja, por desconstruções e reconstruções parciais, orientadas pelas necessidades e pelos valores próprios à instituição escolar e ao trabalho docente. Tais saberes não seriam, portanto, meramente *transferidos* (como se somente a universidade produzisse sabe-

res) ou *traduzidos* (como se sua pertinência não dependesse do contexto em que são produzidos e empregados) na passagem de um campo a outro, como sugere o conceito de transposição didática¹¹.

Etévé e Rayou (2002) esclarecem que a noção de *reproblematização* possibilita apreender com maior acuidade a circulação de saberes acadêmico-educacionais, por evidenciar as continuidades e as rupturas que se estabelecem entre o trabalho de pesquisadores vinculados às ciências da educação e a docência realizada cotidianamente pelos professores. Para esses pesquisadores franceses, a ideia mostra-se promissora para o estabelecimento de relações mais férteis entre o campo da produção acadêmica e a escola, sugerindo a produção de pesquisas para a educação e não somente sobre a educação. Destarte, muitos dos problemas vividos pela escola poderiam ser focalizados de modo mais adequado nas investigações (sem que estas tivessem a incumbência de indicar soluções imediatas), enquanto, de sua parte, os professores conheceriam mais detidamente as contribuições oferecidas pelas pesquisas, mesmo que não as empregassem diretamente em seu trabalho (Prost *apud* Etévé; Rayou, 2002).

Esses propósitos incluem mudanças significativas para a formação dos professores e também para a produção de conhecimentos acadêmico-educacionais, que deixariam de limitar-se à busca de explicações abstratas sobre o ensino, para focalizar também “[...] o jogo das complexas relações sociais que ocorrem no processo institucional da educação” (Azanha, 1995, p. 71). Tal caminho poderia, inclusive, evitar muitos dos desencontros que têm caracterizado as relações estabelecidas entre escola e universidade e,

11. O conceito de *transposição didática*, formulado por Verret (1975) e rediscutido por Chevallard (1985), pressupõe a existência de especificidades na constituição dos saberes ensinados na escola, as quais os diferenciam dos saberes produzidos pelas ciências de referência. No entanto, de acordo com tal perspectiva, as transformações operadas nos saberes de referência correspondem a meras simplificações que, realizadas por profissionais externos à escola, têm em vista possibilitar seu ensino aos alunos. Essas ideias têm sido objeto de diversas críticas por parte de autores que, como Chervel (1990), chamam atenção para a existência de uma *cultura escolar* a partir da qual a escola se apropria, modifica e transmite os saberes.

também, entre professores e pesquisadores. As escolas deixariam de figurar como meros objetos de estudo, como se queixam os professores, graças à abertura de espaços para a incorporação de conhecimentos que os docentes possuem sobre a instituição escolar. Ao mesmo tempo, os professores teriam acesso aos resultados das investigações e poderiam integrá-los aos seus saberes sobre a escola, como esperam os pesquisadores. Vislumbra-se, com isso, a “[...] incorporação de novas políticas de pesquisa e novos modos de se conceber o conhecimento sobre o ensino” (Bueno, 1998, p. 9).

Cabe reconhecer os esforços que já estão em curso a esse respeito. Muitas pesquisas acadêmicas realizadas nas últimas décadas têm escolhido a escola como objeto privilegiado de estudo, focalizando seus êxitos, práticas e dificuldades. Programas de formação e impressos atualmente dirigidos aos professores também procuram oferecer maior preparo para o conhecimento e o exercício da docência. O PEC Formação Universitária parece, inclusive, ser um bom exemplo desse tipo de esforço, pois tinha entre suas propostas a de que os professores lessem textos sobre o trabalho docente e que dirigissem o olhar para as características e problemas da escola em que lecionavam.

No entanto, esse modo de conceber a aproximação entre a universidade e a escola resulta, muitas vezes, na imposição de modelos para a percepção das questões de ensino. Com isso, a escola passa a ser tomada sob o ponto de vista acadêmico, sem que os saberes dos professores sejam realmente considerados sob os critérios práticos que lhes são próprios. Atua-se na formação docente como se somente as universidades tivessem algo a dizer sobre a escola, já que várias delas vêm, de fato, produzindo saberes interessantes a esse respeito, e como se coubesse aos professores somente aprender esse modo específico de aproximar-se do ensino. Por meio dessa situação, o papel formador da universidade torna-se cada vez mais legítimo perante a sociedade, os próprios professores e o poder público, mas se perde a oportunidade de apreender indícios da cultura pedagógica que é compartilhada entre os docentes, fonte de conhecimentos mais pertinentes sobre a escola. Isso porque “[...] são eles, os professores, que têm acesso diário aos

problemas da sala de aula e podem por isso discorrer sobre os mesmos com familiaridade; mais do que isto, são eles que de fato podem apostar na melhoria do ensino” (Bueno, 1998, p. 9).

A desconsideração desse aspecto concorre para a pobreza hoje presente no cenário da formação do professor, que, como alerta António Nóvoa (1999), tem movimentado um mercado bastante rentável para aqueles que dela se ocupam, embora, lamentavelmente, mostre-se carente de práticas mais efetivas de reflexão sobre as experiências dos professores e de partilha de seus saberes profissionais.

Contudo, uma atuação mais coerente por parte da universidade na valorização do magistério requer que as intenções de mera universitarização da formação docente sejam suplantadas, de modo a levar em conta as diferenças culturais e de interesses que, embora muitas vezes anuviadas pela realidade educacional que se impõe, insurgem vigorosas no encontro do ambiente escolar com o universo acadêmico, configurando inclusive as maneiras pelas quais os professores se reapropriam das práticas e dos produtos investidos em sua formação. Segundo os dados aqui apresentados, os professores não se mostram passivos diante das tentativas que têm sido feitas para universitarizar seus saberes, valores, discursos e práticas, uma vez que seus pontos de vista sobre o ensino e a escola encontram lugar nas entrelinhas do discurso acadêmico, subvertem sua ordem e, graças a isso, seguem existindo. Isso impõe dificuldades e limites para que a universidade alcance seu objetivo de transformar os professores em novos consumidores de seus discursos e produtos.

Tal cenário aponta para a necessidade de mudanças no que se refere aos modos pelos quais a universidade se apresenta aos professores e assume para si a sua formação. É desejável que a centralidade conferida atualmente aos modos acadêmicos de se relacionar com as práticas e os saberes pedagógicos seja alterada em direção a novas formas de negociação e comunicação com os professores, o que inclui, por exemplo, novos mecanismos de divulgação dos conhecimentos. Nessa perspectiva, algumas questões: como escrever para os professores? Que processos devem anteceder e acompanhar a divulgação desses conhecimentos para que eles possam ser

reproblematizados em razão das especificidades da cultura docente, sem, no entanto, perder as suas principais características? Quais são os veículos mais adequados para essa comunicação? Que valores a universidade e as agências financiadoras passarão a atribuir a esse tipo de produção?

Algumas mudanças nesse sentido já têm ocorrido no âmbito das produções acadêmicas. Tais alterações, no entanto, limitam-se a *facilitar* a leitura dos professores, considerando suas dificuldades – reais ou supostas – relacionadas à leitura, à compreensão dos textos e à relação com as produções acadêmicas. As apostilas produzidas para o PEC oferecem exemplos desses *facilitadores*: destaque de palavras e conceitos-chave, biografia dos autores, explicações detalhadas sobre os assuntos tratados, sínteses e exercícios de caráter marcadamente diretivo, amplo emprego de cores na organização dos textos. Esses recursos associam-se a outras práticas utilizadas pelo programa também voltadas a *proteger* os professores contra eventuais dificuldades na realização das atividades de natureza acadêmica. Paradoxalmente, tais estratégias, empregadas em um programa de universitarização, acabam por caracterizar um processo de secundarização da formação¹².

Diante desse quadro, algumas professoras mostravam-se descontentes e questionavam o *status* universitário da formação que recebiam no PEC. Também para as universidades envolvidas, essa era uma fonte de conflitos, já que implicava alterar práticas tradicionalmente relacionadas ao ambiente acadêmico, como a leitura de obras de referência, a pesquisa bibliográfica, a leitura intensiva e extensiva de livros e de outras publicações etc.

Cabe ressaltar, no entanto, que essa secundarização da formação dos professores encontra-se distante dos propósitos de reproblematização dos saberes acadêmicos, no sentido apresentado. Alheio à perspectiva dos professores sobre os temas educacionais, esse processo atua como mais um dispositivo que a universidade tem empregado para impor seus discursos sobre a escola, o ensino, os alunos e os professores.

12. Pode ser entendido em duplo sentido: como práticas típicas da educação secundária e como algo que é simbolicamente secundário na hierarquia dos valores sociais.

Seguindo o caminho proposto por Certeau (1994, p. 49), é possível antever que mudanças de outra natureza decerto ocorrerão no campo da produção de textos acadêmico-educacionais, mesmo que à revelia dos pesquisadores. Isso porque os próprios professores, com seus modos específicos de ler e suas astúcias de consumidores, produzem silenciosamente *novos textos*, com base naqueles mesmos textos que, reinventados pela universidade – secundarizados –, buscam conformar sua leitura. Assim, por meio dessa *dança efêmera* que não se capitaliza, os professores provocam mudanças – mesmo que lentas e pouco visíveis – no cenário de produção e circulação de textos no campo educacional.

Uma compreensão mais abrangente da universitarização da formação docente ora em curso requer, de um lado, uma apreensão das maneiras pelas quais as professoras se defrontam com as estratégias empregadas nesse processo, como delas se apropriam e que lugares assumem nesse contexto, como dito de início; e, de outro, a compreensão dos efeitos e possibilidades que essa “atividade de formigas” (Certeau, 1994, p. 40) empreendida por elas traz para a vida na universidade, vale dizer, para as práticas, os discursos e os valores acadêmicos.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. Ética na escola: a diferença que faz a diferença. In: AQUINO, J. G. (org.). **Diferença e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 135-151.

AZANHA, J. M. P. **Educação**: temas polêmicos. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BOUDON, R. **Effets pervers et ordre social**. Paris: PUF, 1977.

BOUDON, R. **Le sens des valeurs**. Paris: Quadrige: PUF, 1999.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas lingüísticas**: o que falar quer dizer. Tradução de Sérgio Miceli et al. São Paulo: Edusp, 1996.

BOURDIEU, P. Gostos de classe e estilos de vida. *In*: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983. p. 82-121.

BOURDIEU, P. **La domination masculine**. Paris: Seuil, 1998.

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

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

BRASIL. Lei n. 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas. **Estatísticas dos professores no Brasil**. Brasília, DF: INEP, 2003.

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

BUENO, B. O. **Educação a distância**. Entre o presencial e o virtual: a formação, a leitura e a escrita dos professores. São Paulo, 2003. Mimeografado. (Projeto Integrado/CNPq).

BUENO, B. O. É possível reinventar os professores? A “escrita de memórias” em um curso especial de formação de professores. *In*: SOUZA, E.; ABRAÃO, M. H. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 219-238.

BUENO, B. O. Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. *In*: BUENO, B.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. (org.). **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 1998. p. 7-20.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, A.-M. Culture scolaire et savoirs : approche historique. **Ville-École-Intégration Enjeux**, n. 133, p. 192-215, juin 2003. (Culture(s): entre fragmentation et recompositions).

- CHARTIER, A.-M. En quoi instruire est un métier. *In*: COLLOQUE DE LA ROCHELLE: LE MÉTIER D'INSTRUIRE. *Actas [...]*. [S. l.: s. n.], 1990. Collège International de Philosophie, 15-16 maio 1990. p. 21-38.
- CHARTIER, A.-M. Expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. *Recherche et Formation*, n. 27, p. 67-82, 1998.
- CHARTIER, A.-M. Os futuros professores e a leitura. *In*: BATISTA, A.; GALVÃO, A. M. (org.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 89-97.
- CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1988.
- CHARTIER, R. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília, DF: UnB, 1999.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.
- DEROUET, J.-L. Du transfert à la circulation des savoirs et à la reproblématisation: de la circulation des savoirs à la constitution d'un forum hybride et de pôles de compétences: un itinéraire de recherche. *Recherche et Formation*, n. 40, p. 13-25, 2002.
- ELIAS, M. D. C. **De Emílio a Emília: a trajetória da alfabetização**. São Paulo: Scipione, 2000.
- ETÉVÉ, C.; RAYOU, P. Le demande de transfert des résultats de la recherche. *Recherche et Formation*, n. 40, p. 27-41, 2002.
- FISH, S. **Is there a text in the class?** Cambridge: University of Harvard, 1982.
- FOUCAULT, M. **Dits et écrits III: 1976-1979**. Paris: Gallimard, 1994.
- KLEIMAN, Â. B. (org.). **A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.
- RIOS, T. A. **Ética e competência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Questões de nossa época; 16).
- SANTOS, E. P. dos. **Professoras em tempos de mudança: trabalho docente na rede pública de educação do estado de São Paulo (1960-1980)**. 2003. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **PEC - formação universitária: apostilas**. São Paulo: [s. n.], 2001.
- SARTI, F. M. **Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais**. 2005. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- SARTI, F. M. **Mestres-de-ensino: um estudo etnográfico sobre a dimensão ética do ofício de formar professores**. 2000. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Paulo, 2000.
- SCHEFFLER, I. **A linguagem da educação**. São Paulo: Edusp: Saraiva, 1974.
- VERRET, M. **Les temps des études**. Paris: Honoré Champion, 1975. (v. 2).
- VIEIRA, D. A. **História do magistério: experiências masculinas na carreira administrativa no estado de São Paulo (1950-1980)**. 2002. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

A educação a distância em outro registro: usos e apropriações dos recursos tecnológicos na formação de professores¹

Belmira Oliveira Bueno
Adolfo Samuel de Oliveira

10

Nem os sistemas educacionais se caracterizam por unidades inabaláveis, em que mudanças são impossíveis, nem se caracterizam como terrenos de superficialidade, onde as tecnologias possam fazer o milagre da mudança rápida e, de preferência, indolor.

Jorge Werthein

SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E REFORMAS EDUCACIONAIS

A partir da globalização, diversas transformações passam a ocorrer na sociedade, sobretudo com a incorporação das novas tecnologias de comunicação e informação (TICs). Tornou-se consenso referir-se a essa configuração social como sociedade do conhecimento ou sociedade da informação, em razão da rapidez com que os conhecimentos e as informações passaram a circular e a se disseminar nos mais diversos e até mesmo recônditos espaços sociais. Os impactos dessas mudanças não foram poucos, sobretudo no mundo do trabalho, que tem sido marcado pela diminuição contínua dos empregos e pela precarização das relações trabalhistas. Tedesco (2002) enxerga nesse processo a substituição do fenômeno da exploração pelo da exclusão, uma vez que parcela significativa da sociedade se encontra, agora, excluída do mundo do trabalho, diferentemente da época em que predominava a exploração, quando se fazia necessário que os indivíduos estivessem empregados ou de alguma forma incluídos. Hoje, em vez disso, aqueles que não se atualizam e não possuem uma razoável qualificação profissional se tornam vulneráveis, visto que, no contexto da sociedade do conhecimento, “[...] a tendência a excluir os que não têm ideias parece ser mais forte que a tendência a excluir os que não têm riquezas” (Tedesco, 2002, p. 18).

1. Texto traduzido e revisado a partir da versão original publicada na revista *Universitas Psychologica*, v. 7, p. 823-836, 2008, sob o título *La educación a distancia en otro registro: usos y apropiaciones de tecnologías en la formación de profesores*.

Nesse cenário, as instituições responsáveis por transmitir e produzir conhecimentos ganham destaque na organização da sociedade e nas políticas voltadas para o desenvolvimento econômico e social do país. Em consequência, os sistemas de ensino e seus profissionais passam a ser considerados peças-chave e protagonistas desse processo, pelo menos nos discursos políticos e midiáticos (Nóvoa, 1999). Por outro lado, os detentores dos conhecimentos mais valorizados, bem como os que têm acesso às instituições encarregadas de gerar e difundir tais conhecimentos, adquirem maior poder, dando origem a uma aristocracia ilustrada. Acrescente-se a isso o fato de grande parte da população estar alijada dos meios para obter uma boa formação. A contrapartida desse fenômeno é o enfraquecimento dos princípios democráticos, já que a cidadania não pode ter como parâmetros a capacidade cognitiva e o nível de conhecimento de cada indivíduo.

Nesse quadro, a escola e o ensino tornam-se valores decisivos para a consolidação de uma sociedade democrática, já que todos os cidadãos devem dispor de meios que garantam o acesso aos circuitos dos conhecimentos socialmente produzidos, inclusive os mais complexos. No entanto, para que esse acesso seja democrático, é fundamental que a formação básica seja capaz de dotar todas as pessoas dos instrumentos e competências cognitivas necessárias ao “[...] desempenho de um cidadão ativo”, como observa Tedesco (2002, p. 25), já que dificilmente a população como um todo poderá usufruir de níveis de ensino mais elevados.

Com isso, as demandas para a educação básica tornaram-se ainda maiores e mais desafiadoras do que já vinham se fazendo. Por essa razão as reformas dos sistemas de ensino se precipitaram em praticamente todas as regiões, inclusive na América Latina, notadamente a partir da década de 1990 (cf. Bueno, 2008). Os sistemas foram vistos como obsoletos e a escola, tal como estava organizada, parecia não corresponder ao que dela se esperava em uma sociedade em que o conhecimento é peça-chave, tanto quanto a rentabilidade, o lucro e a competitividade. Grande ênfase passou a ser posta, por isso, na necessidade de estreitar os vínculos entre a escola e o mundo empresarial, na qualificação da mão de obra, na educação permanente e na utili-

zação das tecnologias de informação e comunicação, cujas orientações foram ditadas por organismos multilaterais como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (Torres, 1998; Maués, 2003; entre outros).

A formação docente tem também ocupado lugar central em tais reformas. Orientada pelos mesmos princípios mencionados, uma espécie de receituário garante um perfil comum a todas elas (Maués, 2003), nas quais podem ser identificados os seguintes traços: *universitarização/profissionalização*, formação prática/validação das experiências, formação continuada, educação a distância (EaD) e pedagogia das competências. Como será visto mais adiante, esses aspectos estão presentes no programa analisado no presente texto. No tocante às políticas (ou ações) do poder público, a formação em serviço merece destaque, em virtude do caráter de controle que aí se expressa, pois, mesmo que o interesse principal recaia sobre o aprimoramento dos docentes, observa-se que tal medida se mostra uma estratégia de regulação social e alinhamento dos professores às diretrizes governamentais em matéria de educação. Conforme concluiu Maués (2003, p. 103-104), a reforma educacional proposta pelos organismos multilaterais para os governos nacionais, principalmente nos países em desenvolvimento, tem “[...] o caráter de acomodação e assimilação dos professores a uma sociedade cada vez mais voltada para as exigências do mercado e em que a educação está sendo questionada por se parecer a uma mercadoria, enquanto a escola se identifica com uma empresa”.

Concepção pedagógica da sociedade do conhecimento

No que concerne ao âmbito pedagógico, essa reforma desdobra-se em uma ênfase na aquisição de competências ou na capacidade de aprender a aprender como finalidades da educação. Tal diretriz se justifica na ideia de que a sociedade do conhecimento, por ser muito dinâmica, exige a aquisição dessa capacidade ou dessas competências por parte dos cidadãos para que possam dar conta das mais variadas demandas sociais, especialmente as relativas ao mundo do trabalho e ao constante progresso do conhecimento.

Todavia, para Duarte (2001, p. 38), essa proposta pedagógica não pas-

sa de “[...] uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos”. Ou seja, a formação propiciada pelos sistemas de ensino, que prioriza as competências cognitivas dos indivíduos para fazer face às constantes mudanças no campo do conhecimento e no mundo do trabalho, está mais perto do engodo do que da realidade. Na verdade, tal concepção educacional está atrelada aos ditames da sociedade capitalista, e “[...] a assim chamada ‘sociedade do conhecimento’ é uma ideologia do capitalismo, um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capital” (Duarte, 2001, p. 39).

Tedesco (2001) ajuda a compreender esse argumento ao mostrar que a desigualdade social derivada desse arranjo societário faz com que os indivíduos enxerguem esse tipo de exclusão como resultado de fracasso pessoal e não como consequência das transformações das estruturas socioeconômicas, atreladas à globalização. Percebe-se, então, a existência de uma *ideologia da desigualdade*, pois, na sociedade do conhecimento, a posição ocupada na hierarquia social parece depender do desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Se este não consegue se incluir no mundo do trabalho, é porque não se encontra capacitado para tanto. Diversos autores (ou ideólogos?) corroboram essa leitura do problema, naturalizando, assim, a desigualdade social.

Portanto, as pedagogias do aprender a aprender e a ênfase no desenvolvimento das capacidades cognitivas pessoais objetivam, no fundo, estimular a adaptação do indivíduo às demandas da sociedade capitalista, em detrimento de uma formação crítica que contemple, entre outras coisas, a possibilidade da superação do capitalismo em vez de sua reprodução (Duarte, 2001). No entanto, apesar das críticas, esse modelo de educação parece continuar ganhando espaço nas políticas educacionais, especialmente quando se trata do uso das novas tecnologias de informação e comunicação no cotidiano da escola e, principalmente, na formação docente, seja esta inicial ou continuada.

PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL

A fim de melhorar a qualidade dos sistemas de ensino, tendo em vista os pressupostos da globalização e da sociedade do conhecimento,

os governos nacionais, influenciados pelos organismos multilaterais, apostaram nos programas de formação continuada como meio privilegiado para essa tarefa (Torres, 1998). No Brasil, o pano de fundo das políticas públicas voltadas para a formação do professor encontra-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96 – LDB). Seus objetivos miram, especialmente, a universalização do ensino fundamental e a adequação do sistema de ensino às exigências do mundo do trabalho e ao exercício da cidadania. Como essas metas não podem ser atingidas passando ao largo da qualificação docente, a nova lei instituiu a chamada Década da Educação e o Plano Nacional de Educação. A primeira asseverava que, transcorridos dez anos (a partir de 1997), “[...] somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Brasil, 1996). O segundo declarava que “[...] particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores” (Brasil, 2001).

A partir desses documentos legais, iniciou-se no país uma corrida pela *universitarização* dos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Em virtude do grande contingente de professores leigos e sem curso superior, a LDB também permitiu, e até incentivou, o uso da EaD e das TICs na formulação de cursos de formação docente em nível superior, experimentais ou não, para dar conta dessa demanda. É nesse contexto que teve origem, no estado de São Paulo, o *Programa de Educação Continuada - Formação Universitária*, um curso de nível superior que foi oferecido, primeiramente, aos professores da rede de ensino estadual e, depois, aos docentes das redes municipais. Foi durante a execução dessa segunda experiência – conhecida como *PEC Municípios* – que foram colhidos os dados da presente pesquisa.

Do PEC Municípios participaram professores efetivos que tinham formação apenas em nível médio² e que lecionavam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Definido como um curso presen-

2. O curso de magistério de nível médio era equivalente ao da antiga Escola Normal.

cial com forte apoio de mídias interativas, o programa foi realizado graças a um convênio celebrado entre a União dos Dirigentes Municipais de Ensino (Undime) e duas universidades — a Universidade de São Paulo (USP) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Contou também com a participação de duas fundações de caráter privado e teve a duração de dois anos, de fevereiro de 2003 a dezembro de 2004. As modalidades de ensino contavam com videoconferências (VC), teleconferências (TC), trabalhos monitorados (TM), além de várias outras atividades complementares, a saber: vivências educadoras (VE), oficinas culturais (OC), escrita de memórias e trabalho de conclusão de curso (TCC).

Essa arquitetura permite observar que tanto a legislação educacional brasileira quanto as diretrizes do PEC estão sob forte influência dos organismos multilaterais, visto que em ambas se fazem sentir as orientações de tais organismos, notadamente: a formação continuada, a utilização da educação a distância, o uso intensivo de TICs, a validação das experiências práticas e a pedagogia das competências. Entretanto, admitindo-se que as relações entre as esferas macro e microsocial não são lineares, cabe perguntar, a propósito da situação em estudo: de que modo tais orientações foram traduzidas no nível das práticas cotidianas do PEC? Até que ponto as alunas professoras a elas se submeteram? Em que medida as transgrediram, reinventando-as? A pesquisa de campo e as análises então desenvolvidas tiveram em vista responder a essas questões.

O USO E AS APROPRIAÇÕES DAS TICs PELAS PROFESSORAS

Como fazer etnografia em contexto presencial mediado pelas TICs?

Os dados da presente pesquisa³ foram colhidos durante um trabalho de campo de tipo etnográfico, que durou dezoito meses. Nosso objetivo era

3. A pesquisa referida neste texto fez parte do Projeto Integrado/CNPq (processo nº 500755/2003-5) intitulado *Educação a distância. Entre o presencial e o virtual: a formação, a leitura e a escrita dos professores* (Bueno, 2003).

acompanhar o processo de leitura e escrita das professoras, uma vez que naquele contexto de formação continuada e em serviço, como alunas, elas deveriam ler e escrever todos os dias, tanto no papel como na tela, um exercício que na prática docente não ocorria e que, ainda hoje, raramente ocorre. Indagávamos pelas mudanças que aquele processo provocaria e pelas possíveis novas habilidades (ou competências?) que tal experiência traria para as docentes no que tange às suas novas apropriações da leitura e da escrita. Mas como fazer observações em uma situação de ensino semipresencial mediado pelas TICs e, mais ainda, diante da magnitude do programa?

O PEC Municípios contava com numerosos polos distribuídos pela capital e pelo interior do estado a fim de acolher as mais de quatro mil professoras nele inscritas. Os polos eram prédios de escolas públicas alugados e adaptados tecnologicamente pelo programa, para a frequência diária das alunas professoras, à noite, a fim de desenvolverem as atividades presenciais e *on-line* previstas pelo programa.

Escolhemos um polo próximo da USP de modo a viabilizar a pesquisa de campo, mas ainda sem sabermos muito bem como daríamos curso às observações. Tudo era muito novo para as professoras e também para nós, pesquisadores. Tendo claro o imperativo de cumprirmos os preceitos éticos de pesquisa, conversamos previamente com as tutoras de duas turmas daquele polo e acertamos uma visita para apresentar a proposta às alunas professoras. No dia combinado, a equipe toda se dirigiu ao polo para participar da referida reunião. No entanto, a despeito de nos comprometermos com o anonimato do polo e de todas as pessoas diretamente envolvidas, as professoras se recusaram a ser observadas sob o foco da leitura e escrita. Seus argumentos giravam em torno de temores que diziam respeito, sobretudo, à questão de suas possíveis deficiências, o que, segundo elas, levaria o governo a justificar o não aumento de seus salários. A despeito de nossos contra-argumentos, não conseguimos demovê-las dessa posição.

Com o passar dos dias, enquanto considerávamos possíveis alternativas para a realização do trabalho de campo, surgiu uma perspectiva inesperada: começamos a receber mensagens de algumas alunas

do programa dizendo que gostariam de colaborar com nosso projeto e contribuir com a produção de conhecimento. Diante desses retornos, entramos novamente em contato com as tutoras (depois denominadas professoras tutoras, ou PT) e com a gerência do programa, de modo a alocar essas alunas professoras (de início, quatro) em uma mesma sala do laboratório de informática, onde cada uma tinha um computador à disposição para realizar os exercícios *on-line*. Essas atividades ocorriam em dias alternados, de modo presencial – como em uma sala de aula comum –, eram coordenadas pelas respectivas tutoras de cada turma e corrigidas pelas assistentes (depois denominadas professoras assistentes, ou PA), que trabalhavam à distância em salas localizadas na Faculdade de Educação da USP.

Nesse contexto demos início ao trabalho de campo. O pesquisador ou pesquisadora sentava-se ao lado das alunas professoras fazendo observações, anotações e travando diálogos com elas para melhor entender o exercício, bem como suas dificuldades e o modo como lidavam com a situação. Uma vez por semana, a equipe de pesquisa se reunia para discutir o que fora observado, trocando informações e identificando novos temas a serem examinados. Aos poucos, passamos a assistir às videoconferências e teleconferências, bem como a examinar os materiais produzidos pelas alunas professoras, os quais se multiplicavam dia a dia. Por essa razão, tivemos que fazer vários recortes temáticos no projeto, o que resultou em várias dissertações de mestrado e teses de doutorado produzidas pelo grupo.

As observações deste estudo foram realizadas na modalidade de ensino denominada trabalho monitorado (TM) *on-line*, que assim se caracterizava: era realizado em uma plataforma virtual chamada *Learning Space*, em que as atividades (geralmente, de perguntas e respostas) eram previamente arquitetadas para serem feitas de maneira individual ou em grupo. Das alunas professoras exigia-se que discutissem as questões, elaborassem uma resposta coletiva e as enviassem pela internet para a professora assistente. Esta, ao realizar a correção, dava um re-

torno às alunas dizendo se a resposta contemplou ou não os objetivos requisitados. Tais sessões visavam desdobrar os temas trabalhados nas vídeo e teleconferências, bem como capacitar os professores para o uso de novas tecnologias, tanto como recurso pedagógico para pesquisa e intervenção na prática docente, quanto para formação contínua do professor. Isso torna claro que o domínio dos recursos tecnológicos e informáticos foi uma das prioridades daquele programa.

O modo como o trabalho *on-line* foi previsto para funcionar no âmbito do PEC difere, em certos aspectos, da forma como os cursos convencionais de EaD utilizam o computador e o ambiente virtual. Como ficou determinado que o PEC seria um programa presencial (com uso de mídias interativas), passou-se a exigir que as atividades *on-line* fossem feitas no próprio polo. À primeira vista, reduziu-se a liberdade espaço-temporal presente no ensino *on-line*; porém, as formas pelas quais as professoras se apropriaram dessa modalidade de ensino acabaram por contornar, de algum modo, essa limitação.

É a partir desse olhar que se buscará aqui descrever e compreender as ações e os processos sociais identificados naquele contexto semi-presencial de ensino, tomando como apoio teórico algumas categorias do pensamento de Certeau (2003), em razão de o historiador ter contestado a suposta passividade dos consumidores em seu contato e em suas relações com os produtos impostos pela indústria cultural. Quando escreveu *A invenção do cotidiano: artes de fazer* e analisou as práticas culturais contemporâneas sob a influência da televisão, Certeau (2003, p. 39) propôs que a análise das imagens difundidas (representações) e dos tempos passados diante daquele aparelho (comportamento) devesse ser completada “[...] pelo estudo daquilo que o consumidor cultural ‘fabrica’ durante essas horas e com essas imagens”. Ele se preocupava com determinado tipo de produção – o consumo – feito a partir dos bens culturais com os quais os usuários entram em contato. Segundo o historiador, é uma espécie de “[...] produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização” (Certeau, 2003, p. 40).

Ao fazer etnografia em contexto distinto, Elsie Rockwell⁴ também chegou a conclusões similares às de Certeau, ao constatar esse comportamento de não submissão por parte dos professores. Centrando sua atenção no trabalho dos mestres e não nos alunos, ela olhou para as várias modalidades do trabalho docente, constatando heterogeneidade e não uniformidade, contradição e não conformismo (cf. Levinson, 1998).

Na presente investigação, a ideia de *produção secundária*, de Certeau (2003), tornou-se uma das chaves de investigação para entender o que as professoras *fabricam* usando o que lhes é imposto pelo PEC (Bueno, 2003), sendo possível destacar dois aspectos: o primeiro deles refere-se ao questionamento da obsessão compulsiva pela padronização, típica das políticas atuais que tomam esse caminho para justificar a busca por modelos educacionais de nível superior (Hargreaves, 2004); o segundo refere-se à possibilidade de avaliar a capacidade inventiva e criativa dos professores, sem a qual será difícil formar crianças e jovens que mais tarde enfrentarão os desafios da sociedade do conhecimento. Nessa direção, buscamos apoiar nossos argumentos na observação e descrição das práticas das alunas professoras durante as sessões de trabalho *on-line*.

Nas palavras de Certeau (2003, p. 41), “[...] essas ‘maneiras de fazer’ constituem as mil práticas pelas quais os usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas de produção sócio-cultural”. Transpondo esse pressuposto para o presente trabalho, são as *maneiras de fazer* das professoras que se quer aqui descrever e melhor conhecer.

O TRABALHO ON-LINE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Entre as abordagens existentes em educação a distância, Valente (2004) destaca três tipos principais: a *broadcast*, o *estar junto virtual* e a *virtualização da escola tradicional*. Esta é a que mais tem sido utilizada

4. Assim que as teorias reprodutivistas ganharam ampla divulgação e adesão no campo educacional, Rockwell publicou, em 1986, o artigo *Cómo observar la reproducción*, na *Revista Colombiana de Educación*, n. 17, p. 109-125. O texto foi republicado, com revisões, em seu livro *La experiencia etnográfica* (Rockwell, 2009, p. 125-142).

no Brasil e a que mais se aproxima do trabalho monitorado *on-line*, tal como desenvolvido no PEC:

[...] como acontece na sala de aula tradicional, nessa modalidade de EaD existe alguma interação entre o aluno e o professor. Essa interação é feita via Internet tanto para o professor, quanto para o aluno enviar informação para o professor. Assim, o professor passa a informação ao aluno que recebe essa informação e pode simplesmente armazená-la ou processá-la, convertendo-a em conhecimento. Para verificar se a informação foi ou não processada, o professor pode apresentar ao aprendiz situações problema, em que ele é obrigado a usar as informações fornecidas. (Valente, s/d, p. 3).

A dinâmica e as atividades do TM *on-line* têm vários pontos em comum com essa concepção, como o fornecimento de informações, a criação de situações-problema e interlocução com o professor assistente. Para Valente, a construção do conhecimento nesse tipo de abordagem depende, em parte, do auxílio do professor na tarefa do aluno de transformar as informações em conhecimento. Desse modo, no PEC, o papel do professor assistente é de extrema relevância, pois, do contrário, a responsabilidade formativa recairia sobre o ambiente virtual, ou, se se quiser, sobre os recursos técnicos. A natureza da interação entre o assistente e as professoras aparece, então, como um dos indicadores da qualidade da formação em EaD.

Para Alonso e Alegretti (2003, p. 172), a interação deve ser determinada “[...] pela rapidez da resposta, pertinência e flexibilidade da troca”, e o professor formador deve atuar como orientador e provocador, potencializando novos conhecimentos. Dessa forma, o número de alunos atendidos é uma variável importante na definição da natureza dessa interação e das condições para que os alunos possam construir seu conhecimento. No PEC, cada assistente é responsável pelo atendimento de aproximadamen-

te cem alunos (cinco turmas de vinte) e sua jornada semanal de trabalho é de quatro horas. Alguns acham tais condições de trabalho satisfatórias e suficientes para dar conta da demanda. Outros julgam-na insuficiente em razão das dificuldades para bem atender os alunos. O que se constatou foi uma queixa recorrente das alunas professoras quanto à demora na entrega da resposta pelas assistentes⁵. Houve casos, inclusive, em que as professoras diziam não cumprir certas atividades porque dependiam dos comentários da PA, os quais ainda não tinham sido feitos.

Tendo em vista diminuir o número de respostas a serem corrigidas e facilitar a interação, a coordenação do programa passou a privilegiar a realização das sessões *on-line* em grupo. Houve, inclusive, uma instrução, dada pela coordenadora das assistentes em uma videoconferência, que pedia às alunas professoras para não realizarem individualmente as atividades, mas priorizassem o trabalho em grupo ou em dupla. Percebe-se que as dificuldades de interação também afetavam a organização do programa, que tentava, sempre que possível, corrigir esse problema. Assim, sempre que a atividade em equipe era feita individualmente, a PA questionava esse procedimento por meio da comunicação estabelecida pelo *Learning Space*. Tal medida fez com que as alunas professoras deixassem, por exemplo, de enviar sua atividade no dia do TM *on-line* quando algum membro do grupo estivesse ausente, postergando a entrega do trabalho a fim de enviá-lo conforme as prescrições acerca do número de integrantes. Nota-se, assim, que as mudanças introduzidas pela coordenação do programa desencadeavam outras por parte das alunas professoras, revelando sua não passividade.

Apesar dessas dificuldades, a interação entre a assistente e as professoras observadas adquiriu o seguinte formato: para a correção das atividades, a assistente recebia uma orientação elaborada pela equipe que planejou as atividades do TM *on-line* sobre como corrigir as res-

5. Cada turma tinha duas assistentes, de sorte que cada metade da classe frequentava o TM *on-line* em dias alternados.

postas das alunas; com base nessa orientação, a assistente verificava se a resolução proposta havia contemplado, ou não, os objetivos estabelecidos; quando estes não eram atingidos, geralmente a assistente apontava as insuficiências e indicava os pontos a serem reelaborados. Havia ainda a possibilidade de as professoras se posicionarem acerca do comentário da assistente e, com isso, estenderem o diálogo por meio de réplicas e trélicas. Todavia, quando a resposta era considerada satisfatória, a assistente acabava fazendo breves comentários, elogiando as professoras ou destacando algum aspecto. Com isso, não se estimulava uma maior interação⁶.

Outro ponto importante, relativo à qualidade da interação, diz respeito às diferenças existentes entre as professoras assistentes. Duas alunas professoras que participaram da pesquisa tiveram a oportunidade de ter duas diferentes assistentes. A partir dessa experiência, puderam perceber algumas diferenças em seus estilos de trabalho⁷, conforme o seguinte depoimento:

Acho que a Telma aceitava mais o que a gente falava, levava mais em consideração, então não exigia tanto. A Luzia, não, ela provoca. E aí a gente acaba brincando, então tem uma troca que a gente não teve... Talvez até porque era o começo... Eu não sei. Mas, assim, não tinha essa troca, por exemplo: “O placar está três a zero”... A gente sempre manda uma brincadeirinha... Então, tem realmente uma troca, uma interação...

6. Entre as assistentes havia também a prática de elaborar uma espécie de resposta-padrão para a questão. Tal resposta indicava os pontos que deveriam ser abordados e era enviada a todas as professoras cursistas para que comparassem com a sua resposta e fizessem a própria correção. Dessa maneira, esperava-se que elas mesmas identificassem os erros e os acertos, refazendo os pontos necessários.

7. A fim de resguardar a identidade das alunas e professoras assistentes envolvidas na pesquisa, foram utilizados pseudônimos.

[...] com a Telma isso não acontecia. Ela mandava a resposta, era só “parabéns, parabéns”. (RA 04).⁸

Telma, a primeira assistente das duas alunas professoras em questão, era vista como mais tolerante quanto às respostas, de pouca conversa, e seus comentários eram considerados mais curtos. Já a segunda (com a qual ficaram até o final do curso) era considerada exigente, brincalhona, e seus comentários eram tidos como mais extensos. Segundo as alunas professoras, tais atributos melhoravam a interação entre elas e a assistente. No entanto, o rigor desta na correção das atividades as incomodava em alguma medida, já que tinham de complementar ou refazer as respostas consideradas insatisfatórias. Tal exigência é sinal de uma correção aparentemente mais detida⁹. Percebe-se, então, junto com Pontes (2000, n.p.), que

[...] a qualidade dessa comunicação é algo a ser construído, não dependendo somente do meio utilizado: uma troca de mensagens por e-mail, as ideias expressadas num fórum de discussões, o modo de realizar um ‘chat’ ou uma videoconferência tanto podem resultar numa rica exploração das possibilidades tecnológicas como limitar-se a uma comunicação fria e rotineira.

8. Seguindo o modelo criado pelas pesquisadoras do DIE, o que denominamos *registros ampliados* (RAs) correspondem à inserção de novas informações nas notas originais tomadas em campo. Esse acréscimo, quando da realização dos trabalhos realizados por nosso grupo de pesquisa, levava marcas de destaque (cor diversa ou negrito) a fim de identificar os dois tipos de anotações. Como a capacidade de observar é maior que a de anotar, os acréscimos eram referentes a informações que não foram incluídas nas notas de campo, mas que ficaram na memória do pesquisador. Poderiam ser também referentes a informações de outro tipo: da legislação, da conversa com algum profissional etc.

9. Porém, não é possível generalizar essa afirmação, uma vez que é bastante heterogênea a natureza das correções das assistentes, variando ao longo do curso. A título de exemplo, a resposta-padrão era uma prática adotada em algumas ocasiões, mas não em outras.

Em relação às demais experiências de EaD tomadas como parâmetro de comparação, o TM *on-line* apresenta uma diferença importante no que diz respeito à interação, que não se refere apenas à relação entre assistente e alunas professoras: na maneira como é organizada essa modalidade de ensino no PEC, há uma interação presencial entre as próprias alunas professoras instaurada pelo desenvolvimento das atividades em grupo.

Dentro da dinâmica de elaboração da resposta final da atividade, há um momento dedicado à discussão coletiva. Nessa etapa, cada professora apresenta às demais o que pensa sobre as questões propostas e, a seguir, sua versão da resposta. Feito isso, cada uma comenta a opinião da outra, de modo que, depois de um tempo de discussão, chegam, através de negociação, a um consenso mínimo acerca do que responder. Passam, então, a digitar a resposta. Depois que o texto é esboçado na tela, as professoras o leem e opinam novamente, sugerindo alterações e acréscimos. Uma nova rodada de negociações toma forma. Durante esse processo, entram em jogo as concepções que cada aluna tem de certos temas educacionais, suas leituras (relacionadas ou não com o PEC) e, principalmente, as experiências docentes do trabalho cotidiano como professora. Para se tornar mais clara, essa situação merece ser exemplificada.

Em uma das seções observadas, o tema da atividade do trabalho *on-line* era a progressão continuada. Uma das professoras conta que a partir de 2003 passou 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, porém na 2ª 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 essa 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 estudan-

te. Se outra professora assumir sua classe, segundo seu ponto de vista, não haveria tempo suficiente, durante o ano letivo, para que a nova professora conhecesse as dificuldades de cada aluno. Por conseguinte, seria bastante difícil tanto continuar o trabalho diferenciado desenvolvido com a classe, quanto retomá-lo a partir do ponto em que parou na série anterior. As demais colegas do grupo, ao ouvirem o relato, acharam interessante essa 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 e a convivência em classe com alunos de outras turmas.

Desse modo, segundo as professoras, além do conhecimento das concepções educacionais e da troca de experiências docentes, a interação que ocorre durante a discussão coletiva é importante enquanto momento de aprendizagem, dado que uma colega pode esclarecer a dúvida da outra, ter acesso a outros pontos de vistas sobre o assunto em questão ou tentar, em conjunto, entender determinados conceitos. Por outro lado, isso não significa que não haja problemas nessa estratégia de trabalho, nem mesmo que todas pensam do mesmo modo. Uma delas afirmou que não gosta de fazer trabalho em grupo, pois prefere escrever do seu jeito e escrever bastante. Outra disse não ver sentido no trabalho em grupo, na medida em que, depois, cada uma redige do seu jeito.

O que pauta a rejeição pelo trabalho em grupo, como se pode notar, é a escrita da resposta final, não só em termos de redação, mas também da adequação do ponto de vista individual sobre a matéria e do tempo gasto na elaboração da resposta – mais curto quando executado sozinho. Entretanto, tal preferência não invalida a contribuição proporcionada pelo grupo em termos de aprendizagem e até de formação ética, principalmente no que tange ao aprendizado de ouvir o outro.

De fato, as discordâncias não são menos produtivas do ponto de vista da aprendizagem. Os grupos formados especificamente para as atividades do trabalho monitorado *on-line*, geralmente por afinidade entre os membros, apresentam-se como espaços privilegiados para a troca e para o con-

fronto de ideias, estimulando o diálogo e o respeito pela posição do outro. Em certas ocasiões, quando as professoras não chegam a um consenso sobre o que responder, elas elaboram duas respostas distintas para a mesma questão, contemplando, assim, os diversos pontos de vista.

Modularidade e flexibilidade

Além desses aspectos, há outros considerados relevantes na EaD. Oliveira (2003, p. 141) diz que uma das vantagens da EaD é a “[...] aprendizagem aberta, [...] pautada na flexibilidade e na modularidade”. Essa última característica permite um intercâmbio maior entre os alunos e o professor e pode ser verificada no TM *on-line* realizado no PEC, em que o currículo é dividido em módulos, as atividades são feitas pelas alunas e corrigidas pelas assistentes uma a uma, por etapas, geralmente, semanais. Não existe um pacote fechado que só é corrigido depois que todas as tarefas foram realizadas, como na abordagem *broadcast*.

No tocante à flexibilidade, Alonso e Alegretti (2003, p. 165) dizem que ela favorece “[...] especialmente o aprendiz, que tem liberdade para escolher o tempo e o espaço que mais lhe convém para estudar, bem como a escolha de materiais de aprendizagem além daqueles que lhe são disponibilizados”. Mas o que se observa é a obrigatoriedade da realização das atividades em espaço e tempo predeterminados. Como o programa é semipresencial, exige-se que as professoras compareçam ao polo no dia reservado a essa modalidade de ensino, de modo que, *a priori*, o conhecimento da atividade se dá no dia da sua realização. Advêm daí, segundo as professoras, vários problemas, tais como a necessidade de fazer a leitura na tela, que cansa a vista; o barulho feito pelas pessoas que circulam no laboratório de informática, o que impede a concentração para a leitura e para a formulação das respostas; e a impossibilidade de estudo prévio e de consulta de outros materiais, que porventura a atividade suscite.

Nesse sentido, as alunas professoras preferem ter acesso às atividades do trabalho *on-line* antes do dia previsto para sua realização no polo.

Mas, para que isso aconteça, elas se valem de várias estratégias – aqui entendidas como suas *maneiras de fazer* (Certeau, 2003) –, na medida em que, de algum modo, subvertem certos protocolos do programa. Uma dessas estratégias é acessar previamente, em casa ou no próprio polo, o *Learning Space* e conhecer a atividade prevista para aquela semana. Feito isso, gravam-na e a imprimem. Assim, podem fazer previamente a leitura da atividade, evitando o cansaço e a dificuldade de concentração no momento da leitura, uma vez que não precisam ler na tela, nem enfrentar o barulho da sala de computadores¹⁰. Podem, ainda, consultar outros materiais, os quais às vezes também são trazidos por elas ao polo no dia da execução da tarefa.

Tais *maneiras de fazer* permitem que os usuários, com operações próprias a partir das possibilidades existentes no TM *on-line*, contornem pelo menos em parte a rigidez de espaço e tempo existente naquele ambiente virtual. Desse modo, reapropriam-se por outros meios da flexibilidade preconizada pela aprendizagem aberta, tida como elemento fundamental na educação a distância, utilizando o modo convencional de leitura e estudo, bem como outros modelos de ação presentes no seu repertório cultural e aos quais estão acostumados.

Tais subversões dos protocolos de tarefas propostas no TM *on-line* são positivas, uma vez que o tempo da aprendizagem possui um ritmo próprio e varia de acordo com cada pessoa. Segundo Pontes (2000, n.p.):

Como seres humanos, no entanto, não operamos no mesmo tempo cronológico de acesso e de transferência de dados ou informações. Podemos baixar e salvar um arquivo de duzentas páginas do “site” de uma universidade europeia em alguns segundos, mas levaremos algumas horas em sua leitura. Esse tempo será ainda maior se a leitura for realizada como ativi-

10. É importante observar, no entanto, que há certos trechos das atividades que são difíceis de serem impressos, principalmente quando o usuário não domina bem o uso do computador, tais como certas animações e textos, o que torna obrigatória a leitura na tela. Todavia, nem todas as professoras preferiam utilizar tais estratégias.

dade de estudo, durante a qual poderemos nos deter em determinados trechos ou idéias, fazer anotações, comparações com outras leituras, consultar dicionários ou qualquer outra fonte, escrever um novo trecho daquele trabalho que motivou a busca dessas informações, etc.

As professoras observadas sentiram, desde o princípio, a dificuldade de se adequar ao tempo do programa na sessão *on-line*, tempo distinto do que consideram ideal para a realização das atividades, conforme foi possível observar em uma das sessões:

Juliana comenta que irá imprimir o texto. Lívia comentou que o texto é muito comprido e não dá para ler na tela. [...].

Juliana comenta que há muitos textos para ler e que se for fazer tudo hoje não sairá bem feito, uma vez que ficará cansada de tanto ler e não responderá bem a questão. Segundo ela, prefere imprimir o texto e responder em um outro dia. Juliana disse também que é ruim ler na tela do computador. (RA9).

É por tais razões que é necessário reconhecer a existência de um tempo psicológico, “[...] o tempo que se dedica à reflexão sobre as informações a que se tem acesso, à maturação das idéias, à elaboração de uma tarefa que toma forma aos poucos. Tudo isso tem a ver com a forma como se concebe a educação – e a aprendizagem, em particular” (Pontes, 2000, n.p.). Essa concepção de tempo aparece no processo de execução das tarefas.

É possível reconhecer tal representação acerca da aprendizagem por meio de um exemplo. Há no TM *on-line* certas atividades em forma de teste, com correção imediata. À medida que a aluna responde à questão, automaticamente aparece a solução correta e um comentário explicativo sobre o erro ou o acerto. Quando se exige que esse tipo de atividade seja realizado no polo, a aluna pode simplesmente lê-la na tela, até de maneira aligeirada,

e escolher uma resposta. Uma delas, no entanto, adota outro procedimento: ela traz a questão já respondida, discursivamente, e a partir daí procura a alternativa correta.

Nota-se que essa aluna procura refletir sobre as ideias e organizá-las em forma de texto. Mas isso só é possível fora do polo. O processo de aprendizagem que se sucede nessa situação é muito distinto da simples resposta dos testes no tempo e espaço predeterminados pelo PEC. Com essa prática, ela tem a chance de se reapropriar do gerenciamento do seu ritmo de estudo. Além disso, tal *flexibilidade reinventada* contribui para o desenvolvimento de sua autonomia intelectual, entendida como “[...] o desenvolvimento das capacidades de pesquisar, de organizar-se e de pensar de forma crítica e independente” (Pontes, 2000, n.p.). O procedimento, segundo a opinião das alunas professoras observadas no trabalho de campo, dá bons resultados, como atesta o depoimento de uma delas:

Juliana – Eu faço assim: abro um documento no Word e aí passo tudo para esse documento. Abro todos os excertos e envio para meu *e-mail*. Aí, em casa, eu imprimo e faço [a atividade] com mais calma. Porque os textos demandam uma reflexão maior, e eu gosto de pesquisar mais sobre o assunto. E aí, no dia seguinte, venho com a resposta pronta e no intervalo entro no *site* e envio para a professora [a assistente]. Eu tenho conseguido êxito fazendo assim porque as respostas da professora vêm sempre dizendo que está bom. Eu escrevo muito. Eu prefiro fazer assim. Eu prefiro elaborar melhor minha resposta. Tem gente que faz assim: hoje é dia do *Learning Space*? Então faço e entrego hoje. Eu não. (RA 0).

Cabe ressaltar que a autonomia é uma qualidade a ser desenvolvida e que a flexibilidade aparece como um dos elementos importantes nesse processo. Todavia, há outros constrangimentos que interferem na efetivação da flexibilidade e na construção da autonomia, como a extensão da jornada de

trabalho. As quatro alunas professoras do grupo em estudo – duas casadas e duas solteiras – tinham a seguinte jornada de trabalho durante o período de funcionamento do PEC:

Quadro 1–Jornada de trabalho das professoras do grupo em estudo

PROFESSORA	ESTADO CIVIL	JORNADA DE TRABALHO 1º ANO DO PEC FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA	JORNADA DE TRABALHO 2º ANO DO PEC FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA
LÍVIA	CASADA <i>UM FILHO</i>	DUPLA <i>NA MESMA REDE MUNICIPAL</i>	DUPLA <i>NA MESMA REDE MUNICIPAL</i>
MAGDA	CASADA <i>TRÊS FILHOS</i>	DUPLA <i>NA MESMA REDE MUNICIPAL</i>	ÚNICA <i>NA REDE MUNICIPAL</i>
LOREANA	SOLTEIRA	DUPLA <i>EM DUAS REDES MUNICIPAIS</i>	DUPLA <i>EM DUAS REDES MUNICIPAIS</i>
JULIANA	SOLTEIRA	DUPLA <i>UMA NA REDE MUNICIPAL, OUTRA EM ESCRITÓRIO DE ADVOCACIA</i>	DUPLA <i>UMA NA REDE MUNICIPAL, OUTRA EM ESCRITÓRIO DE ADVOCACIA</i>

Fonte: Arquivos da pesquisa.

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 foi tarefa fácil para elas. Acresce-se a isso o fato de residirem em uma metrópole como São Paulo, que encerra vários problemas, como os de transporte e violência. Percebemos, nessas circunstâncias, que espaço e tempo se tornam variáveis relevantes no entendimento de alguns aspectos desse programa de formação continuada.

Formalmente, o horário estabelecido pelo programa era das 19h às 23h. No entanto, frequentemente a maioria das professoras chegava ao polo às 19h30 e saía às 22h30. Havia professoras que moravam longe do polo e eram obrigadas a vir de carro para tentar chegar a tempo, sendo que mui-

tas vezes não o conseguiam. Algumas, em grupo, fretavam micro-ônibus para frequentar o programa. Por isso, normalmente saíam mais cedo, pois tinham que trabalhar na manhã seguinte. Por essas e outras razões, as professoras não escondiam a vontade de ir embora mais cedo no dia do trabalho *on-line* e acabavam subvertendo os horários do programa conforme seus interesses, pois aproveitar o tempo, seja para descanso ou para execução de outras tarefas, como as do próprio PEC, aparece como algo precioso no cotidiano das professoras:

Pesquisadora – Você trabalha em quantos períodos?

Lívia – Em dois.

Pesquisadora – E a que horas você faz, então, esses exercícios?

Lívia – Ah! Até meia-noite, uma hora... porque no outro dia saio de casa 6:45. Mas se eu não faço assim, não consigo. Aqui perco minha atenção.

Magda – Você sai 6:45, mas eu saio às 6:30!

Pesquisadora – Você vai fazer essa tarefa quando?

Juliana – Amanhã à tarde.

Pesquisadora – Você trabalha em que horário?

Juliana – De manhã e à tarde.

Pesquisadora – Mas como você vai fazer sua tarefa amanhã à tarde?

Juliana – Porque eu trabalho na Educação Infantil pela manhã, e à tarde tenho escritório de advocacia. Amanhã eu tenho uma folguinha. (RA 0).

O tempo aparece como algo fundamental não somente na educação a distância. Administrá-lo faz parte de um processo social mais amplo e envolve diversas dimensões da vida, razão pela qual o planejamento dos programas de formação continuada deveria levar esse elemento em consideração. Pontes (2000, n.p.) observa que

O fator tempo, para o estudante, continua sujeito a circunstâncias ligadas às exigências de seu trabalho, à convivência com a família, ao tempo destinado a cuidar de eventuais problemas de saúde do próprio aluno ou de familiares, à ocorrência de fatos inesperados, ao cansaço, [...] e muitos outros fatores.

A tecnologia e seus problemas

Outro ponto essencial na educação a distância é a “[...] disponibilidade dos recursos técnicos em perfeitas condições de utilização” (Alonso; Alegretti, 2003, p. 167). No PEC, o TM *on-line* apresentou uma série de problemas técnicos, tais como queda do sistema, expiração do programa, falha na conexão com a internet, computadores que não funcionavam, dificuldade de acesso prévio às atividades, entre outros. A principal consequência desses problemas refere-se ao comprometimento da motivação das professoras. Não raro elas chegavam ao laboratório de informática e não conseguiam ter acesso ao *Learning Space* em determinados computadores. Quando isso ocorria, elas passavam a procurar, de máquina em máquina, uma que lhes permitisse entrar no ambiente virtual. Esse problema as deixava bastante irritadas, pois perdiam tempo quando não conseguiam ter acesso, passando então a reclamar da infraestrutura técnica do PEC.

Outro problema técnico enfrentado pelas professoras dizia respeito à falha na conexão da internet e ao tempo de expiração do ambiente virtual, o que fazia com que perdessem a resposta no momento de enviarem-na para a professora assistente. Nesse caso, aquelas que se achavam entretidas com a confecção da atividade acabavam deixando de usar o *Learning Space* por mais de quinze minutos, de modo que o programa expirava sem que elas o percebessem. Logo, quando tentavam enviar a resposta, não conseguiam, perdendo-a. Para superar tais inconvenientes, elas passaram a adotar determinadas práticas – outras *maneiras de fazer* – que ajudavam a evitar a perda de respostas. Uma das professoras, por exemplo, costumava escrever a resposta em seu caderno, de modo que, se a perdesse, bastaria digitá-la

novamente. Outra, seguindo recomendação dos técnicos, procurava digitar e salvar a resposta no *Word* antes de enviá-la, pois, assim, caso a perdesse, bastaria efetuar um novo *login* no *Learning Space*, copiar e colar a resposta salva e enviá-la novamente.

Situações como essas, oriundas de problemas técnicos, segundo as professoras, eram muito desestimulantes. A esse respeito, vale lembrar que a qualidade da formação proporcionada pela EaD está relacionada, entre outras coisas, com a motivação efetiva dos participantes (Alonso; Alegretti, 2003). Daí a importância do bom funcionamento das TICs. Por outro lado, o domínio da informática aparece, em certas ocasiões, como a contrapartida necessária para o sucesso do uso das tecnologias.

O domínio da informática

Como o TM *on-line* tem como requisito conhecimentos em informática, o *Módulo Introdutório* do programa se referia à *Capacitação em Informática*, cujo intuito era fornecer os conhecimentos básicos de computação sobre ambiente, aplicativos e navegação na internet. Assim, entre os objetivos dessa modalidade, tal como estabelecidos pelo PEC, encontra-se a capacitação das professoras para o uso das tecnologias, tanto para a pesquisa quanto para a formação continuada.

Em várias oportunidades as professoras observadas realçaram as mudanças provocadas pelas sessões do TM *on-line* na maneira de lidarem com o computador. Uma delas afirmou que apesar de tê-lo em casa não o manuseava, pois não via utilidade nele. No entanto, depois das sessões *on-line*, ela conheceu diversas maneiras de usar o computador e sua visão mudou. Outra professora, que já trabalhou como professora orientadora de informática educativa, quando questionada sobre sua familiaridade com o uso dessa máquina, ressaltou que, no período em que lecionava informática, trabalhava mais com os aplicativos do computador. No TM *on-line*, entretanto, passou a utilizá-lo de maneira distinta: o computador, aliado à internet, tornou-se sinônimo de instrumento de pesquisa.

Para ilustrar essa passagem, vale a pena conhecer os estímulos oferecidos pelo programa nessa direção, relatando o desenvolvimento de uma das atividades executadas no ambiente virtual de aprendizagem. Nela, a elaboração da resposta tinha como pré-requisito a realização de várias pesquisas na *Web*. A execução destas se dava a partir de instruções contidas em textos de apoios trazidos pela atividade. Com base em tais orientações, as professoras puderam aprender alguns procedimentos utilizados na realização de pesquisas na internet.

Além do próprio *Learning Space*, a tutora também incentivava as professoras a acessarem *páginas* de textos acadêmicos e dados educacionais, tais como os que podem ser encontrados na *Scielo*, no Centro de Referência Mário Covas ou no INEP. A partir dessas informações, elas passaram a navegar em um mundo de informações e conhecimentos até então pouco explorados. No entanto, a entrada nesse novo universo não se deu de maneira entusiástica. Algumas se mostraram receosas quanto às fontes existentes na internet. Uma delas, inclusive, ainda considera a biblioteca tradicional como o lugar mais seguro para a busca do conhecimento.

Por fim, foi possível observar, na elaboração dos TCCs, algumas mudanças nas representações relativas ao uso do computador, bem como na apropriação dos conhecimentos e informações veiculadas durante o *TM on-line*. Seja como editor de texto, seja como instrumento de pesquisa na internet, o computador tornou-se uma ferramenta bastante útil para aquelas professoras. Por meio dos novos usos dos recursos computacionais, por exemplo, algumas delas puderam fazer consultas bibliográficas nos bancos de dados e nos catálogos eletrônicos das bibliotecas da USP.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tentou-se mostrar, no presente texto, como o programa de educação continuada em análise encerrou diversos princípios intimamente ligados às transformações da organização do trabalho e à sociedade do conhecimento, princípios estes preconizados nas recomendações feitas pelos or-

ganismos multilaterais aos governos nacionais em matéria de reforma educacional. Por outro lado, procurou-se ressaltar as críticas a esse modo de conceber o tema, indicando o caráter ideológico da ideia de sociedade do conhecimento, bem como das pedagogias do *aprender a aprender*, ao revelar a dissimulação da desigualdade social operada por esses discursos, quando associa a posição na hierarquia social às capacidades cognitivas do indivíduo, responsabilizando-o pela situação em que se encontra e isentando os constrangimentos decorrentes das estruturas socioeconômicas do capitalismo na produção da exclusão e da desigualdade social.

Ao tentar apreender como esses pressupostos acabam por se traduzir em uma escala micro, por meio do acompanhamento das atividades do trabalho monitorado *on-line* do PEC Municípios, foi possível observar que sua organização seguiu os princípios orientadores da reforma educacional em curso no Brasil, que privilegia o uso da educação a distância e das novas tecnologias de informação e comunicação, tanto como recurso pedagógico quanto como conteúdo de ensino. No entanto, a apropriação de tais recursos pelas professoras não se deu de forma passiva. Nesse sentido, buscou-se apresentar suas diversas *maneiras de fazer*, entendidas como suas recriações e como formas de apropriação que subvertiam certos procedimentos mediante os quais a educação a distância e as tecnologias de informação e comunicação estavam estruturadas no programa.

As professoras faziam a ordem estabelecida funcionar em outro registro, de acordo com seus próprios interesses e necessidades, o que mostra que a lógica da sociedade do conhecimento ainda não toma conta das ações das professoras. Assim, a interação no TM *on-line* não se restringiu à relação entre a professora assistente e as alunas, já que a dinâmica oriunda do trabalho em grupo, em parte devido à reação das professoras aos estímulos do programa, propiciou diversas formas de colaboração e troca de conhecimento e experiência entre elas, estimulando uma aprendizagem aberta.

As *fabricações* das professoras no PEC não pararam por aí. Contornaram, outrossim, a rigidez espaço-temporal – em certo sentido, estranha à educação *on-line* – reinventando a flexibilidade, ao realizarem parte da ati-

vidade *on-line* fora do polo (espaço) e do dia previsto (tempo) pelo programa. Com essas *maneiras de fazer* puderam, por um lado, livrar-se em alguma medida de determinados inconvenientes, como a leitura na tela e o barulho da sala de informática, que respectivamente provocavam cansaço na vista e dificuldade de concentração; por outro lado, valeram-se da consulta a outros materiais, bem como das formas convencionais de leitura (em suporte impresso) e estudo para a realização das atividades da sessão *on-line*. Isso tudo permitiu às professoras gerenciarem seu próprio ritmo de estudo, o que contribuiu, pelo menos em parte, para o desenvolvimento da sua autonomia intelectual e, ao mesmo tempo, para escaparem de certos constrangimentos impostos pela escassez de tempo, devido às extensas jornadas de trabalho e aos problemas de locomoção na metrópole. Assim, tanto o espaço quanto o tempo aparecem como variáveis fundamentais na vida cotidiana das professoras e no planejamento desse programa de formação continuada.

Diante de tais elementos, não é impróprio afirmar que as atividades do trabalho monitorado *on-line* provocaram alterações nas práticas e nas representações das professoras no tocante ao uso (ou novos usos) do computador, que passou a ser visto como uma importante ferramenta de trabalho e de pesquisa. Isso permite inferir que novos valores estão em circulação na cultura do magistério, sobretudo quando se considera o grande número de professores que frequentaram o PEC – hoje, mais dez mil. A extensão e o tipo de repercussão que tais atividades podem ter sobre as práticas docentes são aspectos que permanecem abertos à investigação.

REFERÊNCIAS

ALONSO, M.; ALEGRETTI, S. M. Introduzindo a pesquisa na formação de professores. In: VALENTE, J. A. et al. (org.). **Educação a distância via Internet**. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 163-174.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 20 mar. 2024.

BUENO, B. O. **Educação a distância: entre o presencial e o virtual: a formação, a leitura e a escrita dos professores**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP/CNPq, 2003. (Projeto Integrado, processo n. 500755/2003-5).

BUENO, B. O. Latin American urban education: section editor introduction. In: PINK, W.; Noblit, G. (ed.). **International handbook of urban education**. Dordrecht: Springer, 2008. p. 561-580.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: as artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2003.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, 2001.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto: Porto Editora, 2004.

LEVINSON, B. Mexican educational ethnography and the work of the DIE: crossing the border and finding the historical everyday (review essay). **Anthropology and Education Quarterly**, v. 29, n. 4, p. 487-495, 1998.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 89-117, 2003.

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

OLIVEIRA, L. P. Contribuição da disciplina Internet à formação do professor pesquisador. In: VALENTE, J. A. et al. (org.). **Educação a distância via Internet**. São Paulo: Avercamp, 2003. p. 141-150.

PONTES, E. Ambientes virtuais de aprendizagem cooperativa. **Conect@: Revista Online de Educação a Distância**, v. 1, n. 3, 2000.

ROCKWELL, E. **La experiencia etnográfica: história y cultura en los procesos educativos**. Buenos Aires: Paidós, 2009.

TEDESCO, J. C. Os fenômenos de exclusão e segregação na sociedade do conhecimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 13-28, 2002.

TORRES, R. M. Tendências de formação docente nos anos 90. *In*: WARDE, M. (org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: PUCSP, 1998. p. 173-191.

USP. Universidade de São Paulo. **Manual do aluno**. São Paulo: PEC – Formação Universitária Municípios USP, 2003.

VALENTE, J. A. **Diferentes abordagens de educação a distância**. Campinas: NIED/UNICAMP, s.d.

Programas especiais de formação superior de professores: a universitarização do magistério em questão¹

Isabel Melero Bello

Belmira Oliveira Bueno

11

A perspectiva de promover a formação dos professores das séries iniciais de escolarização para o nível superior tem suas origens em reformas e projetos educacionais que ocorreram em períodos anteriores da história do magistério em nosso país. Mas é a partir do ano 2000 que essa proposta se intensifica, incentivando um processo de universitarização² do magistério, a exemplo do que já havia ocorrido em vários outros países (Bourdoncle, 1997, 2007). Tais movimentos estiveram sempre orientados pela ideia de promover a profissionalização e a valorização social dos professores, assentados no pressuposto de que quanto maior a racionalização das práticas profissionais, maior é a eficácia no ensino, sobretudo se tais práticas estiverem respaldadas em conhecimentos científico-acadêmicos. Desse entendimento decorreu a defesa da profissionalização docente atrelada à formação acadêmica, de preferência em nível universitário, tal como já assinalado por autores diversos (Schulmeyer, 2004; Maués, 2003, entre outros).

No Brasil, particularmente após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), foi desencadeado um amplo processo de implantação de programas e cursos, na modalidade *em serviço*, destinados a certificar professores das redes públicas de ensino que ainda não tinham diploma de nível superior³. A justificativa oficial para estimular a multiplicação desses cursos teve como base dois argumentos principais: a melhoria da qualidade da educação e a promoção da profissionalização docente.

Esses programas passaram a ser oferecidos por todo o país mediante parcerias estabelecidas entre estados, municípios e instituições de ensino superior, com o objetivo de elevar a titulação de seu quadro docente. O processo de implantação, ainda que tenha ocorrido de forma

1. Este texto foi originalmente publicado (em português e espanhol) na revista *Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives*, v. 20, p. 1-22, 2012. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/968>.

2. Termo cunhado por Bourdoncle (1997) e que passou a ser amplamente usado na área.

3. Nas regiões mais carentes foram oferecidos cursos especiais de nível médio, também na modalidade *em serviço*. O principal programa oferecido pelo governo Federal nessas regiões foi o *Proformação*, ao qual depois se seguiu o *Pró-Infantil*.

descentralizada, seguiu os princípios e os objetivos impostos pela referida lei, atingindo milhares de professores⁴.

Tendo em vista esse processo, o presente texto tem por objetivo analisar o contexto e as políticas que levaram à criação e à disseminação dos programas especiais de nível superior, buscando examinar, de um lado, os discursos oficiais que deram suporte a tais iniciativas e, de outro, o modo como esse fenômeno atingiu os professores que delas participaram na condição de docentes em serviço.

Ao propor-se a tal exame, a pesquisa trabalha com o pressuposto de que o Estado não é ator único na realização das políticas educacionais, “[...] capaz de transformar a sociedade de raiz, criar culturas nacionais e moldar as mentes de crianças e adultos” (Rockwell, 2007, p. 12, tradução nossa), tal como formulado por Rockwell e Ezpeleta (1986) e reiterado por Rockwell em sua obra *Hacer escuela, hacer estado*.

No caso em questão, as políticas de formação de professores, uma vez interligadas a organismos e forças que extrapolam as fronteiras nacionais, ao serem aqui postas em prática, passam por um processo de sucessivas acomodações até atingirem os mestres. Além disso, como observado por Ferreira (2008) a propósito do caso português, as políticas neoliberais têm afetado as subjetividades docentes de modos diversos. Em nosso contexto, isso se acentua pelo fato de se ter criado uma dualidade de modelos de formação – um presencial, destinado aos futuros professores; e outro em modalidades diversas, inclusive a distância e semipresenciais, para os professores em serviço –, com isso instituindo uma desigualdade de condições de formação. Como analisar esse intrincado processo?

UMA ABORDAGEM MÚLTIPLA: ETNOGRAFIA E DADOS QUALI-QUANTITATIVOS

Levando em conta os objetivos expostos e a perspectiva de se estabelecerem relações entre os níveis macro e micro das políticas de formação

4. Esses cursos não foram integrados à Universidade Aberta do Brasil (UAB).

de professores em serviço, a presente pesquisa se desenvolveu por meio de uma abordagem que combinou diversos procedimentos metodológicos.

A questão proposta exigiu, de início, o exame de um conjunto de documentos que se constituíram nos principais marcos regulatórios da reforma educacional brasileira, no que se refere à formação docente, alguns produzidos por organismos internacionais, outros pelo governo brasileiro. Esse exame mostrou que o Estado optou por realizar a reforma de maneira descentralizada, mediante a atribuição da sua execução aos estados e municípios. Tratava-se, no entanto, de saber de que modo essas atribuições se realizaram nas diferentes regiões e, além disso, identificar o envolvimento das universidades públicas em tais políticas, sobretudo pelo fato de o novo modelo introduzir uma nova concepção de ensino superior.

Essas indagações conduziram à realização de dois tipos de levantamentos: um deles com a finalidade de identificar e quantificar os programas especiais implementados entre 1999 e 2008 no Brasil; e o outro para efetuar uma revisão da literatura sobre o tema em questão, particularmente aqueles estudos que tiveram como foco os programas especiais. Tomou-se como fonte de dados, no primeiro caso, os *sites* das secretarias de educação dos estados e das universidades públicas, pois, em virtude da recente criação desses programas, essa era a única forma de obter informações sobre as experiências em curso. No segundo caso, recorreu-se a vários bancos de teses, principalmente o da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que reúne o maior acervo de trabalhos de pós-graduação do país.

Os dados obtidos na primeira etapa mostraram que esse modelo de formação disseminou-se com vigor por todo o país, em curto lapso de tempo. Por sua vez, os numerosos estudos que se voltaram à análise de tais experiências indicavam um interesse não apenas pelo novo, mas pelo caráter inusitado da proposta, do ponto de vista político e pedagógico. Em um período de apenas sete anos (de 1999 a 2006), 55 pesquisas de mestrado e doutorado sobre os programas especiais foram defendidas em programas de pós-graduação de várias regiões, a maioria na região Sudeste, particularmente na Universidade de São Paulo (USP) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Os trabalhos analisados, de modo geral, expressam posições polarizadas: de um lado, uma maioria defende as virtudes do modelo com entusiasmo e até mesmo com certo ufanismo; de outro, agrupam-se aqueles que veem, em tais propostas, flancos para a intensificação dos processos de privatização da educação, barateamento da formação e precarização do trabalho docente (Barbosa, 2005).

Tratava-se, por isso, de acompanhar, sob outra perspectiva, o modo como tais programas atingiram as professoras⁵, numa tentativa de observar como esse tipo de política foi apropriado pelas docentes. Segundo Charrier (1990, p. 136-137):

As apropriações culturais permitem que não se considerem totalmente eficazes e radicalmente aculturantes os textos ou as palavras que pretendem moldar os pensamentos e as condutas. As práticas que deles se apoderam são sempre criadoras de usos ou de representações que não são de forma alguma redutíveis à vontade dos produtores de discursos e de normas [...]. A aceitação das mensagens e dos modelos opera-se sempre através de ordenamentos, de desvios, de reempregos singulares que são o objeto fundamental da história cultural.

A realização de um trabalho de campo etnográfico constituiu-se em uma tentativa de trabalhar nessa perspectiva, levando em conta os pressupostos e as análises de Rockwell (1986a, 1986b, 1986c) a propósito das relações entre trabalho de campo e teoria.

A pesquisa de campo, realizada em um dos polos do Programa de Educação Continuada (PEC) – Formação Universitária Municípios na capital (São Paulo), situado em um município da Região Metropolitana, desenvolveu-se ao longo de um ano por meio de observações diretas das atividades

5. Adota-se aqui o feminino em virtude de o curso ter sido frequentado majoritariamente por mulheres: mais de 95%.

on-line e *off-line*, com tomadas de notas de campo e entrevistas semiestruturadas com as professoras e os agentes pedagógicos. Novas entrevistas semiestruturadas foram feitas com as professoras um ano após o término do curso. Além disso, foram analisados os trabalhos elaborados pelas professoras (portfólios, trabalhos de conclusão de curso e memoriais).

O polo observado era composto por duas turmas de professoras (53, no total) que ali se encontravam diariamente para realizar as atividades presenciais do programa⁶. Considerou-se particularmente o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) e a fragmentação das atividades docentes que demarcam o caráter inusitado desse modelo.

Um questionário com perguntas abertas e de múltipla escolha também foi aplicado para obter informações sobre: dados pessoais (idade, sexo, escolarização, formação acadêmica e tempo de magistério), avaliação sobre o curso (atividades, agentes pedagógicos, material didático-instrucional, atendimento das expectativas) e sugestões. Esse trabalho permitiu observar que as professoras, ainda que tenham sofrido as mais diversas pressões, tanto sobre a vida profissional como sobre a vida pessoal, não aquiesceram facilmente às imposições do programa, ora se recusando a fazer certas atividades, ora desfazendo as proposições apresentadas. Os dados obtidos são indicativos de uma tensão entre as esferas macro e micro das políticas de formação em serviço, ensejando uma discussão mais profunda sobre as concepções implícitas nesse modelo. É o que se busca apresentar na sequência do texto.

6. A presente pesquisa, desenvolvida por Bello (2008) durante seu doutorado, fez parte de Projeto Integrado CNPq (Bueno, 2003) e de Projeto Temático Fapesp (Bueno, 2008), que na época da publicação original ainda se encontrava em desenvolvimento. Ao dialogar com estudos que focalizam aspectos específicos dos programas especiais, o presente texto também contou com o respaldo dos resultados desses trabalhos parceiros, alguns dos quais desenvolvidos por meio de trabalho de campo etnográfico em diferentes polos do mesmo programa. Alguns estudos privilegiaram como fonte de dados os textos de memórias elaboradas pelas professoras, enquanto outros se debruçaram sobre os depoimentos dos agentes pedagógicos (Andrade, 2007; Sarti; Bueno, 2007; Bueno; Oliveira, 2008; Oliveira, 2009; Bueno, 2010, entre outros).

A INVENÇÃO DE UM NOVO PROFISSIONAL

Grandes mudanças marcam o final do século XX e o início do século XXI, principalmente no que se refere às configurações geopolíticas e aos discursos difundidos pelos organismos internacionais, pelos governos de vários países e pelas redes de comunicação. Os discursos dão ênfase aos novos desafios que o fenômeno da globalização trouxe para o mundo, com a internacionalização do capital, as novas tecnologias, o desemprego em larga escala, o elevado número de pessoas que se encontram abaixo da linha da pobreza e o alto índice de trabalhadores desqualificados para exercerem os novos postos de trabalho. À educação foi apresentado o desafio de tentar reverter esse quadro por meio de novas formas de ensinar, tendo como objetivo desenvolver novas competências em seus alunos e professores, a fim de alinhar a escola ao mundo do trabalho.

Na América Latina, verifica-se que nas décadas de 1980 e 1990 ocorreram fortes alterações nas estruturas econômicas, políticas e sociais, bem como no papel que o Estado vinha desempenhando até então, principalmente devido à reorganização mundial do capitalismo. Uma série de encontros entre vários países e organismos internacionais ocorreu nesse período, com o intuito de formar um novo pacto educacional e um consenso em torno das medidas a serem desencadeadas.

Em março de 1990, o Brasil participou da Conferência de Educação para Todos, na Tailândia, evento convocado por vários organismos (Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial) e que representou um marco para a educação dos países chamados emergentes e em desenvolvimento. Das conferências apresentadas resultaram posições consensuais reunidas na *Declaração Mundial de Educação para Todos* (WCEFA, 1990), documento que deveria se constituir como base para os planos decenais dos países participantes. Coube ao Brasil, assim como aos demais países signatários, a responsabilidade de garantir o direito de educação a todos, condição já presente na Constituição de 1988.

A leitura da *Declaração* revela vários aspectos e princípios que estão presentes em reformas educacionais implementadas em diversos países,

inclusive no Brasil, indicando a tendência a se impor um *pensamento único* (Barreto; Leher, 2003) para a área. Atribuiu-se um papel fundamental à educação básica, visto esta ser considerada necessária para que as pessoas possam enfrentar os problemas advindos das mudanças sociais e econômicas, tornando-as mais flexíveis mediante situações novas a serem enfrentadas. Em outras palavras, a ideia é tornar o indivíduo responsável por seu próprio destino, independentemente de suas condições socioeconômicas.

O problema central apontado na *Declaração* é o descompasso entre, de um lado, a formação das pessoas e, de outro, o avanço tecnológico e as mudanças no mundo do trabalho. Por conseguinte, atingindo-se a meta de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, os problemas mundiais viriam a ser atenuados. Essas questões se referem claramente à população menos favorecida do planeta, que estaria em descompasso com as mudanças, prejudicando o desenvolvimento econômico global, sendo a ela que tais reformas deveriam voltar-se. Por isso, como ressalta Oliveira (2003, p. 23), as reformas educacionais implantadas nesse período na América Latina tiveram dois enfoques: “[...] a educação dirigida à formação para o trabalho e a gestão ou disciplina da pobreza”.

Entre os princípios dispostos na *Declaração*, apresentam-se como prioridades: o acesso universal à educação fundamental; a implementação de processos de avaliação e desempenho do sistema educacional; a aliança entre a iniciativa pública e a privada; e melhores condições de trabalho para os professores. O documento ressalta, ainda, que as ações devem ser executadas no âmbito local, delegando-se autonomia às comunidades e suas escolas. Isso resultou numa descentralização da maioria das ações antes executadas pelo Estado, que passou a exercer seu poder sob outros moldes, sobretudo por meio de contínuas avaliações de desempenho dos sistemas de ensino do país e apoio financeiro atrelado a resultados.

Em relação à formação de professores, programas de capacitação em serviço foram apontados como a melhor alternativa para os sistemas. As tecnologias da informação e comunicação (TICs) e a educação a distância (EaD) foram enfaticamente referenciadas como forte apoio para o suces-

so das reformas, já que poderiam atingir um grande número de docentes ao mesmo tempo. Com isso, uma tendência a se padronizar a formação dos professores começa a se configurar. Vislumbra-se a formação de docentes flexíveis, e, para tanto, os currículos também devem ser flexíveis e baseados não mais no conhecimento, mas em habilidades e competências. Almejava-se, assim, mudar os modos de ser e de fazer dos professores, engendrando-se novas subjetividades e representações por meio de um modelo único e hegemônico de formação. Tais programas acham-se marcados por uma lógica de mercado, ou de quase-mercado, já que o Estado opera de modo similar às instituições privadas⁷. Com isso, contribuem para a disseminação de valores empresariais e mercantis, como os de produtividade e competição, entre outros⁸.

Tendo como base a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, o Brasil elaborou, em 1993, o *Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003*, com linhas de ação estratégica para responder às metas preconizadas em Jomtien. No que se refere ao magistério, esse documento indica que “[...] embora o nível de titulação dos professores tenha aumentado nos últimos anos, persistem problemas de desempenho” (Brasil, 1993, p. 32). Para mudar o quadro, é proposta a reestruturação dos processos de formação inicial e continuada, com ênfase para a última. Estabelece-se, mediante o discurso apresentado, uma relação direta entre o papel do professor e o desempenho dos sistemas de ensino.

Na sequência de documentos produzidos, a Lei nº 9.394/1996 (LDB) (Brasil, 1996) foi promulgada, ratificando princípios e objetivos, bem como reestruturando a organização educacional do país. A LDB

7. Apoiando-se em Whitty, Ferreira (2008, p. 241) observa que “[...] essas políticas de quase-mercado não constituem uma privatização do sistema educativo num sentido estritamente econômico; todavia, elas requerem que as instituições do sector público operem similarmente às instituições do sector privado”.

8. Ver, a esse respeito, Bocchetti e Bueno (2009). O trabalho analisa a produção de subjetividades a partir da análise das estratégias de controle, normalização e moldagem da conduta utilizadas por um programa de formação de nível médio.

previu o estabelecimento de uma base comum nacional para a educação básica e superior, o que se materializou por meio de vários documentos orientadores. Foram elaborados parâmetros curriculares para o ensino fundamental e médio, além de referenciais curriculares para a educação infantil. Ainda que tais documentos tenham sido apresentados como uma sugestão de trabalho, as escolas se viram obrigadas a adotá-los, já que as avaliações de desempenho do sistema que se seguiram tiveram como referência tais orientações.

No início de 2001, tem-se a aprovação do *Plano Nacional de Educação* (PNE) (Brasil, 2002), que veio dar maior legitimidade aos discursos veiculados ao longo da reforma, sem apresentar novidades significativas. A profissionalização da carreira docente é enfatizada, atribuindo-se grande relevância à sua valorização, às condições salariais, à prática docente e à formação continuada. Para tanto, o PNE enfatizou a necessidade da organização de programas de formação para professores da educação básica, função atribuída, sobretudo, às universidades, reforçando a ideia de ligação entre formação acadêmica e profissionalização.

No que se refere especificamente à formação de professores, foram elaborados inúmeros documentos, alguns com a intenção de regulamentar a área e outros que visaram orientar e sugerir procedimentos para a implantação dos cursos.

Destacam-se nesse grupo os *Referenciais para Formação de Professores* (RFP) (Brasil, 1999) e a *Proposta de Formação de Professores* (Brasil, 2000), uma vez que nesses documentos são explicitados os princípios, objetivos e metas para a formação de professores (inicial e continuada), assim como uma representação e uma compreensão do mundo que justificam tais escolhas.

Em sua introdução, os RFP (Brasil, 1999) apresentam como finalidade “[...] provocar e, ao mesmo tempo, orientar transformações na formação de professores” (p. 15), reproduzindo o debate nacional e internacional sobre o assunto num momento de “[...] construção de um novo perfil profissional do professor” (p. 16). Segundo o documento, a formação dos pro-

fessores não tem contribuído para que os alunos se desenvolvam como pessoas. É necessário, então, não somente que se promova a formação de professores, mas “[...] realizá-la de maneira diferente” (p. 16).

Dentre os pressupostos e as prescrições apresentadas pelo documento, destacam-se as seguintes ideias: a formação do professor tem como eixo a docência, mas não se restringe a ela, uma vez que inclui participar na elaboração do projeto educativo e curricular da escola, na produção de conhecimento pedagógico e nas relações com a comunidade; o professor deve estar em desenvolvimento profissional permanente; a profissão está vinculada ao compromisso com o sucesso das aprendizagens dos alunos, respeitando a diversidade existente; deve ocorrer o desenvolvimento de competências profissionais, o que exige metodologias pautadas na articulação teoria-prática, na resolução de situações-problema e na reflexão sobre a atuação profissional; as redes de escolas são condição para um processo de formação de professores referenciado na prática real. O documento apresenta como hipótese que, mesmo não sendo condição única, a formação de professores é indispensável para garantir a aprendizagem escolar de melhor qualidade. Essa formação poderá ocorrer de forma presencial e/ou a distância, devendo as duas modalidades serem pautadas nos mesmos propósitos.

A Proposta de Formação de Professores (Brasil, 2000), por sua vez, ao tratar da formação inicial de professores das séries iniciais e da educação infantil, apresenta os princípios norteadores da reforma da formação de professores. O documento contém uma parte inicial que relata as mudanças ocorridas na sociedade em relação ao mundo do trabalho e às novas tecnologias, exigindo profissionais capacitados para viverem e trabalharem nesse novo contexto. A escola, uma das principais instituições responsáveis pela formação dos cidadãos, não estaria desempenhando o papel dela esperado e isso ocorreria, em parte, pela formação inadequada dos professores. Dentre os problemas indicados pelo documento nos programas de formação, destacam-se: desvinculação teoria-prática; distância entre as instituições formadoras e as redes escolares; desconsideração do repertório

rio de conhecimentos dos professores em formação; tratamento inadequado dos conteúdos – “[...] o aluno passa bom tempo estudando assuntos que jamais necessitará para ensinar” (Brasil, 2000, p. 13) –; inadequação do tratamento da pesquisa; ausência de conteúdos relativos às tecnologias da informação e comunicação. Após essa exposição, o documento apresenta propostas para a resolução dos problemas, indicando os princípios orientadores da reforma: “A concepção de competência é nuclear na orientação do curso de formação inicial de professores [...]. É imprescindível que haja coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor [...]. A pesquisa é elemento essencial na formação profissional do professor” (Brasil, 2000, p. 19).

Em 2009, o Ministério da Educação (MEC) publica o Decreto Federal nº 6.755 (Brasil, 2009), instituindo a *Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica*, que não apresenta novidades em relação aos documentos anteriores. Tal Decreto surpreende, pois o Estado, que até esse momento havia exercido apenas o papel de incentivador das iniciativas de estados e municípios para elevar a titulação dos professores dos anos iniciais de escolarização, agora se apresenta como um dos articuladores do processo mediante apoio técnico e financeiro.

Em face disso, um discurso comum sobre a formação de professores passou a circular no meio educacional de forma acentuada, influenciando a formulação dos cursos de formação docente inicial e continuada. A ênfase em alguns princípios se destaca: a valorização da prática docente; as competências como eixo articulador dos currículos de formação; a formação do professor pesquisador; a formação do professor reflexivo; e a integração teoria-prática. Contudo, como ressaltam Dias e Lopes (2009, p. 83), esse discurso foi produzido mediante a disputa entre vários grupos hegemônicos, não constituídos somente por representantes do Estado, mas também por comunidades epistêmicas, “[...] uma rede de sujeitos e grupos sociais que participam da produção, circulação e disseminação de textos que constituem as políticas curriculares nos contextos de influência e definição de textos”. Segundo as autoras, a cir-

culação de discursos pedagógicos ambíguos permitiu a articulação de diferentes demandas da formação de professores em distintos contextos das políticas curriculares, produzindo uma proliferação de sentidos e, com isso, um processo de esvaziamento de sentido. Isso se aplica, entre outros casos, aos discursos sobre a prática.

Essa situação gerou consequências sobre a organização dos cursos de formação de professores, como se pôde verificar nos projetos pedagógicos analisados no âmbito desta pesquisa e nos respectivos materiais didáticos disponibilizados. Ainda que haja uma estrutura comum entre esses programas especiais, é necessário considerar que sua realização dependeu de um conjunto de fatores, dentre os quais as representações daqueles que se responsabilizaram localmente por transformar os discursos veiculados em ações efetivas. De toda forma, não se pode desconsiderar que o Estado teve grande preocupação em controlar a carreira dos docentes da educação básica mediante vários mecanismos de microrregulação manipulados por todas as instâncias do âmbito educacional, de forma orquestrada (Ferreira, 2008). Com isso, os professores continuam a ter a sua carreira controlada, hoje de forma mais elaborada e eficiente do que foi no passado.

PROGRAMAS ESPECIAIS: UM MODELO ALTERNATIVO PARA A FORMAÇÃO SUPERIOR EM SERVIÇO

Os levantamentos realizados permitiram observar que o Brasil procurou responder à tendência mundial de elevar a titulação de seus professores mediante iniciativas voltadas para a formação em massa dentro do menor espaço de tempo possível, por meio de programas especiais de formação. Um número expressivo de programas e cursos, com apoio ou não de recursos tecnológicos e da EaD, foram implantados. A tabela 1 expõe, em forma de síntese, a extensão que essas iniciativas vieram a tomar no país e em cada região, no período de pico da multiplicação desses cursos.

Tabela 1 – Distribuição dos programas especiais por região (formação em serviço) – 2006/2008⁹

REGIÃO	QUANTIDADE DE IES ^A ENVOLVIDAS	MODALIDADE	AGENTES EDUCACIONAIS PRESENCIAIS	DURAÇÃO DOS PROGRAMAS (MÉDIA)
NORTE	05 UNIVERSIDADES: 03 FEDERAIS 02 ESTADUAIS	03 PRESENCIAIS 02 TELEPRESENCIAIS	04 DOCENTES – IES 01 TUTOR	03 A 04 ANOS
NORDESTE	12 UNIVERSIDADES ^B : 08 FEDERAIS 04 ESTADUAIS	07 PRESENCIAIS 02 A DISTÂNCIA (01 ON-LINE) 01 SEMIPRESENCIAL	07 DOCENTES – IES 01 TUTOR 01 COORD. PEDAG. 01 ORIENT. ACAD.	02 A 04 ANOS
SUDESTE	25 INSTITUIÇÕES: 05 UNIVERSIDADES FEDERAIS 06 ESTADUAIS 12 IES PRIVADAS	01 PRESENCIAL 02 PRESENCIAIS COM APOIO DE MÍDIAS 03 A DISTÂNCIA	03 TUTORES 03 ORIENT. ACAD. 01 PROF. DE GRUPO 01 ASSIST. PEDAG. 01 COORDENADOR 03 DOCENTES – IES	18 MESES A 03 ANOS
CENTRO-OESTE	06 UNIVERSIDADES ^A : 03 FEDERAIS 03 ESTADUAIS	02 PRESENCIAIS 01 A DISTÂNCIA 02 SEMIPRESENCIAIS	01 PROF. MEDIADOR 01 ORIENT. ACAD. 03 DOCENTES – IES	03 A 04 ANOS
SUL	04 UNIVERSIDADES: 02 FEDERAIS 02 ESTADUAIS	01 PRESENCIAL 03 A DISTÂNCIA	03 TUTORES 01 DOCENTE – IES	26 MESES A 04 ANOS
TOTAL (BRASIL)	52 INSTITUIÇÕES: 23 FEDERAIS 17 ESTADUAIS 12 IES PRIVADAS	05 MODALIDADES: 14 PRESENCIAIS EM REGIME ESPECIAL OU REGULAR 02 TELEPRESENCIAIS 09 A DISTÂNCIA 03 SEMIPRESENCIAIS 02 PRESENCIAIS COM APOIO DE MÍDIAS INTERATIVAS	18 DOCENTES – IES 08 TUTORES 02 COORD. PEDAG. 05 ORIENTADORES ACADÊMICOS 01 PROF. DE GRUPO 01 ASSIST. PEDAG. DA REDE DE ENSINO 01 PROF. MEDIADOR	03 ANOS

Nota: A - Instituto de Ensino Superior; B - Em alguns casos, um mesmo programa envolveu duas ou mais instituições de ensino superior.

Fonte: Dados da pesquisa.

9. Os dados apresentados na tabela 1 referem-se ao período em que os programas especiais foram criados. A partir de 2008 eles entram em processo de extinção, sendo que alguns se transformam em cursos regulares, como o *Veredas*, em Minas Gerais.

Levando-se em conta os dados sumariados na tabela 1, bem como as propostas dos cursos, percebe-se que os programas especiais foram implantados em todo o país seguindo princípios comuns e utilizando mecanismos semelhantes para a sua realização, ainda que se considerem as suas peculiaridades.

Ao frequentarem tais programas, os professores concluintes receberam, na maioria das vezes, diplomas de Pedagogia. Outras denominações também foram utilizadas, mas com menor frequência, tais como: Normal Superior, Licenciatura em Ensino Fundamental Multidisciplinar, Licenciatura Plena em Educação Básica, entre outros.

Ainda que com pesos diferenciados, de acordo com cada programa, as formas de avaliação também seguiram uma padronização. O uso de portfólios, memórias e vivências fez parte dos projetos analisados, independentemente da modalidade em que era oferecido o programa – presencial, a distância ou com apoio de mídias interativas/recursos tecnológicos, também definidos como semipresenciais. As práticas avaliativas foram fundamentais na homogeneização da formação em serviço, uma vez que contribuíram para promover o alinhamento dos professores aos objetivos de cada curso.

De forma geral, objetivos comuns fundamentaram os programas especiais: atender à LDB; certificar professores em massa em um curto período de tempo; formar o professor reflexivo, pesquisador da própria prática, autônomo e portador de competências; e desenvolver habilidades inerentes à profissão, em uma clara reprodução do discurso veiculado pelo MEC e por organismos nacionais e internacionais.

Trata-se de um modelo que se apoiou em material didático padronizado. Titulou uma grande massa de professores em um espaço de tempo inferior às graduações tradicionais e procurou incluir o uso dos recursos tecnológicos e a EaD em seus projetos, ainda que muitas dessas intenções tecnológicas tenham ficado apenas na promessa *no papel*. É um modelo que, apesar de ser de tipo superior, apoiou-se em dispositivos escolares que correspondem mais aos de ensino médio.

Três elementos-chave foram fundamentais para tornar possível a constituição dessa rede de formação no país:

a) *a parceria entre as instâncias governamentais e as universidades*: as universidades públicas, sobretudo por meio de suas fundações, estabeleceram convênios com estados e municípios para a realização de programas especiais direcionados à formação superior de professores em serviço;

b) *a fragmentação da gestão dos programas*: dado o elevado número de professores a serem formados em um mesmo programa, mecanismos de controle de funcionamento foram estabelecidos para que procedimentos comuns fossem seguidos; para isso, entraram em cena novos agentes pedagógicos (tutores, orientadores, assistentes, entre outros), que dividiram entre si as funções até então exercidas por uma só pessoa: o professor;

c) *os modos de uso das TICs e da EaD*: as TICs e a EaD foram amplamente utilizadas na maioria das regiões do país, de formas diversas, possibilitando certificar milhares de professores ao mesmo tempo; também permitiram que experiências fossem compartilhadas entre os estados, possibilitando a multiplicação do modelo pelo país.

Além desses elementos-chave, não se pode esquecer o papel que o Estado exerceu nesse contexto mediante a legislação produzida, que flexibilizou e incentivou várias ações antes não regulamentadas no país, como é o caso da EaD.

Pode-se dizer que os programas especiais foram organizados dentro de uma lógica tutelar que determinou regras, recusando qualquer ação que saísse de seu controle racionalista-instrumental. Para tanto, mecanismos de microrregulação (Ferreira, 2008) foram acionados pelo sistema, mesmo considerando o que relatam várias pesquisas (Sarti; Bueno, 2007; Bueno; Oliveira, 2008) sobre as transgressões e certos espaços de liberdade criados

pelos professores. Como lembra Faria Filho (1998, p. 117), “[...] a lei pode ser cumprida através de uma burla”.

Um processo de extinção desse tipo de programa começa a se iniciar em algumas regiões do país. Contudo, outro processo começa a se desenhar no contexto educacional brasileiro. Observa-se que algumas instituições oferecem esse tipo de curso a pessoas que não são das redes públicas de ensino ou, ainda, que sequer são professores (Gatti, 2008). É um modelo que vem perdendo seu perfil de programa especial e temporário, na medida em que vem sendo reproduzido sistematicamente por instituições públicas e privadas de ensino, sobretudo para a formação inicial de professores. Pode-se, portanto, considerar que “[...] tais programas acabaram por criar um modelo de formação que, muito provavelmente, irá permanecer se atentarmos para algumas medidas tomadas recentemente pelo governo federal e pelo governo do estado de São Paulo” (Bueno, 2010, p. 421), tais como a criação da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp) e a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007 (Brasil, 2007), que reestruturou a Capes e reafirmou as diretrizes para a formação de professores que orientaram os programas especiais.

A REPRODUÇÃO LOCAL DE UM NOVO MODELO NACIONAL

Com o intuito de atender ao que preconiza a LDB em suas disposições transitórias, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP) ofereceu em 2002, aos docentes de sua rede de ensino que não possuíam formação superior para exercer o magistério nas séries iniciais do ensino fundamental, um programa denominado Programa de Educação Continuada (PEC) – Formação Universitária, em parceria com a PUC-SP, a USP e a Unesp. Dado o sucesso dessa versão, o programa foi reproduzido em 2003 para os municípios paulistas, em parceria com a Undime, a USP e a PUC-SP.

A realização do PEC Formação Universitária (estadual e municipal) trouxe para o cenário educacional paulista o uso de novos dispositivos, espaços e agentes pedagógicos com vistas a promover a formação de professores

em serviço em larga escala e em tempo reduzido. O confronto entre antigos e novos dispositivos e condições de formação provocou reações diversas nos sujeitos envolvidos com a execução do programa. No caso especificamente analisado, o desencadeamento dessas reações foi provocado principalmente por três condições: o local físico de funcionamento do polo observado, as atividades propostas e os agentes educacionais responsáveis.

Tanto o PEC Municípios como a sua versão anterior, o PEC Estadual, ocorreram em prédios de escolas e diretorias de ensino, denominados polos. Com isso, o programa foi oferecido fora dos *campi* das universidades, levando as professoras a um distanciamento do ambiente e do convívio acadêmicos. Por sua vez, os novos dispositivos de ensino adotados, sobretudo os eletrônicos, exigiram a entrada em cena de novos agentes pedagógicos, provocando reações diversas entre os participantes, principalmente entre as professoras.

Um primeiro grupo de atividades propostas pelo programa se apoiou em recursos da EaD, as denominadas mídias interativas, e contou com agentes pedagógicos não presenciais para a sua execução.

A teleconferência (TC) foi uma dessas novas mídias a que as professoras tiveram que se adaptar. O recurso se caracterizava por ser unidirecional, ou seja, os polos não eram visualizados no estúdio de transmissão. A transmissão era feita a partir de um estúdio da TV Cultura de São Paulo, sob a coordenação de um apresentador de televisão que, na atividade, exercia a função de animador de auditório, incentivando a participação dos presentes e dos *telespectadores*. A participação das professoras na atividade não era obrigatória, ainda que incentivada.

As videoconferências (VC) ocorriam duas vezes por semana, com duração de três horas em média, sendo ministradas por docentes das universidades e/ou alunos de pós-graduação, os quais foram cada vez mais assumindo esse espaço de atuação. A partir do estúdio de transmissão, localizado na universidade, o videoconferencista fazia sua apresentação oral com o apoio de materiais diversos. Ao contrário das teleconferências, essa atividade enfatizava a participação das professoras. Todavia, na rotina que se instalou,

as distorções que ocorreram acabaram por comprometer a potencialidade desse recurso (Andrade, 2007).

Uma terceira atividade virtual dizia respeito ao uso da plataforma denominada *learning space*. Nesse ambiente, as professoras executavam atividades propostas no módulo estudado, utilizando computadores instalados em uma das salas do polo. De forma individualizada ou em grupo, acessavam as atividades a que deveriam responder e as encaminhavam virtualmente para o professor-assistente, que as corrigia e posteriormente retornava com os resultados.

As atividades presenciais eram desenvolvidas por outros dois agentes pedagógicos, o orientador e o tutor, denominações que a partir da segunda edição passaram a ser precedidas do vocábulo *professor*¹⁰. O tutor se mostrou mais proeminente do que os demais agentes pedagógicos, pelo fato de sua função exigir presença quase diária junto às professoras. Sua atuação mais efetiva se fazia nos momentos das atividades *off-line*, que consistiam, principalmente, na leitura do material impresso do programa.

É importante ressaltar que as atividades *off-line* permitiram identificar de forma mais clara como as orientações curriculares oficiais para a formação de professores foram recontextualizadas no ambiente de aprendizagem (Bernstein, 1988). A escolha de determinados autores responsáveis pelos textos incluídos nas apostilas e a condução dada pela tutora quanto ao modo de se fazer a leitura revelam as tendências teóricas do programa, como relata uma das professoras:

Os autores [dos textos] quase sempre são os mesmos, então a gente já consegue entender a linguagem daquele autor. Isso facilita. A gente até conhece alguns deles, conhecemos na USP, ou pelas vídeos... Aí, já fica mais legal. A gente se sentiu impor-

10. A esse respeito, ver as considerações de Bueno (2010) sobre as ambiguidades do Programa.

tante, até. Conhecer quem está preparando o material da gente é muito gostoso... Tive um pouco de dificuldade também de entender no começo a linguagem que eles usam, mas a [tutora] foi muito competente, deu uma ajuda, assim, superinteressante. (Entrevista, aluna professora).

Cumpra observar que, a despeito do discurso pedagógico veiculado tanto por diretrizes curriculares e pareceres quanto pelas produções acadêmicas, palavras e expressões como *prática*, *professor-reflexivo* e *professor-pesquisador* assumiram sentidos peculiares no contexto do programa em análise. O trabalho de campo realizado permitiu constatar que a palavra *prática* dizia respeito quase tão somente à prática pedagógica realizada pelas professoras, enquanto docentes, em suas salas de aulas, sem abranger as práticas que desenvolviam, como alunas, nas próprias salas de aula presenciais e virtuais do PEC. No entanto, é preciso reconhecer que foi essa prática – discente e docente, concomitantemente – que permitiu às mestras não se enquadrarem nos cânones do modelo da simetria invertida¹¹ e da teoria do desenvolvimento das competências, tal como observado por Oliveira (2009). Uma das professoras entrevistadas citou um exemplo dessa situação ao revelar a sua desaprovação em relação à atitude de algumas colegas: “Eu sei que as pessoas, às vezes, não fazem o trabalho sozinhas, têm a facilidade de xerocar do colega... E se o colega fez muito bem... tirou um dez, o outro tira... E aquele que ó [gesticula, simulando tirar o suor do rosto], batalhou para fazer o estágio direitinho, tudo bonitinho [...]” (Entrevista, aluna professora).

Nas observações, a pesquisadora também presenciou momentos em que as alunas tiveram atitudes que provavelmente desaprovavam na posição de professoras, como revelam alguns registros de campo feitos no polo:

11. De acordo com a simetria invertida, deve-se proporcionar ao docente em formação experiências de aprendizagem análogas àquelas que serão vivenciadas por seus alunos, esperando com isso que o professor procure formar seu aluno de acordo com o modelo em que ele próprio foi formado. Sobre esse tema, ver capítulo 12 desta coletânea.

Como o trabalho *on-line* era em grupo (três pessoas), Amanda¹² colocou o nome de suas duas companheiras, o que é uma prática normal entre elas... Uma das alunas pergunta para a tutora se há uma comparação entre a lista de presença que ela controla e os dados que são enviados via computador. A tutora diz que não sabe, mas que ela coloca presença só para quem está presente. Elza, enquanto isso, ficou respondendo a um questionário sobre as atividades desenvolvidas que visa saber a opinião das alunas sobre o curso. Esses questionários são aplicados com frequência (ao final de cada módulo estudado). Elza respondeu de forma bastante rápida, colocando a nota máxima em tudo, praticamente (nota 05). Uma aluna comentou: “Não coloque tudo cinco, mas sim três, que é uma nota intermediária para eles (os gestores) não pensem que o curso está muito fácil e deixarem mais difícil [...]”. (Registro de campo).

Muitos exemplos ainda poderiam ser dados para exemplificar as *maneiras de fazer* das professoras, suas condutas de *rebeldia*, suas práticas e *táticas* de sobrevivência ao terem de enfrentar os desafios do programa. Mas vale mencionar o caso paradigmático das videoconferências para esclarecer o que se entende aqui, nos termos de Certeau (1994) e de Chartier (1990), por apropriação. Diante do desinteresse, ou tédio, que prevaleceu durante essa atividade, que durava três horas e ocorria duas vezes por semana, as professoras negociaram com a tutora um sistema de rodízio: a cada dia, apenas algumas delas estabeleceriam interação com o videoconferencista; sentadas na primeira fila, bem diante das câmeras, respondiam a suas perguntas, enquanto as demais colegas ficavam livres para desenvolver outras atividades. Essa atitude revelou o desinteresse das alunas diante de uma atividade que pouco contribuiria com suas práticas em sala de aula. A insatisfação foi declarada por duas professoras, em entrevista:

12. Todos os nomes citados nos registros de campo e nas entrevistas são fictícios.

Com certeza eu tiraria as videoconferências, pois são cansativas e, pelo formato, pouco acrescenta aos alunos. Praticamente tudo que os professores trabalham na vídeo é cópia do material impresso, portanto, o trabalho com ele em sala de aula seria mais rico e oportuno. (Entrevista, aluna professora).

Eu tiraria as vídeos e, se possível, traria um palestrante ao polo para tratar do tema. (Entrevista, aluna professora).

Assim, no aspecto formal, cumpria-se o que estava prescrito, mas efetivamente as apropriações se davam em outro registro (Bueno; Oliveira, 2008).

As versões locais de um programa e do modelo correspondente dizem respeito, portanto, não apenas às feições que tomam em cada estado ou município, mas, também, às apropriações que são feitas em vários níveis, sobretudo pelo público-alvo: as professoras. São essas apropriações, travadas entre processos de submissão e rebeldia – para usar de empréstimo as categorias de Certeau (1994) – que de fato definem um modelo pedagógico.

UNIVERSITARIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: QUESTÕES QUE PERMANECEM

A regulação da profissão docente é situação que se destaca mediante a análise das ações e dos discursos produzidos, o que não representa uma novidade no cenário nacional, uma vez que forjada no âmbito de uma tendência internacional de largo alcance. Presencia-se hoje a construção de uma rede de controle sobre o ser e o fazer docentes que alcança e se infiltra nas esferas locais, moldando as subjetividades, como apontado neste texto. Uma lógica tutelar vem conduzindo tais ações de forma mais sofisticada que antes. A presença de novos agentes pedagógicos (tutores, orientadores, assistentes) nesses programas, associada às características do trabalho que executam, é um exemplo disso: é

justamente pelo fato de não terem autonomia sobre esse trabalho que a adoção, pelo Estado, de um modelo único de formação se torna mais eficiente. Essa regulação tem continuidade e se reforça na escola mediante avaliações e censos educacionais estaduais e nacionais que exigem obediência dos professores a um padrão educacional determinado.

As análises desenvolvidas neste texto evidenciam que os programas especiais ocuparam uma posição altamente estratégica nesse processo. Ao se multiplicarem por todas as regiões do país, permitiram às políticas de governo lograr pelo menos dois grandes êxitos: a diplomação em nível superior de milhares de professores e a disseminação de um novo modelo de formação docente. A padronização adotada, tal como observado no PEC, assentou-se no redirecionamento do olhar dos professores, particularmente sobre suas práticas, concepções, valores e, vale dizer, sobre a sua subjetividade. Dispositivos diversos foram utilizados para tal fim, principalmente atividades que visavam a atingir a vida privada das professoras, como a *Escrita de Memórias*¹³.

Porém, a forma e os mecanismos de oferecimento desse tipo de programa não podem ser ignorados, por constituírem uma peculiaridade de tal modelo de formação. Não apenas se fragmentou o conhecimento, mas também a forma de transmiti-lo, na medida em que vários agentes pedagógicos dividiam entre si as atividades docentes, tendo como suporte as ferramentas disponibilizadas pelas TICs. Seguindo os moldes fabris, visou-se a uma otimização do tempo e dos recursos financeiros e humanos. Os participantes desse aparato sofisticado não obtiveram uma noção de conjunto sobre o processo do qual fizeram parte. O espaço também foi fragmentado, uma vez que o programa foi executado em locais diversos. A formação superior ocorreu, na maioria das vezes, fora do espaço e tempo da vida universitária.

Nesse contexto, a participação das universidades públicas no oferecimento de programas desse tipo gera controvérsias. De acordo com

13. Bocchetti e Bueno (2009) analisam estratégias que se mostram ainda mais sutis para levar os professores a desenvolver um olhar sobre si, tal como adotadas pelo *Proformação*, um programa especial de nível médio direcionado para as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil.

o modelo de gestão adotado, as universidades, ao estabelecerem convênios com estados, municípios e fundações privadas, perderam sua autonomia didático-pedagógica, dada a relação mercantil estabelecida. Tal situação representa uma ruptura em relação ao papel crítico e reflexivo que as universidades devem exercer e têm exercido historicamente.

A rápida expansão que os programas especiais tiveram é, portanto, uma questão preocupante, sobretudo pelo papel que tiveram como disseminadores de um modelo cuja concepção e lógica de execução não têm se mostrado benéficas para os professores enquanto categoria profissional¹⁴. Portanto, nessa etapa do processo em que esse modelo já se responsabilizou pela formação de milhares de professores, é importante criar meios que possibilitem às universidades acompanhar e analisar, de forma crítica – e em parceria com os professores, nas escolas –, os efeitos não só da formação em programas desse tipo, mas também das políticas de Estado voltadas para o nascimento da tão almejada *nova escola*, políticas que ignoram continuamente as peculiaridades locais e a cultura escolar.

Não resta dúvida de que o processo analisado caracteriza uma universitarização em massa. Trata-se de saber se esse caminho garante a profissionalização do magistério ou se, contrariamente, está provocando uma subvalorização da carreira, descumprindo, portanto, o que os discursos acenam.

REFERÊNCIAS

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

14. Não se questionam aqui os ganhos do ponto de vista individual, que certamente existem, mas aqueles que se referem ao campo profissional do magistério.

BARBOSA, A. **Políticas públicas para a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental**: uma análise do Programa PEC Formação Universitária. 2005. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BARRETO, R. G.; LEHER, R. Trabalho docente e as reformas neoliberais. *In*: OLIVEIRA, D. A. (org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 39-60.

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

BERNSTEIN, B. **Poder, educación y consciencia**: sociología de la transmisión cultural. Santiago de Chile: Cide, 1988.

BOCCHETTI, A.; BUENO, B. Programas de formação docente: exercícios de liberdade ou estratégias de produção de subjetividades? *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 32., 2009, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 2009. p. 01-15.

BOURDONCLE, R. Autour du mot "Universitarisation". **Recherche et Formation**, Lyon, v. 54, p. 135-149, 2007.

BOURDONCLE, R. Normalisation, academisation, universitarisation, partenariat: de la diversité des voies vers l'université. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, p. 1-17, 1997.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993.

BRASIL. Congresso Nacional. 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.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2002. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Proposta de diretrizes curriculares para formação de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, DF: MEC, 1999.

BUENO, B. **Educação a distância, tecnologias de informação e comunicação e formação de professores: abordagens socioculturais**. São Paulo: CNPq: USP, 2003. Projeto de pesquisa.

BUENO, B. Não identidades ou identidades emergentes? Os programas especiais e as novas narrativas sobre a formação docente. In: DALBEN, A. et al. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 421-440.

BUENO, B. **Programas especiais de formação de professores, educação a distância e escolarização: pesquisas sobre novos modelos de formação em serviço**. São Paulo: Fapesp: USP, 2008. Projeto de pesquisa.

BUENO, B.; OLIVEIRA, A. La educación online en otro registro: usos y apropiaciones de los recursos tecnológicos en la formación de profesores. **Universitas Psychologica**, Bogotá, v. 7, p. 823-836, 2008.

CERTEAU, M. **L'invention du quotidien: arts de faire**. Paris: Gallimard, 1994.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 79-99, 2009.

- FARIA FILHO, L. M. A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação. *In*: FARIA FILHO, L. M. (org.). **Educação, modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análise para a história da educação oitocentista**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. p. 90-125.
- FERREIRA, I. F. Reformas educativas, formação e subjectividades dos professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 239-251, 2008.
- GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 57-70, 2008.
- MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 118, p. 89-117, 2003.
- OLIVEIRA, A. **Quando o professor se torna aluno: tensões, desafios e potencialidades da formação em serviço**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D. A. (org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-37.
- ROCKWELL, E. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. *In*: EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986a. p. 31-54
- ROCKWELL, E. **Hacer escuela, hacer estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala**. México, DC: Colegio de Michoacán/CIESAS/Cinvestav, 2007.
- ROCKWELL, E. La relevancia da etnografía para la transformación de la escuela. *In*: SEMINARIO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN, 3., 1986, Bogotá. **Memorias [...]**. Bogotá: ICPES/Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica, 1986b. p. 15-20.
- ROCKWELL, E. **Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)**. México, DC: Departamento de Investigaciones Educativas/Instituto Pedagógico Nacional, 1986c.
- SARTI, F.; BUENO, B. Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, p. 455-479, 2007.

SCHULMEYER, A. Estado atual da avaliação docente em 13 países da América Latina. In: MELLO, G. N. (org.). **Ofício de professor na América Latina e Caribe**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2004. p. 257-274.

WCEFA. World Conference on Education for All. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien: WCEFA, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 16 fev. 2024.

Formação às avessas: problematizando a simetria invertida na educação continuada de professores¹

Adolfo Samuel de Oliveira

Belmira Oliveira Bueno

12

A preparação para o exercício profissional da docência, levada a efeito nos cursos de licenciatura do País, deve ser orientada, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNFP) (Brasil, 2002), por três princípios: as competências como eixo organizador do curso; a pesquisa enquanto matriz de conhecimentos sobre os processos de ensino e de aprendizagem; e a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, cujo pressuposto basilar é a simetria invertida. Esta, pelo fato de o futuro professor ser preparado em um ambiente similar àquele em que irá atuar, demanda que haja coerência entre o que é experienciado pelo aluno durante a formação e o que se espera de sua atuação como docente (Mello, 2000). Nessa ótica, o formando deve adquirir no curso de licenciatura, entre outros recursos, tanto as competências requisitadas para o exercício da docência quanto as que seus alunos deverão dominar quando concluírem a educação básica. Tendo em vista esse modelo de formação docente, o presente trabalho objetiva, a partir de um enfoque etnográfico e sociológico, problematizar como se deu a implementação de tais princípios (mais precisamente, a relação entre as competências e a simetria invertida) no *Programa de Educação Continuada - Formação Universitária* (PEC)², além de examinar as implicações dessa concepção para a formação oferecida às alunas professoras do referido programa.³

No decorrer do referido curso, notou-se que a condição de aluna suscitou nas professoras a reflexão sobre o exercício dos ofícios discente e docente, facul-

1. Este texto foi originalmente publicado na revista *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 875-890, out./dez. 2013. O projeto contou com bolsas da CAPES e do CNPq e com financiamento da Fapesp (processo nº 08/54746-5).

2. Programa especial desenvolvido em São Paulo, entre 2001 e 2008, com o objetivo de formar, em nível superior, os professores das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. A segunda edição, chamada PEC Municípios, constituiu-se no referente empírico da presente pesquisa e será detalhada adiante.

3. Considerando que a esmagadora maioria dos alunos do curso era formada por mulheres, optou-se por utilizar no texto o gênero feminino. No caso dos tutores, foi mantido o masculino genérico, uma vez que a composição desse grupo era mais equilibrada entre homens e mulheres.

tando-lhes compreender vários aspectos das condutas e processos de aprendizagem de seus alunos, bem como algumas de suas próprias práticas e representações enquanto docentes, sobretudo no que diz respeito às atitudes em relação a seus alunos e a certas atividades propostas em aula. Como muitas dessas reflexões surgiram a partir de determinadas interações com o professor-tutor (cuja presença se dava diariamente com as professoras, ao modo de um professor polivalente) e de certas experiências formativas, notadamente as avaliações, as professoras observavam – e, de alguma maneira, aprendiam – o que não deveriam fazer em sala de aula, em virtude do baixo ou inadequado potencial formativo das situações de aprendizagem que vivenciavam no programa. Esse processo formativo, não previsto na proposta do PEC, pautou-se pelo que aqui denominamos *simetria invertida às avessas* e despertou a atenção para alguns impasses que permeiam a coerência e a consistência demandadas entre o que se faz na formação e o que se presume que ocorrerá no exercício da profissão.

A pesquisa, de natureza qualitativa, consistiu em um estudo de caso realizado em moldes etnográficos, cujo objeto circunscreveu-se ao exame da condição de aluna da professora nos cursos de educação continuada (Oliveira, 2009). Os dados constituíram-se de documentos oficiais, apostilas, notas de campo tomadas durante as visitas realizadas ao longo de dezoito meses, entrevistas semiestruturadas feitas com alunas professoras e agentes pedagógicos do programa. Além disso, foi também examinado um conjunto de *memórias* que fizeram parte das atividades escritas e obrigatórias realizadas pelas professoras. As notas de campo, como dito, foram produzidas em contextos de ensino *on-line* (no laboratório de informática) e *off-line* (na Semana Presencial), buscando focalizar, sobretudo, as atividades de quatro alunas professoras que aceitaram participar da investigação (Bueno; Oliveira, 2008)⁴. A perspectiva de análise adotada diz respeito aos processos de socialização escolar e se baseia na teoria do *habitus* de Bourdieu, problematizada por alguns de seus críticos contemporâneos.

4. Detalhes do processo de pesquisa podem ser encontrados no capítulo 10 desta coletânea.

O tratamento das questões ora discutidas requer, primeiramente, que sejam delineadas as principais características do PEC Formação Universitária e a maneira como esse programa se apropriou do modelo de formação em voga, especialmente das noções de competência e de simetria invertida. Em seguida, analisar-se-á a materialização desses princípios em algumas situações de aprendizagem, a fim de mostrar e compreender a complexidade envolvida em tais processos formativos, bem como as dificuldades inerentes ao planejamento e à execução de cursos de licenciatura nesse formato.

O PEC FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA: UM EXEMPLAR DOS PROGRAMAS ESPECIAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Referente empírico da investigação, o PEC Formação Universitária Municípios foi realizado em 24 meses, de 2003 a 2004, por meio de uma parceria que envolveu várias instituições de caráter público e privado, quais sejam: a Universidade de São Paulo (USP); a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); a Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo (SEESP); a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), a Fundação Carlos Alberto Vanzolini (FCAV); e a Fundação da Faculdade de Educação (FAFE), no caso do PEC realizado pela USP. Tendo em vista dar conta da demanda por formação em nível superior surgida após a promulgação da Lei nº 9.394, de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o programa, definido como um curso de formação continuada de caráter “[...] presencial com forte apoio de mídias interativas” (São Paulo *et al.*, 2003b, p. 13), foi oferecido aos professores efetivos e em exercício das redes públicas municipais de ensino que ainda não tinham a formação universitária. Tratava-se, então, de uma licenciatura plena para as séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil. Em termos programáticos, foi concebido em harmonia com as prescrições da Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em

Nível Superior (PDFIP) (Brasil, 2000), um dos principais documentos que fundamentaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP), bem como seu modelo de formação docente⁵.

Do ponto de vista operacional, o PEC foi desenvolvido em prédios dos antigos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CE-FAM) e em escolas estaduais que dispunham dos equipamentos técnicos necessários. Cada unidade, chamada de polo, foi preparada especialmente para o curso, contando com laboratórios de informática e salas equipadas para videoconferências, teleconferências e atividades de estudo. A carga horária do programa foi de 3.300 horas, distribuídas 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, transmitidas via satélite, fato que possibilitava interação apenas por *e-mail* e fax), *trabalhos monitorados* (atividades que desdobravam os temas abordados nas teleconferências e nas videoconferências, bem como nas apostilas, sendo feitas em sala de aula, nas sessões *off-line*, e no laboratório de informática, nas sessões *on-line*, a cargo do aluno, dentro ou fora da sala de aula, sozinho ou em equipe, nas sessões de suporte), *atividades programadas* (tarefas previamente determinadas pelo tutor ou orientador para serem realizadas de maneira autônoma pelas alunas), *vivências educadoras* (trabalho de investigação e reflexão sobre prática pedagógica à luz da teoria), *oficinas culturais* (atividades que objetivavam enriquecer o repertório cultural das alunas professoras, a partir dos diferentes usos da leitura, da escrita e das diversas manifestações artísticas), *escrita de memórias* (relato de tipo autobiográfico, de caráter investigativo e formativo, sobre o processo de formação das alunas professoras) e *desenvolvimento de pesquisa e escrita de monografia* (trabalho de conclusão

5. O projeto pedagógico do PEC Municípios (São Paulo et al., 2003b) é praticamente o mesmo da primeira edição, oferecida pela SEESP em 2001. Porém, apesar de ser anterior à promulgação das DCNFP (Brasil, 2002), contempla o seu modelo de formação, já que este foi elaborado pela referida PDFIP (Brasil, 2000).

do curso - TCC), realizado sob a supervisão de orientador designado pela universidade (São Paulo *et al.*, 2003a). O PEC também contou com várias atividades desenvolvidas na chamada *Semana Presencial*, que consistiam em palestras, mesas-redondas, oficinas, visitas a museus etc., ocorridas no *campus* e em demais órgãos das universidades patrocinadoras do programa, durante o período de férias escolares da universidade.

As funções docentes do PEC Formação Universitária estavam divididas entre diferentes agentes pedagógicos: o *professor-tutor*, que convivia diariamente com as alunas professoras, era o responsável pela coordenação das atividades do curso e de uma parte da avaliação; o *professor/a-assistente* cuidava da supervisão, da correção e da avaliação das atividades *on-line*, comunicando-se com as alunas via internet; o/a *professor/a-orientador/a* interagiu com as professoras tanto em encontros presenciais quanto via *e-mail* e era responsável pela orientação das *vivências educadoras*, da *escrita de memórias* e do trabalho de conclusão de curso, bem como pela correção de tais atividades e das provas do programa. Além desses agentes pedagógicos, desempenhavam funções docentes os *videoconferencistas* e os *teleconferencistas*, responsáveis pelas videoaulas e palestras, respectivamente.

Essa estrutura, uma vez posta em prática, ativou processos antes não presentes ou pouco explicitados em outros modelos de formação, mesmo os que já eram direcionados à educação continuada de professores. Um dos processos que chamou a atenção desde o trabalho de campo refere-se à condição de aluna das professoras, pela vivência simultânea e contínua do duplo papel: docente e discente. Que relevância e potencialidade tal experiência pode ter para a formação das professoras, sobretudo quando, ao realizarem o curso, se encontram diretamente vinculadas ao trabalho em sala de aula? As interpretações expostas a seguir buscam problematizar essas questões, levando em conta a dimensão e a centralidade que a formação continuada adquiriu nas últimas décadas no País, em similaridade com o que vem ocorrendo em vários países e em decorrência das influências e pressões externas.

SOCIALIZAÇÃO, HABITUS E FORMAÇÃO DOCENTE

O marco teórico da presente investigação é a teoria da prática de Bourdieu (1984, 2004), à luz das contribuições e problematizações oferecidas nessa área por Lahire (2002) e Setton (2002a, 2002b, 2009).

Construída com o fito de equalizar a tensão entre estrutura e ação e superar a dicotomia entre objetivismo e subjetivismo, a teoria da prática de Bourdieu concebe o processo de socialização dos indivíduos 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), o que proporciona a incorporação do *habitus*, considerado um “[...] sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações” (p. 60-61), produto das condições materiais e simbólicas de existência de determinada classe ou grupo social.

O *habitus*, segundo o sociólogo francês, atua como a mediação entre as relações objetivas e os comportamentos individuais e “[...] torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma” (Bourdieu, 1984, p. 65). Nessa perspectiva, a prática é considerada o resultado da relação dialética entre uma situação e um *habitus*, o que inviabiliza enxergá-la como mera execução das imposições da estrutura objetiva ou como produto das deliberações autônomas do indivíduo. Assim, na teoria do sociólogo francês, 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) (Bourdieu, 2004).

Não obstante, como a análise dos processos de formação estudados se deu no plano microssocial e o programa em foco não apresenta as propriedades necessárias para ser compreendido como um *campo* (Bourdieu, 2004), foi preciso adequar os instrumentos de análise a essa escala. Por

essa razão, o PEC foi considerado uma *configuração*⁶, ou seja, uma rede de interdependência que coloca e condiciona os indivíduos em uma trama ininterrupta de ações, em que se pressionam mutuamente nos processos de socialização e estabelecem relações com outras configurações, de maneira direta ou mediada, explícita ou difusa, voluntária ou involuntária (Elias, 2005; Lahire, 1997; Setton, 2002b). Ao tratar a socialização sob essa ótica, tem-se em vista enfatizar que são os “[...] 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), em especial quando se trata do capital cultural e do capital escolar.

Nesse sentido, a investigação das práticas, das representações e dos processos formativos dos sujeitos da pesquisa foi realizada pensando-os a partir das posições que ocupam nas redes de interdependência de que participam, em relação dialética com seus recursos e *habitus*. Este é entendido como um conjunto de disposições (esquemas de pensamento e ação) – produto não só das socializações passadas, mas também em construção, em virtude dos estímulos a que está submetido – que tendem a ser acionadas de acordo com seu contexto de produção e atualização, predispondo o indivíduo a perceber, sentir, apreciar e agir sem obedecer unicamente à memória incorporada e não consciente, o que o habilita a dar sentido às suas experiências e a recorrer a lógicas reflexivas de ação (Bourdieu, 1984; Setton, 2002a, 2005).

Com base nesse quadro conceitual, admite-se a possibilidade de utilizar o conceito de *habitus* para compreender os indivíduos singulares no plano microssocial, no contexto das sociedades contemporâneas, concebendo a *formação docente* como um processo de construção e reestruturação tanto dos esquemas de ação ou disposições do *habitus* quanto dos conhecimentos do indivíduo (Perrenoud, 2002). Isso a torna também um processo de autoformação, pois a socialização, enquanto uma forma de educação, leva em

6. 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 – que pode assumir várias formas, tais como famílias, escolas, cidades e até Estados nacionais.

conta tanto a aprendizagem e a interiorização de referências sociais quanto a autoconstituição do sujeito e a ressignificação dos conhecimentos, pela mediação do outro (Setton, 2005). Tal pressuposto deve ser levado em conta, mais ainda, quando se trata da formação de adultos, na qual não se pode desconsiderar o papel central da experiência. Experiência que, por ser objeto de reflexão, acaba por fazer do adulto um pedagogo de si mesmo, pois, conforme postulado por Dominicé (1992, p. 167, tradução nossa), “[...] o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam”.

SIMETRIA INVERTIDA E COMPETÊNCIAS NO PEC FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Seguindo um movimento internacional do período, a reforma educacional iniciada no Brasil nos anos 1990, cujo marco é a LDB, fez das competências o eixo que estrutura tanto a educação básica quanto a formação docente (inicial e continuada). Segundo Mello (2000, p. 102), uma das mentoras de várias experiências que se estruturaram a partir de então no campo da formação docente:

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.

De acordo com a autora, as competências, nesse modelo de formação, não podem ser reduzidas a princípios abstratos nem se restringir a preceitos legais, uma vez que, para que tenham efeitos formativos concretos, precisam ser dominadas pelo professor e, por conseguinte, exercidas em seu

trabalho na escola. Em suas palavras: “Ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, a constituição de significados que não compreende nem a autonomia que não pôde construir” (Mello, 2000, p. 102).

Esse pressuposto coloca em evidência os aspectos objetivo e subjetivo da competência, ou seja, sua definição como princípio codificado na legislação, de um lado, e como princípio encarnado no indivíduo, de outro. Todavia, dadas a sua relevância nesse cenário e a polissemia que encerra (Lüdke; Boing, 2004), faz-se necessário inquirir como essa noção foi entendida pelo PEC.

A *Proposta básica* do programa (São Paulo *et al.*, 2003b) toma essa ideia de Perrenoud (1998, p. 208), para quem

Uma competência é um saber-mobilizar. Trata-se não de uma técnica ou de mais um saber, mas de uma capacidade de mobilizar um conjunto de recursos — conhecimentos, *know-how*, esquemas de avaliação e de ação, ferramentas, atitudes — a fim de enfrentar com eficácia situações complexas e inéditas.

Tal noção, segundo Perrenoud (2002), possui três dimensões, sendo formada por saberes conceituais, procedimentais e atitudinais, por esquemas de ação que mobilizam esses saberes e por esquemas que não mobilizam nenhum saber. Esses esquemas, emprestados de Piaget e Bourdieu pelo autor, “[...] são tudo aquilo que, em uma ação, pode ser transposto, generalizado ou diferenciado de uma situação com relação à seguinte, ou seja, tudo o que existe de comum nas diversas repetições ou aplicações da mesma ação” (Piaget, 1973 *apud* Perrenoud, 2002, p. 38). Considerados em conjunto, formam o *habitus*, isto é, “[...] um pequeno grupo de esquemas que permitem gerar uma infinidade de práticas adaptadas a situações que sempre se renovam sem nunca se constituir em princípios explícitos” (Bourdieu, 1972 *apud* Perrenoud, 2002, p. 39). Tais esquemas (ou disposições) guiam tanto a ação concreta quanto a do pensamento.

Como, nessa perspectiva, “[...] não são os saberes que guiam a mobilização de outros saberes, mas aquilo que, de acordo com Piaget e Bourdieu, [denominam-se] *esquemas* de ação e de pensamento, os quais formam o *habitus* do sujeito” (Perrenoud, 2002, p. 73), infere-se que as competências podem ser vistas como disposições do *habitus*, ao passo que a *formação profissional* – como a do professor – pode ser vista como um processo de socialização.

Nesse sentido, o caminho para desenvolvê-las nos cursos de licenciatura requer situações de aprendizagem que enfatizem a prática, mas sem dispensar a teoria (Brasil, 2001), de modo que o futuro professor deve construir, enquanto aluno desse curso, as competências que vai utilizar em sua prática pedagógica, bem como as que terá que ensinar aos seus alunos, quando professor, tal como preconiza o modelo de formação docente regido pela simetria invertida.

No entanto, ainda conforme esse modelo, isso não significa igualar mecanicamente as situações de aprendizagem do ensino superior com as da educação básica, pois o que se tem em vista é proporcionar ao docente em formação uma experiência de aprendizagem análoga à que seus alunos irão vivenciar. Assim, a “[...] compreensão desse fato evidencia a necessidade de que o futuro professor experiencie, 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, 2001, p. 39).

Supõe-se, desse ponto de vista, que o curso de licenciatura, estruturado a partir da ênfase na formação prática e na simetria invertida, faz das competências princípios de socialização que tendem a ser interiorizados sob a forma de *habitus*, por intermédio das relações de interdependência, diretas ou mediadas, entre formadores e alunos, nas diversas situações de aprendizagem do programa. Nesse sentido, o que está em jogo no PEC Formação Universitária, em virtude da noção de competência adotada e da centralidade que assumiu na estruturação do seu currículo, conforme indica sua *Proposta básica* (São Paulo *et al.*, 2003b), é a reestruturação do *habitus* do professor num período de tem-

po relativamente curto em termos de formação – apenas dois anos –, com o intuito de prepará-lo para agir diante de situações inéditas e, assim, dar conta dos desafios da escola contemporânea. Será isso possível?⁷

A SIMETRIA INVERTIDA ÀS AVESSAS

No decorrer da execução do PEC, percebeu-se que tornar-se aluna em um curso de educação continuada possibilitou às quatro professoras acompanhadas durante a pesquisa trazer para a reflexão certos aspectos dos ofícios docente e discente, visto que, a partir das relações e dos eventuais descompassos entre seu *habitus* e as situações de aprendizagem que vivenciaram, puderam pensar sobre seus próprios comportamentos como alunas em certas modalidades de ensino, sobre as razões da conduta *subversiva* de alguns de seus alunos em diversas situações e sobre determinadas incoerências entre as atividades prescritas e as realizadas pelo programa. Observou-se que esses processos foram pautados, diferentemente do que era esperado pelo programa, por uma espécie de *simetria invertida às avessas*, uma vez que, ao invés de ensinar em conformidade com as situações de aprendizagem que vivenciaram, elas afirmavam que iriam ensinar de forma distinta ou até oposta a tais experiências de formação. Para tornar esses processos mais claros, faz-se necessário problematizá-los à luz de alguns dados empíricos.

A modalidade de ensino mais questionada do PEC foi a videoconferência, principalmente em virtude do seu uso inadequado, percebido, por exemplo, em sua duração, considerada longa demais, tal como registrado por Andrade (2007). Nessa mídia interativa, o professor conferencista ficava em um estúdio de gravação equipado com câmera, microfone, computador, videocassete e câmera de documentos, que capturava sua voz e sua imagem, bem como a dos materiais utilizados durante a aula, e transmitia em tempo

7. A propósito desse questionamento, ver Bello e Bueno (2005) e o capítulo 11 desta coletânea.

real para cinco polos do programa. Nestes, as informações eram recebidas por um aparelho de televisão, no qual as alunas assistiam à videoaula, e, por intermédio dos equipamentos existentes no polo para o retorno de informações (câmera, microfone e câmera de documentos), entravam em contato e podiam conversar tanto com o professor-conferencista quanto com os demais colegas de outros polos.

Na grande maioria das vezes, a videoconferência não satisfazia as expectativas das professoras, conforme afirmaram reiteradamente, desencadeando, com efeito, diversos comportamentos semelhantes aos de seus alunos tidos como *desinteressados*, tal como conversar com as colegas, fazer outras atividades, sair da sala etc. Por outro lado, a atividade fazia também com que tal conduta se tornasse objeto de reflexão:

[...] por que esse aí não quer fazer? Não tem tanto interesse? Então, dá pra entender um pouco como o aluno se sente diante de uma aula. Porque tinha aula que não dava. Tinham 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 estava dormindo enquanto ela estava falando, então ele está dormindo enquanto eu estou falando...”. (Entrevista, Lis, 2008)⁸.

Essa reflexão, feita a partir da condição de aluna na videoconferência, permitiu à professora, a despeito das diferenças entre os dois ambientes de ensino, relativizar o suposto *desinteresse* de seu aluno, ao apreciar e avaliar a possibilidade de esse comportamento estar ligado às suas próprias ações como docente e às características da sua aula.

A mesma professora, durante as atividades feitas em grupo no programa, pôde comparar suas experiências discentes com suas práticas do-

8. A fim de resguardar a identidade das professoras envolvidas na pesquisa, foram utilizados pseudônimos.

centes, tendo em vista alguns aspectos do processo de aprendizagem inerentes à condição de aluna:

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] [...]. 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 eram quatro alunos, tinha que ser quatro. E é só passando pela condição de aluno que você percebe certas coisas... A gente toma consciência. (Nota de campo, 2004).

A tomada de consciência, enquanto simbolização ou conceituação de esquemas pré-reflexivos da ação (Perrenoud, 2002), é uma das reações desencadeadas pela vivência simultânea dos ofícios discente e docente nos cursos de formação continuada. A partir dela é possível compreender os sentidos de certas práticas discentes e docentes até então opacas, o que pode levar à reorientação de determinadas formas de apreciar e agir. No caso em tela, Lis mudou sua postura sobre a organização das atividades em grupo devido à sua experiência discente no PEC, que exigia que certas atividades fossem realizadas em grupo, chegando até a proibir a realização de maneira individual, tal como aconteceu no trabalho monitorado *on-line*. Ao perceber que preferia fazer a leitura individualmente, bem como as atividades, do mesmo modo que uma de suas alunas, ela passou a conduzir esse tipo de atividade de maneira distinta da que vivenciou no PEC e da que, até então, praticava em suas aulas. Assim, passou a autorizar sua aluna a fazer individualmente atividades concebidas para serem feitas em grupo.

As tomadas de posição do professor-tutor também foram bastante questionadas pelas alunas professoras em diversas ocasiões. Um dos questionamentos dizia respeito ao modo como eram conduzidos os debates so-

bre as leituras solicitadas pelo programa durante as sessões de trabalho monitorado *off-line*, quando, por exemplo, não se levava em consideração a opinião de algumas alunas: “Ela [a tutora] não aproveita aquilo que surge no momento da aula. Uma professora trouxe um assunto, a outra trouxe outro, ela não equaciona aquilo”.⁹ Diante de tais experiências, essa aluna professora insistia em afirmar que buscava não fazer com seus alunos aquilo que não aprovava que fizessem com ela:

Tudo que faziam pra mim, que me faziam 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. (Entrevista, Violeta, 2008).

Assim, ao enfrentar novamente tais experiências no PEC, durante as discussões relativas às leituras conduzidas pelo tutor, Violeta pôde sentir e interpretá-las como professora na condição de aluna, a partir da *simetria invertida às avessas*, de modo a agir em sua classe de maneira distinta, buscando contemplar a voz e os pontos de vista de todos os seus alunos, a fim de evitar as situações pelas quais passou.

Os conflitos existentes na turma a que pertenciam as alunas observadas, que era composta por quinze alunas professoras, também deram origem a processos formativos similares. Em certas ocasiões ocorriam determinados atritos entre algumas delas. Tais atritos, segundo os relatos, surgiram após a primeira prova e se manifestavam principalmente nas sessões de trabalho monitorado *off-line*, durante as discussões sobre os textos lidos. Lis, que tirou nota 10 nessa avaliação, sentiu-se pessoalmente atingi-

9. Entrevista em grupo realizada com as alunas professoras em 2004, no âmbito do projeto *Educação a distância: entre o presencial e o virtual: a formação, a leitura e a escrita dos professores* (Bueno, 2003).

da por algumas colegas, que insinuaram que ela foi beneficiada pela orientadora da turma, a qual, além de ser responsável pela correção das provas, era coordenadora pedagógica da escola em que Lis trabalhava.

Esses conflitos não só contribuíram para a turma se dividir, praticamente, em três grupos, como também atingiram outras alunas, fazendo com que algumas delas deixassem de participar das discussões, tanto por causa das críticas que receberam de determinadas colegas quanto por medo de receberem novas críticas, caso voltassem a participar dos debates. A respeito desse assunto, os depoimentos deixaram claro que após tais episódios houve uma diferenciação entre as alunas professoras, gerando uma espécie de hierarquia e rivalidade entre elas e seus grupos, e que as discussões, com a permanência dos conflitos, deixaram de ter o potencial formativo que anteriormente tiveram.

No contexto observado, o tutor era chamado pelas alunas professoras para mediar esses conflitos mais abertos, porém, como se tratava de adultos, ele se recusava a fazer esse papel, visto que, do seu ponto de vista, elas deveriam saber como administrar tais situações sem sua ajuda. Além disso, acreditava que a sua função no programa não incluía a resolução de problemas dessa natureza. Diante do impasse, uma das alunas professoras que participou da pesquisa começou a questionar a atuação do tutor, que, de certa forma, era visto no papel de professor e, portanto, também responsável por aqueles assuntos.

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. (Entrevista 2, Margarida, 2004).

Os questionamentos de Margarida a respeito da postura do tutor foram além. Tendo em vista a apresentação dos trabalhos de conclusão de

curso, que receberia a visita da coordenadora geral de uma das universidades patrocinadoras do PEC, a aluna criticou a atitude do tutor pelo fato de ele ter estabelecido que, no momento em que a coordenadora chegasse, haveria uma interrupção, independentemente de quem estivesse apresentando, para que a aluna professora com maior desenvoltura para expor o TCC iniciasse sua apresentação:

“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 [...]. Eu vi, assim, que o papel do professor..., que você é o exemplo, você tem que ter consciência disso e procurar ser muito justo. (Entrevista 3, alunas professoras, 2004).

Ao ver o professor como um exemplo e, portanto, como um modelo de formação, essa aluna professora passou a refletir sobre a justiça e a discriminação na relação professor-aluno, a partir do modo como o tutor de sua turma conduziu a apresentação dos TCCs no PEC. Para ela, tal atitude revela certo desprezo por aqueles que não tinham tanta facilidade para expor oralmente um trabalho. Considerando que “[...] 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” (Carvalho, 2004, p. 102), pode-se afirmar que é nas relações de interdependência entre as alunas e o tutor, permeadas por práticas escolares justas, que se efetiva a formação docente orientada por esse princípio, pois “[...] 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). Porém, como o *ethos* da aluna (dimensão valorativa do *habitus*) era conflitante com o *exemplo* vislumbrado na postura do tutor, sua atuação como professora só poderia se dar às avessas da sua experiência formativa.

No caso da avaliação, também se pôde perceber tal processo. Se admitirmos que a concepção de Ubiratan D’Ambrósio, presente na apostila utilizada no curso, pode ser tomada como representativa da do programa, então:

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 ideia falsa de que o programa deve ser cumprido integralmente e na ordem estabelecida. (São Paulo, 2004, p. 1161, grifo nosso).

Além disso, de acordo com a *Proposta básica* do PEC: “Observando a simetria invertida, a avaliação é [...] uma experiência que o professor vive enquanto aluno e um conteúdo do programa com o qual ele aprenderá princípios e métodos de avaliação de aprendizagem que deverá aplicar em sua própria sala de aula” (São Paulo *et al.*, 2003b, p. 18). Porém, o que se nota, segundo as reflexões de uma das professoras, é a incoerência entre o modelo de avaliação veiculado pelo programa e o colocado em prática:

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. (Memórias n. 2, Violeta).

Diante desse quadro, o que dizer da coerência demandada pela simetria invertida, levada a efeito nessas ocasiões? A avaliação experienciada pelas alunas durante as provas, por exemplo, não se baseou nos pressupostos assumidos pelo PEC, chegando até a contradizê-los. No entanto, não fazia sentido para as professoras, em razão do seu conjunto de disposições e da apropriação que fizeram da noção de avaliação do programa, ter que ensinar de acordo com o que vivenciaram na prática. Assim, para que pudessem empregar no ofício docente o que o PEC proclamava em seu discurso, a formação teria que se orientar pela *simetria invertida às avessas*. Mas isso seria possível? Uma resposta plausível a essa indagação exige, antes, algumas considerações.

SIMETRIA INVERTIDA, COMPETÊNCIAS E FORMAÇÃO ÀS AVESSAS

A formação de professores, de acordo com Perrenoud (2002), obrigatoriamente requer a apropriação de saberes, a construção de competências e a constituição de um *habitus* profissional, pois o que está em jogo no trabalho docente é a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos para lidar com os desafios presentes tanto no cotidiano escolar quanto na sala de aula. Por essas razões, o curso de licenciatura deve enfatizar não a transmissão de conteúdos, mas a interiorização de esquemas de ação, entre os quais se incluem as competências, cujo domínio habilita o professor a enfrentar as situações escolares com mais destreza.

Para tanto, segundo Perrenoud (2002), o desenvolvimento das competências requer, de um lado, situações de aprendizagem adequadas, que operem como um treinamento intensivo capaz de criar as condições objetivas para que ocorram a interiorização e a estabilização desses esquemas de

ação, e, de outro, que os formadores procurem articular os saberes com tais disposições, pois se os professores têm dificuldades em usar os saberes que adquiriram, elas se devem à incapacidade de mobilizá-los durante a ação. Sendo assim, a “[...] formação do *habitus* deveria ser o projeto de toda a instituição, a obrigação de todos os formadores” (Perrenoud, 2002, p. 83).

Assim como as competências atuam como “[...] mediação entre o aqui e agora (local de formação) e outros espaços (a sala de aula)” (Perrenoud, 1993, p. 105), o sucesso do modelo de formação docente do País depende da qualidade e da coerência das situações de aprendizagem que o aluno experiencia durante sua formação, pois o aprendizado gerado nesse processo, de acordo com a simetria invertida, possibilitará que o futuro professor coloque em prática o que apreendeu quando for atuar como docente.

No caso do PEC, considerando algumas das competências previstas na sua *Proposta básica*, foi possível notar diversas inconsistências na estruturação de determinadas situações de aprendizagem, o que nos leva a perguntar: Qual é a eficácia da experiência relacionada à construção da capacidade de se orientar “[...] por pressupostos epistemológicos coerentes” (São Paulo *et al.*, 2003b, p. 10), quando se desconsidera esse princípio formativo no momento de organizar determinadas atividades, tal como ocorreu durante as avaliações? Como a postura do tutor – no que diz respeito à construção da capacidade de “[...] solucionar problemas concretos da prática docente e da dinâmica escolar” (São Paulo *et al.*, 2003b, p. 10), bem como de “[...] orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por princípios éticos” (São Paulo *et al.*, 2003b, p. 9) – poderia contribuir para a formação de tais competências se ele costumava eximir-se da resolução dos conflitos existentes entre as alunas e, mesmo que não intencionalmente, discriminava algumas delas em certas atividades?

Essas questões evidenciam os obstáculos existentes na implantação do atual modelo de formação docente no PEC e explicitam as dificuldades do professor-tutor em colocar em prática as competências demandadas pelo programa, o que, por sua vez, nos remete à indagação que deu origem a estas considerações: Como a *simetria invertida às avessas* poderia contribuir para a constituição das competências?

Pelo fato de o PEC ser um curso, ao mesmo tempo, de formação inicial e continuada, destinado a professores em exercício, o processo formativo ali desencadeado tratava mais da reestruturação do *habitus* profissional do que da sua construção, bem como permitia que o aluno professor, ao ocupar simultaneamente as posições discente e docente, sentindo as forças sociais relativas a cada uma delas, revivesse as experiências relacionadas ao estudo e refletisse sobre as dificuldades existentes nos processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, como as alunas já eram professoras há vários anos e tinham valores, hábitos, esquemas e representações mais arraigadas a respeito do ofício docente, ou seja, possuíam um *habitus* profissional engendrado, principalmente, no curso normal de nível médio e no ambiente de trabalho na escola, o desenvolvimento de determinadas competências almejadas pelo PEC só poderia ser realizado, em alguns casos, se certos esquemas de pensamento e ação das professoras fossem desativados e/ou reestruturados. Além disso, como condições distintas de existência impõem “[...] definições diferentes do impossível, do possível, do provável ou do certo”, e, assim, “[...] fazem alguns sentirem como naturais ou razoáveis práticas ou aspirações que outros sentem como impensáveis ou escandalosas” (Bourdieu, 1984, p. 64), as alunas professoras, ao se depararem com a formação oferecida pelo PEC, tinham mais recursos para aderir, rejeitar ou assimilar seletivamente o que lhes era proporcionado.

Ademais, como as forças às quais as alunas professoras estavam submetidas na posição de discentes eram diferentes daquelas que as pressionavam quando se encontravam na posição de docentes, as disposições ativadas em cada posição tendiam a não ser as mesmas. Esse processo, somado a certo desajustamento do *habitus* em relação à configuração do PEC, contribuía para a “[...] tomada de consciência de um esquema isolado ou de uma parcela do *habitus*” (Perrenoud, 2002, p. 155), ao tornar perceptíveis para as professoras vários aspectos pessoais e profissionais de suas práticas e representações que antes passavam despercebidos.

Se admitirmos, com Perrenoud (1993, p. 109, grifos do autor), que a formação do *habitus* profissional se dá a partir da “[...] interação entre a ex-

periência, a tomada de consciência, a discussão [e] o envolvimento em novas situações”, então podemos dizer que tais propriedades da configuração do PEC, sem que tivessem sido orquestradas para esse fim, acabaram criando um contexto capaz de estimular a autoformação presente no processo de socialização. Isso porque, sob a ótica da teoria sociológica adotada, as práticas e representações decorrem da relação dialética entre a posição que o indivíduo ocupa na configuração, o seu conjunto de saberes e esquemas de ação e a sua capacidade reflexiva, o que lhe confere uma autonomia relativa ante as pressões do contexto. Por essa razão, os relatos das professoras sugerem que, ao confrontar, por exemplo, o modelo de conduta do tutor, os princípios da avaliação utilizada e a pouca atratividade da videoconferência com outras referências presentes tanto em seu *habitus* profissional quanto no próprio discurso do programa, acabavam, nesse processo, por criticar e reconstruir tais vivências, apropriando-se, reflexivamente, de maneira distinta ou até oposta dos modelos veiculados pela formação oferecida em tais ocasiões. Se estas análises não estiverem equivocadas, a formação baseada na *simetria invertida às avessas* se processaria por meio da autoformação das professoras, que daria origem – valendo-se das tensões referentes ao exercício simultâneo dos ofícios docente e discente, da formação prévia e da capacidade de reflexão – a um trabalho de apropriação das novas experiências socializadoras, o que poderia incitar a reestruturação de seu *habitus* e, assim, o domínio e/ou a consolidação das competências visadas. Eis o que foi chamado de *formação às avessas*.

Não obstante, corroborando estudos anteriores (Bueno, 2006; Andrade, 2007), as análises desenvolvidas evidenciam que o PEC valeu-se muito pouco das reflexões levadas a efeito pelas alunas professoras, em flagrante contradição com o discurso de valorização da prática docente contido na proposta pedagógica do programa. Apesar de lidar com a educação continuada e, portanto, com a educação de adultos, esse aspecto não se constituiu em um princípio ou em um eixo orientador da proposta. Com isso, deixou de lado dois dados fundamentais na formação de professores que já se encontram no exercício de sua profissão: a experiência de vida e a reflexividade sobre a experiência, a despeito

do discurso e do apelo à *escrita de memórias*¹⁰. O curso não valorizou suficientemente a capacidade reflexiva dos professores, ao não considerar que, enquanto adultos, essa reflexão se opera no vértice de uma visão que é simultaneamente retrospectiva e prospectiva (Dominicé, 1992). Olham e refletem sobre o passado projetando o futuro. Apesar de não estimulada, foi essa capacidade que, em certa medida, permitiu às professoras lidarem com as incoerências do programa e não se enquadrarem plenamente no modelo de formação docente proposto, orientado pela simetria invertida.

Essa inversão foi também resultante de uma concepção equivocada de prática adotada pelo programa. Com efeito, a proposta pedagógica do PEC permite entrever que a prática das professoras era remetida apenas ao que realizavam em suas salas de aula, como docentes, e não ao que praticavam nas salas de aula presenciais e virtuais do programa, como alunas. Trata-se, assim, de uma concepção ambígua sobre o que é ser professor e ser professor em formação (Bueno, 2010), aspecto que a nosso ver contribuiu para gerar e/ou acentuar as demais ambiguidades do programa.

Diante desse quadro, são evidentes os impasses do modelo de formação docente pautado pelas DCNFP e implementado pelo PEC, principalmente em virtude da coerência exigida pela simetria invertida entre o que se faz na formação e o que se espera do professor na docência. Nesse sentido, se os cursos de licenciatura não considerarem devidamente a capacidade de reflexão e as experiências dos alunos, bem como o domínio das competências por todos os formadores de professores e a organização das situações de aprendizagem pelos mesmos princípios que regem a organização da educação básica, provavelmente não serão criadas as condições necessárias para a construção e/ou reestruturação das disposições relativas às competências estabelecidas pelo modelo de formação vigente, o que terminaria por comprometer a formação do *habitus* profissional visado e a esperada *sintonia fina* entre esses dois níveis de ensino (Mello, 2000).

10. Para críticas ao uso dessa prática em cursos voltados a grandes públicos, ver Bueno (2006).

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, A. **Uso(s) das novas tecnologias em um programa de formação de professores**: possibilidades, controle e apropriações. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BELLO, I. M.; BUENO, B. O. É possível mudar o *habitus* docente? Uma análise sobre o PEC Formação Universitária. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA DA EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 7., 2005, Belo Horizonte. **Anais da Reunião Anual da ANPEd - Sudeste**. Belo Horizonte: ANPEd, 2005. p. 01-15.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1984. p. 46-81.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 2004.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 09/2001**. Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: CNE, 2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01/2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: CNE, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior**. Brasília, DF: MEC 2000.
- BUENO, B. O. **Educação a distância. Entre o presencial e o virtual: a formação, a leitura e a escrita dos professores**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP: CNPq, 2003. Projeto Integrado, processo n. 500755/2003-5.
- BUENO, B. O. É possível reinventar os professores? A escrita de memórias em um curso especial de formação de professores. *In*: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. (org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: PUCRS; Salvador: UNEB, 2006. p. 219-238.

- BUENO, B. O. Não identidades ou identidades emergentes? Os programas especiais e a produção de novas narrativas sobre a formação docente. *In*: DALBEN, A.; DINIZ, J.; SANTOS, L. (org.). **Didática e prática de ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 421-439.
- BUENO, B. O.; 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. 823-836, dec. 2008.
- CARVALHO, J. S. F. Podem a ética e a cidadania serem ensinadas? *In*: CARVALHO, J. S. F. (org.). **Educação, cidadania e direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 85-105.
- DOMINICÉ, P. **L'histoire de vie comme processus de formation**. Paris: L'Harmattan, 1992.
- ELIAS, N. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2005.
- ELIAS, N. **O processo civilizador**. v. 1. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- LAHIRE, B. **Homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes. 2002.
- LAHIRE, B. **O sucesso escolar em meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.
- LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159-1180, 2004.
- MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.
- OLIVEIRA, A. S. **Quando o professor se torna aluno: tensões, desafios e potencialidades da formação em serviço**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- PERRENOUD, P. Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professor. **Idéias**, São Paulo, n. 30, p. 205-248, 1998.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PERRENOUD, P. **Prática reflexiva no ofício do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. **PEC Formação Universitária Municípios: matemática. Módulo 2, Tema 5.** São Paulo: SE, 2004.

SÃO PAULO (Estado); UNDIME; FDE; USP; PUCSP. **PEC Formação Universitária Municípios: manual do aluno.** São Paulo: USP, 2003a.

SÃO PAULO (Estado); UNDIME; FDE; USP; PUCSP. **PEC Formação Universitária Municípios: proposta básica.** São Paulo: USP, 2003b.

SETTON, M. G. J. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do *habitus*. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 296-307, 2009.

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

SETTON, M. G. J. Educação e cultura no Brasil contemporâneo. *In*: ENCONTRO NACIONAL PESQUISADORES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 2005, Caxambu. **Anais da ANPEd**. Caxambu: ANPEd, 2005. p. 1-16.

SETTON, 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.

Leitura e escrita de professores: socialização e práticas profissionais¹

Eliana Scaravelli Arnoldi

Belmira Oliveira Bueno

13

O presente capítulo se estruturou sobre os principais resultados de uma pesquisa de mestrado (Arnoldi, 2014) na qual foram investigadas as potencialidades de um dispositivo de formação de professores, em nível superior, para a transformação das práticas docentes referentes ao ensino de leitura e escrita. Considerando as peculiaridades desse dispositivo, a pesquisa também analisou as possíveis contribuições do curso para a transformação das práticas pessoais de leitura e escrita de docentes que dele participaram.

Entendido como um dispositivo de formação continuada, o PEC Municípios, segunda edição do PEC-Formação Universitária, foi desenvolvido entre os anos de 2003 e 2004 e titulouse mais de 4 mil professores de educação básica das redes públicas municipais de ensino no estado de São Paulo. Fruto de uma parceria entre universidades de grande porte – Universidade de São Paulo (USP) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) – e fundações de caráter privado, o curso foi desenvolvido em um contexto marcado por fortes pressões internacionais. No plano nacional, teve como referência a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), de 1996, que previa a formação de todos os professores em nível superior. No plano internacional, as pressões vieram de órgãos como o Banco Mundial (BM) e a Unesco, que argumentavam em favor da capacitação em serviço como sendo a opção mais adequada para resolver os problemas educacionais dos países em desenvolvimento. Foi nesse contexto que se multiplicaram programas especiais por todo o país, cujo déficit de professores formados em nível superior sempre foi enorme. O PEC foi concebido para ir ao encontro dessa demanda e, assim, atender aos requerimentos da LDBN (Lei nº 9.394/96), que determinava que a partir de 2007 “[...] somente [seriam] admitidos [na Educação Básica] professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (Brasil, 1996).

1. Texto originalmente publicado pela Universidade do Porto (Portugal), no livro *Entre crise e euforia: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal*, organizado por Benedita Portugal e Melo, Ana Matias Diogo, Manuela Ferreira, João Teixeira Lopes e Elias Evangelista Gomes (Arnoldi; Bueno, 2014).

Os professores que cursaram o PEC, denominados alunos-professores, compunham um grupo formado por uma maioria de mulheres, cerca de 95%². Durante o Programa desenvolviam, além de atividades presenciais nos polos, atividades de caráter virtual por meio de mídias interativas – teleconferências, videoconferências e trabalho monitorado *on-line* assíncrono. Cada uma dessas atividades contava com um agente pedagógico distinto – tutor, assistente, orientador – ou mais de um, como nas vídeo e teleconferências. Segundo a concepção do PEC, os docentes em formação eram considerados agentes fundamentais na implementação da política educacional municipal. Em vista disso, buscou-se oferecer-lhes um arcabouço de ideias pedagógicas orientado, principalmente, pelos pressupostos construtivistas de ensino, a fim de desenvolver no professorado competências diversas direcionadas a uma ampliação de suas referências teóricas e conceituais, sobretudo aquelas relacionadas a conteúdos e formas pedagógicas menos convencionais (São Paulo, 2003).

A presente pesquisa teve por objetivo examinar as repercussões dessa formação, após o término do Programa (que teve duração de dois anos,), sobre as atividades pedagógicas dos professores que participaram da experiência, mormente no que tange ao ensino da leitura e da escrita.

METODOLOGIA DE PESQUISA E REFERENCIAL TEÓRICO

As perguntas que orientaram esta pesquisa partiram fundamentalmente dos relatos dos professores formadores do Programa, que apontavam as dificuldades que boa parte das alunas professoras apresentavam no que se referia ao domínio das competências leitoras e escritoras. Disso decorreu nossa primeira indagação: *professores que não dominam a leitura e a escrita são capazes de ensinar essas atividades adequadamente?*

Levando em conta que o PEC colocou as alunas professoras em situação de exercício intenso de leitura e escrita, *o Programa teria conseguido levá-las a alterar suas práticas de ensino de leitura e escrita em sala de aula?*

2. Por essa razão, usaremos o gênero feminino sempre que possível.

Ainda, tendo em vista a perspectiva da simetria invertida balizadora do Programa – que afirma que o professor será ensinado da maneira como deve ensinar seus alunos –, bem como o apelo constante à formação leitora e escritora das professoras a partir do desenvolvimento *do gosto, qual seria sua potencialidade para alterar ou transformar as práticas pessoais de leitura e escrita dos docentes?*

A fim de responder a tais perguntas, a pesquisa, de cunho qualitativo e orientação etnográfica (Rockwell, 2009), valeu-se das seguintes ferramentas de investigação: entrevistas semiestruturadas, observações das aulas de língua portuguesa dos docentes pesquisados e análise documental do material didático oferecido pelo PEC aos professores, no que tange ao ensino da leitura e da escrita. Ao todo, oito docentes egressos do Programa foram pesquisados, sendo seis professoras e dois professores.

Ao falar de leitura e escrita, compreendidas como práticas culturais, é preciso ter em conta que tais práticas são transmitidas e conformadas por diversas matrizes identitárias, tais como a família, a escola, o contexto formativo pós-educação básica e o contexto profissional. Assim, esta pesquisa insere-se na linha de estudos sobre processos de socialização, situando-se em uma discussão para a qual convergem análises relacionadas a processos de socialização familiar, escolar e profissional de um grupo de professoras. Propõe-se a examinar as disposições de leitura e escrita e do ensino de leitura e escrita dos professores focalizados ao longo de seu percurso de formação, desde a família até o contexto de trabalho profissional, verificando o modo como tais disposições foram incorporadas, transmitidas e possivelmente transformadas.

A complexidade intrínseca do problema de pesquisa levou à necessidade de partir de uma perspectiva relacional dos fenômenos e das instituições socializadoras, o que tornou imperativo adotar uma abordagem referencial analítica que privilegia um ecletismo de fontes teóricas. Assim, a pesquisa baseou-se em conceitos oriundos dos trabalhos de Pierre Bourdieu, Bernard Lahire, Norbert Elias e Maria da Graça Setton.

Da obra de Bourdieu foram tomados os conceitos sociológicos de *habitus* e capital cultural, que permitiram tratar do processo socializador dos professores articulando as dimensões objetivas (estruturas postas na sociedade) e subjetivas (práticas) do mundo social com as situações concretas de ação. Tal como Bourdieu (2003, p. 53-54) define, o *habitus* é “[...] um sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações”.

Sua teoria do *habitus* traz, ainda, três características que merecem ser aqui mencionadas. A primeira delas refere-se à inércia do *habitus*. Para Bourdieu (2004, p. 102), “[...] o *habitus* é princípio de invenção, mas dentro de certos limites”. Ou seja, o *habitus* até pode ser reestruturado, mas esse processo não é algo contínuo e desprovido de sentido. Outra característica refere-se à transponibilidade do *habitus*, uma vez que ele pode ser “[...] estendido além dos limites do que foi diretamente adquirido, da necessidade inerente às condições de aprendizagens” (Bourdieu, 2007, p. 163). Assim, por exemplo, a visão de mundo de um artesão, no que tange à sua administração do orçamento doméstico, está presente também no modo como ele se relaciona com sua atividade profissional.

Por isso, vale lembrar que Bourdieu (2003, p. 54), ao definir o *habitus* como “[...] princípio gerador e estruturador das práticas e das representações” afirma que embora não sejam necessariamente “o produto de obediência a regras”, as práticas e representações são “coletivamente orquestradas”. Contudo, ainda que tendam a reproduzir as regularidades das condições objetivas e estruturais – e é nesse sentido que se constituem como sistemas de disposições duráveis –, os *habitus* são suficientemente flexíveis para “[...] permitir ajustamentos e inovações às exigências postas pelas situações concretas que põem à prova sua eficácia” (Miceli, 1992, p. XLI). É em função dessa natureza do *habitus* que Sérgio Miceli (1992)³ afirma que a *praxis* social é também um espaço de liberdade.

3. Tais observações, constantes neste parágrafo, já haviam sido notadas por Bueno (1996) em sua tese de livre-docência intitulada *Autobiografias e formação de professores*.

Em um diálogo com a obra de Marx, a teoria da prática de Bourdieu é atravessada pela ideia de uma ordem social objetiva permeada pela luta de classes. Nesse contexto, ainda que o *habitus* de cada indivíduo tenha uma singularidade, deve ser entendido como uma variante do *habitus* da classe social à qual pertence, possuindo, assim, uma relação de homologia com os *habitus* dos demais companheiros de classe, visto que todos “[...] são produto de uma interiorização das mesmas estruturas fundamentais” (Bourdieu, 2003, p. 72). No que tange ao conceito de capital cultural, Bourdieu o define a partir da ideia de um arbitrário cultural pressupondo uma correspondência entre a hierarquia das artes e a hierarquia social/escolar. Diz, ainda, que o capital é transmitido via herança familiar e tem repercussões no desempenho escolar das crianças.

De Bernard Lahire, foram levadas em conta suas considerações e críticas à obra de Bourdieu, visto que, para ele, a ideia do *habitus* como um sistema gerador unificado de práticas, dado o aspecto de transponibilidade contextual que Bourdieu imprime ao conceito, é equivocada. Lahire (2001, p. 46) defende que, nas sociedades capitalistas contemporâneas, o fato de o indivíduo transitar por diversos espaços faz dele não um ator unificado, mas sim um *ator plural*,

[...] produto da experiência – muitas vezes precoce – de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos [uma vez que] participou ao longo da sua trajetória ou simultaneamente ao longo de um mesmo período de tempo de universos sociais variados, ocupando neles posições distintas.

Contrariando a perspectiva inercial do *habitus* bourdieusiano, Lahire aponta que o presente e o contexto têm um peso na ativação dos esquemas de ação e das disposições sociais oriundas de experiências de socialização anteriores. Desse modo, as práticas dos atores só existiriam sob condições, variando diacrônica e sincronicamente, e gerando, assim, os fenômenos de recalque, inibição e adaptação das práticas, além das possibilidades de for-

talecimento destas por recorrência experiencial ou, ainda, quando não encontrando terrenos para sua concretização, transformando-se em crenças, produzindo sentimentos de frustração, culpabilidade e ilegitimidade.

No que diz respeito à teoria de Bourdieu acerca do capital cultural, o autor questiona a premissa de transferibilidade de tal capital via herança familiar. Segundo Lahire (2008, p. 338-343), “[...] a presença objetiva de um capital cultural familiar só tem sentido se esse capital cultural for colocado em condições que tornem possível sua transmissão”. Nesse sentido, uma família com pais com ensino superior e com muitos livros em seu acervo pessoal não implica necessariamente a formação de disposições propensas às práticas de leitura e escrita se, por contingências de trabalho, os filhos passarem longos períodos de tempo com babás (com capital cultural, em geral, reduzido em relação à cultura considerada legítima) e sem interações quaisquer com os livros. Assim, tem-se um *capital cultural morto, não apropriado e in-apropriado*. Além disso, Lahire aponta que a atual conjuntura social provoca o fenômeno da sobreposição das socializações primária e secundária, não garantindo exclusividade familiar para as referências culturais das gerações vindouras.

Tanto Bourdieu quanto Lahire são sociólogos de larga influência, cujas obras têm sido estudadas por muitos pesquisadores. No Brasil, a socióloga Maria da Graça Setton (2009, p. 303), ao revisar os estudos teóricos de ambos, pontua que o adjetivo *plural*, trazido por Lahire, cabe à noção de *habitus*, quando se entende essa ideia como “[...] encontro e/ou enfrentamento de muitas referências, às vezes díspares”. Entretanto, para a autora isso não significa que o *habitus*

[...] deixaria de ser um sistema único de referência, uma matriz de disposições, [pois] ainda que sejam disposições heterogêneas [...], mesmo que as ações dos sujeitos não sejam tão coerentes, 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. (Setton, 2009, p. 303).

Desse modo, a autora propõe o conceito de *habitus híbrido*, ou seja,

[...] 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: um *habitus* como trajetória, mediação do passado e do presente; *habitus* como história sendo feita; *habitus* como expressão de uma identidade social em construção. (Setton, 2002, p. 67).

Por fim, quando fala sobre a coexistência e a influência de instituições múltiplas na formação do *habitus híbrido* de cada indivíduo, a autora nos encaminha para uma discussão acerca do conceito de *configuração* de Norbert Elias (1970, p. 142). Para o sociólogo alemão, a *configuração* é um “[...] padrão mutável criado pelo conjunto de jogadores [indivíduos], não só pelos seus intelectos, mas pelo que eles são no seu todo; a totalidade das suas ações nas relações que sustentam uns com os outros”.

Elias (2006, p. 25) defende a ideia de *configuração* para explicar os processos de socialização vividos pelos seres humanos quando entende que seus modos de vida são sempre singulares e codeterminados “[...] pela transmissão de conhecimento de uma geração a outra, portanto, por meio do ingresso do singular no mundo simbólico específico de uma figuração já existente de seres humanos”. Afasta-se, assim, da ideia do *homo clausus*, que pressupõe os indivíduos como seres absolutamente independentes uns dos outros. Ao frisar a *mutabilidade* e a *transformação* das configurações humanas, Elias concebe, ainda, a possibilidade da modificação dos *habitus* social e do perfil identitário de cada indivíduo, bem como o rearranjo das configurações já existentes e a participação simultânea de um mesmo indivíduo em diferentes configurações, sendo este, portanto, influenciado por diversas *teias de socialização*. Assim,

[...] um ser humano singular pode possuir uma liberdade de ação que lhe permita desligar-se de determinada figuração e introduzir-se em outra [...], as mesmas pessoas podem formar umas com as outras diferentes figurações (os passageiros antes, durante e, possivelmente, depois de um naufrágio) [...]. Inversamente, diferentes seres humanos singulares podem formar figurações similares, com certas variações (famílias, burocracias, cidades, países). (Elias, 2006, p. 27).

AO CAMPO E ÀS ANÁLISES

Verificar as potencialidades transformadoras do Programa de Educação Continuada em foco e suas repercussões no trabalho em salas de aula implicou analisar, primeiramente, o conteúdo oferecido por esse dispositivo de formação para, em seguida, verificar suas reminiscências e permanências nas práticas docentes. O Programa encontrava no construtivismo seus eixos balizadores e, desse modo, práticas das mais diversas foram abordadas e discutidas com as alunas-professoras, tendo tal ideário como pano de fundo. Entre essas práticas, pode-se citar o uso de parlendas, cantigas e referenciais fixos na sala de aula (lista com nomes de alunos da turma e escrita da rotina diária na lousa) como subsídio para o desenvolvimento da reflexão da língua escrita durante o processo alfabetizador; a proposição de práticas de escrita que privilegiassem a discussão, o planejamento e a revisão textual, afastando-se da prática de escrita de redações e posterior correção centrada em questões ortográficas; e a proposição de atividades de leitura nas mais diversas modalidades (em voz alta, compartilhada, em capítulos, por meio de projetos etc.), envolvendo textos literários e sociais.

Ao adentrarmos as salas de aulas dos dois professores e das seis professoras egressas do PEC, foi possível perceber que os aprendizados pedagógicos específicos sobre o ensino da leitura e da escrita, tal como relacionado acima, parecem ter se perdido ou terem sido (re)apropriados de maneira diversa ou até mesmo divergente daquilo que o Programa propunha. Um

exemplo simples que evidencia essa situação refere-se a duas professoras que, embora tenham em suas salas de aula o artefato *lista de nomes dos alunos da turma*, mantêm a lista grafada em tamanho reduzido, o que inviabiliza qualquer utilização em sala de aula. De fato, tais professoras não fazem uso dos nomes dos alunos da turma – entendidos como palavras significativas para o grupo classe – na construção de qualquer reflexão que poderia servir como base do processo de alfabetização. Por outro lado, há professores – embora uma minoria, vale ressaltar – em cujas práticas pode-se perceber uma reverberação maior do conteúdo apresentado no PEC.

Diante dessa situação, questionamos o porquê de alguns professores terem maior propensão a mudarem suas práticas de ensino do que outros. Após o cruzamento dos dados das entrevistas, concluímos que os professores que mais transformaram suas práticas na direção daquilo que o PEC propunha o fizeram porque estiveram envolvidos em um fenômeno que denominamos *recorrência experiencial formativa*, em que a experiência formativa do PEC foi atualizada e reforçada por outros meios, tais como: a participação em outras experiências formativas que adotaram o mesmo ideário construtivista; a interação com outros significativos (coordenadores, colegas de profissões) que colaboram na construção de situações de aprendizagem promotoras da transformação do *habitus*; e a coerção institucional do sistema público de ensino, exigindo dos professores a incorporação de certas disposições pautadas no ideário construtivista (como o conhecimento e a aplicação da teoria das hipóteses de escrita das crianças) para a realização de suas atividades profissionais.

No que tange aos professores que menos alteraram suas práticas na direção proposta pelo Programa, duas situações foram encontradas. A primeira delas diz respeito à relação que eles e elas travaram com suas experiências de socialização secundária, em especial, aquelas referentes à socialização escolar, reforçada pelo magistério. Há professores que têm uma relação nostálgica com a educação que tiveram enquanto alunos, o que bloqueia a realização de um processo de socioanálise (tomada de consciência que permite ao indivíduo voltar-se sobre suas disposições), e, consequen-

temente, estabelecem, um *efeito trava* que evita a suposta invasão de novas lógicas externas que vão de encontro à historicidade de suas práticas. Por outro lado, há professores que, ainda que nostálgicos pelo passado, conseguem acessar suas experiências anteriores quando discentes sem que isso se torne um empecilho para a transformação de suas práticas, tal como se pode constatar na declaração de uma das professoras:

Eu não sou contra a cartilha, porque existem alguns alunos que têm uma dificuldade tão grande, ou existem alguns alunos que são mais visuais, mais auditivos, mais táteis, sei lá... Dependendo da sensibilidade, da forma como ele vê o mundo, você precisa utilizar recursos diferentes. [...] Se eu vejo um aluno que não está conseguindo trabalhar na forma como eu estou trabalhando com todos os outros e se eu colocar um livro de exercícios, uma cartilha, isso vai organizar a vida dele, vai facilitar a vida, eu não tenho [...] a mínima dúvida que eu vou fazer isso. (Entrevista, professora cursista).

Outra situação que dificulta a transformação das práticas refere-se à questão contextual. Os relatos dos professores, tanto daqueles que mais alteraram suas práticas quanto daqueles que menos transformações tiveram em seu *habitus*, apontam para a ausência de condições objetivas que favoreçam a aplicabilidade dos aprendizados que tiveram no Programa que frequentaram e aqui em análise. Há docentes, por exemplo, que afirmam não conseguir trabalhar com as letras móveis – recurso didático preconizado pelo construtivismo –, dada a grande quantidade de alunos em sala de aula. Outros alertam para a inviabilidade do trabalho em parcerias produtivas entre os alunos quando as salas de aula são lotadas e pequenas espacialmente.

Tendo em vista os dados levantados, a pesquisa indica a possibilidade de transformação do *habitus* docente por meio de um determinado dispositivo de formação, ao apontar para a formação de um *habitus pedagógico híbrido*, em que os indivíduos se mostram capazes de agregar a seu *habitus* anterior, fortemente

enraizado, outros “[...] conjuntos compósitos [...] de crenças (modelos, normas, ideias, valores...) e de disposições a agir” (Lahire, 2004, p. 322) sem haver qualquer clivagem do eu. Assim, embora se tenha percebido que há espaço para a construção plural de novas disposições referentes às práticas pedagógicas – tornando estas até mesmo, muitas vezes, contraditórias e incoerentes –, tais disposições são frutos da confluência de várias vivências pelas quais os professores e as professoras passaram. Por isso, o *habitus* docente, ainda que híbrido, pode ser pensado como unidade. As práticas didáticas anteriores dos professores, portanto, não morrem; andam conjuntamente, mesclam-se com novas práticas que, pouco a pouco, vão sendo incorporadas ao *habitus*.

A LEITURA E A ESCRITA DOS PROFESSORES: COMO FOMENTAR O GOSTO

O segundo eixo de análise desta pesquisa visa a responder se um dispositivo como o PEC poderia também contribuir para o fomento do gosto pela leitura e pela escrita entre professoras e professores, considerando que o Programa opera a partir da ideia da simetria invertida.

Os relatos obtidos a respeito de práticas leitoras e escritoras permitem afirmar que, no que se refere à fomentação de práticas de escrita e leitura *por prazer* (leitura literária, escrita de diários, por exemplo), a ação do Programa é praticamente inócua. Efetivamente, o fato de terem exercitado essas práticas contínua e intensamente ao longo do curso não levou os professores a lerem e a escreverem mais por prazer. Por outro lado, as intervenções pedagógicas realizadas por formadores e formadoras do Programa, referentes, por exemplo, à ortografia e à estruturação textual, parecem ter sido incorporadas pelos professores e professoras em estudo, no que tange ao âmbito de suas escritas e leituras de cunho mais utilitário, no trabalho e para fins de estudos, como se pode ver nos excertos a seguir:

Eu aprendi muito com o PEC nesse sentido, de escrever melhor, de articular com os teóricos [...]. Então eu estou lendo, eu vou

grifando. Eu vou anotando do lado, fazendo a resenha, né? Tem que fazer as resenhas [...] as anotações do lado são um resumo. Você resume tudo. É até mais fácil de você localizar a informação. (Entrevista, professora 1).

Uma coisa que eu aprendi a fazer no PEC, que eu devo a ele, é, realmente, aprender a ler, a resumir, a sintetizar, a tirar a ideia principal, tirar a argumentação; isso o PEC ensinou a gente a fazer. Eu não sabia. Eu lia o texto, [mas] eu não sabia tirar a ideia principal, eu não sabia argumentar, eu não sabia onde estava a argumentação... E isso eu aprendi a fazer. (Entrevista, professora 2).

O inquérito referente às práticas de leitura e escrita dos professores nos permitiu ir além dos meandros do Programa, uma vez que os dados revelaram a diacronia dessas práticas ao longo das vidas dos docentes. Vários foram os depoimentos que apontaram práticas leitoras e escritoras mais reduzidas na contemporaneidade, seja por ausência de condições temporais (escassez de tempo devido às múltiplas e extenuantes jornadas de trabalho), seja por questões de carência material e financeira. A ausência dessas práticas na vida dos docentes observados e entrevistados nesta pesquisa caminha ao lado de uma ausência de outras práticas culturais, como idas a museus, teatros, cinemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado permitiu constatar que um dispositivo formativo, como o PEC, apresenta pouca efetividade na transformação das práticas docentes, sendo necessárias, portanto, uma reflexão e uma avaliação desse modelo de formação, uma vez que ele se encontra subjacente a outras propostas contemporâneas de formação continuada.

Ao que parece, a efetividade do Programa ficou muito aquém do que se previa e era prometido, o que leva a refletir sobre a qualidade relacional do

ato docente, pois para algumas professoras o Programa teve um peso maior do que para outros. Pode-se perceber, desse modo, que a transformação instantânea e homogênea das práticas docentes propagada nos discursos do Programa é passível de alguma realização. Nesse contexto, a ideia de configuração de Norbert Elias indica que, embora a mutabilidade seja inerente aos indivíduos, a velocidade, a intensidade e a probabilidade maior ou menor da modificação do *habitus* dependem da compreensão de como cada ação do *habitus* se cruza e se cruzou anteriormente, bem como das jogadas dos indivíduos e de seus pares nas múltiplas configurações das quais eles fazem parte. Ou seja, dependem do olhar diacrônico sobre a historicidade de cada professor.

O conceito de configuração permite, ainda, enxergar o indivíduo professor(a) para além do contexto formativo, abrindo a possibilidade de ver esse profissional não apenas na condição de aluno(a) do PEC, mas, também, em múltiplas configurações, mormente como docente da educação básica, funcionário(a) do Estado, no contexto formativo com outros pares significativos, como professor(a) em sua unidade educacional, na relação com a turma de alunos etc. Sobre estas duas últimas configurações, vale frisar o quanto as condições inapropriadas e insatisfatórias de trabalho parecem funcionar como uma das principais travas à transformação das práticas docentes. As palavras de Azanha (1996, p. 53), escritas há tantos anos, ainda fazem todo sentido: “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”.

Parece estar contida aí a necessidade de, ao lado da formação continuada, considerar mais seriamente as condições de trabalho dos professores, com vistas a melhorar a qualidade da educação. Do mesmo modo, parece-nos evidente que a formação de um professor mais cultivado culturalmente, afeito tanto às práticas culturais da leitura e da escrita quanto de outros bens culturais, passa pela garantia de melhores condições de trabalho – menor quantidade de alunos na sala, rede de proteção social aos alunos em situação de risco, oferta de atendimento psicopedagógico e psi-

coterápico aos alunos que assim requeiram, aumento das horas destinadas ao planejamento docente etc. – e de melhorias significativas nas questões relativas à carreira docente.

Além dos achados relacionados à discussão desse modelo de formação de professores, a pesquisa desenvolvida permitiu problematizar alguns aspectos da teoria que a balizou. Ao dialogarmos com a obra de Bourdieu e Lahire, especificamente no que tange à característica de inércia do *habitus*, as análises desenvolvidas permitiram afirmar a possibilidade de mudança das disposições de *habitus*, até em direções opostas aos *habitus* enraizados nas socializações primária e secundária, desde que, para tanto, concorram condições que a favoreçam.

Ademais, as discussões empreendidas vão na direção da necessidade de não se abandonar o aprofundamento da compreensão do conceito de *habitus*, como enfatizado por Lahire, que adota posição diversa da de Bourdieu. Tendo trabalhado com esse duplo suporte teórico, o trabalho vai em direção à confirmação da tese de Setton. Segundo essa autora, o *habitus* deve ser compreendido a partir de seu *modus operandi*, que explicita um processo de fusão, composição e hibridização, em que a mistura de referenciais se constitui como princípio organizador de um jeito de ser, agir e pensar, sem que isso possa ser confundido com incoerência.

Por fim, ao compreendermos o dispositivo de formação em questão como parte de um processo de socialização profissional e ao verificarmos as reverberações descontínuas e desiguais que tal dispositivo tem em cada indivíduo docente que dele participou, este trabalho permite, na contramão dos discursos performáticos das políticas públicas educacionais, evidenciar o fato de que os processos socializadores não são universais e generalizáveis. Eles possuem uma margem imponderável e respondem a configurações históricas e contextuais que vão além da estreiteza dos discursos que pregam transformações radicais nas práticas dos indivíduos em quaisquer âmbitos da vida social.

REFERÊNCIAS

- ARNOLDI, E. **Leitura e escrita de professores: socialização e práticas profissionais**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- ARNOLDI, E.; BUENO, B. O. **Leitura e escrita de professores: socialização e práticas profissionais**. In: MELO, B. P. et al. (org.). **Entre crise e euforia: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal**. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2014. p. 93-117.
- AZANHA, J. M. P. **Comentários sobre a formação de professores em São Paulo**. In: SERBINO, R. V.; RIBEIRO, R. M.; GEBRAN, R. L. L. B. R. (org.). **Formação de professores**. São Paulo: Unesp, 1996. p. 45-54.
- BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo/Porto Alegre: Edusp/Zouk, 2007.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria da prática**. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'água, 2003. p. 39-72.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.
- BUENO, B. O. **Autobiografias e formação de professoras**. 1996. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- ELIAS, N. **Conceitos sociológicos fundamentais**. In: NEIBURG, F.; WAIZBORT, L. (org.). **Escritos e ensaios: Estado, processo, opinião pública**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006. p. 21-33.
- ELIAS, N. **Introdução à sociologia**. Lisboa: Edições 70, 1970.
- LAHIRE, B. **O homem plural: as molas da acção**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.
- LAHIRE, B. **Retratos sociológicos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2008.

MICELI, S. Introdução: A força do sentido. *In*: BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1992. p. I-LXI.

ROCKWELL, E. **La experiência etnográfica**: história y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2009.

SÃO PAULO (Estado). **PEC-formação universitária municípios**: proposta básica do programa. São Paulo: Imprensa Oficial, 2003.

SETTON, M. G. J. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do *habitus*. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 296-307, 2009.

SETTON, M. G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, p. 60-70, 2002.

Entre mundos juvenis: as tecnologias na vida e na escolarização de alunos das classes populares¹

André Toreli Salatino

Belmira Oliveira Bueno

14

Vemos os jovens enredados em uma pluralidade de relações sociais. Entre conversas e atividades, suas inter-relações são mediadas pelo mundo simbólico e por objetos tecnológicos que configuram a cultura de consumo contemporânea. Uma observação de suas práticas e de certos detalhes que as caracterizam permite esboçar uma interpretação de sua experiência social. É na busca por certa forma de visibilidade em uma etapa da vida marcada pela invisibilidade social que as culturas juvenis são inventadas e reproduzidas, como bem observado por Schilling (2005). Nesse processo cotidiano, as culturas juvenis e escolares se entrelaçam e se mostram tensionadas, pois a escola consiste em um caminho inevitável e, por conseguinte, na instituição socializadora de maior impacto na vida dos jovens. Apesar de uma pluralidade de estilos, modos de viver e de perceber o mundo, a compreensão da juventude não pode ser dissociada dessa experiência escolar largamente compartilhada. Entretanto, há que se precisar o sentido em que a palavra *juventude* é tomada, desvinculando-a da referência a uma faixa etária rígida. Trata-se, antes, de um conceito de caráter social. Para Bourdieu (2003), o conceito de juventude se inscreve numa relação de poder, num embate entre gerações que apresentam dificuldades de comunicação por terem vivenciado experiências culturais distintas, numa luta pelos bens e posições de prestígio existentes em nossa sociedade. Ao reafirmar a centralidade da experiência escolar na compreensão da sociedade e no embate intergeracional, o sociólogo mostra que é justamente por estar inscrita em um estágio diverso de desenvolvimento de um mesmo sistema educacional que a geração atual se diferencia da que lhe é imediatamente anterior.

Se aplicarmos esse raciocínio ao conjunto das transformações socioculturais e tecnológicas que atravessam a sociedade contemporânea

1. Este texto foi publicado originalmente na revista *ETD: Educação Temática Digital*, Campinas, v. 17, p. 576-595, 2015. Os dados do estudo de campo etnográfico procedem da dissertação de mestrado intitulada *Entre laços e redes de sociabilidade: sobre jovens, celulares e escola contemporânea* (Salatino, 2014), defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob a orientação de Belmira Oliveira Bueno

nea, constatamos que os jovens se diferenciam da geração precedente não apenas por estarem em contato com uma escola diversa, massificada e com seus títulos desvalorizados (Bourdieu; Boltanski, 1998), mas também por outros atributos. O impacto da noção de *nativos digitais*, de Prensky (2001), é um exemplo da preponderância que os elementos tecnológicos apresentam em diversos discursos como aspecto central da juventude atual, marca que a diferencia de outras gerações. Constitui-se, assim, uma assimetria em termos dos diferentes contextos que os jovens atravessam em sua experiência social. Se na vida cotidiana estão imersos em um mundo essencialmente tecnológico, a escola como instituição de ensino ainda não se aparelhou devidamente para acolher essa população de jovens cujo perfil se diferencia dos pais e da maioria de seus professores, sobretudo pelas destrezas e habilidades que portam e, mais ainda, pelos interesses peculiares que se revelam nas relações travadas por eles com as tecnologias e o mundo digital.

Ainda que as escolas sejam cada vez mais movidas por artefatos tecnológicos diversos, o fato é que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) ainda não chegaram efetivamente às salas de aula, como suporte do processo de ensino e aprendizagem. Em sua vasta maioria, tanto alunos quanto professores acham-se hoje conectados à internet e às redes sociais, mas desconectados entre si do ponto de vista pedagógico. Os alunos manejam com fluência os *gadgets* que surgem a cada momento no mundo do consumo, todavia, em geral, não sabem como utilizá-los na apropriação dos conteúdos escolares. Por sua vez, quanto aos professores, embora tenham certo manejo das tecnologias - 99% afirmam ter utilizado a internet, segundo informações do Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (Cetic.br, 2013) - e muitos estejam conectados às redes sociais, a maioria não tem mostrado domínio para utilizá-las com propósitos pedagógicos em sala de aula.

Esses contrastes e tensões provocados pelas tecnologias constituem um universo ainda bem pouco conhecido tanto pela própria escola quanto pelos pesquisadores. Trata-se, no entanto, de uma tarefa inadiável, pois o

que está em jogo é a educação dos jovens e a necessidade de compreendermos os comportamentos e as expectativas da juventude, principalmente levando em conta a diversidade de grupos que a compõem. O presente texto estruturou-se nessa perspectiva, com o objetivo de analisar o papel das tecnologias na vida de jovens pertencentes a classes populares, sobretudo em sua experiência no interior da instituição escolar.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como os aparelhos tecnológicos que inundam a sociedade contemporânea estariam modificando as salas de aula das escolas, bem como as práticas de nossos alunos? De que maneira os jovens vivenciam essa dissociação tecnológica e prática entre o mundo juvenil e o mundo escolar?

Buscando responder a essas perguntas, este texto ancorou-se em duas fontes de dados, uma de natureza qualitativa e outra, quantitativa. A primeira, e a mais importante, foi uma pesquisa etnográfica realizada em uma escola pública de ensino médio da periferia de São Paulo ao longo do ano letivo de 2012, aqui denominada Escola B. Essa escola atende jovens das classes populares que residem nos conjuntos habitacionais da região. São jovens estudantes do período noturno, alguns dos quais já são trabalhadores. Uma parcela desses jovens é repetente, tendo migrado do período diurno da mesma escola. Para 40% desses alunos, o nível de escolarização atingido por seus pais é inferior ao que eles próprios já atingiram. Apenas 24% de seus pais e 31% de suas mães completaram o ensino médio, sendo que bem poucos atingiram o nível superior: 11% dos pais e 14% das mães. Isso tem implicações em termos do capital cultural acumulado pelos alunos em estudo e também na forma como se relacionam com a escola. Diferentemente das classes médias, que possuem um *ethos* de ascensão social por meio da escola, a prática social dos jovens dos estratos sociais menos favorecidos se depara com uma pequena taxa de sucesso escolar em seu meio sociocultural, o que contribui para o baixo investimento no jogo escolar (Bourdieu, 1998).

Na pesquisa etnográfica, três turmas de alunos foram acompanhadas ao longo das 21 visitas realizadas². Um questionário com perguntas fechadas precedeu as observações, visando obter uma visão de conjunto sobre os alunos, suas famílias e os usos das tecnologias – internet, televisão, *smartphones*, celulares, frequência a *lan houses* etc. Ao final do trabalho de campo, foram colhidos depoimentos de um grupo de alunos de uma das turmas observadas por meio da técnica de grupo focal³. Os dados quantitativos foram extraídos da pesquisa publicada em 2013 pelo Cetic.br⁴, que desde 2005 monitora a adoção das TICs, particularmente o acesso e o uso de computador, internet e dispositivos móveis. Consideramos relevante incorporar os dados publicados por esse centro de estudos, pois, ao se mostrarem convergentes com os dados da pesquisa de campo, ajudam a estabelecer uma correspondência entre os universos micro e macrossocial do grupo estudado e a delinear algumas tendências da experiência social das novas gerações. Como a pesquisa etnográfica teve por foco as classes populares, tomamos como parâmetro de comparação os dados estatísticos referentes às práticas dos membros da classe C caracterizada pelo Cetic.br.

O foco principal de análise recai sobre o uso dos aparelhos celulares, pela centralidade que esse equipamento tecnológico tem adquirido em nossa sociedade e, também, pela intenção de compreender a invenção da cultura escolar a partir desse ângulo. Enquanto a observação direta da instituição escolar se justificou pela busca de uma compreensão sobre os dilemas da juventude e da própria sociedade contemporânea – sobretudo por se tratar de uma experiência largamente compartilhada e permeada por valores e contradições da sociedade como um todo –, o recorte de classe mostrou-se relevante, pois, sendo pertencentes a determinada classe social, os jovens

2. Sob a orientação de Belmira Oliveira Bueno, o trabalho empírico foi realizado por André Toreli Salatino (2014) como parte de sua pesquisa de mestrado.

3. O autores agradecem a Luiz Ramires Neto pela colaboração, como observador, e pelas sugestões na realização do grupo focal.

4. Para mais detalhes, consultar: <http://www.cetic.br/pesquisa/domicilios/indicadores>; e <http://www.cetic.br/>.

possuem um capital cultural e um *ethos* específicos (Bourdieu, 1998) com os quais lidam em sua experiência escolar. Isso serve de base para entendermos o leque de práticas culturais e tecnológicas presentes dentro e fora da escola. A noção de classe social é tomada aqui não apenas em sua dimensão econômica (como decorrente do rendimento ou de sua posição na estrutura produtiva), mas também como um *ethos* e um modo de vida. Constitui-se como noção que apresenta uma dimensão cultural referente ao conjunto de valores e à visão do mundo social, os quais funcionam como mediação na relação dos jovens com a escola.

OS JOVENS NO CONTEXTO SOCIOCULTURAL CONTEMPORÂNEO

Ao modo proposto por Bourdieu (2003), há duas formas distintas de vivenciar a juventude e a transição para o mundo do trabalho. Se, por um lado, a classe dominante busca prolongar os estudos, usufruindo de uma economia da cultura e do lazer, por outro, a especificidade das classes populares consiste na busca por encurtar esse período escolar e ter acesso ao mercado de trabalho, em decorrência de necessidades materiais e econômicas. Daí o jogo complexo e contraditório das classes populares com a instituição escolar: trata-se de um investimento incerto e de longo prazo, risco que seus membros nem sempre se dispõem a correr.

No Brasil, o computador e o acesso à internet têm-se disseminado largamente, mesmo entre as classes de menor poder aquisitivo. Se tomarmos a classe C como parâmetro de comparação, observamos que 46% desse segmento social possui computador em seu domicílio e 39% acessam a internet. Entre os jovens, esse uso não parece se desvincular das atividades escolares, mesmo que o computador esteja ausente das salas de aula: 67% dos jovens entre 16 e 24 anos afirmam usar a internet para pesquisar trabalhos escolares, enquanto 46% afirmam estudar por conta própria utilizando esse aparelho (Salatino, 2014). De acordo com os dados do Cetic.br (2013), o uso da internet por jovens dessa faixa etária é intenso, sendo que

a maior parte afirma que a utiliza para ouvir música, assistir a filmes e vídeos, ou para jogar jogos *on-line*. O mesmo estudo indica que 68% fazem *download* de músicas, enquanto 43% baixam filmes e 37% baixam jogos. Práticas comunicativas e a participação nas redes sociais nessa faixa etária são também expressivas: 89% afirmam participar do *Facebook*; 76% enviam *e-mails*; e 83% enviam mensagens instantâneas em *chats*. Quando se trata de formas mais complexas de discussão, como os debates em fóruns, esse percentual cai para 19%.

Convergingindo com o trabalho de campo, os dados do Cetic.br apontam para a relevância da categoria *classe social*, ainda que, em termos estatísticos, essa categoria possua uma referência econômica não trabalhada em conjunto com a cultural. Da mesma forma que não há uma experiência única com relação a essa etapa da vida social, vemos que as práticas culturais e tecnológicas indicam diferenciações quanto à apropriação e ao uso das TICs. Apesar de algumas práticas parecerem transpassar o universo juvenil, como a de *ouvir música*, outras apresentam disparidades, como *assistir a vídeos* – neste caso, registra-se 62% para a classe A e, bem abaixo, 46%, para a classe C. As classes menos favorecidas jogam mais: 46% da classe C contra 32% da classe A. A diferença mais gritante está atrelada à relação dos jovens com o texto escrito: apenas 34% da classe C utiliza a internet para ler jornais, sendo que o percentual da classe A é de 68%. Enquanto atividades como a utilização de redes sociais aparecem bem distribuídas entre as diversas classes sociais, outras práticas comunicacionais, como o envio de *e-mail*, diferenciam-nas: neste quesito, encontramos 91% para a classe A e apenas 65% para a classe C. O uso de fóruns também apresenta um claro diferencial entre os dois segmentos, ao indicar que apenas 12% dos membros da classe C costumam realizar essa atividade, contra 32% dos membros da classe A.

Quanto ao uso dos computadores, os dados da pesquisa de campo também são coincidentes com as tendências apontadas pelo Cetic.br. Entre os alunos entrevistados, 86% afirmaram utilizar o computador para acessar o *Facebook* – e o acesso a vídeos na rede está entre suas práticas mais utilizadas. Outras práticas referentes ao uso do computador e da in-

ternet também apresentam um diferencial de classe, indicando tendências equivalentes nas duas fontes de dados. Enquanto, nos dados gerais, 34% da classe C lê notícias na internet, o questionário aplicado indicou que 40% dos jovens afirmam utilizar o computador para essa prática, número bem abaixo dos 64% dos jovens pertencentes à classe A. Enquanto 65% da classe C utiliza o computador para mandar *e-mails*, no trabalho de campo nos deparamos com um percentual ainda menor: apenas 40% dos jovens da Escola B mandam *e-mails* pelo computador.

Na Escola B foi possível ver os jovens muito à vontade nesse leque de práticas do mundo tecnológico atual. Em 82% dos casos, os alunos possuem computadores em seus lares, sendo que 80% têm acesso à internet ou frequenta *lan houses*. A preponderância em suas práticas também se reveste de uma dimensão quantitativa: grande parte dos alunos passa entre uma e três horas em frente ao computador (47%). Se considerarmos todos os que passam mais de uma hora diária em frente à tela desse equipamento, o total chega a 73% dos jovens.

Apesar de não ser a prática mais frequentemente utilizada durante o tempo livre, conforme registros de nossa pesquisa, o computador e a internet ocupam lugar importante na vida dos jovens. Em seus hábitos de lazer, uma prática que não descarta a utilização de aparelhos tecnológicos, como a de sair com os amigos, encontra-se em primeiro lugar, o que denota elementos que são centrais na vida juvenil: a manutenção e a ampliação de suas redes de sociabilidade, bem como a utilização de aparelhos tecnológicos para organizar as saídas com amigos, como já ressaltado por Nicolacci-da-Costa (2004). Logo na sequência, em termos de importância, o tempo livre desses jovens é dedicado às práticas diretamente relacionadas ao uso de aparelhos tecnológicos – assistir à televisão, jogar *videogames*, ficar diante do computador. Segundo as respostas dos jovens ao questionário aplicado, pode-se identificar a importância da *iconosfera*, o império das imagens, em seu contato com os textos culturais contemporâneos. Mesmo em um percentual menor do que o referente ao uso de computadores, os jovens das classes populares ainda têm grande parte de seu dia dedicado a assistir à progra-

mação televisiva: 64% passam mais do que uma hora diária em frente ao aparelho, sendo que 59% assistem entre uma e cinco horas de conteúdo.

Os textos audiovisuais passaram a ter um papel de centralidade na cultura contemporânea, processo que Dussel (2009) caracterizou como *declínio das humanidades*. A partir da década de 1970, a sociedade passou a encarregar a *iconosfera* da formação das novas gerações. Assim, segundo a autora, os meios de comunicação de massa, especialmente a televisão, fornecem uma base que funciona como uma referência cultural comum aos membros da sociedade. Não mais restrito ao espaço do Estado-Nação (Canclini, 2001) e por meio da base material das TICs, esse arcabouço altera-se com uma velocidade cada vez maior. Nessa substituição incessante, produz-se um contexto cultural fluido em que determinadas referências se tornam incompreensíveis para muitos, o que acaba por dificultar o estabelecimento de diálogos entre gerações com vivências distintas, ou mesmo entre tribos sociais que possuem diferentes gostos (Dussel, 2009).

Confirmando o uso altamente frequente e a exibição dos aparelhos tecnológicos entre os jovens, 99% dos alunos da Escola B dizem possuir aparelhos celulares. Esse percentual (quase a totalidade) é superior à média nacional apresentada pelo Cetic.br (2013), que é de 92%. Dessa maneira, mesmo que a instituição escolar esteja muito próxima de sua forma de constituição na modernidade, ao não ter incorporado as TICs em sua dinâmica e em suas atividades, esses dispositivos são trazidos pelos estudantes das classes populares para o seu interior, produzindo novas práticas, atribuindo novos significados à vida escolar contemporânea. A diferenciação de classe aparece, aqui, no plano de telefonia utilizado: na classe C, a maioria usa a forma pré-paga, ao passo que, na classe A, a maioria (58%) utiliza-se de planos pós-pagos. De qualquer forma, na vida cotidiana desses alunos, os celulares representam um instrumento tanto de sua autonomia quanto de permissão para que produzam uma cultura específica assentada na conexão entre dispositivos móveis, socializando-se entre outros jovens e diferenciando-se, de certa maneira, da geração que os precede, como registrado por Passarelli e Junqueira (2012).

A centralidade da *iconosfera* foi produzida no Brasil em meio às especificidades de nossa sociedade, fundada na desigualdade social. Em nosso país, apesar de uma plena difusão dessa cultura via produção de uma indústria cultural por meio do cinema, das revistas, dos rádios, dos jornais e da televisão, o acesso real a esse consumo não acompanhou a difusão simbólica, tal como ocorreu nos Estados de bem-estar social. O consumo, nas sociedades desiguais, sempre depende da renda disponível, ou mesmo das facilidades de acesso ao crédito oferecidas ao consumidor. Muitas vezes, isso ocorre por meio de uma *lógica do comprometimento*, em detrimento de outros bens de caráter mais essencial (Taschner, 2007). Por outro lado, como uma das consequências das próprias desigualdades, gera-se um contexto em que ocorrem frequentemente os furtos de tênis, celulares e objetos socialmente constituídos como objetos de desejo. Na sociedade brasileira, isso se dá porque essa relação com os objetos de consumo, especialmente os *de luxo*, representa a visibilidade dos signos do *ter* e do *poder* (Rocha; Silva, 2008).

A frequência da posse e da utilização desses aparelhos tecnológicos entre os alunos da Escola B demonstra a centralidade e a experiência de mundos dissociados vividos pelos jovens. A cultura escolar, historicamente produzida em meio a sucessivas exclusões, deixou de lado as culturas populares, a cultura contemporânea (os produtos da indústria cultural de massas) e o mundo das crianças e dos adolescentes, como ressaltado por Dussel (2009). Ao se relacionar precariamente com essas outras dimensões culturais, a escola mantém sua dificuldade em dialogar com a cultura juvenil. Na sociedade contemporânea, conforme a caracterização de Dubet (1998), a construção de sentido encontra-se no polo do ator, em virtude das diversas lógicas em vigor – muitas vezes, contraditórias entre si –, com base nas quais nós nos constituímos como sujeitos nessa sociedade. Compreender nossos alunos significa, desse modo, analisar a forma como se configuram suas práticas sociais e tecnológicas nesse contexto de *desordenamento cultural* (Martín-Barbero, 2008), pois a construção do sentido de sua experiência escolar tem por base esse material cultural e tecnológico que lhes é socialmente relegado.

Por tal razão, tornou-se importante, no âmbito desta investigação, analisarmos *de perto* e *de dentro* (Magnani, 2002) as práticas dos jovens de nossa sociedade em um momento em que a escola aparece em assimetria com o restante do mundo social (Tiramonti, 2005), aí incluída a defasagem tecnológica. A proliferação e o protagonismo dos elementos tecnológicos – compreendidos como artefatos-chave de um processo de invenção da cultura escolar contemporânea – tornam visível, justamente, a necessidade de os atores que produzem a instituição escolar (re)considerarem esse mundo juvenil por meio da possibilidade de incorporação de elementos que a forma escolar moderna pretendeu deixar para fora de seus muros. A pesquisa de campo colocou-nos constantemente perante a seguinte questão: estariam os alunos mobilizando os aparelhos tecnológicos como uma forma de potencializar seu processo de aprendizagem, ou estariam eles utilizando tais dispositivos como distração de um mundo escolar que lhes parece desprovido de atratividade?

Um exame das tensões da experiência escolar desses alunos a partir de um de seus protagonistas tecnológicos – o celular – permite-nos estabelecer um diálogo entre suas práticas e a dimensão simbólica da sociedade contemporânea. É o que buscamos estabelecer a seguir.

O CELULAR, NOVO PROTAGONISTA NA ESCOLA

A Escola B não apresenta um projeto coletivo para a realização de um trabalho pedagógico com as tecnologias digitais. Apesar de contar com uma sala de informática e aparelhos multimídia, estes, em geral, são pouco utilizados pelos professores. Quanto ao uso de aparelhos eletrônicos em seus diversos espaços, a instituição segue a lei que proíbe a utilização de aparelhos celulares nas escolas públicas estaduais, tomando-a como mediação para a interpretação dos docentes no que diz respeito aos usos e práticas realizadas pelos jovens com esses aparelhos tecnológicos. À época do trabalho de campo, cada sala contava com uma cópia do texto da lei afixada na parede próxima à porta de entrada, com pouca repercussão no espaço escolar, por não haver medidas punitivas que conseguissem impedir a utilização dos

aparelhos celulares pelos alunos. Nesse sentido, os professores atuavam por meio de acordos com os estudantes, aula a aula, para a criação de uma microcultura que viabilizasse o trabalho com os conteúdos escolares.

Ao longo da pesquisa de campo, algumas impressões foram se tornando recorrentes, razão pela qual chamaram nossa atenção. Observamos, por exemplo, que nos primeiros minutos das aulas poucos alunos se encontravam na sala, a qual, em geral, estava sempre arrumada à espera deles. As cadeiras, colocadas sobre as carteiras, eram dispostas quase sempre de acordo com a forma usual de distribuir o mobiliário escolar. Porém, conforme os alunos iam chegando, elas iam sendo ajeitadas em sua posição convencional, quando, então, a sala de aula adquiria vida, com seu espaço esquadrinhado, mas por vezes transformado.

Nesse contexto, começamos a identificar um *personagem* outrora desconhecido pela escola – o celular. Em uma nota de campo registramos um pouco dessas primeiras impressões: “No fundo da sala, no canto esquerdo, duas outras alunas também dividem os fios do fone de ouvido (um fone de ouvido na orelha de cada uma, ligados a um mesmo aparelho celular), apesar da disposição das carteiras na sala permanecerem enfileiradas” (RA-20, 2012)⁵.

Com seus toques musicais e visores iluminados, esses novos protagonistas se insinuam e se mesclam na teia de relações que constitui a sala de aula. Por intermédio deles, as conversas não mais se restringem aos colegas de classe, uma vez que as comunicações instantâneas atingem todo o potencial aberto pelo espaço virtual. Tudo se passa como se aquela cultura escolar pretérita implodisse. Valores que lhes eram centrais e caros, como o controle, degradam-se. Olhando para o processo de aprendizagem escolar, a primeira impressão que temos é a de que os jovens, imersos em sua relação com seus aparelhos tecnológicos, estão alheios a esse processo. Encontram-se, muitas vezes, em outro lugar, em seus afazeres estranhos àquele contexto.

5. Os registros ampliados de nossas observações de campo foram indicados pela abreviação RA seguida do número que indica a ordem do relato na sequência das visitas e do ano (data) em que foram feitos.

A centralidade que o celular tem adquirido tanto na mediação das relações estabelecidas entre os jovens quanto na própria escola em estudo levou-nos a tomá-lo como foco privilegiado de nossas observações. Consideramos que, por meio de suas formas diversas de utilização, esse aparelho desempenha um papel de elemento condensador dos valores de nossa sociedade, fortemente marcada pela mobilidade e pela conexão generalizada entre homens e máquinas (Lemos, 2004). Com isso, atesta-se a centralidade da comunicação e da informação em nossa configuração social.

Caracterizada por Lévy (2010, p. 17) como cibercultura, a configuração sociocultural contemporânea é conceituada pelo filósofo como o “[...] conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”. Tendo por base o conjunto de modificações tecnológicas quanto ao suporte material dos textos culturais, podemos dizer que nossa relação com os diversos saberes já não possui uma forma estável como ocorre nas sociedades tradicionais, o que torna ainda mais complexa a relação pedagógica na sociedade atual. A enorme e crescente quantidade de informação disponível configura uma época cuja imagem é a da *inundação* de informação.

Essa dinâmica quantitativa, bem como a disseminação do suporte tecnológico que lhe serve de base dão a impressão de que todo o conhecimento está ao nosso alcance. Acessada por meio dos celulares, *notebooks*, *tablets* e computadores, a internet, como conjunto de textos e hipertextos, aparece como uma massa amorfa constituída por um oceano de informações não diferenciadas. Ao entrarmos nesse universo, cada *site* se constitui em uma espécie de agente de seleção, organização e hierarquização parcial, um contexto que não apresenta uma hierarquia absoluta. Para Lévy (2010), deveríamos aprender a nos acostumar com a profusão e a desordem desse contexto, cabendo a cada sujeito uma reconstrução parcial das totalidades por meio de uma filtragem ativa do conteúdo disponibilizado em rede, entre seus cruzamentos e bifurcações. As metáforas centrais dessa relação contemporânea com o saber passam a ser aquelas da navegação e do *surf*.

Por meio de ações como navegar na internet, ouvir músicas ou realizar outros atos de comunicação por meio dos aparelhos celulares, o processo de invenção da cultura escolar contemporânea introduz práticas que têm como base a utilização dos aparelhos tecnológicos, mas que são originadas fora do contexto escolar. Essas práticas são trazidas pelos alunos para o interior da instituição escolar. Nesse processo de diálogo com o mundo tecnológico, os estudantes se constituem como atores protagonistas.

Os diversos aplicativos dos aparelhos adquiridos pelos jovens (como máquina fotográfica e transferência gratuita de dados pelo *bluetooth*) são manipulados de forma habilidosa e criativa na resolução do que parece se constituir em elemento central para os alunos observados, ou seja: as relações estabelecidas entre si, assentadas em temas e significados próprios ao mundo juvenil das classes populares. Com efeito, por todo o trabalho de campo que transcorreu ao longo do ano letivo, pudemos ver que a maior parte das práticas realizadas com o apoio dos aparelhos celulares não possuía uma finalidade pedagógica, *stricto sensu*. Indagamos, por isso: em que medida o acesso aos objetos tecnológicos acarreta uma mudança na relação dos jovens com os saberes escolares? Presume-se que um dos motivos do desinteresse dos jovens pela escola contemporânea é o abismo tecnológico que a separa das outras esferas da vida cotidiana. Entretanto, cabe perguntar: por si sós, poderiam os jovens construir uma ponte entre essas duas culturas, em meio a um contexto social em que há uma desvalorização do processo de aprendizagem escolar (Krawczyk; Vieira, 2008) e, mais ainda, da autoaprendizagem?

Para respondermos a essas questões, faz-se necessário aproximarmos-nos do leque de práticas para as quais os aparelhos tecnológicos são mobilizados pelos estudantes, que em sua maioria se socializam paralelamente à instituição escolar (Dubet, 1998), em um contexto cultural em que não está posta a necessidade de imersão nesse mundo institucional. Vejamos uma das cenas presenciadas durante a pesquisa de campo.

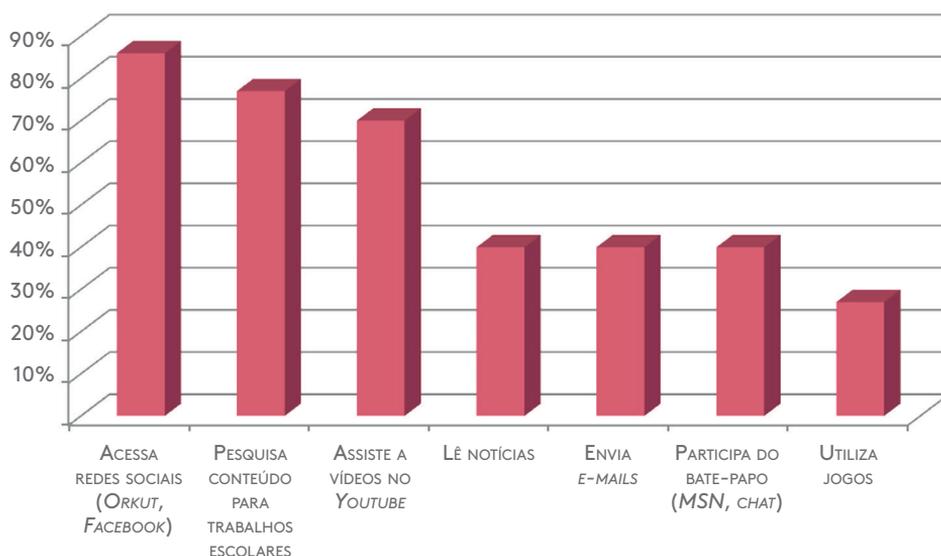
“Acho que sim”, escreve a aluna W em seu celular, e envia a mensagem. Já recebeu cerca de sete mensagens, seu celular alaranjado está debruçado sobre sua mesa, ao lado da apostila de filosofia. O visor se acende avisando que possui uma nova mensagem. Ela não responde imediatamente, pega as canetinhas coloridas com as quais está fazendo a capa do trabalho de sociologia. Outro aluno, do fundo da sala, coloca o fone em seu ouvido e balbucia uma música. A aluna W responde novamente a mensagem. É o 9º toque de mensagem registrado. (RA-20, 2012).

Essas práticas de comunicação mediadas pelo celular foram observadas em todas as turmas, permitindo identificar o gênero de comunicação preferido pelos jovens, qual seja, as formas rápidas e ágeis, como a troca intensa de mensagens via *Short Message Service* (SMS), cujos toques de recebimento cadenciavam o decorrer das aulas. Os dados colhidos por meio do questionário aplicado ao final da pesquisa confirmam o que foi percebido nas observações diretas em sala de aula. Perguntados sobre suas práticas mais usuais com os celulares, 94% dos alunos afirmaram que o utilizam para enviar mensagens de texto (SMS). Os dados do Cetic.br (2013) vão na mesma direção, ainda que um pouco abaixo, ao registrar que 89% dos jovens que utilizam o aparelho têm preferência por práticas rápidas de comunicação, o que atualmente é observado na intensa utilização de aplicativos para troca de mensagens, como o *Whatsapp*, que, diferentemente do SMS, necessita apenas de uma conexão com a internet. Na Escola B, além da incessante troca de mensagens, outras práticas foram observadas ao longo do ano letivo, tal como a de tirar fotos com o celular a fim de serem postadas no *Facebook*. Quaisquer situações, desde as mais corriqueiras até as inusitadas, eram motivo para serem fotografadas.

O acesso ao *Facebook*, rede social na qual se compartilham informações e conteúdos nos mais diversos formatos, é uma das principais práticas realizadas pelos jovens contemporâneos por meio dos aparelhos tecnológicos. Segundo o Cetic.br, 50% dos jovens compartilham conteúdos como

vídeos, imagens e músicas pelos celulares. Se pelo celular apenas 47% dos alunos observados afirmam acessar redes sociais como o *Facebook* (percentual inferior à média nacional entre os jovens, de 59%, ainda que superior à média da classe C, apresentada por esse centro de estudos, de 28%), podemos presumir que isso decorre da limitação de alguns de seus aparelhos. Se olharmos para as práticas dos jovens por meio do uso dos computadores, temos a dimensão dessa generalização: 86% dos alunos afirmam utilizá-los para o acesso a redes sociais, sendo que tal acesso ocorre de forma precoce. Esse dado obtido em nosso trabalho de campo está muito próximo aos dados do Cetic.br, segundo os quais 89% dos jovens afirmam participar das redes sociais por meio de computadores ligados à internet.

Gráfico 1 – Usos do computador entre jovens da Escola B



Fonte: Salatino, 2014.

Em outra situação, uma aluna, ao ser questionada pelo professor sobre o que tanto fazia com seu aparelho celular – do qual não se desgru-

dava desde o início da aula –, afirmou que estava transferindo as músicas de um *chip* do celular de seu colega para o seu próprio. Indagada a respeito do modo como mais utilizava o celular, ela responde prontamente: “*Facebook* é 24 horas por dia”.

Em termos gerais, a pesquisa do Cetic.br aponta que, entre jovens de 16 a 24 anos, as principais atividades realizadas por meio do celular são: enviar e receber chamadas telefônicas (99%), enviar mensagens de texto SMS (89%), ouvir músicas (84%), tirar fotos (79%), jogar e assistir a vídeos (61% para ambos) e acessar redes sociais (59%), entre outras. Ouvir música se constitui em atividade generalizada entre as classes sociais, ao passo que se registram claros diferenciais entre as classes no que tange a outros aspectos, tal como pode ser visto na Tabela 1.

Tabela 1 – Uso do celular por jovens de 16-24 anos (classes A e C)

TIPO DE ATIVIDADE	% CLASSE A	% CLASSE C
ACESSO ÀS REDES SOCIAIS	52	28
ACESSO AO E-MAIL	62	21
BUSCA DE INFORMAÇÕES	62	20
ACESSO A SITES	58	20
USO DE MAPAS	52	15

Fonte: Cetic.br, 2013.

Entre os jovens, experiências que fazem referência à relação com o universo musical também foram recorrentes nas observações em campo, seja por meio dos distúrbios ocasionados por toques e músicas em alto volume no meio da aula, seja pelas trocas realizadas entre os estudantes, es-

pecialmente por meio da tecnologia *bluetooth*⁶, a qual não apresenta custos para a transmissão de dados. O registro das anotações em campo referentes a uma cena em sala de aula do 3º ano dá uma ideia a esse respeito:

É possível ouvir alunos cantando na sala de aula ao lado - “... morreu de sede, meu alazão”. “Gonzaguinha?”, pergunta um dos alunos. “Luiz Gonzaga”, outro corrige e em voz alta completa: “Cantei essa música na 5ª série”. O mesmo aluno, virando-se para a aluna B, ao lado, lhe diz: “Tentei passar uma música”.

Ao término do processo, ela logo começa a tocá-la em seu celular, uma mistura de um vocal melódico com uma batida funk. Impressionada com a velocidade com que o arquivo foi transferido do celular de E para o celular de B, a aluna N pergunta: “Já?”. O aluno E lhe responde em tom seco: “Já, não é xingling nosso celular, não!”. Outra aluna ao lado (aluna N) diz: “Eu quero”, e a aluna B tenta agora transferir a música para a colega. (RA-18, 2012, 3º ano Z).

Os estudantes fazem com que suas músicas circulem entre seus amigos, e os fones de ouvido disseminados entre eles não impedem que o som das batidas extravase e seja ouvido – se não a letra cantada, ao menos a batida característica do ritmo *funk*. Esse cenário persiste como pano de fundo fugidio para todos os alunos presentes naquele espaço. Os aparelhos celulares aparecem, ainda, como mediação essencial nas relações estabelecidas pelos jovens, para além de sua exibição e utilização sonora, algo que se mostrou evidente no caso de uma aluna, recém-chegada à turma do 1º ano Y, que apresentou uma foto de seu irmão ainda bebê (arquivada na biblioteca de imagens do aparelho) para outra aluna da sala, na tentativa de se enturmar.

6. Silva (2012) também aponta para a centralidade do uso do *bluetooth* entre os jovens com os quais realizou seu trabalho etnográfico na cidade de Florianópolis.

O alheamento dos estudantes não se dá apenas em virtude do acesso a outros espaços potenciais, mas como decorrência da possibilidade de um maior controle do uso de seu próprio tempo (Pereira, 2010). Enquanto a escola moderna criou uma relação com os saberes em que os alunos realizam uma espécie de trabalho alienado, a reapropriação individual de seu tempo não se dá por meio da criação de outras formas de relação com os saberes, mas de estratégias proporcionadas pelas tecnologias, aí incluídas as práticas de lazer e fruição. Um excerto das observações tomadas em campo exemplifica esse tipo de prática.

Reconheço a música tocada por um dos aparelhos celulares. O aluno R está jogando um jogo chamado *angrybirds*, no qual o jogador arremessa pássaros e necessita matar seus inimigos destruindo as estruturas que os protegem. O aluno que senta próximo à sua carteira começa a imitar uma galinha - “Pó... pooo... poooo”. Ao ouvir a música emitida pelo aparelho, seu colega B afirma: “Ó, passou de fase!”. A professora, ouvindo o som do celular, que não estava nem um pouco baixo, diz em voz alta: “Quem tá com o celular, não entendeu que é pra ficar no silencioso?”. (RA-12, 2012).

A utilização dos jogos em seus aparelhos celulares (40% dos alunos acompanhados no trabalho de campo afirmam que utilizam seus celulares para jogar) nem sempre é acompanhada pela preocupação de ser realizada de forma oculta, como se pode ver no excerto acima. Com os celulares os alunos instauram outros usos de tempo, usos que negam o trabalho escolar, usos que fogem ao rígido controle disciplinar sobre suas forças intelectuais e econômicas.

Nos rostos dos alunos e em suas relações com os aparelhos celulares podemos sentir um tom de distanciamento do universo educacional, a maioria deles construindo sua experiência escolar de forma paralela à escola (Dubet, 1998). Diferentemente dos jovens de classe média que possuem

um projeto que inclui a escola como meio de ascensão social, os jovens das classes populares já não creem da mesma forma no jogo escolar. Se, por um lado, os jovens da Escola B obedecem às condutas ritualísticas da escola, como as cópias de diversos conteúdos, por outro lado, constatamos que eles não investem realmente na aprendizagem das disciplinas. Isso se dá porque, com o processo de massificação da instituição escolar, foi estendida para as classes populares uma experiência escolar fundada, muitas vezes, em tarefas gratuitas e exercícios vazios (Bourdieu, 2003), uma escolarização que atrasa sua entrada no mercado de trabalho. Os jovens das classes populares experimentam, nesse período escolar, uma ausência de sentido utilitário dos estudos que estão realizando. Desse ponto de vista, o que presenciemos em campo foi um cenário em que os estudantes acabam relegando suas energias e toda sua criatividade à relação com as tecnologias, especialmente às práticas realizadas pelo uso dos aparelhos celulares, nas quais reencontram os temas do mundo juvenil.

A relação dos jovens com esses aparelhos é mediada pela classe social, o que apresenta dois significados principais: em um plano geral, explicita valores associados às classes populares, como a solidariedade, reproduzidos pelos jovens em sua relação com as tecnologias, especialmente no caso do empréstimo de seus aparelhos eletrônicos aos colegas; no âmbito das relações construídas pelos alunos com a escola e as tecnologias, observamos que tais relações estão permeadas por um desinvestimento no jogo escolar, na medida em que os aparelhos celulares não são utilizados com propósitos pedagógicos. Isso se mostra pela generalização de práticas de distração, como ouvir músicas, acessar redes sociais e mandar mensagens pelos celulares, as quais estão entre as principais práticas realizadas pelos jovens nas salas de aula, conforme indicam nossas observações e os comentários dos alunos nos questionários, quando falam sobre as principais práticas realizadas por meio desses aparelhos. Fica evidente a mediação da noção de classe em práticas que denotam distinção sociocultural. Segundo os dados colhidos em campo, apenas 10% dos jovens da Escola B dizem utilizar o celular para se informar sobre o mundo a partir da leitura de notícias

e apenas 28% afirmam utilizá-lo para pesquisar conteúdos escolares. Isso denota uma forma de uso das tecnologias móveis que está normalmente associada à distração e à comunicação, usos que são reproduzidos pelos jovens no interior da instituição escolar.

Além disso, cerca de um terço desses alunos diz já ter utilizado o aparelho celular para obter respostas das provas, sendo que uma parte deles recebeu ou enviou mensagens de texto para seus colegas com respostas de avaliações ou de atividades aplicadas pelos professores (cf. Salatino, 2014). Dessa forma, vemos que o celular está inserido em um universo de práticas que atualiza a cola, sob a forma digital. Conversas rápidas realizadas no interior da sala; dedos ágeis digitando mensagens ou acessando as redes sociais; observação de fotos e vídeos; jogos; execução e compartilhamento de músicas que são enviadas de um celular para o outro.. Esse conjunto de práticas denota um alheamento ao universo escolar característico daqueles jovens distanciados do papel escolar de aluno, ainda que eles não cheguem necessariamente a se socializar contra a escola (Dubet, 1998), adotando posturas agressivas contra os professores e a própria instituição escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho etnográfico permitiu-nos construir uma interpretação sobre a relação dos jovens com a cultura escolar e com a cultura contemporânea. Geertz (1989), ao insistir sobre o caráter simbólico de nossas ações, mostra que estas têm sempre algo a nos dizer sobre nossa própria sociedade. Um paralelo com suas análises sobre os múltiplos significados de uma piscadela nos levou a interpretar que algo aparentemente singelo – como o comentário de uma professora que pede ao aluno para colocar o celular no modo *silencioso* – está eivado de significados culturais. O comentário individual da professora denota algo mais: um papel social (docente) que tenta se reproduzir, apesar de enfrentar dificuldades cada vez maiores.

Por um lado, esse fato aponta para a existência de uma lei que proíbe a utilização do aparelho celular no período de aula, bem como para as

pressões dos agentes e da burocracia escolar no sentido do cumprimento da referida lei, atuando como um filtro docente na interpretação das práticas dos jovens. Dessa maneira, a regra nos diz que o uso do celular é indevido naquele espaço. Na impossibilidade de cumprir efetivamente a lei, acordos efetuados pelos docentes, de forma implícita ou explícita, sugerem que os jovens não denunciem o uso do celular, evitando atrapalhar o andamento da aula como um todo. Nesse sentido, o modo *silencioso* tende a retratar uma hierarquia de importância entre a cultura escolar e a juvenil, hierarquia esta que não está posta na prática daqueles sujeitos. Se por meio do uso do aparelho celular a dimensão do privado (das relações do jovem com o celular) se superpõe à dimensão pública da aula, a sugestão do modo *silencioso* tenta restabelecer a superioridade simbólica das aulas e da cultura escolar como um todo em relação aos assuntos juvenis.

Por outro lado, em conjunto com as diversas situações presenciadas em campo, o comentário da professora nos apresenta o estabelecimento de um corte no interior da cultura escolar, o que, por essa perspectiva, elimina a possibilidade do uso do celular e das tecnologias digitais como estratégias de aprendizagem, em vez de buscar dialogar com essas tecnologias e dimensões culturais contemporâneas. Tal ruptura torna a escola incapaz de lidar pedagogicamente com os textos audiovisuais e hipertextos, os quais são extremamente importantes no processo de socialização da juventude atual. Se nessa cultura escolar a utilização de determinados aparelhos tecnológicos é filtrada pela chave do impróprio, as práticas pedagógicas tradicionais, como a cópia (que é central no contexto observado), permanecem sendo reproduzidas. O texto escrito aparece para alunos e professores como o único caminho possível para o conhecimento escolar. Dessa maneira, a instituição escolar e os professores que a representam tentam prolongar uma forma escolar cujos contornos foram constituídos na modernidade, retratando um papel de resistência cultural realizado pela Escola B, característico de grande parte das demais escolas (Tiramonti, 2005).

Se considerarmos a inserção das TICs na instituição escolar como um todo, o tempo de invenção de práticas pedagógicas que tomam por base os no-

vos recursos tecnológicos disponíveis ainda é relativamente curto, razão pela qual os computadores, *tablets* e aparelhos celulares ainda não se generalizaram pelas diversas práticas pedagógicas, especialmente tendo em vista sua presença nas práticas realizadas no interior das salas de aula, local onde os jovens passam a maior parte de sua vivência escolar. Sendo assim, os alunos, compreendidos como atores fundamentais da instituição, permanecem vivenciando uma dualidade de mundos culturais e tecnológicos ao frequentar a escola. A assimetria existente entre o mundo juvenil, impregnado por objetos tecnológicos, e o mundo simbólico correspondente é tensionada pela mobilidade que marca uma série de objetos atuais. Vimos no trabalho de campo que as práticas dos alunos não estão mais restritas aos limites ditados pela instituição escolar. Aqueles jovens estão imersos em um espaço muito mais fluido, que não se esgota nas atividades pedagógicas realizadas em tal contexto. Por meio da utilização dos celulares, com suas redes de contatos e diversos usos, encontram-se com as demandas do mundo juvenil, as quais lhes são centrais. Além da marca da fluidez e da mobilidade que esse aparelho imprime às práticas, a ditadura da instantaneidade (Bauman, 2001) constitui outro aspecto essencial da cultura contemporânea, aparecendo na pressão por uma conexão interrupta, presente nas falas dos alunos sobre sua dependência de acesso constante às redes sociais. O aparelho celular aparece como protagonista nesse contexto de contradições e questionamentos que permeiam a escola contemporânea, uma vez que os jovens carregam para dentro do mundo escolar objetos, práticas e símbolos que lhes são associados. Ainda que a escola permaneça próxima de sua forma moderna, devemos compreendê-la como uma instituição histórica e, portanto, mutável, que venha a se converter em algo distinto do que hoje conhecemos (Dussel; Quevedo, 2010).

Nesse processo dialético entre a permanência de uma forma histórica e a dinâmica de inovação como construção coletiva é que devemos pensar a instituição escolar. Como instituição de mais de um século, isso significa que sua responsabilidade no trato com os bens culturais contemporâneos não deve ser medida apenas pela quantidade de tecnologia que possui, mas por tudo o que construiu ao longo de sua história, assim como pelo cumpri-

mento da finalidade a que se propõe, qual seja, a de estabelecer uma relação entre os jovens e o legado cultural de gerações precedentes. Segundo Dussel e Quevedo (2010), não podemos esquecer que a escola possui também a capacidade de inovar e de estabelecer um diálogo criativo com os textos culturais e a vida contemporânea como um todo. Em outros termos, esse processo traduz o que Ezpeleta e Rockwell (1986) denominaram *construção social da escola*, ou seja, o modo como a escola é construída historicamente por aqueles que dela participam cotidianamente, aí incluídos os alunos.

Nesse contexto geral de novas relações culturais e tecnológicas estabelecidas pelos jovens dentro e fora dos muros da instituição escolar, acreditamos ser importante a análise das diferenças de práticas existentes entre as classes sociais para rompermos com uma ideia precipitada de que a questão das desigualdades escolares poderia ser resolvida apenas pelo acesso às novas tecnologias de informação e comunicação. Os dados mais preocupantes se referem à reprodução sociocultural entre os jovens de 16 e 24 anos, principalmente no caso dos jovens das classes populares, pelo fato de o processo educacional não lhes oferecer preparação para um maior protagonismo na produção de conteúdos. Se tomamos como parâmetro os dados gerais do Cetic.br (2013), notamos que 74% dos jovens compartilham conteúdos na internet, todavia, apenas 45% postam conteúdos criados por eles mesmos. A produção de *blogs*, por exemplo, é realizada por apenas 26% dos jovens, sendo 16% na classe C e 25% na classe A. Em proporção similar, o compartilhamento de conteúdo próprio corresponde a 32% nas classes populares e a 45% na classe A. Esses percentuais, atrelados à incapacidade de formação crítica no processo educacional, pode indicar a vulnerabilidade dos jovens às produções de terceiros, carregadas por si próprias de conteúdo ideológico. Favorece-se, assim, a reprodução do *status quo*, que se apresenta, pois, sob a forte marca das diferenças de classe.

Sob ângulo complementar, o trabalho de campo permitiu observar que, apesar do protagonismo juvenil no uso dos aparelhos tecnológicos e na invenção da cultura escolar, há pouca mobilização com finalidade pedagógica por parte dos estudantes, bem como um leque de práticas de *cheating* (ou

cola digital) que reproduzem, em um novo plano, práticas anteriormente realizadas pelos alunos. Apesar de todos os avanços em termos das possibilidades de produção de textos e hipertextos, bem como de material audiovisual por meio das ferramentas presentes em seus aparelhos celulares, é necessário levarmos em conta que as práticas de criação não são as práticas habitualmente realizadas pelos jovens, como vemos pelo fato de que mais da metade deles posta e compartilha somente material criado por outros (Dussel; Quevedo, 2010). Como vimos também no trabalho de campo, esse conjunto de práticas não é associado a atitudes críticas ou a um conhecimento de tipo escolar ou de maior complexidade; em vez disso, tratam de temas e problemas referentes ao mundo juvenil.

Tiramonti (2005) argumenta quanto à necessidade de a escola contemporânea considerar esses elementos para estabelecer relações criativas com a pluralidade e a heterogeneidade de textos que conformam a cultura contemporânea, representados tanto pelos textos audiovisuais como pelos hipertextos. No caso das classes populares, essa vinculação entre os saberes escolares e os novos textos culturais deve ser pensada de forma articulada entre professores e alunos, uma vez que a mobilização para as tecnologias se dá mais no sentido de distração – fluidifica-se o espaço da sala de aula por meio das práticas comunicativas e do uso da internet, sem que isso implique ganhos no processo de aprendizagem. Nesse caso, a responsabilidade dos agentes educativos é maior (Dussel; Quevedo, 2010), pois há a possibilidade de reforçarmos o processo de reprodução cultural, na medida em que as práticas que têm por base um trabalho de reflexão sobre o texto escrito e os hipertextos contemporâneos são práticas com pouca repercussão nessa classe social.

O conjunto de modificações sobre a forma como nos relacionamos com o mundo cultural (simbólico) parece arrastar a escola para um contexto de ruptura. Cada vez mais mediada pela utilização das TICs, nossa relação com o saber é profundamente alterada, resignificando a posição da instituição na passagem dos bens culturais às novas gerações. Nesse contexto de imbricação tecnológica, o trabalho escolar se torna ainda mais complexo, pois à heterogeneidade de saberes se associa à de competências tecnológi-

cas. Dessa forma, torna-se necessária uma organização do trabalho didático que tenha como ponto de partida essa heterogeneidade, para que possamos avançar em termos do conhecimento dos alunos. As investigações apontam que os jovens adotam práticas e exibem competências tecnológicas heterogêneas vinculadas ao nível socioeconômico e ao capital cultural (Dussel; Quevedo, 2010), bem como que essas competências tecnológicas devem ser consideradas como parte do capital cultural dos jovens (Martín-Barbero, 2008). Devemos desmistificar a associação mecânica entre uma escola altamente tecnológica e uma aprendizagem de qualidade, pois se trata de um processo de maior complexidade.

Desconsiderar as desigualdades de classe em termos do capital cultural e do *ethos* que os alunos possuem, bem como as diferentes habilidades e competências desenvolvidas pelos jovens, é criar um ambiente que favorece a desigualdade de oportunidades no acesso à educação e ao conhecimento. As diferenças observadas entre os jovens das classes populares e aqueles que pertencem à classe A, naquilo que tange ao acesso e uso das TICs, recomendam atenção especial aos que trabalham e militam no campo educacional, sobretudo pelo risco de as tecnologias atuarem mais no sentido de um diferenciador de classe do que como um fator de democratização social e escolar, inversamente ao esperado e ao que se tem argumentado sobre seu caráter potencialmente democratizador.

REFERÊNCIAS

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

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de educação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64.

BOURDIEU, P. A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003. p. 151-162.

BOURDIEU, P.; BOLTANSKI, L. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de educação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 127-144.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. 4. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

CETIC.BR. Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação. **TIC Educação**, 2013. Disponível em: <http://www.cetic.br/pesquisa/educacao/indicadores>. Acesso em: 17 jul. 2014.

DUBET, F. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 3, p. 27-33, 1998.

DUSSEL, I. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 351-365, 2009.

DUSSEL, I.; QUEVEDO, L. A. **Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital: documento básico**. Buenos Aires: Santillana, 2010. VI Foro Latinoamericano de Educación. Disponível em: <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2015/02/educacion-y-nuevas-tecnologias.-santillana-dussel-quevedo.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2024.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1986.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

KRAWCZYK, N.; VIEIRA, V. L. **A reforma educacional na América Latina nos anos 1990: uma perspectiva histórico-sociológica**. São Paulo: Xamã, 2008.

LEMOS, A. Cibercultura e mobilidade: a era da conexão. **Razón y Palabra**, Guadalupe, n. 41, p. 1-21, out./nov. 2004. Disponível em: <http://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/cibermob.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2014.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Ed. 34, 2010. (Coleção trans).

MAGNANI, J. G. C. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 11-29, 2002.

MARTÍN-BARBERO, J. A mudança na percepção da juventude: sociabilidades, tecnicidades e subjetividades entre os jovens. *In*: BORELLI, S.; FREIRE FILHO, J. (org.). **Culturas juvenis no século XXI**. São Paulo: EDUC, 2008. p. 9-32.

- NICOLACI-DA-COSTA, A. M. Impactos psicológicos do uso de celulares: uma pesquisa exploratória com jovens brasileiros. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 20, n. 2, p. 165-174, 2004.
- PASSARELLI, B.; JUNQUEIRA, A. H. (org.). **Gerações interativas Brasil: crianças e adolescentes diante das telas**. São Paulo: Escola do Futuro/USP, 2012.
- PEREIRA, A. B. **A maior zoeira: experiências juvenis na periferia de São Paulo**. 2010. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2014.
- ROCHA, R. M.; SILVA, J. C. Cultura jovem, violência e consumo: representações midiáticas e percepção de si em contextos extremos. In: BORELLI, S.; FREIRE FILHO, J. (org.). **Culturas juvenis no século XXI**. São Paulo: EDUC, 2008. p. 111-132.
- SALATINO, A. T. **Entre laços e redes de sociabilidade: sobre jovens, celulares e escola contemporânea**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- SCHILLING, F. I. As formas da contestação juvenil, ontem e hoje: onde, quem, como? Três hipóteses para uma pesquisa. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 1., 2005, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2005. CD-ROM.
- SILVA, S. R. Performances de masculinidade, práticas de subversão: o consumo de telefones celulares entre jovens de camadas populares. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 9, n. 26, p. 61-82, 2012.
- TASCHNER, G. B. **Cultura e consumo: dimensões mercantis da cidadania**. 2007. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- TIRAMONTI, G. La escuela en la encrucijada del cambio epocal. **Educación & Sociedad**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 889-910, 2005.

Os celulares, o público e o privado: traços da cultura brasileira na cultura juvenil¹

André Toreli Salatino

Belmira Oliveira Bueno

15

Em seu texto *As técnicas do corpo*, Marcel Mauss (2003) mostra que certos padrões culturais incorporados pelos sujeitos sociais expressam a forma particular como, em cada sociedade, os homens aprendem a servir-se de seus corpos. A criança inglesa, cuja origem poderia ser sugerida pela forma como se senta e se porta à mesa, conservando seus cotovelos junto ao corpo e, quando não está comendo, apoiando as mãos sobre os joelhos (diferenciando-se da criança francesa, cujos cotovelos, em posição de leque, ficam apoiados sobre a mesa), indica a força que os traços de uma cultura têm sobre seus integrantes. Bourdieu e Saint-Martin (1976) falam em *hexis* corporal para se referir a essa ideia, à força da cultura e do *habitus* de classe como uma influência cultural – inscrita nos detalhes de nossos gestos, falas e posturas – que também se encontra presente na forma como nos relacionamos com os objetos.

Partindo desses autores, nosso esforço no presente texto se dá no sentido de interpretar aspectos da cultura brasileira a partir das relações estabelecidas pelos jovens das classes populares com os aparelhos celulares. Para analisar as práticas dos jovens com esses aparelhos tecnológicos, servimo-nos de procedimentos metodológicos próprios da etnografia, realizando um trabalho de campo, ao longo do ano letivo de 2012, em diferentes espaços de uma escola de ensino médio da periferia da cidade de São Paulo².

Com Geertz (1973), entendemos que um empreendimento etnográfico não é mera questão técnica, como o mapeamento do campo ou a escrita de um diário, mas, sim, um esforço intelectual de seus praticantes na busca de uma descrição densa. Aquilo que Geertz (1973) exemplifica em seu ensaio por meio dos diversos sentidos da piscadela, contrapondo o ato mecânico

1. Sob o título *O público e o privado: traços da cultura brasileira entre os jovens*, este texto foi publicado originalmente na revista *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 48, p. 624-648, 2018. Os dados procedem da dissertação de mestrado intitulada *Entre laços e redes de sociabilidade: sobre jovens, celulares e escola contemporânea* (Salatino, 2014), defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob a orientação de Belmira Oliveira Bueno.

2. Daqui em diante caracterizada como Escola B.

de um tique nervoso ao de alguém que pisca para o outro como sinal de uma cultura, como *ato conspiratório* ou mesmo como imitação ou ensaio de piscadelas, podemos trazer para nosso contexto e afirmar que condutas semelhantes³ – como a dos jovens, ao ouvir músicas em seus aparelhos celulares – podem se referir a ações típicas de uma cultura. Compreender essas ações dos jovens como ações simbólicas consiste em interpretá-las, tendo clara a ideia de que se trata de comentários que vão além de si mesmos, pois não se esgotam na microcultura em que se inserem; antes, têm algo a dizer sobre nossa própria sociedade, sobre a forma como nos relacionamos com os outros e com as novas tecnologias.

Dessa maneira, tentamos compreender o conceito de cultura na forma como o próprio Geertz (1973, p. 5, tradução nossa) propôs, de um ponto de vista essencialmente semiótico:

Acreditando, com Max Weber, que o homem é um animal preso em teias de significações que ele mesmo teceu, considero a cultura como sendo essas teias, e sua análise há de ser, portanto, não uma ciência experimental em busca de leis, mas uma ciência interpretativa em busca de significações. O que busco é a explicação, interpretando expressões sociais que são enigmáticas em sua superfície.

Em nossa experiência de campo, pudemos ver que os aparelhos celulares, em sua materialidade, parecem muitas vezes funcionar como extensões corporais dos alunos, sendo segurados de forma constante e acompanhando os diversos movimentos gestuais dos jovens. Nesse sentido, em termos tanto de sua materialidade quanto das práticas que lhe são associadas, o uso desses aparelhos guarda uma forte relação com o ambiente social e cultural dos usuários, bem como com suas práticas de consumo, conforme observado por Silva (2007), configurando-se como um elemento mobilizador

3. Termo que se refere a atos físicos de características similares (cf. Erickson, 1989).

na constituição de modos de ser, de viver e na construção das subjetividades dos indivíduos. A partir das apropriações e reapropriações de artefatos tecnológicos produzidos de forma globalizada, as culturas locais produzem suas próprias especificidades, por meio de diferentes padrões de adoção e regras de uso desses aparelhos (Nicolaci-da-Costa, 2004).

A base do argumento de Silva (2007) consiste nas observações presentes num estudo realizado por Lassen em diferentes países europeus. Tais observações sugerem, por um lado, a existência de traços em comum entre os países visitados, traços estes que podem ser estendidos à realidade brasileira. Os alunos que acompanhamos parecem, com efeito, não se desprender de seus aparelhos desde a chegada até o horário de sua saída da escola. Assemelham-se, nesse sentido, ao traço global do uso dos aparelhos, que consiste no fato de os indivíduos estarem frequentemente segurando seus celulares e os exibindo, mesmo sem usá-los, seja pela rua ou enquanto caminham em espaços públicos como praças e parques. Por outro lado, há também aspectos que diferenciam e particularizam a forma de utilização das tecnologias. Assim, os usos e significados são perpassados pelas culturas locais: os traços que tendem a caracterizar determinada cultura, em termos gerais, mostram-se na forma como os indivíduos se apropriam das possibilidades de uso abertas pelos aparelhos tecnológicos, a exemplo dos ingleses, que, por serem mais reservados, utilizam em proporção muito maior o modo *silencioso* de seus aparelhos do que os cidadãos de outros países europeus, como a Espanha.

A partir desse ponto, poderíamos nos perguntar de que forma a *cultura brasileira*, compreendida como um contexto simbólico no qual certas práticas podem ser entendidas e adquirem sentido, funciona como uma mediação na qual se produz uma apropriação específica dos aparelhos celulares. Quais seriam as formas de uso mais típicas em nosso contexto cultural, que possibilitam uma disseminação maior de certas práticas do que de outras? Para trabalharmos esses traços, podemos partir de um exemplo contido em uma de nossas observações de campo e que toca um aspecto típico de nossos traços culturais.

No início da aula o professor comentou sobre um dos alunos, que “parece que está no escritório”. Ele se encontra no fundo da sala com o celular no ouvido e conversando com alguém. O professor, iniciando sua fala, pede para que ele colabore. O aluno responde fazendo um sinal com a mão, acenando para que o professor espere. (RA-11, 3º ano X).⁴

Na cena descrita no excerto, tudo se passa como se o professor, ao decidir iniciar a aula naquele momento, tivesse optado por atrapalhar a conversa do aluno ao celular. Nesse contexto, a importância dos assuntos privados do aluno parece sobrepor-se à do interesse coletivo, num espaço que detém um caráter público. Não se tratando de um caso isolado, as ligações de celulares efetuadas no interior de uma sala de aula do ensino médio da Escola B mostram como tais aparelhos tendem a reconfigurar as divisões entre as dimensões pública e privada da vida cotidiana. De certa forma, nossa vivência contemporânea em meio aos aparelhos tecnológicos mostra que as fronteiras entre a esfera pública e a privada se encontram cada vez mais diluídas, tomando novos significados. Entretanto, a partir dessa constatação, não se pode adotar como pressuposto que a permeabilidade da fronteira público-privado, no Brasil, deve-se à generalização dos aparelhos celulares.

UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL

Empreender uma análise histórica implica, de início, evitar recorrer a certas categorias e divisões que foram criadas para pensar outros contextos socioculturais, buscando apoio em autores que abordam o que há de específico na vida cotidiana brasileira. Dessa maneira, podemos melhor compreender o significado que certas práticas – como falar alto ao celular

4. Os registros ampliados de nossas observações de campo foram indicados pela abreviação RA seguida do número que indica a ordem do relato na sequência das visitas e da turma observada.

e ouvir, em público, músicas em alto volume, com o celular ou em outras situações – adquirem na teia simbólica que conforma nossa cultura. Um dos aspectos centrais dessa vivência consiste no fato de que uma clara distinção entre as esferas pública e privada, com fronteiras bem delimitadas, nem sequer chegou a se constituir em nosso país. As sucessivas experiências presenciadas em campo denotam essa indistinção entre o público e o privado, que pode ser referida ao caráter de incompletude da modernidade *à brasileira*, tal como observado por Martins (2008). Durante o trabalho de campo foi possível registrar comportamentos que denotam esses valores, conforme vemos no excerto abaixo.

“Fala baixo, R”, pede uma colega, e prontamente a aluna responde: “*Falá* pode? Não devo nada pra ninguém”. Sua colega retruca: “Parece que tá falando com a outra sala!”

A música que a aluna R escuta enquanto conversa aos berros com sua colega, sentada não muito distante de sua carteira, não fica restrita ao seu fone de ouvido. Nos minutos em que a sala fica silenciosa, ela parece embalada pela batida que insiste em permanecer audível. Em alguns trechos, ela divide a letra com o restante da turma. (RA-15, 1º ano X).

No processo de pesquisa, muitas aulas se mostraram excessivamente barulhentas. As conversas, mesmo que tratando de assuntos particulares – como as experiências sexuais dos alunos, seus namorados e suas namoradas –, davam-se num tom de voz bastante alto. Houve vários episódios em que alunos em cantos opostos da sala conversavam entre si a partir de seus respectivos lugares.

Tiramonti e Minteguiaga (2010) interpretam, no caso argentino, as ações dos jovens nos espaços públicos com base na circulação desses jovens por diferentes espaços sociais. Enquanto os setores médio e alto frequentam diversos espaços *institucionalizados*, como clubes, centros culturais, igrejas ou academias, os jovens de classes mais desfavore-

recidas da população se movem do espaço privado de suas casas para lugares públicos como o bairro, a praça, a vila ou a rua, concentrando boa parte de sua existência em locais que as autoras caracterizam como espaços *desregulados*, nos quais os mecanismos de controle são mais débeis por serem menos regulados por instituições. Dependendo dos contextos institucionais frequentados, os jovens acabam reinventando a cultura escolar na qual se inserem, sobretudo quando fortalecidos pelos recursos tecnológicos disponíveis. Todavia, a explicação não se esgota nessa associação, pois, afinal, como explicar que jovens de classe média, por exemplo, também se utilizem de práticas sonoras, transitando pelas ruas das metrópoles ou nos espaços de lazer, como as praias, com seus carros e aparelhos de som em alto volume, ainda que reverberando estilos musicais diversos?

O barulho ou burburinho das aulas nada indica a respeito do nível de aprendizado dos alunos, mas certamente denota que, se a cultura familiar transmite um modelo de comportamento, os alunos reproduzem em outros contextos as formas de ser e de agir que aí aprenderam. O sociólogo José de Souza Martins (2008) afirma que a diferença entre a rua e a casa, como dimensões do público e do privado, apresenta um caráter muito sutil em nossa cultura. Segundo ele, há “[...] uma certa falta de preocupação com o decoro” nessa indistinção que leva as pessoas a se comportarem em público como se estivessem em casa, o que “[...] constitui um indício forte da precariedade da vida privada entre nós” (Martins, 2008, p. 87). Tais comportamentos, bastante disseminados entre os jovens, foram também analisados por Silva (2012, p. 69) no contexto urbano de Florianópolis.

A prática de ouvir celulares sem fone de ouvido parece estar se disseminando entre os jovens no Brasil [...]; acontecem até desafios entre garotos e jovens dentro de ônibus e vagões de metrô para ver quem toca mais alto. Os gêneros musicais mais tocados são, pela ordem, funk, hip-hop, pagode, rock e sertanejo.

Dessa forma, é importante ressaltar que tais transtornos não se restringem ao espaço das salas de aula, mas retratam aspectos de nossa sociedade como um todo. Podemos ver práticas análogas ocorrendo em outros espaços públicos, o que se evidencia no fato de que é cada vez maior o número de locais nos quais determinados usos dos aparelhos celulares se tornaram proibidos⁵. Presenciar a situação incômoda da utilização de aparelhos sonoros em meio ao transporte público é algo comum e aparece na experiência de uma das alunas, registrada durante o grupo focal realizado para esta pesquisa.

F: Existe fone de ouvido pra quê? Eu falo! Uma vez eu entrei dentro do ônibus, tinha lá um rapaz, ele tava escutando *funk*. “Você não tem fone ouvido, não?”. “Tenho, mas eu deixei em casa”. “Não seja por isso, eu te empresto o meu, mas abaixa que você tá incomodando todo mundo dentro do ônibus”. Aí todo mundo falou “Eeeeeee!”.

W: Cara, tipo assim, o ônibus já é horrível.

F: É, ônibus lotado.

W: Vamo deixar pelo menos a gente ler? (Grupo Focal realizado com os jovens).

Como prática recorrente, o transporte público da cidade de São Paulo tem desenvolvido diversas campanhas que visam conscientizar os usuários a respeito dos usos impróprios desse aparelho, como se pode ver nos cartazes reproduzidos a seguir.

5. Na cidade de Campinas, a utilização de aparelhos sonoros nos ônibus foi recentemente proibida por lei (em especial, devido às práticas com os celulares), determinação que prevê até mesmo a utilização de *força policial* para que seja cumprida (Marchezi, 2012).

Figura 1 – Campanha da SPTrans, de 2013

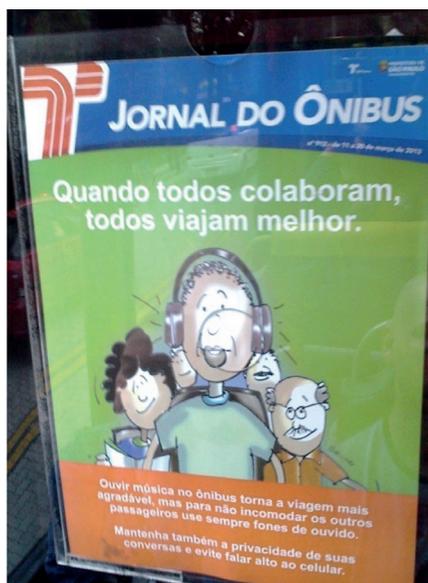


Figura 2 – Campanha do Metrô-SP, de 2013



Fonte: Fotos tiradas por André Salatino em 2013.

Analisar historicamente a produção de nossos traços culturais consiste na base fundamental para a compreensão de nossas atitudes contemporâneas. Essa necessidade de pensarmos a realidade brasileira nos remete à matriz ibérica de nossa colonização, que traz como especificidade o personalismo. Pautada num *ethos aventureiro* e não no *ethos do trabalho*, a colonização brasileira se deu com base em valores que impuseram a relação pessoal e o culto à personalidade, elegendo o *privado* e não o *público* como sua arena principal. Desde seu início entregue às iniciativas de particulares, a colonização teve como marca a grande centralidade dos vínculos pessoais, em que o privado não se constituiu, a partir do indivíduo, como polo oposto ao público; em vez disso, as delimitações dessas fronteiras adquiriram um caráter muito mais fluido do que nos países do Velho Mundo (Schwarcz, 2008).

Lilia Schwarcz (2008) aponta que, para autores como Sérgio Buarque de Holanda, o liberalismo impessoal teria se caracterizado no Brasil apenas como um *mal-entendido*, uma *fala sem chão*. Numa terra em

que havia a predisposição de mandar e pouca vontade de obedecer, houve também, observa a autora, pouco apego às instituições sociais, bem como uma *maneira torta* de lidar com elas, o que marca a fragilidade das instituições e da coesão social. O traço cultural que resultou desse processo histórico é condensado na ideia do *homem cordial* de que nos fala Holanda (1999), num esforço em delinear um traço característico da população brasileira. A cordialidade – resumida na hospitalidade e na generosidade atribuídas pelos estrangeiros ao caráter brasileiro – aparece como forma contrária à polidez, surgida contra o ritualismo que impera na vida social. Como forma de sociabilidade fundada na centralidade dos laços pessoais, ela seria uma marca que complicou nossa entrada na modernidade e cujos desdobramentos se refletem no caráter de incompletude que nos constitui. A ideia do homem cordial, contrário à distância das relações interpessoais, trouxe dificuldades para lidarmos com questões tanto de cidadania quanto de políticas mais gerais e abstratas. Tais resquícios do meio patriarcal – cuja mentalidade é estranha às exigências de uma sociedade de *homens livres* e da igualdade em termos de direitos – estão na base da dificuldade de compreensão da distinção entre público e privado no Brasil.

De fato, a clara distinção entre essas esferas de sociabilidade nunca chegou a se constituir entre nós. No contexto específico da escola, são diversas as situações que denotam essa indistinção, e práticas de distúrbio se tornam frequentes por se inserirem num contexto simbólico em que a demarcação das fronteiras não se impôs como mediação no comportamento das pessoas. Em termos da sociabilidade nos espaços públicos da escola, as práticas de distúrbio mais recorrentes são aquelas relacionadas ao atender e falar ao telefone celular no interior das salas de aula, ou ao uso dos aparelhos para executar músicas. As práticas sonoras que se dão por meio dos aparelhos celulares, seja por meio do uso de fones de ouvido ou por meio do uso de alto-falante dos aparelhos, também se encontram generalizadas. A análise dessa generalização aponta para uma relação estreita com esses traços gerais da cultura brasileira.

A prática mencionada por Silva (2012) sobre os desafios realizados pelos jovens em meio ao transporte público da cidade de Florianópolis teve seu correlato no trabalho de campo desta pesquisa, principalmente nos intervalos das aulas, em que a pluralidade de aparelhos sonoros emitindo músicas gerou um contexto descrito por uma das professoras da escola como *guerra dos celulares*. Apesar desse traço de caráter geral em termos de sua permeabilidade, traço que remete a aspectos centrais de nossa cultura, é necessário e importante ressaltar que as diversas práticas sonoras na escola passam a adquirir um sentido particular que não pode ser desvinculado de uma ação simbólica.

Mesmo se constituindo num fator de distúrbio quando ocorre durante as aulas, a utilização sonora dos celulares nem sempre apresenta a intenção de interrupção da aula por parte do aluno. Temos como exemplo determinada situação, sentida como embaraço numa sala de aula do 1º ano Y, em que se pôde ouvir a execução de uma música – *Vaaaaai....Vaaaaai....* – em estilo e batida *funk*, voz berrada. A aluna que utilizava o aparelho se atrapalhou ao encaixar o fone de ouvido no celular, o que fez com que o som fosse liberado pelo alto-falante. Presenciamos também uma postura de alheamento dos alunos nas aulas de sociologia, por meio do uso de fones de ouvido.

A aluna F, sentada no fundo da sala, pergunta em voz alta: “Professor, pode ficar com o fone de ouvido na sala de aula?”, ao que ele responde negativamente. “Só pra saber”, afirma a aluna. O professor não percebeu o comentário, que funcionou como uma indireta. “Ele nem tá vendo o bagulho”, diz outro menino da sala, reforçando a crítica.

Enquanto a maioria dos alunos utiliza os fones de ouvido discretos (*earbuds* ou *intra-auriculares*), de cores neutras e disfarçadamente saindo de suas vestimentas, colocados de forma difícil de serem visualizados, outro aluno, sentado à minha frente, aquele que certa vez disse que “não se importa com o

que os outros pensam”, está com um fone supra-auricular (com o formato daqueles utilizados pelos DJs), de cor vermelha, que se destaca (destoando) do restante de sua vestimenta. Reprendido pelo professor, o aluno retira o fone de ouvido, mas o mantém debruçado sobre sua carteira e conectado ao celular (menor que o fone) pelo fio.

“Você não vai fazer a atividade?”, pergunta o professor. O aluno comenta que está com a mão doendo e que sua colega irá copiar o texto pra ele. O professor comenta que ele é folgado. (RA-14, 3º ano Z).

Em outra ocasião, desta feita extravasando o som, um dos alunos, também alheio à aula de inglês, deixou tocar uma música em volume baixo enquanto consultava algo em seu aparelho celular. Depois de certo tempo, desligou-o sem que a professora tomasse qualquer atitude – postura similar à daqueles alunos que utilizam seus fones e deixam o som num volume maior, prática frequente que torna possível que outros ouçam a música para além dos fones de ouvido; ou, conforme visto, à de alunos que afrontam a ordem institucional representada pelo professor e pela escola⁶. Com relação às afrontas, é importante ressaltar que essas práticas apareceram com maior frequência nas observações realizadas em algumas turmas e disciplinas específicas. Na aula de matemática, na turma do 3º ano do ensino médio, por exemplo, certa vez um dos alunos mais participativos ficou cantando, junto com o som do celular, a letra de uma música de *rap* na frente de um de seus professores, enquanto este pedia diversas vezes para desligá-lo. O aluno só interrompeu a música quando o sinal tocou e seus colegas saíram para o intervalo. Isso consiste num exemplo claro de que a mesma conduta física – a reprodução de músicas pelo alto-falante do celular – constitui ações diversas. Não consistindo apenas na conduta física, a ação se soma à

6. Fato também observado por Pereira (2010).

interpretação do significado do ator e daqueles com os quais interage (Erickson, 1989). Músicas servem para provocar, para diferenciar-se ou mesmo para se ausentar daquele espaço.

Da mesma maneira como a existência das leis não determina a conduta e a ação dos indivíduos – o que fica evidente com relação à lei que proíbe o uso dos aparelhos celulares na escola⁷ e que não conseguiu eliminar esses dispositivos do espaço escolar –, a cultura não deve ser concebida como um poder ao qual poderiam ser atribuídos certos acontecimentos sociais ou comportamentos individuais, mas sim como um contexto em que acontecimentos sociais, comportamentos, instituições ou processos sociais podem ser descritos de forma inteligível (Geertz, 1973). Como contexto simbólico, a cultura brasileira não faz com que os indivíduos ajam de determinada forma; ela propicia, em sua especificidade, certas formas de interpretação de significado pelos atores, tornando certas práticas mais frequentes que outras. O descumprimento de regras seria algo mais do que uma mera desobediência às imposições externas. Os indivíduos não são autômatos identicamente socializados que atuam de acordo com rotinas aprendidas, mas pessoas que atuam juntas e encontram sentido nos objetos e nas ações, dando vida, de forma específica e situacional, a regras ou padrões culturais que realizam por meio de suas práticas (Erickson, 1989). Daí o espaço à pluralidade de sentidos produzidos em nossas ações cotidianas.

Tais práticas dos jovens, como as citadas anteriormente, não se restringem ao contexto geográfico local no qual foi realizado o trabalho de campo. Em outras escolas da periferia de São Paulo, Pereira (2010) presenciou situações similares. Há também, como mencionado, exemplos de usos sonoros por jovens de Florianópolis na etnografia empreendida por Silva (2012). Em um de seus relatos, a autora afirma que uma das professoras permite até mesmo que os alunos escutem o som de seus aparelhos celulares no interior das salas de aula, com a ressalva de que se trate de música

7. No período em que a pesquisa foi realizada, estava em vigor a lei 12.730/2007, que proibia o uso de celulares nas escolas do estado de São Paulo.

de estilo *leve*, que não seja *música de bandidão* (Silva, 2012). Por outro lado, apesar de tais ações adquirirem sentidos particulares ao serem levadas para o contexto escolar, cremos que, para interpretarmos a disseminação e a generalização de práticas que se baseiam na exibição pública de músicas em diversas localidades do território brasileiro, é importante sempre ter em mente a especificidade desse contexto cultural, no qual a distinção entre público e privado quase inexiste, como visto anteriormente.

Tal contexto cultural é historicamente marcado por uma dualidade, na qual se misturam as exigências de impessoalidade e de tratamento pessoal. DaMatta (1997) aponta que nossa sociedade apresenta uma distinção básica entre indivíduo e pessoa, correspondendo a cada uma dessas categorias uma determinada forma de concepção do universo social que serve como guia para nossa ação. Não cabe em nossa sociedade a imagem de diversos indivíduos que, juntos, buscam se relacionar por meio de leis fixas e *iguais para todos*. Nessa vertente impessoal que configura a cidadania, a noção de pessoa é responsável por realizar vários e sucessivos cortes numa estrutura hierárquica, ao modo de uma máscara de relações posta sobre o indivíduo, transformando-o, assim, em ser social. Essa categoria consiste numa mediação essencial pela qual se relacionam indivíduo e sociedade no Brasil. Conforme observa DaMatta (1997, p. 218):

No caso das leis gerais e da repressão, seguimos sempre o código burocrático ou a vertente impessoal e universalizante, igualitária, do sistema. Mas, no caso das situações concretas, daquelas que a “vida” nos apresenta, seguimos sempre o código das relações e da moralidade pessoal, tornando a vertente do “jeitinho”, da “malandragem” e da solidariedade como eixo de ação. Na primeira escolha, nossa unidade é o indivíduo; na segunda, a pessoa. A pessoa merece solidariedade e um tratamento diferencial. O indivíduo, ao contrário, é o sujeito da lei, foco abstrato para quem as regras e a repressão foram feitas.

Para o antropólogo, diversas expressões denotariam o desprezo pelo *indivíduo* na sociedade brasileira. Nesse sentido, um exemplo interessante destacado por ele é o uso policial do termo indivíduo, que serve, em tal contexto, como sinônimo para o pleno anonimato. O sistema de leis culturalmente produzido no Brasil aparece como um aprisionamento da massa, que embora o siga, sabe que existem pessoas que, por causa de suas relações pessoais, não *precisam* obedecer às leis gerais. Nossa desconfiança e nosso distanciamento das leis também decorrem do próprio grau de abstração com o qual essas leis são construídas, conforme ressalta o autor: “[...] por termos leis geralmente drásticas e impossíveis de serem rigorosamente acatadas, acabamos por não cumprir a lei”; o uso do *jeitinho* e do *sabe com quem está falando?* terminariam por engendrar o fenômeno da “[...] total desconfiança em relação a regras e decretos universalizantes” (DaMatta, 1997, p. 237-8).

Nessa linha, tomemos como exemplo o caso que presenciamos de um professor auxiliar que atende o celular e começa a falar no interior da sala de aula. Ao receber o comentário de uma aluna de que *a lei (de proibição do celular) é para todos*, ele responde com um sorriso. Como diz Barbosa (1992, p. 75), o *jeitinho* “[...] está associado simultaneamente ao nosso lado cordial, simpático, malandro e também de país que não é sério, incompetente, subdesenvolvido que prefere o papo à briga, a conciliação à disputa”. Apesar de o *jeitinho* partir de uma pressuposição de igualdade entre as partes (pois partilhamos certa identidade nacional e cultural), tem como efeito a produção de uma desigualdade, já que seu resultado é *pessoal*, pois tudo depende da posição em que se encontra na teia de relações interpessoais para filtrar a dinâmica da esfera legal. Isso deixa claro que, em nossas práticas cotidianas, reproduzem-se a desconfiança e a ambiguidade que caracterizam nossa relação com a esfera legal. Não é de se estranhar a incapacidade de resolução, por meio de *medidas legais*, de questões práticas como o uso de celulares nas salas de aula.

Um quadrinho da *Turma da Mônica* ilustra bem a situação de exibição pública sonora do aparelho celular:

Figura 3 – Quadrinho da Turma da Mônica



Fonte: Turma da Mônica, 2011, p. 17.

A presença de uma situação desse tipo num trecho de uma história da *Turma da Mônica* mostra que tais práticas sonoras estão disseminadas pela sociedade brasileira, fazendo parte do repertório simbólico trabalhado pela produção cultural. Dessa maneira, as práticas que vemos em nosso trabalho de campo não são restritas àquele espaço específico, remetendo-nos, em termos simbólicos, a outras dimensões de nossa sociedade. Outro argumento que tende a reforçar tal leitura pela chave cultural de práticas similares às que ocorrem no interior da sala de aula refere-se ao fato de que, conforme a revisão efetuada por Thomas e Bolton (2012), músicas executadas em sala de aula não aparecem entre as preocupações dos docentes norte-americanos. Vejamos a descrição de uma das observações em campo na Escola B, para termos uma ideia da amplitude da disseminação dessa prática.

Nesse dia, mudei o lugar a partir do qual realizo minhas observações: sentei-me na primeira carteira da fileira da parede, junto à porta – único acesso à classe. Num primeiro momento, não me pareceu ser um bom lugar para a observação, uma vez que o contínuo movimento de alunos pelo corredor parece tirar a atenção do que está ocorrendo no interior da sala de aula. Enquanto realizo minhas anotações, alguns alunos estão circulando pelo corredor com o celular tocando músicas pelo alto

falante. Também é possível ouvir a batida do *funk* (apesar de não conseguir ouvir a letra da música) sendo executado no pátio da escola.

Ao passar por mim, a professora da classe comenta sobre os celulares no pátio. Falo com ela que o barulho me desconcentra. Falei da experiência da escola em que trabalho, onde existe a rádio dos alunos no intervalo. Ela diz que antigamente eles também a tinham na Escola B, mas apenas no período da manhã. No intervalo da noite, diz ela, não dá nem para ouvi-los conversando, o que ocorre é uma “guerra de celulares”. A rádio poderia ser uma forma de impedir que isso ocorresse, diz ela. (RA-9, 1º ano Y).

O excerto permite perceber como, no contexto escolar observado, tais práticas não se restringem ao interior das salas de aula, mas se apresentam também em outros espaços da escola. Essa prática sonora se mostrou bastante generalizada na Escola B e disseminada em diversos espaços, desde o caminho que leva os alunos à escola, pelas ruas, como também, eventualmente, no interior das salas de aula. Com maior frequência, estava presente no pátio escolar, local onde impera a maior dimensão de abstração das personalidades em decorrência de uma maior concentração de pessoas.

Para Martins (2008), a modernidade brasileira ocorreu de forma incompleta pelo fato de ser restrita e de se estabelecer no plano das aparências, e não no do viver e do ser em si. Dessa maneira, está entre nós uma necessidade imperiosa de nos exibirmos e parecermos modernos, mesmo que nas relações sociais ainda possamos ter aspectos não modernos. Carregamos isso com os resquícios de nossa matriz de colonização e da sociedade rural e patriarcal que aqui se formou, traços que nos conformam e que impedem que o espaço público, em seus diversos recortes, apareça com a impessoalidade e o decoro tomados como formas de sociabilidade hegemônica na interpretação dos atores sociais.

Se historicamente produzimos uma *personificação do espaço público* (Schwarcz, 2008), ligação na qual não se separam totalmente essas duas esferas de ação e que frequentemente sobrepõe os interesses particulares aos interesses públicos, torna-se difícil o respeito a princípios gerais e abstratos como aqueles contidos nas leis. Essa dificuldade se dá especialmente pelo fato de que se trata, muitas vezes, de leis inaplicáveis numa dimensão prática da vida cotidiana. A centralidade da categoria *pessoa* em nosso contexto cultural agrava a desconfiança nas determinações legais, pois uma teia de relações pessoais funciona como mediação de formas de relação que deveriam ser orientadas por uma vertente impessoal. Por esse conjunto de fatores, a indistinção entre as esferas pública e privada se constitui como traço essencial de nossa cultura e de nossa vida em sociedade.

ETIQUETAS MÓVEIS

Um contexto cultural constituído dessa forma torna mais propícia a disseminação de práticas que geram transtornos decorrentes do uso dos aparelhos celulares em público, já que o espaço público aparece aos atores como que aberto e sugestivo a uma infinidade de usos que terminam por incomodar os outros em sua indistinção em relação à dimensão privada da existência. É nesse sentido que devemos compreender a permeabilidade que as salas de aula possuem em relação às práticas de distúrbio que ocorrem nesse espaço. Esse aspecto da vida cotidiana que denota um traço de nossa cultura também é ressaltado numa comparação realizada em escala internacional por uma pesquisa da Intel, em termos dos diferentes hábitos de utilização dos celulares e do compartilhamento de informações.

Segundo os dados daquela pesquisa, 95% dos brasileiros declararam que “[...] gostariam que as pessoas tivessem mais decoro no uso de seus dispositivos móveis em público” (UOL, 2012a, n.p.). Na mesma pesquisa, realizada em diversos países, o brasileiro aparece como “[...] quem mais escuta música alta nos celulares em público” (UOL, 2012b, n.p.). Essas práticas são consideradas, em termos gerais, irritantes para 62% dos entrevistados; se

contabilizados apenas os adultos com mais de 55 anos, tais práticas incomodam 72% dos que responderam à pesquisa. Outras práticas que também são responsáveis por desagradar os entrevistados são: falar ao telefone aos berros (o que irrita cerca de 59% dos entrevistados) e assistir a conteúdos impróprios (o que irrita cerca de 49% dos entrevistados) – práticas estas que dizem respeito ao modo como usamos os aparelhos celulares em público⁸.

A generalização do uso de celulares em diversos espaços sociais, onde jovens carregam consigo as diversas práticas que se encontram em potencialidade em seus aparelhos tecnológicos, gera, em contrapartida, discursos promovidos por *especialistas*. Estes defendem o que poderia ser caracterizado como uma *etiqueta móvel*, tal como descrito por Anna Post, do *Emily Post Institute*. Comentando os dados levantados pela Intel sobre hábitos dos consumidores de aparelhos celulares, ela afirma que a pesquisa indica que

[...] a preocupação de agora em diante não será mais se compartilharemos online, mas *como* compartilharemos. Os dispositivos móveis nos permitem compartilhar informações em tempo real, e a etiqueta nos ajuda a decidir como compartilhar e nos conectar de maneiras positivas e que melhorem nossos relacionamentos. (UOL, 2012b, grifos nossos, n.p.).

Tais discursos mostram que, em termos globais, as práticas tecnológicas contemporâneas estão postas como dadas e, ao que tudo indica, irreversíveis na totalidade dos contextos que compreendem nossa vida cotidiana. Quanto ao sentido de construção de certa *etiqueta* no uso desses aparelhos, há também práticas que, mesmo não se constituindo numa *etiqueta móvel* geral, estão sendo realizadas pelos jovens. Apesar da influência dos aspectos que caracterizamos como fazendo parte de um contexto cultural brasileiro – base para compreendermos o potencial

8. Para mais dados estatísticos sobre o uso de celulares pelos jovens, entre outros aspectos relacionados às TICs, ver o texto de Salatino e Bueno (2015), também publicado nesta coletânea (capítulo 14).

de disseminação atingido por determinadas práticas –, há outras práticas que surgem no interior dessa cultura, como no contexto da instituição escolar, produzindo formas que são contrárias à tendência geral e que não se restringem aos docentes e aos papéis institucionais. Essas práticas não se conformam ao contexto cultural que relativiza as distinções entre o público e o privado, tampouco negam as práticas sonoras que repercutem em nosso contexto cultural. O excerto a seguir indica a emergência de uma *etiqueta* na escola, por iniciativa de alunos: “Em meio ao relativo silêncio, podemos ouvir o toque de mais um celular chamando. Uma das alunas da frente da turma vira para trás e repreende seu colega ‘-Ô, bota no silencioso aí’” (RA-10, 1º ano X).

Vistas como fragmentos de decoro de um espaço público em pedaços, ou, na concepção dos alunos, como gestos de *educação* de seus colegas, essas práticas são realizadas em meio aos pedidos de desculpas por parte de alunos cujos celulares tocaram no meio da aula por esquecimento de colocar o aparelho no modo *silencioso*; ou por alunos que, quando ouvem os toques ou percebem as chamadas pelo modo *silencioso*, pedem licença ao professor para atender o celular, em geral, com embaraço enquanto caminham para fora da sala de aula, sussurrando suas conversas.

Dessa forma, não poderíamos generalizar, dizendo que *os jovens* brasileiros são barulhentos. Tal categoria deve ser analisada e, se há traços que parecem ser gerais, teríamos em sociedades complexas diversos recortes culturais em termos de universos simbólicos (por exemplo, de *gênero* ou de *tribos* juvenis, de *ethos* de classe, entre outros), cuja diversidade se torna evidente nas vivências dos próprios alunos e é retratada através das representações de uma parcela deles sobre tais práticas, como se pode ver na passagem a seguir.

As alunas sentadas atrás do observador comentam, informadas, um fato que presenciaram no metrô. Uma delas conta que viu meninas sentadas no chão (do metrô) com o celular tocando *funk*. “Mó favelada, comendo *Trakinas*, ou-

vindo *funk*, outras minas de escola chegaram e cantaram junto”. “Ó, é tudo favelada”, reforça a colega.

Enquanto conversava, a aluna movia o aparelho celular, segurando com sua mão esquerda, da mesma forma que a menina sentada ao seu lado movimenta o seu aparelho na mão esquerda e, a seguir, o debruça levemente sobre a apostila. (RA-10, 1º ano X).

Com o celular nas mãos, as alunas estão ao mesmo tempo próximas e distantes das práticas de outros jovens. Isso nos permite inferir que, nas representações dessas jovens, tais práticas se encontram restritas a determinado grupo, tendo seu valor depreciado e/ou repreendido por outros; representações próximas das que vemos em comentários virtuais sobre a notícia a respeito das formas de uso de aparelhos celulares. No espaço virtual há comentários que tendem a generalizá-las, como que constituindo características dos brasileiros, tais como: “O brasileiro adora um barulho. Ele gosto (*sic*) de música alta no celular, no aparelho de som, no carro... Gente barulhenta demais, Credo!”. Há outros que tendem a circunscrever tais práticas: “brasileiros, corrija (*sic*) funkeiros”; ou “99,9% são funkeiros”; ou ainda “A maioria (99,9%) é do *Funk*, mas já ouvi samba, forró, pagode, rock e música gospel. Acho o *funk* e o pagode os mais irritantes, principalmente quando são aquelas músicas que só tem gritaria e ninguém entende nada” (UOL, 2012b, n.p.).

Assumir que há traços gerais da cultura brasileira não significa pretender reificá-la, como se ela fosse impressa e se incorporasse a cada um dos indivíduos que a ela pertence. Compreendemos a cultura como processo, no qual cabe um papel ativo aos sujeitos sociais em sua atualização; como *invenção* dos sujeitos a partir do material simbólico que lhes é preexistente (Wagner, 2010). Ressaltar a importância de certos traços da cultura brasileira em nossa análise é, portanto, uma forma de delinear um contexto no qual as ações individuais, tal como nos fala Geertz (1973), podem ser compreendidas como ações simbólicas, ações que dizem algo a respeito de nossa sociedade. Entretanto, é importante lembrarmos que, por se tratar de uma

modernidade incompleta (Martins, 2008), outras formas de postura podem coexistir com aquelas que reproduzem os traços essenciais de nossa cultura.

De toda forma, parece que as práticas de exibição através do som possuem um grande poder de propagação, na medida em que são reforçadas por várias outras práticas que possuem respaldo nas lógicas específicas dessa modernidade de aparência, proliferando-se nas especificidades de uma *cultura brasileira*. Uma observação feita durante o trabalho de campo pode dar respaldo a essa interpretação. Em certa ocasião, na saída das aulas, observamos um grupo de alunos entrando em um carro em que o som estava ligado e era propagado por suas potentes caixas de som, atraindo os olhares de todos aqueles que, em sua maioria, caminhavam a pé em direção ao ponto de ônibus ou a suas casas. Dessa maneira, a tríade automóveis-celulares-caixas de som parece desenvolver práticas que se reforçam e que servem de referência mútua, além de funcionarem, muitas vezes, como símbolos que buscam representar a própria virilidade dos homens, tal como aponta Pereira (2010) quando fala a respeito dos automóveis. Essa interpretação converge com a de Silva (2012, p. 80):

No caso da audição de música, especialmente o funk, sem fone de ouvido, acredito que a prática de ocupar o espaço sonoro em torno de si, no espaço público, forneça um correlato da masculinidade viril relacionada ao corpo esteticamente musculoso [...]. Argumento também que as “práticas de subversão” conferem ao jovem e ao homem um capital de prestígio advindo do fato de poder subverter, ainda que até certo ponto, regras institucionalizadas e não ser um mero “mané”.

Para a autora, as atividades sonoras fundam-se na *performance* pública da masculinidade. Decerto, parte das práticas sociais presenciadas em nosso campo, como aquela dos alunos saindo da escola com suas caixas de som ligadas em alto volume, correlaciona-se com *performances* de masculinidade. Lembremos dos jovens de diversas classes sociais que exibem

os signos tecnológicos dos potentes aparelhos sonoros instalados em seus carros, combinados com outras formas de *tunning*, como luzes e adesivos que singularizam os automóveis e cuja acumulação de signos tecnológicos e de potência guarda correlação com sua virilidade, assim como os galos e sua capacidade de luta estão para os balineses (Geertz, 1973). Entretanto, é importante relativizar o uso da categoria *gênero*⁹ nessa interpretação sobre o uso sonoro de aparelhos celulares, uma vez que a pluralidade de significados descritos anteriormente diminui a força do argumento principal de Silva (2012). Os dados colhidos em nossa pesquisa por meio de questionários apontaram que dentre os 43% de jovens que afirmam fazer uso do viva-voz dos celulares para executar músicas, embora a distribuição por sexo guarde diferença, há uma parcela expressiva de mulheres.

O percentual de 42% de jovens do sexo feminino que utilizam o alto-falante de seus celulares para ouvir músicas não permite sobrevalorizar a categoria *gênero* e associar uma dimensão de performance de masculinidade ao uso de tecnologias móveis, como é o caso dos aparelhos celulares. É necessário levar em conta os diferentes contextos. Mesmo as práticas que, segundo Silva (2012), se constituem num capital de prestígio masculino não se restringiram aos jovens do sexo masculino em nosso estudo. Algumas alunas, por exemplo, ligaram o celular em diferentes situações com o único intuito de provocar determinados professores. Há, ainda, práticas que não são lidas sob o signo da *afronta*, mas que também se sustentam por meio da utilização sonora e da exibição dos aparelhos, as quais seriam bem mais frequentes que as anteriores¹⁰, como os sucessivos casos que ocorriam nos intervalos, em que rodas de amigas tinham suas conversas embaladas pelo

9. Sobre diferenciações quanto ao uso tendo por base o gênero, Verza (2008) já apontou alguns aspectos, como o maior uso de jogos e de envio de mensagens pelos meninos, enquanto as meninas os utilizam mais para conversar com suas amigas.

10. Tanto entre as meninas, como entre os meninos. Na escola observada, grande parte das práticas sonoras não são realizadas por jovens que se *socializam contra a escola* (Dubet, 1998), mas por aqueles que se *socializam paralelamente*. Assim, tais práticas não possuem um caráter de *afronta*, mas de *alheamento*, o que vale para ambos os sexos.

ritmo *funk*, por puro prazer e divertimento, sem nenhum caráter *subversivo* em relação à ordem institucional.

Para compreender essas práticas sonoras dos celulares e dos automóveis, é importante aprofundar outra pista contida no artigo de Silva (2012), qual seja, a urgência sentida pelos jovens em preencher uma espécie de vazio, o que se encontra na bela imagem de um dos jovens entrevistados pela autora sobre o significado da utilização de seu aparelho: “[...] ocupar onde não tem nada”. Nas palavras desse jovem: “Assim, tu vai num lugar onde não tem nada, tu bota uma musiquinha, até soltando uma pipa... qualquer lugar... no shopping” (*apud* Silva, 2012, p. 70).

Como compreendermos que o *shopping*, a casa e, especialmente, a escola são lugares onde *não tem nada*? Para respondermos a essa questão, devemos relacionar os contextos de nossa vida cotidiana ao fato de que o ambiente audiovisual, seja a mídia de massas ou nossas seleções pessoais de música, conforma um contexto com o qual nós interagimos de forma constante e automática, de modo que sua ausência nos aparece como um *vazio*. A esse respeito, Castells (1999) ressalta que aparelhos tipo *walkman* – antecessores, em certa medida, dos aparelhos *MP3s* e *Ipods* (e de certos usos sonoros dos aparelhos celulares) – produziram um ambiente de áudio portátil com o qual, por meio da seleção pessoal das músicas, os adolescentes constroem “[...] suas paredes de sons contra o mundo exterior” (p. 419).

Como bem observa Castells, muitas vezes, a ação de sermos espectadores ou ouvintes das mídias ou músicas é combinada com as atividades domésticas e outras formas de interação social. Nossos alunos o atestam quando fazem as atividades com seus fones e quando interagem com os colegas com ou apesar do uso dos fones. Nas salas de aula, os jovens constroem, com seus fones de ouvido, *uma parede* tão porosa quanto aquelas das instituições contemporâneas, nas quais não notamos a distinção entre o *dentro* e o *fora*, de que fala Hardt (2000). Essa lógica exterior trazida pelos jovens para o interior da instituição escolar aparece como lógica sociocultural em que a mídia e as músicas são “[...] a presença de fundo quase constante, o *tecido de nossas vidas*” (Castells, 1999, p. 419, grifos nossos).

Ao contrário de contextos culturais *tradicionais*, em que há uma inércia simbólica maior, a cultura das metrópoles é incessantemente recriada através de um material simbólico que circula em escala global. Nesse contexto, a identidade não pode ser compreendida como algo estático; antes, a identidade contemporânea seria construída na relação com essa enorme quantidade de material audiovisual. Não se reduzindo a uma *narrativa ritualizada*, é um “[...] relato que reconstruímos incessantemente, que reconstruímos com os outros, a identidade se torna também uma co-produção” (Canciani, 2001, p. 173).

As práticas sonoras ocorridas no interior das salas de aula, nos corredores, no pátio da escola, nas ruas da cidade ou em outros espaços públicos, na tentativa de afirmar uma identidade precária e efêmera, constituem-se na forma como buscamos narrar coletivamente nossa identidade no contexto pós-moderno. Nesse sentido, recorrer a Simmel (2005) pode nos ajudar, uma vez que tais ações, encenadas coletivamente em nossa luta cotidiana contra as abstrações sociais, representam a necessidade que teríamos de nos singularizar e de nos exibir nesse contexto. Não seriam reduzidas, portanto, a performances masculinas, mas decorrência do caráter *blasé* da vida urbana na metrópole. Conforme o sociólogo:

Por um lado, a vida torna-se infinitamente mais fácil, na medida em que estímulos, interesses, preenchimentos de tempo e consciência se lhe oferecem de todos os lados e a sugam em uma corrente na qual ela praticamente prescinde de qualquer movimento para nadar. Mas, por outro lado, a vida compõe-se cada vez mais desses conteúdos e programas pessoais que pretendem recalcar as colorações verdadeiramente pessoais e o que é incomparável. E isso de tal modo, que para salvar o que há de mais pessoal é preciso convocar o que há de extremo em peculiaridade e particularização, e é preciso exagerá-las para que se possa tornar audível, inclusive para si mesmo. (Simmel, 2005, p. 588).

Um relativo silêncio, no polo oposto, constitui um vazio midiático-sonoro experimentado como sentimento de ausência, ao modo de um pano de fundo contraditório em relação ao imenso acúmulo de signos, imagens e informações que nos são incessantemente transmitidas por diversas fontes. Dessa forma, busca-se colorir aqueles conteúdos *acinzentados* (pelo excesso) que cercam nossa existência. Na esperança de produzir novas relações, os indivíduos *exageram* através das práticas sonoras, num contexto já preenchido e transbordante de estímulos audiovisuais. Dessa maneira, o nível necessário para que se consiga o efeito da diferenciação em meio à enorme quantidade de estímulos se mostra incômodo em decorrência da hipertrofia audiovisual de nosso contexto cultural.

Tomemos como exemplo o caso da *guerra de celulares* que ocorre na Escola B. É recorrente a prática de utilização sonora dos celulares nos intervalos entre as aulas. A cena é a de jovens sentados no chão do pátio escolar ou em meio às passagens que dão acesso às salas dos professores. Eles estão dispostos em forma de rodas e alguns grupos têm suas conversas embaladas pelo som que se propaga através dos alto-falantes dos celulares. Não se trata de demarcar territórios de estilos diversos, pois diferentes músicas de *funk* competem nesse mesmo espaço, mas territórios em que as redes de sociabilidade funcionam como filtro das narrações identitárias. Trata-se de práticas que reforçam os laços de amizade entre os jovens, cujas estratégias de singularização contrapõem esses grupos aos de outros estudantes, bem como a outros indivíduos que se utilizam da mesma estratégia de exibição sonora no espaço público. A partir do comentário sobre essa *guerra dos celulares* – como estratégia de diferenciação empreendida por parte dos indivíduos em sua luta contra as abstrações que governam a vida moderna (Simmel, 2005) –, a ideia de uma das professoras, de estabelecer uma rádio única para o conjunto dos estudantes, aponta para o reforço do sentido da massificação e da homogeneização, abstrações características da vida na metrópole e das instituições sociais.

Apesar de contar com traços que remetem a aspectos centrais do contexto cultural brasileiro, as práticas dos jovens nos intervalos es-

colares denotam uma forma intermediária entre o que há de específico e historicamente produzido em nossa cultura e as pressões da cultura contemporânea. Isso porque as práticas dos jovens no espaço escolar nos remetem a um caráter mais geral da relação com o espaço público, caráter este já não restrito à especificidade brasileira, mas que, se enredado a um contexto tanto de modernidade das aparências como de indistinção entre privado e público, complica e propicia a utilização de seu espaço como suporte para práticas que visam à distinção dos indivíduos. Essa postura aponta para a mudança contemporânea em relação ao significado do termo *público* até mesmo nos países centrais do capitalismo. A esse propósito, diz Bauman (2000, p. 71):

Era costume aplicar-se esse conceito a coisas e eventos de natureza “coletiva”, coisas e fenômenos que não podiam ser reivindicados como assunto privado, quanto mais de posse exclusiva, mas sobre os quais todo mundo podia pretender alguma autoridade pelo fato de tais coisas e eventos afetarem seus interesses e bens privados. Agora invertia-se também a definição de público, transformando em território onde são exibidos os assuntos particulares e bens pessoais.

Nesse contexto, o público aparece cada vez menos como um espaço marcado pela impessoalidade, em que poderíamos discutir questões sobre interesses e bens comuns, e mais como espaço no qual as pessoas se veem numa necessidade de mostrar, umas às outras, quem elas *realmente são*. Decorrem disso as práticas de exibição pública de assuntos e coisas sem importância *pública*, o que termina por constituir esse espaço não como contexto comum, mas como uma *colcha de retalhos* de anseios pessoais, agregando problemas e preocupações privadas num esforço de singularização, esforço em deixar sua marca num espaço essencialmente marcado pela abstração social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos o uso dos aparelhos celulares pelos jovens como ações simbólicas, ações que são indícios além de si mesmas. Os diversos usos, especialmente o sonoro – em alto volume, de músicas de diferentes estilos –, não nos falam somente sobre gostos, sobre personalidades, pois, a partir deles, podem ser lidos aspectos centrais de nossa cultura e sociedade. Tais usos nos falam sobre certa forma de lidarmos e encararmos o espaço público, forma historicamente constituída e que tem por característica, em nossa modernidade brasileira, a indistinção entre as esferas pública e privada. Decorrem disso a ambiguidade com que lidamos com leis abstratas, como a que proíbe o uso de celulares nos espaços públicos, e o fato de nos comportarmos nesses espaços como se estivéssemos em nossas próprias casas.

Realizar uma descrição densa da relação dos jovens com os aparelhos tecnológicos implica analisarmos de que forma suas práticas denotam um aspecto central da cultura brasileira. Na contemporaneidade, esse traço cultural se encontra enredado numa escala global de permeabilidade entre as esferas de convivialidade e sociabilidade, num processo de ressignificação do espaço público que não é característico apenas da cultura brasileira, mas da pós-modernidade como um todo. A exibição pública, o falar alto ao celular e as estratégias de singularização através da utilização sonora dos aparelhos se constituem em práticas nas quais os atores realizam uma leitura do espaço público não como um contexto comum, a ser tratado com certa dose de decoro e ritualismo que impera na vida social. Essas práticas, cujos sentidos se reforçam mutuamente, denotam um espaço público que se apresenta como sugestivo aos usos incômodos dos atores sociais, pela indistinção público/privado por um lado, mas também por um espaço público esvaziado de sentido, compreendido apenas como lugar no qual os sujeitos tornam públicos aspectos e características de sua vida privada.

A guerra dos celulares – ilustrando o uso constante das potencialidades sonoras dos celulares pelos jovens – constitui um exemplo nesse sentido. O espaço público serve, então, como suporte da narração de uma identidade num contexto simbólico pós-moderno, marcado pela fragilidade institucional e pela

volatilidade simbólica. Trata-se de um contexto no qual os atores constroem e reconstróem identidades efêmeras, cotidianamente atualizadas; identidades que necessitam ser narradas, exibidas e demonstradas, e que o são por meio das marcas, das músicas e dos celulares dos jovens. Num mundo saturado de estímulos audiovisuais, torna-se necessária certa dose de exagero para que os atores alcancem o efeito de singularidade em um contexto dominado pela abstração e pela homogeneização.

As práticas que esses jovens estabelecem denotam a complexidade das ações em meio à teia simbólica que conforma nossa cultura. É nesse jogo de singularização que se entrelaçam os diferentes níveis que conformam a cultura: a cultura de classe, a cultura brasileira e a cultura capitalista. Essas ações condensam traços e deixam pistas através das quais podem ser lidos aspectos essenciais da experiência dos jovens na escola e na sociedade contemporânea, traços de uma cultura escolar que suas práticas ajudam a recriar e dotar de novos sentidos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, L. O jeitinho e o “você sabe com quem está falando?”: uma comparação entre dois dramas sociais. In: BARBOSA, L. **O jeitinho brasileiro: a arte de ser mais igual que os outros**. Rio de Janeiro: Campus, 1992. p. 73-81.

BAUMAN, Z. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BOURDIEU, P.; SAINT-MARTIN, M. Goûts de classe et styles de vie. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, n. 5, p. 18-43, out. 1976.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. 4. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DAMATTA, R. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DUBET, F. A formação dos indivíduos: a desinstitucionalização. **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 3, p. 27-33, 1998.

- ERICKSON, F. Metodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza. *In: WITTRICK, M. C. (org.). La investigación de la enseñanza II: métodos cualitativos y de observación.* Barcelona: Paidós, 1989. p. 125-301.
- GEERTZ, C. Thick description: toward an interpretive theory of culture. *In: GEERTZ, C. The interpretation of cultures.* New York: Basic Books, 1973. p. 3-30.
- HARDT, M. A sociedade mundial de controle". *In: ALLIEZ, É. (org.). Gilles Deleuze: uma vida filosófica.* São Paulo: Editora 34, 2000. p. 357-372.
- HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- MARCHEZI, F. Campinas proíbe uso de aparelhos sonoros sem fone de ouvido em ônibus municipais. **UOL**, 31 jul. 2012. Disponível em: <http://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2012/07/31/campinas-sp-proibe-uso-de-aparelhos-sonoros-sem-fone-de-ouvido-dentro-de-onibus.htm>. Acesso em: 1 ago. 2012.
- MARTINS, J. S. **A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- MAUSS, M. As técnicas do corpo. *In: MAUSS, M. Sociologia e antropologia.* São Paulo: Cosac & Naify, 2003. p. 399-422.
- NICOLACI-DA-COSTA, A. M. Impactos psicológicos do uso de celulares: uma pesquisa exploratória com jovens brasileiros. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 20, n. 2, p. 165-174, 2004.
- PEREIRA, A. B. **A maior zoeira: experiências juvenis na periferia de São Paulo.** 2010. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- SALATINO, A. **Entre laços e redes de sociabilidade: sobre jovens, celulares e escola contemporânea.** 2014. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- SALATINO, A. T.; BUENO, B. Entre mundos juvenis: o papel das tecnologias na escolarização de alunos das classes populares. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, v. 17, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637511>. Acesso em: 24 ago. 2017.
- SCHWARCZ, L. M. Sérgio Buarque de Holanda e essa tal de 'cordialidade'. **IDE**, São Paulo, v. 31, n. 46, p. 83-89, 2008.

SILVA, S. R. Eu não vivo sem celular: sociabilidade, consumo, corporalidade e novas práticas nas culturas urbanas". In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 30., 2007, Santos. **Anais [...]**. Brasília, DF: Intercom, 2007. p. 1-15.

SILVA, S. R. Performances de masculinidade, práticas de subversão: o consumo de telefones celulares entre jovens de camadas populares. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, v. 9, n. 26, p. 61-82, 2012.

SIMMEL, G. As grandes cidades e a vida do espírito. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 577-591, 2005.

THOMAS, K.; BOLTON, N. Cell phones in the classroom: educator's perspectives. In: SOCIETY FOR INFORMATION TECHNOLOGY & TEACHER EDUCATION INTERNATIONAL CONFERENCE, 2012, Austin. **Proceedings [...]**. Waynesville: AACE, 2012. p. 2129-2140.

TIRAMONTI, G.; MINTEGUIAGA, A. Una nueva cartografía de sentidos para la escuela. In: TIRAMONTI, G. (org.). **La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media**. Buenos Aires: Manantial, 2010. p. 101-118.

TURMA DA MÔNICA. n. 51. Pelotas: Panini Comics, 11 mar. 2011.

UOL. Universo On-line. Adrenaline. **Usar smartphone no banheiro e igrejas é hábito comum entre os brasileiros, revela estudo da Intel**. [S. l.]: UOL, 2012a. Disponível em: <http://intel.adrenaline.uol.com.br/internet/noticias/13871/usar-smartphone-no-banheiro-e-igrejas-e-habito-comum-entre-os-brasileiros-revela-estudo-da-intel.html>. Acesso em: 13 set. 2012.

UOL. Universo On-line. Olhar Digital. **Brasileiro é quem mais escuta música alta nos celulares em público**. [S. l.]: UOL, 2012b. Disponível em: http://olhardigital.uol.com.br/negocios/digital_news/noticias/brasileiro-e-campeao-mundial-em-ouvir-musica-alta-nos-celulares-em-publico. Acesso em: 13 set. 2012.

VERZA, F. **O uso do celular na adolescência e sua relação com a família e grupo de amigos**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10923/4796>. Acesso em: 25 set. 2024.

WAGNER, R. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

Processos transicionais e experiências de integração ética na escola do século xxi: etnografia escolar para novas epistemologias da relação professor-aluno¹

Ivi Belmonte Machado

16

A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO E A QUESTÃO DA AUTORIDADE

Uma configuração anômica tem se aprofundado no contexto da *mudança epocal* na passagem do século XX para o século XXI (Tiramonti, 2005). Nesse cenário, também testemunhamos o enfraquecimento da eficácia reguladora das subjetividades que até então as instituições conseguiam oferecer, bem como a generalização da experiência de um eu autorreferencial em uma democracia internalizada; um eu que está exposto a mais riscos ao perder a experiência de pertencimento, ao se encontrar em maior solidão num labirinto subjetivo. O abrandamento e a deslegitimação das fronteiras e dos papéis das instituições sociais contribuíram para a deslegitimação do conhecimento e dos processos escolares (Silva, 2010), o que, conseqüentemente, colocou em xeque a legitimação da autoridade docente perante os alunos.

A autoridade institui uma ordem de interdições que cinde a realidade, produzindo a dualidade e as categorias elementares do pensamento humano: sagrado e profano. Compondo a dimensão do sagrado estão os objetos que apenas podem ser acessados por meio de certas prescrições e obrigações, sem as quais esse acesso fica interdito, como, por exemplo, um totem, um templo, uma liturgia, expressões da linguagem, um professor, uma sala de aula, um conteúdo disciplinar, uma prova de vestibular. A interdição é a interdição de uma passagem. A dimensão do profano corresponde, por sua vez, aos objetos de acesso flexibilizado; é a complementação dialética que apresenta a disponibilidade dos objetos sem restrições rígidas, o contingente, a possibilidade de escolha de formas e conteúdos (Durkheim, 2009). A pessoa de autoridade, como o professor, de acordo com suas próprias características, representa e dramatiza essa ordem de

1. Este texto baseia-se na dissertação de mestrado da autora, *Conhe-ser ou não conhecer, eis a questão: experiências formativas de integração através da tensão entre habitus e saberes docentes e discentes em sala de aula* (Machado, 2022), com acréscimos às análises originais. A dissertação foi defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sob a orientação de Belmira Oliveira Bueno.

acessos, e a legitimação de sua posição sustenta as decorrentes coordenadas simbólicas da realidade.

Nesse sentido, a autoridade docente se dividiria (e se legitimaria) na autoridade propriamente pedagógica, que advém da responsabilidade pelo conhecimento disciplinar, e em uma autoridade *humana*, advinda de sua responsabilidade pelo mundo (Arendt, 2003). É interessante observar que o objetivo principal da relação professor-aluno, ao menos no domínio filosófico, seria a aquisição de autonomia pelos alunos. Na dimensão pedagógica, sua autonomia deveria se expandir às relações com o conteúdo disciplinar, aos processos de estudos e aprendizados, às autoavaliações, às aplicações próprias e críticas dos conhecimentos disciplinares transformados em saberes voltados a situações reais. Na dimensão humana, o processo de autonomia dos alunos deveria se direcionar à plena preparação deles e delas para a inserção definitiva no mundo público.

A aquisição de autonomia social e psíquica pelos alunos, por sua vez, segundo Guimarães (1996), é construída na relação professor-aluno em processos marcados por tensões e diferenciações em relação às regras – expressões dos interditos, seus sagrados e profanos –, ou seja, às coordenadas da realidade que o professor representa. Isso gera, de modo inevitável, experiências de conflito pessoal em sala de aula. De fato, a tensão se expressa, num primeiro momento, de forma pessoal entre os alunos e seus professores e professoras, sem que seja preciso mobilizar a regra. A passagem dos alunos à autonomia em relação à regra, à autorregulação, é decorrente da indissociabilidade original entre regra e professor, que aos poucos se dissociam. *Você não manda em mim!* e *Eu faço o que eu quiser!* são frases que exemplificam esse processo tenso, pelo qual se transiciona da pessoalidade à impessoalidade e novamente à pessoalidade da regra. Na sequência: *não pode* (pessoa do professor); *não se pode* (regra abstrata); *não posso* (autorregulação do aluno). Ou, então: *não pode – não se pode – discordo – se pode – posso*.

Portanto, ainda que a legitimidade da autoridade docente seja menos questionada em determinado contexto social não anômico, presumimos que as relações professor-aluno em sala de aula apresentam e continuarão apresentando uma tensão inerente, composta por forças opostas, tal como as tensões

pelas quais as categorias do pensamento e da realidade humana vão se estabelecendo historicamente, em processos de relações assimétricas e de sucessivas desconstruções e construções.

Se precisamos assumir uma tensão inerente que pode ser vivenciada como choques e conflitos, o que fazer com o sofrimento que é vivenciar conflitos muitas vezes exacerbados, em contexto social anômico e, ainda, tentar encontrar, dentro deles, saídas éticas? O sofrimento subjetivo em relações de conflito pode esvaziar os conteúdos éticos de significados e de personalidade, tornando-os abstratos, e tentar forjar uma ética em uma relação de troca de valores morais abstratos, tal como acontece com os valores abstratos das mercadorias. Nesse cenário, um valor abstrato – a disciplina – se traduz na troca: *Se vocês não se comportarem, eu vou...* Outro lado da impessoalização das relações éticas é sua hipermaterialização, focando-se rigidamente em um objeto, como o boné ou o celular.

Ora, se as tensões são inerentes às relações professor-aluno, é preciso que tenhamos relações professor-aluno em que a tensão entre eles não rompa as derradeiras condições mútuas de existência. Quer dizer que relações de tensionamento entre alunos e professores vão sendo – e só podem ir sendo – construídas na mesma medida em que seus vínculos são construídos, numa relação implícita de dependência. Com o tempo, os vínculos podem, então, assumir características diversas, bem como podem, estranhamente, acontecer como manutenção de relações de exclusão.

No entanto, a dependência não é necessariamente algo ruim. Ela pode se exprimir simplesmente como um fato; mas, de acordo com os argumentos de Arendt (2003), se uma autonomia forjada *a priori* não leva a mais autonomia, uma dependência bem aproveitada pode, por sua vez, levar a processos lentos, como os de todas as construções positivas, de aquisição de autonomia. Assim como autonomia não brota da autonomia, também não brota apenas do conflito, porque a síntese não fecha e pode se encerrar no vício do conflito pelo conflito. Daí a necessidade de incluir a dimensão ética do cuidado (Noddings, 2013) na dialética da aquisição de autonomia na relação professor-aluno, que soma ao resultado da autorregulação o cuidado de si.

Um exercício parecido com o da impessoalização-pessoalização das regras se aplica aos conteúdos éticos do cuidado. Os alunos trazem para a escola, irremediavelmente, certas necessidades de seu mundo privado e as propriamente escolares, com a expectativa, consciente ou inconsciente, de que estas poderão ser sanadas. No entanto, voltamos a um contexto de desconstrução de coordenadas simbólicas em que essa expectativa se soma a uma dificuldade provavelmente aumentada do professor em reconhecer ou identificar as necessidades de seus alunos a partir dos próprios parâmetros, bem como daqueles da instituição escolar. Pode-se gerar um cuidado esvaziado de significados éticos, como em *uma troca de favores*.

Ora, precisaríamos dar algo em troca de um cuidado? Como poderia ocorrer uma relação de cuidado se nela precisamos dar algo para receber o cuidado? A necessidade – mesmo a socialmente construída, geradora de desejo, engajamento vital e integral nos dramas do mundo a que pertencemos, disparadora de experiências de integração – é aquilo que eu não posso dar em troca. Não tenho para dar em troca. Por isso, eu preciso do outro, numa relação de dádiva. Principalmente, porque a necessidade nunca é abstrata e impessoal; é sempre concreta e pessoal.

A ressignificação do cuidado na relação professor-aluno pode sustentar a reciprocidade da dádiva como estruturação e manutenção de um vínculo com forte teor de integração e senso de pertencimento. Tal como os alunos precisam dos cuidados de seus professores para aprender, os professores precisam que os alunos alimentem os cuidados necessários para sua prática de ensino. Isso pode se expressar, por parte dos alunos, de várias formas, como as atitudes que demonstram confiança e acolhimento ao mestre, atenção ao que ele ou ela diz, além de tantas outras formas de retorno, como podem ser notadas no texto etnográfico de George Noblit (1995), *Poder e desvelo na sala de aula*, e como pôde ser observado em campo, por exemplo, quando os alunos, ao saírem da sala, endereçavam ao professor um carinhoso *Boa noite!*. Nesse sentido, a indiferença pode ser entendida como uma das formas extremas e mesmo agressivas de descuido, o que leva ao esmorecimento do entusiasmo do professor e da professora.

Voltando ao discente: como o aluno e a aluna podem dar conhecimento ao professor daquilo que precisam para seu aprendizado e pertencimento à escola? Esse aspecto é fundamental nessa relação, pois, do contrário, quanto mais a necessidade falha em ser sanada em direção à integração e à autonomia, mais a exclusão é sentida como ameaça, e, através de ameaças explícitas ou implícitas, o conflito passa a ser a expressão última da necessidade, antes que o laço se rompa de vez. A balança pesa extremadamente para o conflito e para o risco da exclusão novamente. No entanto, quando isso acontece, também podemos estar diante daquela grande chance. É a chance de um conflito potencializado abrir uma brecha, essencial para a realização de uma nova integração. O professor tem nas mãos essa potencialidade ao desenvolver a habilidade ética e prática de operar transições.

A partir disso, voltamo-nos a um desdobramento das inquietações iniciais: existe um atravessamento possível das relações de autoridades deslegitimadas a relações de autoridades ressignificadas, que atendam a necessidades, mas que talvez não possam ser exatamente delineadas *a priori*?

Não quero afirmar se é permitido ou não usar o celular na sala de aula, nem afirmar que uma autoridade vertical centrada no professor é melhor ou pior. O estudo realizado buscou investigar processos de integração ética em ressignificação de relações de autoridade em suas muitas possíveis configurações, procurando, no decorrer do processo de pesquisa, reconhecer a diversidade viva, real, que encontramos na escola. Ressalvamos os limites das violências autoritárias, que manuseiam as regras arbitrariamente em proveito próprio.

Gratificadamente, os professores aos quais o campo *acidentalmente* me jogou a acompanhar tinham autoridades simetricamente opostas. Pude, assim, testemunhar, por parte de ambos, a obtenção de resultados surpreendentes a partir desses posicionamentos, mas, também, a partir do tensionamento e da desestabilização de tais posicionamentos.

A ETNOGRAFIA E O CONHECIMENTO DO OUTRO NA ESCOLA

Consoante à preocupação com os sujeitos interlocutores no campo em sua diversidade, entendemos a etnografia como uma abordagem metodológica adequada para a pesquisa que gerou este trabalho, pois ela guarda uma identidade estrutural com o problema da alienação na relação com o *outro*. Radicalmente, a etnografia inclui o *outro* no processo do conhecer científico, implicando, por sua vez, radicalmente, o pesquisador ou a pesquisadora no processo do conhecimento, a ponto de exigir a transformação da forma como vê o que veio a estudar e sua própria transformação (Rockwell, 2009). Se em campo você não encontra objetos, mas sujeitos, o processo de pesquisa é o diálogo. Por isso, trata-se de uma construção de conhecimento profundamente relacional.

Além disso, a etnografia se encaixa perfeitamente nos desafios da construção do conhecimento no contexto em que vivemos, de limites do pensamento e da realidade em deslocamento. Os atos significativos, muitas vezes microscópicos e já dificilmente observáveis em interações, ficam ainda mais difíceis de serem encontrados. Porém, conforme Geertz (2003, p. 24), esse método é feito para “[...] ler e interpretar textos”, em “[...] um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos” escritos “[...] em exemplos transitórios de comportamentos modelados”, de forma a ampliar o universo do discurso humano e a precisão com que vemos uns aos outros. Em suma, a etnografia é feita para encontrar o invisível e traduzi-lo de forma densa.

Assim, a etnografia da escola e da sala de aula permite transcender o funcionalismo que a tornaria refém de categorias de análise fixas, visto que a escola e a sala de aula são dinâmicas. Precisamos estar atentos às construções dialéticas das relações professor-aluno, implícita ou explicitamente negociadas, através de contínuas e singulares interações simbólicas (Bueno; Garcia, 1996)². As análises que trago aqui resultaram de um tal pro-

2. A referência indicada está reproduzida no capítulo 2 desta coletânea.

cesso, sendo possíveis apenas ao final dele. Assim, pelas delícias e vicissitudes do campo, pude ir jogando com os quebra-cabeças.

O LONGO CAMINHO

Entrei em campo com uma única questão – *O que sabem os professores sobre seus alunos?* –, imaginando que as informações sobre os alunos às quais os professores têm acesso podem ou não ter consequências importantes para o modo como trabalham com eles em sala de aula. O diretor do período noturno da escola, no entanto, trouxe a profundidade para a qual a pesquisa se inclinou. Lendo, melhor do que eu, uma implicação do que eu estava falando – a de que os professores talvez não conheçam muito bem seus alunos e de que, por isso mesmo, os excluíssem –, ele me disse, primeiro, que os alunos também não conhecem seus professores, revelando a unilateralidade da construção de meu objeto. Isso também me fez perceber que, apesar de eu querer implicitamente demonstrar um conflito potencialmente subversivo entre professores e alunos, do qual os alunos, entretanto, faziam parte essencialmente reativa, eu, no fundo, objetificava os alunos.

Foi a vontade de transformação sempre percebida na escola quando os professores levantavam suas relações conflituosas com os alunos – ainda que em um tom de desânimo, quase não acreditando mais nela – que me fez ver a necessidade de estudar de perto os processos vivos e diversos, em que acontecem as pequenas transições, quase microscópicas (talvez por isso mesmo difíceis de ver e crer), da exclusão à inclusão e à integração, as quais pude presenciar nos esforços diários deles, com os recursos que tinham.

Foi também o campo que permitiu identificar as categorias elementares do pensamento e da realidade humana que eram mobilizadas nas práticas escolares, para traduzi-las em um problema conceitual passível de mediar a construção de novos conhecimentos. As categorias do pensamento e da realidade humana expressam dinâmicas relacionais sociossimbólicas que repercutem cisões, limites, tensões e transições, exteriores e interiores, objetivas e subjetivas (Durkheim, 2009). Não são categorias fixas, pois seus limites se deslocam.

Um outro olhar do diretor, sujeito em campo, foi o de que eu precisava atentar a um limite de aproximação entre professores e alunos, o qual não se deveria cruzar, sob o risco de o professor perder o seu papel de professor e, com ele, sua autoridade. Esse limite passava pelo conhecimento que os professores podiam ou não ter sobre seus alunos e vice-versa. Entendi que se tratava de certa relação entre a *vida privada* dos alunos e professores e a *vida pública*, impessoal, a ser respeitada na escola, o que nos levava ao eixo categórico público-privado. De fato, a chegada dos alunos à escola abre uma dimensão híbrida, dada a natureza híbrida da escola, visto que é essa instituição que realiza os processos transicionais entre o mundo privado e o mundo público, tendo na linha de frente desses processos o professor e a professora, por meio de seu papel de autoridade.

Ao justapor a categoria de autoridade sagrado-profano (regra-escolha) – o *que pode e o que não pode*, representada pela figura do mestre – e as categorias do público e do privado, temos os conteúdos e comportamentos apropriados para cada uma dessas esferas. Os objetos do mundo privado que entram ou não na escola (celular, baralho...), os comportamentos que entram ou não na escola...

É interessante observar que Durkheim (2009) acredita que a integração social ocorre quando do acesso coletivo à dimensão do sagrado (como seria o caso do acesso à escola). No entanto, a realização do sagrado e sua manutenção, de acordo com ele, dependem das passagens sucessivas do sagrado ao profano e vice-versa, as quais poderíamos entender como integrantes dos processos transicionais que a escola opera. Essas passagens entre dimensões sagradas e profanas na escola serão abordadas adiante, nas análises das interações entre professores e alunos observadas em sala de aula.

Que exista uma pergunta a respeito do limite da aproximação entre professores e alunos e do quanto conhecem uns aos outros, a questão é que sempre se sabe *alguma coisa* que oferece referências e disposições para valorações e julgamentos nos quais se assentam e se formam os conteúdos mesmos da relação de autoridade que se estabelece e que dispara processos de objetificação e subjetivação através de homogeneizações, diferenciações, hierarquizações e disputas dos acessos.

Dizer que professores e alunos sofrem as consequências das disposições uns dos outros para se valorarem e julgarem nos coloca diante de importante premissa para o estudo das relações professor-aluno: a mutualidade subjacente em suas construções socioepistemológicas, no *conhecer-se* gradual da relação, em que aparece também o significado de *conhecer-se a si mesmo* – a construção de si, da própria personalidade. Mas o pressuposto é simples: de fato, somos pessoas. Tanto professores quanto alunos implicam sua personalidade, composta por muitas dimensões, inclusive conhecimentos, nas interações na escola e, ali, as conservam e transformam.

Para tratar a interseção entre conhecimentos e relações, assumindo que conhecimentos são construções humanas, sociais, destrinchamo-los em duas de suas dimensões socioepistemológicas: o saber (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991; Tardif, 2000), como *certezas pessoais* sobre a realidade e as próprias práticas; e o *habitus* (Bourdieu, 1991, 1999, 2002; Bourdieu; Saint-Martin, 1999), como estruturação mental e corporal inconsciente de nossas percepções, expectativas, juízos e práticas, de acordo com a posição na estratificação social. Uma combinação inusitada entre um conceito fenomenológico e um praxiológico.³

ENTRAR E SUSTENTAR O TRABALHO EM CAMPO

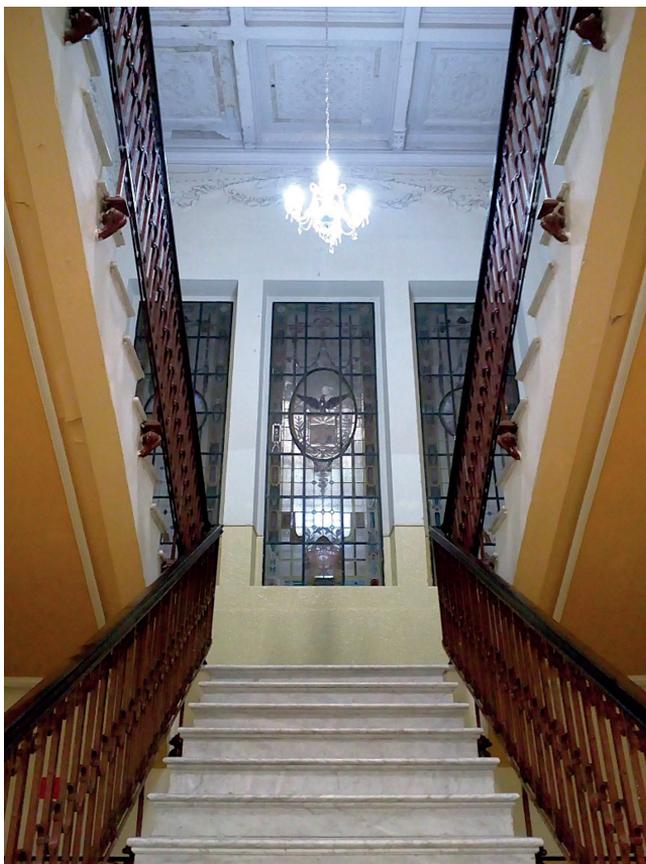
A escolha de uma escola como local de estudo nem sempre é fácil. Muitas vezes há características prévias a serem levadas em conta como critérios de escolha; outras vezes, não. De qualquer modo, esse processo depende sempre do aceite da instituição e das pessoas envolvidas na investigação, como requisitos éticos sem os quais uma pesquisa de campo não pode ser desenvolvida. No caso deste estudo, que tem seu foco nas relações entre professores e alunos do ensino médio, muitas escolas poderiam se constituir em campo de estudo. No entanto, era preciso encontrar uma escola que preenchesse tais condições.

O exercício de campo preliminar foi realizado em uma escola central, em Curitiba, por indicação de uma professora, e esse passo acabou sendo de-

3. Para mais detalhes, consultar a monografia original (Machado, 2022).

cisivo para o percurso posterior da pesquisa. Trata-se do Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto, onde essa professora trabalha desde há muitos anos. Aproveitei o laço de confiança e ela intermediou os primeiros contatos que, em seguida, me levaram a tomar todas as medidas exigidas pelos requisitos éticos da pesquisa, como o uso de pseudônimos para registro das observações e das falas das pessoas que livremente participaram da pesquisa e tiveram suas identidades pessoais preservadas. Apenas o nome da escola foi mantido, por ser uma instituição única, que imprimiu uma marca duradoura no imaginário curitibano.

Imagem 1 – Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto, escadaria do salão principal



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

Muita coisa pode ter mudado desde 1876, quando foi inaugurada a Escola Normal em uma sede dividida com o Ginásio Paranaense. Depois de a Escola Normal passar a ser sediada no Palácio da Instrução, em 1922, e ser rebatizada como Instituto de Educação do Paraná, em 1946, recebeu, em 1993, o nome que preserva até os dias de hoje, como homenagem ao influente intelectual e professor Erasmo Pilotto, pelas marcas que imprimiu na história da instituição.

A despeito das mudanças pelas quais a instituição passou ao longo dos anos, as gerações atuais ainda sabem que há *algo de especial* no Instituto. É pouco provável que saibam que, um dia, a sede foi chamada de *Palácio da Instrução*, mas, se até hoje curitibanos de diferentes origens sociais o chamam pelo apelido carinhoso de *Instituto*, e se entendem do que se trata sem necessitar de nenhum complemento, é porque o *Instituto* se tornou sinônimo de uma instituição educacional distinta.

Imagem 2 – Fachada do Instituto de Educação Professor Erasmo Pilotto na Rua Emiliano Perneta



Fonte: Arquivo da pesquisa (2018).

Atualmente, os alunos que entram no Instituto não apresentam desempenho acadêmico diferenciado. A matrícula não depende de processos seletivos, mas da proximidade de moradia – ou de trabalho, no caso do ensino médio. A maioria dos alunos do período noturno é oriunda da periferia e trabalha no centro da cidade, tendo, por isso, sua matrícula efetivada. Iniciando o curso, sentem tremenda dificuldade em acompanhar o ritmo e o conteúdo das disciplinas. Em seus comentários a respeito das turmas do ensino médio noturno, um dos professores observados frequentemente empregava tom de perplexidade e desapontamento: “Parece que não sabem o que está acontecendo na sala de aula! Parece que não aproveitam 10% da aula! Eu consigo suas atenções por 10, se muito, 15 minutos, e tenho que aproveitar e correr para lhes passar a atividade...”.

O trabalho de campo foi desenvolvido entre outubro de 2017 e novembro de 2018. Incluiu observações em salas de aula de dois professores – Francisco, de sociologia, e César, de matemática –, em suas aulas no 2o e no 3o ano do ensino médio noturno de 2018. Além disso, foram registradas conversas com diretor, coordenadoras pedagógicas, diversos professores, professoras e alunos, além de consulta a documentos escolares. Também foram realizadas quatro entrevistas semiestruturadas com os professores acompanhados (no início e ao final do trabalho de campo), quatro grupos focais com três turmas (dois com o 1o ano de 2017, um com o 2o e outro com 3o ano de 2018), bem como uma entrevista com um aluno do 2o ano de 2018, ao final da permanência em campo.

Os dois professores apresentavam características bem diferentes em suas relações com os alunos e as turmas. Essas diferenças ofereceram oportunidades muito interessantes para endereçar as questões da pesquisa de ângulos praticamente opostos, mas complementares dentro da análise proposta. As características de cada um apresentaram potencialidades significativas para interação, inclusão, ensino e integração de seus alunos no trabalho escolar em sala de aula. Certas limitações também foram encontradas e serão abordadas.

O PROFESSOR, UM GUARDIÃO DA REALIDADE: MUNDOS DIVERSOS COMPARTILHADOS EM SALA DE AULA

Partindo do princípio de que os alunos precisam do professor para acessar o conhecimento disciplinar; de que, em um primeiro momento, os alunos não dissociam os conhecimentos disciplinares de seus professores (como quando um aluno falou que “havia tirado vermelha *no* professor”, referindo-se a uma prova de matemática aplicada pelo professor César); de que tampouco dissociam de seus professores as regras a serem discernidas, implícita ou explicitamente, de acesso ao sagrado do conhecimento disciplinar e da inserção escolar; e, portanto, de que para os alunos o professor está *no caminho* entre eles e a disciplina, conhecer o professor *é* o caminho para acessar seus conteúdos. Além disso, o difícil deciframento dos conteúdos das disciplinas de ensino médio, de considerável grau de especialização e abstração, traz consequências importantes para as relações e interações professor-aluno em sala de aula.

Nos primeiros encontros com os alunos, o professor carrega uma indiferenciação em si próprio, o que sintetiza tanto a inexistência de caminhos para as transições que ele precisa operar diante de alunos desconhecidos e diversos, quanto o ponto em que as dimensões da realidade convergem antes de divergirem nessas transições.

O professor César: o cuidado e as tensões de uma autoridade

Diante da responsabilidade sobre os conteúdos de matemática e o trabalho escolar na disciplina, bem como da fração de indiferenciação que carrega em si, o professor César inicia o ano letivo estabelecendo suas regras de acesso *a si próprio*, instituindo uma posição de autoridade mais verticalizada e centrada no professor, promovendo a individualização do trabalho pedagógico em sala. Os alunos só podiam se sentar individualmente e ele nunca passava trabalhos em grupo, apenas provas e vistos individuais.

Podemos encontrar em suas falas durante nossa primeira entrevista indicações importantes sobre esse processo: “No primeiro dia, na primeira aula, eu converso com os alunos. Faço um contrato de como *eu trabalho*. O que *eu faço*, o que *eu cobro*, o que *eu gosto* e o que *eu não gosto*” (entre seus interditos estava, por exemplo, *voar coisas pela sala*).

Entretanto, claramente, para esse professor, o mais importante na manutenção de sua autoridade vinha em seguida, por meio das interações com os alunos durante o ano letivo. Então, as regras precisavam ser maleáveis tanto quanto bem pensadas, coerentes e rigorosas. Isso porque, segundo ele, “se você coloca um monte de regras e, depois, abre exceção para tudo, eles vão ver que você não cumpre nada e que podem fazer o que quiserem”. “Então”, alertava o professor, “na hora de você colocar algum tipo de regra – *até mesmo na criação de um filho* –, pensa bem! Se você coloca uma regra, *cumpra a regra*. Se você só ameaça, não funciona, você *perde a turma*” (grifos nossos).

Prioritariamente, tal como pude presenciar, César entende as relações professor-aluno de forma semelhante à relação pai-filho. Argumentava a respeito da fluidez entre a posição de pai e de professor – era “como um pai deveria fazer...”. Após os primeiros oito anos como professor, sua filha mais velha nasceu. “A partir daí”, garante, “mudou muita coisa. Para mim, mudou o jeito de olhar, o jeito de pensar, o jeito de agir. Na, verdade, muita coisa eu já fazia, mas eu mudei como professor...”.

César tem 40 anos, é branco, pertence à classe média, mora no centro de Curitiba, perto da escola. cursou licenciatura em matemática na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Tendo começado a carreira docente ainda estudante, aos 40 anos de idade César já somava 20 anos de experiência. A carreira de professor foi sua primeira escolha profissional, segundo seu depoimento. Disse preferir mil vezes a interação com os alunos em sala a trabalho em escritório. Tendo jornada de período integral, César se agarrava ao trabalho. Organização impecável, aulas sempre preparadas, provas sempre corrigidas em dia. Mesmo nos intervalos, mal tirava os olhos das provas que tinha que corrigir. Essa organização toda talvez fosse necessária

para amenizar sua maior dor: a de ter tão pouco tempo para ficar com seus filhos. Cada minuto era contado.

Em seu contexto familiar, na posição de uma autoridade paterna de família de classe média urbana e branca, o que talvez lhe fizesse mais sentido fossem os valores da constância e da coerência na aplicação, por parte dele, das regras, exigindo, portanto, da parte dos alunos, esforço e resultados. Além disso, havia o zelo pelo bem-estar e pela segurança dos jovens. Seu julgamento sobre os alunos, com base em seus resultados acadêmicos e não ajustamento ao trabalho escolar, passava pelo discurso do desinteresse e do descomprometimento advindos de falta de objetivos na vida, ou de *visão de futuro*, julgamento fortalecido pela consequência da falta do esforço para o mérito nessa conquista. Tendo em vista a forma como falava, ele parecia considerar a racionalidade desse argumento como clara e legítima. Em certa ocasião, durante o grupo focal com o 3º ano de 2018, mostrou desconhecer que seus alunos trabalhavam durante o dia e evidenciou surpresa ao ouvir as palavras de gratidão que endereçavam à escola e os planos que tinham para o futuro.

O discurso sobre o mérito dos alunos se completava por outro lado: o papel da família nas suas condições de realização, explicitado na visão de que os alunos tinham baixos rendimentos acadêmicos e desregulação em relação ao trabalho escolar por conta de sua desestruturação familiar, diferentemente do que ocorreria em uma família (argumento de matriz tradicional) na qual “o pai e a mãe *olham* para esse menino, *orientam*, *conferem* a tarefa, *acompanham* esse aluno” Por isso, nas palavras do professor César, “a gente acaba tendo que tomar conta desses alunos”, o que demonstra a interpretação de uma necessidade dos alunos e sua disposição para saná-la com o cuidado deles de cunho *doméstico* (próprio do mundo privado). Seus argumentos de autoridade, assim, mobilizavam o cuidado paterno. Num diálogo tenso com um aluno, ele lhe disse: “O que você está fazendo? Eu tenho filho, eu sei como é! Se fosse meu filho, eu ficaria muito triste! Você está fazendo tudo errado, cara!”.

Outro julgamento seu a respeito da relação dos alunos com a escola aparecia na constatação de que, ali, o *clima escolar* oferece um efeito de se-

gurança aos alunos. Esse aspecto foi confirmado por diversos professores e, principalmente, pelos próprios alunos, em comparação às outras escolas dos bairros de onde provinham ou onde algum parente estudava, inseridas em comunidades periféricas. Em tom zeloso, demonstrando consciência de sua responsabilidade nessa construção, César disse: “Aqui é um porto seguro para eles”.

De modo geral, a disposição desse professor para conhecer e se relacionar com os alunos combinava posicionamentos mais firmes na organização do trabalho escolar com pequenos atos de atenção e cuidado; os alunos, ao conhecerem e se relacionarem com ele ao longo do ano, reconheciam e iam acatando seus posicionamentos, na medida mesma em que percebiam sua paciência e seus pequenos gestos de atenção e zelo. Mas a matemática continuava distante dos alunos e suas dificuldades pareciam apenas se acumular.

Apesar de a matemática não ter mudado de lá para cá, o professor considerava que suas ferramentas de trabalho, no dia a dia do exercício docente, precisaram mudar muito para acompanhar as mudanças tecnológicas, as quais teriam tornado seu cotidiano mais estressante. “Celular na sala de aula, internet na mão a todo momento, você tem que estar pedindo para guardar, para desligar... Quadro de giz é menos atraente que um celular, né? A competição entre quadro negro e celular não é leal!”.

Além do acúmulo generalizado das dificuldades com a matemática dos alunos, César se defrontava com muita dificuldade na relação com o 2º ano, que se deteriorava ao longo do ano letivo. Na verdade, essa deterioração se estendia para a relação de todos os professores com o 2º ano e da turma internamente, entre pares, que entravam constantemente em conflito. César se sentia frustrado com isso. Era quando argumentava com os alunos, em sala, que eles não tinham clareza de objetivos e comprometimento. Questionava o que eles vinham fazer na escola, incluindo em seu argumento restrições de acesso ao sagrado escolar: “Se for para ficar brincando, fazendo social, nem entra, fica do lado de fora!”.

O que fazia sentido para ele, no entanto, despertava a exacerbação de um tensionamento conflituoso. O tiro saía amargamente pela culatra. Os

alunos o respondiam ironicamente, faziam chacotas, não cediam. Aquilo não fazia sentido algum para eles, a não ser para aproveitar a posição de vulnerabilidade em que colocavam o professor para encontrar todo e qualquer motivo para continuar as piadas e provocações. Pior: nessas ocasiões, os alunos demonstravam todo seu poder de discernimento para encontrar a menor das contradições nos argumentos, na racionalidade de seu professor – e era de se admirar o poder de discernimento deles.

“Depende do esforço de vocês!”, o professor dizia, com frequência. Quando argumentou, certa vez, que “a geração de vocês tem acesso à informação, qual é o esforço que vocês estão fazendo?”, o aluno Cauã respondeu “Verdade!”, em voz alta, como se concordasse, mas em tom evidentemente cínico, conferindo comicidade à situação, o que gerou mais risos dos alunos. A aluna Renata acrescentou: “Se eu me esforçar eu vou passar? Mesmo não entendendo nada?”.

E assim se desenrolavam essas interações tensas, conflituosas, de desajuste de *habitus* e saberes no confronto de julgamentos sob o sentido meritocrático. Os alunos estranhamente pareciam perceber que os argumentos de seu professor – de cunho tradicional-racional, buscando constância e coerência, esforço e resultado, em que se assentavam seus sentidos como pai, professor e pessoa – eram seu ponto fraco.

No entanto, em uma aula pude perceber uma experiência diferente, que teve um efeito surpreendente para as relações entre o professor e seus alunos. Depois que César checkou os exercícios de casa e iniciou a explicação de um novo conteúdo, à medida em que as explicações se desenrolavam e os alunos se defrontavam de forma mais direta com as dificuldades relacionadas aos conteúdos, uma grande inquietação começou a emergir. Muitos alunos voltaram suas atenções para os celulares e alguns começaram, inclusive, a tirar *selfies*. Ao perceber esse movimento, o professor César retomou seu discurso do esforço, com ênfase sobre a seriedade na relação com a escola e no respeito ao professor e às aulas: “Não adianta vir para a escola para brincar, conversar, socializar! Se você vem para a escola e não quer me ouvir falar, você nem tem por que estar aqui! Se não tiver a fim, estiver de

bobeira, brincando no celular, eu vou deixar você na sua, mas, no fim, não vai dar certo!”.

Como de costume, a tensão só aumentou, com o retruque dos alunos. Felizmente, o professor não *parou de tentar*, porque a tensão entre ele e os alunos finalmente rompeu as derradeiras condições mútuas de sua relação. Como? Porque ele riu. Todos riram juntos. O riso, como diz o historiador Elias Saliba (2017), é um mecanismo de enfrentamento psicológico e constitui formas de representação social. Percebemos, aqui, que foi um elemento poderosíssimo no contexto de consumação de uma experiência integrativa de rearranjo de significados incorporados àquela relação de autoridade. Naquele momento, através do humor, houve uma resignificação coletiva incorporada à questão do uso celular na sala de aula, antes representada pela oposição segregadora de discursos.

César trazia consigo um valor arraigado de cuidado e proteção dos alunos. A retomada dessa disposição, em detrimento de seu discurso meritocrático, permitiu o reequilíbrio da balança entre o conflito e o cuidado. Bem, o cuidado doméstico do professor com os alunos também consentiu em reconhecer a legitimidade da racionalidade destes, o que não deixava de ser meritocrático. No entanto, não foi apenas o reequilíbrio da tensão entre cuidado e conflito que *segurou* a relação do professor com seus alunos. É que ele também teve de operar uma profanação da interdição do celular para o acesso à sala de aula e aos conteúdos de sua disciplina. Ele próprio precisou transitar desconfortavelmente entre o *seu sagrado* e o profano que o desafiava, com resultados incertos. O conflito, a exacerbação da desintegração, abriu a brecha. O riso iniciou a travessia.

Não é que o professor César passou a permitir o uso do celular em sala e a partir daí a profanação dessa regra reinou e ficou tudo resolvido. Pode surpreender, mas o fato é que o professor não precisou mais argumentar contra o celular, pois os alunos não mais o utilizaram. As interações que se seguiram também foram surpreendentes. Aquele encontro entre o professor e os alunos não deixou de ser tenso. A tensão caracterizou suas interações até o final da aula, mas em uma *chave* fundamentalmente diferente. O

humor se estabeleceu como uma forma de operar transições entre sagrados e profanos que permitiam integrações através das tensões.

A autoridade do professor César não passou a ter o humor como forma de manutenção e legitimação. Aliás, o professor não mais compartilhou o riso com os alunos. As transições e as integrações através das tensões, então, se desenvolveram da seguinte forma: César falava algo, os alunos o ouviam com uma postura renovada de respeito; então, apropriavam-se do que o professor falava, inventavam algo de engraçado em cima e se matavam de rir. Depois, o professor falava, os alunos o escutavam novamente com atenção e faziam mais uma piada. A diferença era que as piadas dos alunos, apesar de tensionarem a fala do professor a todo instante, não eram mais *contra* ele, já não o excluía. Pelo contrário. Os alunos demonstravam uma alegria genuína advinda justamente da oportunidade de interagir dessa forma *com* o professor.

O mais sublime dessa experiência foi como o vínculo refortalecido gerou, assim mesmo, no meio de piadas e muitas vezes por meio delas, um ávido engajamento dos alunos no trabalho escolar, até que não conseguissem mais se deter e voltassem a interromper o professor o tempo todo, não mais o deixando falar – mas, dessa vez, a ânsia advinha de uma arrebatadora esperança. Começaram a pedir ajuda, ou melhor, disputar a ajuda do professor para realizar os exercícios, porque queriam, impacientemente, conseguir resolvê-los. Ouvia-se “Professor, me explica?”, “Professor, vem aqui!”, “Professor, não sei resolver, vem cá me ajudar!”, “Professor, eu já te chamei três vezes e você não vem!”, e coisas assim por todos os lados.

O professor procurou, devagar, atendê-los. O efeito disso também foi evidente. Depois que o professor liberou os alunos para sair (aquela era a última aula da noite), a maioria da turma de fato saiu, mas ainda permaneceu na sala um grupo em torno de sete alunas, pedindo e ouvindo explicações, o que também nunca acontecia. Cada vez que uma aluna saía da sala para ir embora, não necessariamente agradecia ao professor, mas lhe endereçava um “Boa noite!”, ou um “Tchau, professor, boa noite!”, de maneira marcadamente atenciosa e carinhosa.

O professor Francisco: diálogo, inclusão e autoridade

O professor Francisco, por sua vez, inicia o ano letivo com uma postura aberta, esperançosa em relação à possibilidade de instituir uma prática de mediação entre alunos e conteúdo disciplinar por meio do diálogo, da fluidez e de posicionamentos de autoridade horizontalizados. Promove configurações mais flexíveis como estratégia de inclusão, utiliza majoritariamente atividades de avaliação em grupos ou em duplas e, algumas vezes, apresentações orais. Permite pequenos agrupamentos espontâneos entre os alunos durante as aulas. Ele afirma que, no início do ano, sente uma *maior margem para trabalhar* com os alunos, maior abertura deles e mais possibilidades de interações por meio de diálogos.

Francisco conta com dez anos de experiência no ensino médio público, sempre em período noturno, por ter um cargo público diurno como agente cultural. Tem 53 anos, é curitibano, branco, pertence à classe média, mora perto do centro da cidade, é divorciado e não tem filhos. Coursou o bacharelado e a licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal do Paraná na década de 1980.

Sobre seus saberes docentes a respeito do trabalho com os alunos, advindos da formação profissional e docente, afirma que os estágios foram cruciais. Apesar dessa ênfase única ao falar de seus saberes de formação, percebi que demonstrou, em diversas oportunidades, conhecimentos aprofundados sobre juventudes urbanas em condições de marginalidade. Seus saberes disciplinares adquiridos durante a graduação em sociologia afloravam quando os aplicava às questões reais com que se deparava, evidenciando sensibilidade à diversidade na forma de conhecer e se relacionar com seus alunos, bem como procurando empregar seus recursos críticos em busca, resilientemente, de formas de inserção.

Tal como César, acreditava que os alunos, de modo geral, demonstravam pouco comprometimento com os estudos no ensino médio e não tinham claras orientações para uma atividade profissional no futuro. No entanto, enquanto César creditava essa postura à falta de orientação familiar,

Francisco entendia que se tratava de uma débil noção, por parte dos alunos, sobre os caminhos possíveis para a formação, a socialização e o trabalho após a escola, levando em conta suas condições materiais de vida.

Perto do fim do primeiro semestre, quase ao final do segundo horário, na aula de sociologia do 3º ano, uma aluna da turma entrou na sala. O professor se deu conta de sua chegada e, voltando-se a ela, exclamou e perguntou: “Você faltou muito! Por quê?”. Ela respondeu, apressadamente: “Porque eu não estou mais trabalhando. Eu moro em Colombo” (uma cidade da região metropolitana de Curitiba). A aluna quis dizer que mora longe da escola, enquanto seu trabalho costumava ser no centro da cidade, perto da escola.

O professor Francisco, no mesmo instante, para me inserir na conversa, explicou, com propriedade a respeito, as condições de transporte dos alunos à escola. Segundo ele, o máximo de benefício ou subsídio que os alunos conseguem obter da prefeitura é um cartão com o qual pagam meia passagem de ônibus. Porém, para recebê-lo, o aluno precisa comprovar ter renda familiar de até cinco salários-mínimos e residir a um limite de distância além do qual o cartão não funciona. Então, perguntou à turma toda quem ali pagava meia passagem e, de fato, poucos responderam positivamente. Ele tinha clareza de que o preço da passagem constituía um entrave bastante grande para a assiduidade escolar. Francisco demonstrou ter mais conhecimentos acerca da aluna, que foram adquiridos antes, por diálogos guiados pelo interesse por suas condições. Sabia que vinha do interior do Paraná e que morava sozinha em Curitiba, pois seus pais ficaram no interior. Finalizou sua explicação percebendo o agravamento da situação: “E agora está desempregada”. O professor, de fato, perguntava frequentemente aos alunos sobre seus contextos de vida, forma bastante utilizada por ele para conhecer e se relacionar com seus alunos.

Partindo de aulas expositivas mais dialogadas e percebendo as primeiras dificuldades dos alunos diante dos conteúdos, acompanhadas da desconexão com a aula e da impossibilidade de se manterem atentos, o professor detecta a necessidade de falar cada vez menos com eles e não se demorar para passar alguma atividade que os ajude a *se fixarem*. Seu conhe-

cimento disciplinar, a sociologia, explicava ele, dificilmente era transposto para atividades mais práticas, como na matemática. Isso o deixava chateado, porque ele era levado a operar uma redução do conhecimento sociológico e da relação dele com os alunos. “Aí fica assim: tarefa. Você está aqui para cumprir uma tarefa”, especificou o professor, em tom de frustração.

Mas uma pequena parte dos alunos não se encaixa nesse grupo maior: os alunos com desempenhos considerados pelo professor Francisco como adequados ao seu ideal de trabalho escolar e ao seu desejo de diálogo e debate no que tange ao conteúdo da disciplina de sociologia. São esses alunos que proporcionam a Francisco, segundo ele, maior prazer em seu trabalho e compõem o próprio sentido que atribui à profissão docente. Com esses alunos era possível a manutenção ou, ainda, o aprofundamento do diálogo, de forma proporcional às semelhanças entre capital cultural dos alunos e do professor. Aos alunos que realizam as tarefas são oferecidas condições para serem incluídos no trabalho escolar e aprovados na disciplina. O professor continua dispensando um olhar atento a suas dificuldades na inserção escolar, mas, de alguma forma, esses alunos sabem que não estão adquirindo uma relação autônoma com a disciplina. Então, tensionamentos vão emergindo.

Francisco estava extremamente chateado com a indisciplina que se instalava como prática regular dos alunos, especialmente, no caso do ano letivo de 2018, no 2º ano do ensino médio. Quando certas ações dos alunos, frequentemente sentados em grupos, feriam o que o professor concebia como limite do sagrado para o acesso à sala de aula e à sua aula (como maquiarse ou fazer as unhas em sala), expressava sua frustração em um tom de voz médio, o suficiente para que os alunos que ele queria atingir o escutassem, mas não para que toda a sala ouvisse. Nas interações mais tensas em que os alunos o desrespeitavam, assumia uma postura mais fechada e utilizava seus abundantes recursos intelectuais para os *despistar* e *retrucar*, com mensagens cifradas de difícil decodificação.

Certa vez, algo muito significativo aconteceu, no terceiro trimestre do ano letivo. Na preparação de um trabalho de apresentação em grupo na

aula de sociologia, uma aluna foi perguntar ao professor o que ela e suas colegas *deveriam dizer* – assim, literalmente. O professor devolveu a pergunta destrinchando em dois passos o tema atribuído ao grupo em que a aluna estava inserida. Ela não entendeu, mas não insistiu; voltou rapidamente à presença das colegas e exclamou, para elas, de forma que o professor não pudesse ouvir: “Ele não fala!”. Nesse caso, sem que professor e alunos se enderecem diretamente, o diálogo fica dificultado. E sendo o diálogo a pedra angular dos sentidos de Francisco como intelectual, professor e pessoa, este é justamente o foco dos questionamentos dos alunos.

Na contramão, gostaria de descrever uma relevante experiência de integração em sala de aula que aconteceu em um debate durante uma aula de sociologia. Na verdade, o debate constituiu o grupo focal que realizei com o 2º ano ao final do ano letivo de 2018, mas o professor Francisco, responsável pela turma naquele horário, esteve presente e, com sua sensibilidade à inclusão através do debate e da voz, fez uma intervenção significativa.

Logo antes da realização do grupo focal com o 2º ano, na aula de educação física, ocorreu uma terrível briga entre alunos dessa turma, que já vinha apresentando um histórico de interações conflituosas entre pares. Todos na escola ficaram perplexos. Coincidentemente, a pergunta disparadora preparada para o grupo focal permitiu que o conflito pudesse vir à tona e ser elaborado coletivamente. Assim, partindo de uma tensão extremada entre os alunos, abriram-se condições para que decorressem rearranjos dos sentidos de suas relações – dessa vez, tendo como conteúdo a própria diferença e a diversidade na escola.

A pergunta disparadora havia sido elaborada pelo aluno Miguel durante as reflexões sobre a relação dos alunos com a escola por ocasião do segundo grupo focal com o 1º ano de 2017: “O que estamos fazendo aqui?”.

Nas primeiras falas sobre *o que estariam fazendo na escola*, duas alunas já se contrapuseram. Isabella dizia reconhecer a importância de se respeitar o ciclo da vida, que passava necessariamente pela escola. Rafaela a questionou: “Estamos aqui porque queremos ou porque somos obrigados? Devemos fazer tudo o que esperam de nós?”. Muitos ímpetos para

intervenções iam sendo acesos entre os alunos, que iam se expressando nervosamente. O aluno Cauã começou a discursar sobre os valores que ele acreditava serem importantes para um bom convívio na escola. Segundo ele, o problema era que cada um *só pensava em si mesmo*: “Cada um tem um passado, seu pensamento, e é muito difícil vir para cá, mas o que não dá é vir e se fechar em si mesmo, cada grupinho na sua, sem conviver com os outros, se achando superior!”. Cauã explicitou exemplos na sala, de modo provocativo: “Aquele grupinho de lá não fala com o daqui...”. E concluiu com um alerta endereçado a toda a turma: “Precisa crescer, amadurecer, porque a gente vem à escola para conviver!”. Aos alunos que mencionavam a importância da escola para os estudos, Cauã retrucava: “Você acha que vai ser alguém na vida só se você estudar? Mas, antes disso, o que você precisa para ser feliz?”.

Lizi retaliou Cauã, em tom de bronca: “Para isso eu preciso de uma base, ter um espaço na sociedade! E para conviver na sala precisa ter ética, postura, respeito, tolerância! Eu não vou destruir a escola porque eu não gosto de você!”. Acusações de hipocrisia foram levantadas por todos os lados. Gabrielle ponderou: “Tem o lado da hipocrisia e tem o lado de não pensar no outro...”. Giovana, por sua vez, disse que o maior problema que ouviu na fala dos colegas que a precederam era o individualismo. Seu argumento mexeu ainda mais com todos: “No fundo, ninguém respeita ninguém aqui! Todo mundo fala, defende igualdade, mas ninguém faz trabalho com o William, por exemplo!”.

William era um aluno surdo que já havia participado do grupo focal com o 1º ano de 2017, escrevendo, em sua reflexão final, um pouco de sua história. Ele tinha 29 anos. Não havia dado conta das tarefas nas duas primeiras vezes em que tentou cursar o 1º ano e reprovou. Então, desistiu. Naquele ano decidira voltar. Não tinha vergonha, dizia, de estar na escola junto de tantos colegas mais novos que ele. Para além do texto que ele havia me entregado no grupo focal, eu não tinha conseguido me aproximar e conversar com ele, mesmo podendo contar com a ajuda da intérprete de libras, Marina, devido a meu despreparo, falta de saberes, medo e barreiras de disposições inconscientes.

Naquele novo momento, nesse novo grupo focal, tão perto do final do trabalho de campo, o professor Francisco, com sua aguçada sensibilidade, percebeu que eu não esboçara intenção de incluir William no debate, mesmo após a aluna Giovana ter feito uma menção tão importante a seu respeito. Então, parou tudo, parou o que eu estava fazendo, e fez valer uma firme e inquestionável autoridade, centrada nele próprio, oferecendo condições para que William falasse.

Finalmente entendi e fiquei emocionada com a intervenção do professor Francisco. O interesse e a atenção dos alunos, também totalmente arrebataados pela expectativa de ouvir William pela primeira vez, gerou um silêncio sem precedentes. Todos nós prendemos a respiração. Iniciamos uma experiência formativa profunda de alteridade, cuja brecha o conflito entre os alunos abriu. A firmeza do professor Francisco nos fez entrar na brecha, por cujo atravessamento William nos guiou, contando com a profundidade do trabalho de Marina.

Não só o conteúdo do que então disse William, mas também sua postura ao falar marcou nosso atravessamento. Ele se expressava tranquilamente e esse tom era incorporado por Marina à fala que chegava a nossos ouvidos. Confirmou que muitos alunos não faziam trabalho com ele, mas ressaltou que alguns tinham *coragem* de fazer. Acrescentou que não se importava com isso, pois entendia e respeitava essa reserva. Assim, William expressou o maior exemplo da maturidade e do respeito sobre os quais todos gritavam, inúmeras vezes fortalecido porque vinha quebrando a lógica do conflito, sem alarde, sem polêmica, sem lição, sendo alguém que talvez soubesse mais do que todos ali sobre dificuldades e barreiras na inclusão escolar.

O efeito da escuta de William se manteve entre os alunos depois que ele terminou de se manifestar. As falas que se seguiram encontraram um clima de aceitação, sem as provocações que caracterizaram o início da conversa. Beatriz ponderou que jamais podia imaginar, ou afirmar que sabia pelo que passavam seus colegas, como as coisas *funcionavam* para eles. Se ela o ousasse fazer, seria um egoísmo muito grande. As experiências de vida eram muito diferentes.

A iniciativa e a prontidão do professor e a expressão de William marcaram o aluno Cauã, com quem as interações em sala de aula haviam se tornado especialmente tensas ao longo do ano, corroborando um grande desajuste deste em relação ao trabalho escolar, do qual dificilmente participava. Na aula de sociologia que se seguiu ao grupo focal, Cauã estava sério e silencioso. Ele passou a ter convicção da importância de incluir William nas interações entre pares e estava decidido a fazer a atividade daquela aula com ele. É interessante observar que aquela nova disposição demandou de Cauã mais do que o silêncio na sala de aula e a escuta ao professor; demandou o engajamento no trabalho escolar, tal como propusera o professor Francisco, pois a estratégia de cuidado em relação a William apenas se cumpriria se Cauã se implicasse na resolução conjunta da atividade.

CONCLUSÕES PRELIMINARES

Talvez o que podemos fazer hoje seja nos alegrar em conseguir, em escolas tão recortadas, sustentar as relações da forma como nos for possível, contando com as ferramentas que tivermos, com as reflexões que fizermos. Talvez o que formadores docentes podem fazer seja criar repertório e treinar a identificação de potencialidades de integração em momentos tensos, na prática, em programas em que se possa transformar a consciência dos *habitus* e dos saberes, preparando para possíveis desestabilizações. Talvez o que podemos fazer seja perceber que pequenas mudanças nos olhares endereçados, em sala de aula, às relações de autoridade e às regras, bem como a seus conteúdos e estados transitórios, podem afetar positivamente as próprias relações pedagógicas e os vínculos entre professores e alunos, aumentando o acesso ao sagrado da sala de aula.

Mas como *admitir* entre nós, professores e professoras, que transições sucessivas em vivências de tensões desconfortáveis – entre os limites do *nosso sagrado escolar* e do *profano* advindo das vidas extraescolares, dos mundos privados dos alunos, nas necessidades imediatas das interações em sala de aula – podem ter elevado as relações professor-aluno a um outro nível de

relações sagradas, com possíveis regras de fato eficazes? As experiências de integração descritas, que ocorreram através das tensões, elevaram professores e alunos a uma dimensão de sagrado que processava maior diversidade pela integração coletiva de expressões singulares tanto dos alunos *quanto dos próprios professores*, reinserindo os mestres entre os seus alunos, permitindo-lhes recobrar a confiança. Então, os vínculos não foram fortalecidos pelo acionamento, por parte dos professores, de algum tipo ideal de posição de autoridade, pela dessacralização da sala de aula ou pelo recrudescimento das regras de acesso a um sagrado já não mais compartilhado.

Ao mesmo tempo em que o professor César não deixou de considerar o uso do celular um interdito, os alunos provavelmente não deixaram de ver legitimidade no uso do celular; as posturas renovadas diante da sua autoridade docente não decorreram senão do fortalecimento do vínculo. Não por acaso, isso só pôde ocorrer quando a desestabilização de sua autoridade vertical transformou o discurso abstrato que se expressava na troca entre *deixar o celular e estar na sala de aula*; houve aí um reconhecimento e uma aceitação mútuos das racionalidades alheias, numa cumplicidade em que o celular saía do centro das atenções. Inspirou-nos para esta breve reflexão o conceito de paralaxe usado por Žižek (2007, *apud* Mota, 2021), segundo o qual um deslocamento epistemológico – ou, neste caso, socioepistemológico valorativo – dos pontos de vista dos sujeitos desloca consigo o objeto enfocado em si.

O trânsito entre a menor regulação do uso da fala pelo professor Francisco e o firme posicionamento para o silêncio imediato consistiu na instituição de um sagrado de restrições mais rigorosas, porém, alargado, pois incluía e integrava uma diversidade radical, através da transformação da compreensão e da relação dos alunos com a própria diversidade. A escuta não foi considerada de modo puramente abstrato – *Escutem!* –; foi repessoalizada antes que pudesse se tornar coordenada ética: *Escutem o William*. A regra pareceu receber, então, novo significado perante o pertencimento da diversidade ao coletivo, fortalecendo-se como meio de inclusão e permitindo aflorar uma autonomia tanto em termos do cuidado na sala de aula, quanto em termos da autorregulação dos alunos.

Não foi nada fácil para os professores. Mas seu árduo trabalho os aproximou da responsabilidade por um mundo comum diante dos alunos, o que extravasava suas autoridades pedagógicas, ao mesmo tempo em que as fortalecia. Principalmente, conseguiram, demonstrando resiliência e determinação à não exclusão, entrar na cisão desintegradora – que se tornava cada vez maior – dos confrontos entre os mundos privados e o mundo público, quando do encontro, na escola, entre eles e os alunos, entre os alunos e seus pares e entre os alunos e os conhecimentos disciplinares, atravessando-a e criando, a partir daí, novos significados para as relações escolares. O admirável nesses professores é que tais momentos são raros, de insólita produção; entretanto, lá estavam eles. Os alunos, então, puderam contar com os professores para realizarem as transições que os inseriam e os integravam, passando, assim, a confiar suas realidades aos professores.

Ainda assim... o que é que havia de palpável do outro lado? Num primeiro momento, apenas podemos afirmar que o vão aberto que foi sendo deixado para trás no caminho da travessia – a cisão desintegradora – foi novamente se fechando pelo bloqueio do processo de crescente distanciamento. Alunos e professores não se encontraram do outro lado, indiferenciados em seus lugares na vida. No entanto, suas perspectivas críticas de justiça, ainda que não objetivadas, mediadoras da proporcionalidade das regras na contenda privado-público, tendiam a se encontrar – mas talvez nunca plenamente – em um horizonte além-ético, um horizonte de uma ética que ainda não se pode tatear.

A pergunta desencadeadora da pesquisa, aparentemente simples – *O que sabem os professores sobre seus alunos e o que sabem os alunos sobre seus professores?* –, desvelou-nos um universo de interações e relações na escola e na sala de aula. Como alertara o diretor do período noturno do Instituto, corríamos o risco de apenas arranhar a superfície do problema. Vimos que não sabemos muito do que pensamos saber. O *habitus*, a estruturação mental e corporal inconsciente, cinde os saberes fenomenológicos dos agentes. Não é possível ver o todo.

Enfim, a reflexão permanece: como realizar juntos, na escola, as transições necessárias unidas a processos de subjetivação inclusivos?

REFERÊNCIAS

- ARENDRT, H. A crise na educação. *In*: ARENDRT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2003. p. 221-247.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. *In*: BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria da prática precedido de três estudos de etnologia cabila**. Oeiras: Celta, 2002. p. 135-257.
- BOURDIEU, P. Estruturas sociais e estruturas mentais. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 3, p. 113-119, 1991.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 71-80.
- BOURDIEU, P.; SAINT-MARTIN, M. As categorias do juízo professoral. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 185-216.
- BUENO, B. O.; GARCIA, T. F. B. Êxito escolar: as regras da interação na sala de aula. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 77, n. 186, p. 263-281, maio/ago. 1996.
- DURKHEIM, É. **As formas elementares da vida religiosa**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- GEERTZ, C. Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. *In*: GEERTZ, C. **La interpretación de las culturas**. Barcelona: Gedisa, 2003. p. 19-40.
- GUIMARÃES, Á. M. Indisciplina e violência: ambiguidade dos conflitos na escola. *In*: AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p. 73-82.
- MACHADO, I. B. **Conhe-ser ou não conhe-ser, eis a questão**: experiências formativas de integração através da tensão entre habitus e saberes docentes e discentes em sala de aula. 2022. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.
- MOTA, T. A violência do evento: ontologia, ética e política. **Ethic@ Revista Internacional de Filosofia da Moral**, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 869-890, 2021.

- NOBLIT, G. Poder e desvelo na sala de aula. Tradução de Belmira O. Bueno. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 119-137, 1995.
- NODDINGS, N. **Caring**: a relational approach to ethics and moral education. 2. ed. Berkeley: University of California Press, 2013.
- ROCKWELL, E. **La experiencia etnográfica**: historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- SALIBA, E. T. História cultural do humor: balanço provisório e perspectivas de pesquisa. **Revista de História**, São Paulo, n. 176, p. 1-39, nov. 2017.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências com relação à formação do magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, 2000.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.
- TIRAMONTI, G. La escuela en la encrucijada del cambio epocal. **Educación & Sociedad**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 889-910, 2005.

PARTE 2

CONTRIBUIÇÕES DA ETNOGRAFIA EDUCACIONAL: AGREGANDO ALGUNS ESTUDOS

Potencialidades da etnografia educativa para produzir conhecimento sobre os processos escolares: dois estudos¹

Tânia Maria F. Braga Garcia
Guilherme G. Ballande Romanelli

17

Em um conjunto de ensaios reunidos sob o título ambíguo *What's wrong with ethnography?*, Hammersley aponta a polêmica que o uso da etnografia tem provocado. Para ele, existe certo clima de distensão, já que muitos investigadores *quantitativos* atualmente aceitam que a pesquisa *qualitativa* tem sua própria lógica e seus próprios critérios de validade. No entanto, acredita que é importante estar atento para esse clima não desencorajar debates sobre “[...] importantes e negligenciadas questões metodológicas” nesse campo (Hammersley, 1992, p. 3, tradução nossa).

Concordando com a necessidade de manter os debates sobre as formas de investigar o mundo social e, particularmente, sobre as formas de investigar no campo da educação, este texto propõe-se a contribuir com análises sobre a etnografia educacional, no contexto específico de ideias que circulam no Brasil desde o final da década de 1970 e que resultaram em determinadas formas de compreender a investigação qualitativa sobre a escola (Garcia, 2001).

A denominação *etnografia educacional* é empregada com diferentes significados. Hammersley e Atkinson (1983, p. 15, tradução nossa), por exemplo, referem-se a “[...] um método ou um conjunto de métodos”, afirmando que empregam o termo *etnografia* de um modo *liberal*. Afirmam também que não pretendem levar a cabo uma distinção definitiva entre a etnografia e outros tipos de investigação qualitativa.

Mas há pesquisadores que defendem a existência de características próprias da etnografia que a distinguem de outras possibilidades teórico-metodológicas para a investigação educativa. Destaca-se aqui a posição de Rockwell (1985, p. 1, tradução nossa), para quem a etnografia é entendida como “[...] o processo e o produto de investigações antropológicas sobre realidades sociais delimitadas no tempo e no espaço, cuja finalidade é a descrição de suas particularidades”.

Levando em conta a natureza complexa dessa discussão, a intenção do presente capítulo é mapear elementos que estão no núcleo desse

1. Este texto foi originalmente publicado na revista *Revista Europea de Etnografía de la Educación*, n. 7/8, p. 297-310, 2009-2010.

debate para, em seguida, defender um conceito específico de etnografia – aquele proposto por Rockwell (1985), conforme apontado – e indicar possibilidades que essa forma de produzir conhecimentos tem para o desenvolvimento da investigação educativa, com base em dois estudos desenvolvidos: o primeiro sobre tempo e avaliação em sala de aula (Garcia, 1996)² e o segundo sobre conhecimentos musicais de crianças na fase inicial de escolarização (Romanelli, 2009).

ELEMENTOS PARA UMA CONCEITUAÇÃO DE ETNOGRAFIA EDUCATIVA

Ligada à antropologia e à sociologia, a etnografia educacional desenvolveu-se especialmente nos países anglo-saxões, e de forma mais significativa a partir da década de 1970. Sua entrada no campo educacional gerou diferentes reações e uma *situação confusa* no entendimento do que é essa forma de fazer pesquisa, o que inúmeros trabalhos tentam esclarecer (Ezpeleta; Rockwell, 1989).

Hammersley e Atkinson (1983, p. 3, tradução nossa) se referem à etnografia como “[...] simplesmente um método de investigação social, ainda que pouco usual, que se constrói a partir de uma ampla gama de fontes de informação”. Ao realizar a pesquisa, o etnógrafo participa do cotidiano das pessoas por um período de tempo prolongado, com a finalidade de observar o que acontece e ouvir o que é dito, fazendo questões e coletando dados que permitam esclarecer os aspectos que considera importantes na sua investigação.

A etnografia reafirma a incapacidade dos métodos *artificiais* – como os experimentos – para capturar as experiências humanas na vida cotidiana, propondo-se a observar a ocorrência natural do fenômeno social. Trata-se de uma questão de ordem epistemológica que, para Hammersley e Atkinson (1983), revela a contraposição entre o positivismo e o naturalismo, ambos compartilhando o engano de estabelecer uma acen-

2. Ver capítulo 3 desta coletânea.

tuada distinção entre as ciências sociais e o seu objeto. Para esses autores, a compreensão do caráter reflexivo da investigação social permitiria superar ambas as posições, considerando que nossas ações se realizam no mundo social e que somos capazes de refletir sobre nós mesmos e sobre nossas ações como objetos desse mundo.

Hammersley (1992) propõe um *realismo sutil*, traçando parâmetros para se avaliar a etnografia. Aponta dois *critérios óbvios* que seriam aplicáveis tanto à pesquisa quantitativa quanto à qualitativa: validação e relevância. Como a correspondência entre *a teoria e a verdade* supõe, nesse caso, uma representação seletiva e não uma reprodução da realidade, e reconhecendo que não se pode ter um acesso direto e imediato a essa realidade, Hammersley diz que a validade das afirmações pode ser julgada com base na adequação das evidências oferecidas para sustentá-las. Quanto ao segundo critério, a avaliação da relevância poderia ser feita com base na importância do tema pesquisado e na contribuição que os resultados trazem para o conhecimento no campo de estudo.

Ainda que não estabeleçam claras distinções entre etnografia e outras formas de investigação qualitativa, Hammersley e Atkinson (1983) apontam elementos característicos da investigação antropológica: a coleta de dados em campo e *em primeira mão*; a observação participante; a busca para captar as perspectivas dos sujeitos; as descrições minuciosas; a necessidade de o pesquisador compreender e partilhar sentimentos; as entrevistas em profundidade.

Outra contribuição a ser destacada para conceituar e avaliar etnografias nas escolas são os trabalhos de Erickson. Para esse antropólogo, a etnografia pode ser compreendida muito mais como “[...] um processo deliberado de investigação orientado por um ponto de vista do que um processo de relato orientado por uma técnica padronizada ou por um conjunto de técnicas, ou mesmo um processo totalmente intuitivo que não inclui reflexão” (Erickson, 1984, p. 51, tradução nossa). Ainda que o trabalho de campo oriente, em parte, a escolha das técnicas e dos instrumentos, ele não tem início sem uma expectativa conceitual prévia do investigador.

As decisões também são orientadas pelas suas experiências na situação de investigação e pelo conhecimento resultante do seu contato com a literatura da área. Assim, segundo Erickson, o investigador leva para o campo um conjunto de pressupostos e questões iniciais que poderão ser modificadas ao longo do processo, ao final do qual resultará uma descrição das regularidades do comportamento humano numa situação social considerada como totalidade, além da descrição de como o etnógrafo participou dela e também de como ele pode examinar esse comportamento à luz da variedade dos comportamentos humanos.

Na perspectiva desse autor, os métodos específicos da etnografia usados pela antropologia não podem ser simplesmente transpostos para a pesquisa em educação. Primeiro, porque a etnografia da escola é realizada em sociedades complexas modernas ou em sociedades tradicionais em rápido desenvolvimento. Em segundo lugar, porque a unidade de análise *escola* envolve apenas alguns membros da sociedade, em certos períodos de tempo, trabalha apenas com uma parte do material cultural e é parte de uma organização maior com a qual se relaciona em diferentes aspectos e de diferentes formas.

Há um conjunto de informações com as quais a etnografia escolar se defronta e que exigem que o pesquisador selecione, privilegie e escolha, sobretudo se ele faz parte da sociedade pesquisada. Os modos como ele sente e pensa sobre sua própria sociedade e como isso afeta seu ponto de vista são aspectos problemáticos ao se transferir a etnografia para a pesquisa educacional. Por isso, além de discutir e analisar teórica e metodologicamente o processo de investigação, os pesquisadores que fazem etnografia educacional devem fornecer dados que permitam aos leitores o acesso às decisões tomadas durante o processo; devem, ainda, informar sobre dados disponíveis que não foram analisados, bem como sobre outros que são discrepantes em relação ao ponto de vista defendido.

No Brasil, a influência mais forte da abordagem etnográfica derivou dos trabalhos produzidos no *Departamento de Investigaciones Educativas* (DIE, México), em especial os coordenados por Elsie Rockwell. A

autora defende a necessidade de reconstruir a lógica dos processos que ocorrem nas escolas por meio da investigação etnográfica, sendo esta uma alternativa teórico-metodológica para os estudos da escola cotidiana, com vistas a investigar os múltiplos sentidos da experiência escolar – um “[...] conjunto de relações e práticas institucionalizadas historicamente, dentro do qual o currículo oficial constitui apenas um nível normativo” (Rockwell, 1985, p. 14, tradução nossa).

Essa perspectiva de investigação diferencia-se de outras, como a pesquisa participante e a etnometodologia, que também passaram a ser utilizadas pela investigação educativa brasileira nesse período, como parte de um esforço de aproximação efetiva com a escola e a sala de aula³. Na década de 1980, gradativamente se observa uma diminuição no número de estudos quantitativos, e a pesquisa educacional passa a priorizar as análises das microdimensões dos processos educacionais, contexto no qual a etnografia se torna uma opção (Garcia, 2001)⁴.

Apesar de haver outras abordagens, é o grupo mexicano que está mais presente nos referenciais dos estudos brasileiros sobre o cotidiano escolar – conceito apropriado a partir das obras de Agnes Heller. Para a constituição dos aportes teórico-metodológicos, esse grupo foi desafiado a pensar a etnografia educativa no contexto do seu próprio país, associando outras perspectivas – sociológicas e históricas – ao olhar antropológico. Nessa forma de compreender a etnografia educacional, os estudos *em escolas*⁵

3. Essa discussão encontra-se feita, com maior profundidade, em tese de doutoramento defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) (Cf. Garcia, 2001).

4. Uma das perspectivas para o desenvolvimento de etnografias educacionais originou-se com a presença, no país, da pesquisadora britânica Sara Delamont, em seminários sobre o potencial da abordagem antropológica para os estudos de sala de aula. Em artigo publicado, Delamont e Hamilton (1981) apresentam o conceito de sala de aula como uma cultura a ser conhecida, justificando a perspectiva antropológica.

5. Usa-se aqui a expressão tomada da antropologia, no sentido de que os antropólogos não estudam aldeias, mas em aldeias (Cf. Geertz, 2003).

ganham força e sentido, pois, como afirmam Ezpeleta e Rockwell (1989, p. 11), “[...] a escola não é seguramente a mesma em todo o mundo capitalista, nem sequer nos países da América Latina”. Ainda que se reconheça a existência de leis e estruturas do capitalismo, a escola se realiza na diversidade e na diferenciação da realidade histórica concreta, que precisa ser captada para tornar possível uma prática transformadora.

A possibilidade de produzir conhecimento a partir de estudos realizados em situações particulares – em escolas, neste caso – é uma das questões relevantes nos debates epistemológicos sobre a etnografia. Para Rockwell (1985), a etnografia inclui todo o processo de construção do conhecimento a partir do trabalho de campo, com o qual não pode ser confundida, e geralmente toma a forma de uma monografia descritiva e analítica. A partir de fragmentos e regularidades observadas e registradas pelo trabalho de campo, “[...] é possível, como em qualquer ciência, reconstruir relações, estruturas e processos cuja generalidade vai além da particularidade das situações presenciadas” (Rockwell, 1985, p. 17, tradução nossa).

Essa reconstrução é possível à medida que a alternância entre observação e análise permite tornar as coisas mais inteligíveis num trabalho conceitual. Nesse processo, que se desenvolve por diferentes caminhos e em diferentes níveis, são construídas categorias analíticas cada vez mais precisas, que possam “[...] dar conta da especificidade da realidade local, delimitada no tempo e no espaço, em termos de relações que também sejam relevantes para outras realidades estudadas” (Rockwell, 1985, p. 50, tradução nossa).

Assim, entende-se o trabalho etnográfico como aberto e artesanal (Ezpeleta; Rockwell, 1989; Peirano, 1995). Uma etnografia pode começar tanto com questões simples como com questões mais precisas e elaboradas teoricamente. A partir delas, o etnógrafo observa e analisa; seleciona o que é significativo, cria hipóteses, reinterpreta, formula novas hipóteses. Contudo, essa abertura perante os indícios e sinais que o desenvolvimento do trabalho empírico pode trazer não significa que se conceba esse processo numa perspectiva empirista.

Para Rockwell, é necessário buscar uma forma alternativa de conceber a relação que de fato se dá no processo etnográfico, entre a observação e a conceitualização, entre a descrição e a teoria, contrapondo-se, por um lado, à concepção de que as categorias surgem dos dados e, por outro, à concepção de que é necessária uma “[...] ruptura com todas as pré-noções”, bem como a “[...] definição formal de todos os elementos e relações do objeto de estudo, antes de ir a campo” (Rockwell, 1985, p. 6, tradução nossa). Trata-se do debate com correntes empiristas e racionalistas que defendem outras formas de realizar uma investigação etnográfica, não do ponto de vista das estratégias de campo – portanto, no nível metodológico –, mas sim pela concepção epistemológica.

Além das questões apontadas, a perspectiva assumida pela autora – e com a qual há concordância – aponta problemas que decorrem da centralidade do conceito de cultura, que tem permitido explicitar processos que ocorrem no interior das escolas, mas também tem sido obstáculo à “[...] reconstrução de outros processos, vinculados à dominação ideológica, ao poder e à apropriação e construção de conhecimentos em uma sociedade de classes” (Ezpeleta; Rockwell, 1989, p. 44).

Restringir o objeto de estudo aos fenômenos culturais como *sistemas simbólicos* e definir o processo de investigação como *interpretação de significados* exclui a possibilidade de análise de outros processos sociais. Nesse sentido, a opção por determinados conceitos de cultura é um desafio para se abordarem os problemas das relações entre escola, sociedade e Estado. Algumas tentativas na direção de reconhecer os processos educacionais como parte integrante de formações sociais historicamente determinadas foram levadas a efeito por autores ligados à *nova sociologia da educação*.

O sociólogo britânico Paul Willis trouxe uma contribuição relevante, especialmente em seu trabalho *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social* (Willis, 1991)⁶. Ao situar a cultura dos estudantes marginalizados no interior das relações materiais produzidas na sociedade, ele aponta uma alternativa que procura relacionar a etnografia com a perspectiva teó-

6. O título original é *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*.

rica do marxismo, resultando em uma forma específica de investigar e compreender a escolarização. Influenciados por Raymond Williams e adotando a etnografia como alternativa, os estudos realizados no *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), na Universidade de Birmingham, buscam relacionar teoria e experiência refletida⁷. Herdeiros da tradição empírica inglesa, ao tratarem o conceito de experiência sob a ótica do materialismo histórico, produzem sua depuração com relação aos aspectos eminentemente empíricos e o remetem ao mundo dos símbolos e da cultura (Garcia, 2001).

Essas influências confluíram, no caso brasileiro, para a constituição de formas diferenciadas de compreender e fazer etnografia educacional. Neste texto, opta-se por uma definição que deriva dos debates sobre as contribuições apontadas, reconhecendo suas especificidades, mas que se consolida particularmente em um alto grau de concordância com a perspectiva expressa nos trabalhos de Ezpeleta e Rockwell. Nessa direção, busca-se agregar várias contribuições dos debates recentes sobre as relações entre escola e cultura, apontando, como ideia geral, para o entendimento de que o social e o cultural derivam, historicamente, da dialética entre a estrutura e a ação do sujeito.

Assim, pode-se falar da etnografia como uma forma específica de produção de conhecimento sobre as dimensões da experiência escolar, incluindo um conjunto de questões de natureza ontológica, epistemológica e metodológica a serem levadas em conta pelo investigador ao estudar a escola: trabalho de campo intensivo e prolongado para observar, registrar e descrever analiticamente o que ali ocorre, com operações de análise no sentido de evitar que a investigação seja apenas uma validação de posições assumidas pelo pesquisador em relação ao seu objeto. Trata-se, de fato, de manter-se como critério a ideia de construção de novas relações a partir do trabalho de campo, processo pelo qual aquelas concepções iniciais do pesquisador resultam transformadas, complexificadas e determinadas, em alguma medida (Rockwell, 1985).

7. É importante lembrar que Williams – assim como Thompson, na História – tomou a experiência como categoria teórica para as análises que realizou no seu campo específico.

Finalmente, constitui-se como elemento da etnografia, na perspectiva defendida, a produção de um texto em que a riqueza e a complexidade das observações sejam preservadas no conjunto das análises feitas pelo pesquisador, e em que a experiência de campo seja explicitada sem perder suas características essenciais, como a historicidade. Estarão presentes no texto tanto o sujeito pesquisador como os sujeitos envolvidos, incluindo descrições contextualizadas e interpretativas, construídas em um diálogo teórico (Rockwell, 1985).

Uma consequência que decorre dessa perspectiva etnográfica está na reconceitualização de escola como *construção social*, o que aponta para duas necessidades em termos teórico-metodológicos: a) “[...] abordar de modo geral as formas de existência material da escola e dar relevo ao âmbito preciso em que os sujeitos individuais, engajados na educação, experimentam, reproduzem, conhecem e transformam a realidade escolar”; b) relacionar a vida cotidiana das escolas com outros níveis de análise, que permitam “[...] reconstruir a continuidade social e interpretar os sentidos históricos de diversas práticas presentes nas escolas” (Ezpeleta; Rockwell, 1989, p. 23).

Portanto, diferentemente da posição de outros autores, assume-se aqui a distinção entre a etnografia e outras formas de investigar a escola, distinção esta que se articula em torno de pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos. Com essas questões colocadas, são apresentados resumidamente, a seguir, os resultados de duas investigações realizadas para, ao final, sintetizar as contribuições derivadas dessa opção teórica e metodológica para o estudo da experiência escolar.

DOIS ESTUDOS ETNOGRÁFICOS: EVIDÊNCIAS SOBRE A POTENCIALIDADE DA ABORDAGEM PARA O ESTUDO DA ESCOLA E DA SALA DE AULA

O primeiro estudo (Garcia, 1996) foi realizado em uma escola pública brasileira e partiu de questões amplas sobre a avaliação escolar. O trabalho de campo privilegiou a observação das atividades em uma sala de 3ª série do en-

sino fundamental, cuja professora – Laura – foi identificada como bem-sucedida tanto pela escola quanto pelas famílias e pelos próprios alunos, porque ensina bem e porque suas turmas costumam ter altos índices de aprovação.

Os processos de análise etnográfica contribuíram para que, gradualmente, entre os diversos aspectos observados na rotina daquela sala de aula, a forma como o tempo era organizado se constituísse em objeto de estudo, buscando-se explicitar suas relações com as práticas de avaliação e com as formas de interação estabelecidas entre a professora e os alunos. Os resultados das observações e entrevistas, examinados no diálogo com a teoria, foram articulados em torno de três categorias encontradas em Heller (1991): a distribuição do tempo, o momento oportuno e o ritmo.⁸

Nos limites deste texto, destacam-se aspectos que permitiram esclarecer relações entre ensino e avaliação, a partir da forma de distribuição do tempo nas aulas. A esse respeito constatou-se que, ao ocupar boa parte do tempo com o atendimento individualizado dos alunos, a professora ensina, ao mesmo tempo em que tece cotidianamente sua avaliação; além disso, cria um espaço para a coordenação do ritmo de trabalho nas aulas, aproveitando o tempo na sala de aula para corrigir e orientar o trabalho dos alunos. A escolha do momento certo, nos contatos cotidianos, é de grande importância e revela uma das faces da irreversibilidade do tempo, sentida precisamente “[...] quando se perdeu o momento oportuno e se sabe que ele já não voltará” (Heller, 1991, p. 391, tradução nossa). A professora compreende a importância de acompanhar de perto a produção de seus alunos e intervir no momento adequado, configurando em suas aulas uma relação dinâmica tempo/espaço/movimento.

Para a professora Laura, a atividade de ensino está centrada na possibilidade de atender, no momento oportuno, cada aluno em suas necessidades. Essa compreensão marca uma ruptura com a ideia de que todos os alunos são ensinados da mesma forma, ainda tão forte na cultura escolar apesar dos avanços ocorridos nas teorias de ensino e de aprendizagem. Ade-

8. Ver mais detalhes sobre esse estudo nos capítulos 2 e 3 desta coletânea.

mais, mostra que a avaliação feita pela professora é *tecida* ao longo do tempo, pelos contatos mais próximos com a produção dos seus alunos.

É interessante lembrar que a palavra grega *kairós* – tempo estratégico, momento oportuno –, na sua origem, “[...] indica a abertura triangular na tecelagem de fios e a corrente de fios ora elevada ora reclinada ou ainda atravessada por um repuxo mais forte”, como explica Olgária Matos (1994, p. 253). Posteriormente é que passou a significar um ponto exato no tempo. Lembrando Walter Benjamin, a autora afirma que

[...] *kairós* é o momento da legibilidade e da visibilidade de um acontecer: é o instante de seu reconhecimento, de sua conhecibilidade [...] não como a passividade da reminiscência platônica [...], mas como apreensão de um presente que se constrói com os fios e motivos de um bordado (como no sentido etimológico de *kairós*). (Matos, 1994, p. 253).

As práticas observadas permitem discutir a ideia de que a escola, quanto ao uso do tempo, provoca uma anulação do ritmo individual, sustentada na necessidade de homogeneizar a duração das tarefas propostas. Há também uma ação dos alunos sobre a organização do tempo feita pela professora, e uma negociação parece se manifestar na pergunta usual da professora: *Já acabaram?* Tal negociação também se revela por indícios ou sinais que os alunos dão: movimentação no espaço, deslocamento entre as carteiras, conversa que assume um tom mais alto do que durante a realização das tarefas, preocupação com o que os outros estão fazendo, alguns tipos de brincadeira. Assim, o ritmo das aulas é dado pelo ajuste entre *kairós* – o tempo estratégico, apropriado para determinada ação – e *chronos* – o tempo dos relógios, mecanicamente mensurável.

Do ponto de vista do ritmo de trabalho na sala de aula, a forma como a professora organiza e distribui o tempo permite que os alunos recuperem, em parte, o controle sobre seu próprio tempo. Se do ponto de vista de análises macroestruturais pode-se dizer que a escola “[...] é o primeiro cenário em

que a criança e o jovem presenciam, aceitam e sofrem a redução de seu trabalho a trabalho abstrato” (Enguita, 1989, p. 180), a investigação etnográfica realizada permitiu compreender que há rupturas no cotidiano da sala de aula – espaço de produção e, por consequência, de transformação.

O segundo estudo realizado buscou desvendar a *música que soa na escola*, dentro de uma perspectiva que pretende compreender com mais profundidade a relação entre a criança e a música nos diversos espaços e momentos escolares (Romanelli, 2009). Tal aproximação se mostrou necessária, pois, apesar do grande avanço nas pesquisas sobre a música na escola brasileira na última década, grande parte dos estudos foi desenvolvida por meio de abordagens metodológicas que não privilegiam a observação sistemática do cotidiano escolar.

Desenvolvido em escolas públicas, com o objetivo de identificar e categorizar as manifestações musicais de alunos de 7 a 11 anos de idade nos espaços escolares além da sala de aula, o trabalho de campo foi realizado em duas escolas nas quais foram feitas observações de grupos de alunos, todos os dias da semana, durante um semestre letivo. As primeiras observações serviram especialmente para ajustar o foco da investigação. Diante da particularidade dos espaços escolares que foram estudados, em todas as observações a caneta e o caderno foram os únicos materiais de registro utilizados, o que originou um grande número de notas que foram transcritas, categorizadas e analisadas.

A investigação etnográfica permitiu identificar a presença de situações musicais que não são previstas por nenhum documento oficial e que também não foram apontadas nos depoimentos de professores daquelas escolas. Por se tratar de escolas que não tinham professor específico de música e que não contavam com atividades extracurriculares envolvendo música, as duas instituições de ensino figuravam nos levantamentos oficiais da Secretaria de Educação como instituições onde a música não era ensinada. Contudo, a presença intensiva do pesquisador nas atividades desenvolvidas pelos alunos nos diferentes espaços escolares permitiu constatar que muitas manifestações musicais ocorriam com frequência, incluindo brincadeiras musicais e manifesta-

ções musicais livres. Situações específicas recorrentes chamaram atenção, tais como: exploração sonora de objetos do cotidiano (materiais e mobília escolar), diálogos musicais e processos de aprendizagem musical entre as crianças. Para alguns sujeitos escolares, muitas daquelas manifestações que foram categorizadas na pesquisa como musicalmente relevantes eram interpretadas como *barulho* ou *bagunça* feitos pelas crianças. Entretanto, tomando-se como referência as concepções de educação musical defendidas por Delalande (1984) e Reibel (1984), tais manifestações observadas poderiam ser consideradas elementos essenciais de aprendizagem musical.

As observações permitiram encontrar constâncias nas manifestações musicais das crianças, o que demonstrou a complexidade da relação que existe entre a criança e a música no universo escolar, mesmo nas situações em que não há um espaço curricular definido para realização de atividades com a música. Os dados produzidos sustentaram a estruturação das análises, inicialmente, em oito categorias, as quais, após sucessivos exercícios para reorganizar os registros de campo e dialogar com a teoria, foram articuladas em três categorias principais, subdividas em onze subcategorias.

A categoria *Expressões musicais individuais* foi subdividida em *Vinhetas musicais: sons, melodias e ritmos* e *Percepção do universo sonoro*. A segunda categoria de análise foi definida como *Expressões musicais coletivas*, que se subdividiu em *Expressões musicais durante as aulas*, *Expressões musicais durante jogos*, *Diálogo musical* e *Aprendizagem musical entre crianças*. Finalmente, a última categoria, *Relações com o mundo adulto*, foi subdividida em *Música e mídia*, *Reação dos adultos à música das crianças* e *Reação diante de situações musicais proporcionadas pela escola*.

A análise etnográfica permitiu uma aproximação com o conhecimento musical dos alunos a partir de outros referenciais além dos estudos baseados na psicologia do desenvolvimento, e indicou a relevância dessa abordagem, por desvelar situações que frequentemente passam despercebidas pelos adultos da escola. Também foi possível constatar que as manifestações musicais dos alunos podem se mostrar elaboradas e ocorrem em um ambiente rico em trocas culturais, que se caracteriza como um universo cul-

tural infantil muitas vezes desconhecido pelos adultos (Dubet; Martuccelli, 1996). Outro elemento a destacar foi a necessidade de criação de códigos específicos para o registro das ações musicais realizadas pelos alunos, as quais necessitam estar descritas não apenas por meio da linguagem verbal – recurso utilizado pelos pesquisadores de diferentes campos científicos –, mas também por códigos e símbolos que são específicos da linguagem musical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ambos os estudos produziram novos conhecimentos sobre os temas focalizados, uma vez que as teorias explicativas anteriormente disponíveis não incluíam os elementos trazidos pelas investigações. No caso da avaliação, identifica-se na teoria o predomínio da metáfora do *juiz*: o professor, de posse dos dados obtidos por meio de instrumentos, emite um parecer sobre o desempenho ou a aprendizagem dos seus alunos. Na dinâmica de uso do tempo observada, a predominância de atendimento individualizado define outra forma de construir a avaliação, que se aproxima muito mais da ideia de *tecer* do que de *julgar*. Pode-se afirmar que a professora faz de sua sala de aula um espaço diferenciado em relação às salas de aula genericamente descritas e aponta para outras possibilidades de compreensão da avaliação, do sucesso e do fracasso escolar.

No caso da pesquisa sobre a relação entre as crianças e a música, realizada em escolas públicas brasileiras, a aproximação etnográfica possibilitou colocar em evidência situações que não eram consideradas como parte do cotidiano escolar, seja porque não eram observadas ou porque eram ignoradas pelos diversos agentes escolares que não as consideravam musicais. Pode-se constatar que, apesar da ausência de aulas de música, em certa perspectiva e dentro de determinados limites, as próprias crianças aprendem e ensinam música na escola. Assim como também apontaram os estudos de Campbell (1998), a etnografia permite trazer elementos sólidos para atestar o dinamismo musical das crianças e para evidenciar a multiplicidade de relações musicais que elas estabelecem com o mundo que as cerca, com os adultos e nas experiências sociais entre elas mesmas.

REFERÊNCIAS

- CAMPBELL, P. **Songs in their heads: music and its meaning in children's lives.** New York: Oxford University Press, 1998.
- DELALANDE, F. **La musique est un jeu d'enfant.** Paris: Buchet/Chastel, 1984.
- DELAMONT, S.; HAMILTON, D. A pesquisa em sala de aula: uma crítica e uma nova abordagem. In: PATTO, M. H. S. (org.). **Introdução à psicologia escolar.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1981. p. 378-98.
- DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. **A l'école: Sociologie de l'expérience scolaire.** Paris: Seuil, 1996.
- ENGUITA, M. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ERICKSON, F. What makes school ethnography 'ethnographic'? **Anthropology and Education Quarterly**, v. 15, n. 1, p. 51-66, 1984.
- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante.** Tradução de Francisco S. de Alencar Barbosa. 2. ed. São Paulo: Cortez: Editores Associados, 1989.
- GARCIA, T. M. F. B. **Esculpindo geodos, tecendo redes: estudo etnográfico sobre tempo e avaliação na sala de aula.** 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- GARCIA, T. M. F. B. **Origens e questões da etnografia educacional no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1981-1998).** 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- GARCIA, T. M. F. B.; ROMANELLI, G. B. Potencialidades da etnografia educativa para produzir conhecimento sobre os processos escolares questões a partir de estudos sobre avaliação e música na escola. **Revista Europea de Etnografia de la Educación**, n. 7/8, p. 297-310, 2009-2010.
- GEERTZ, C. **La interpretación de las culturas.** Tradução de Alberto Bixio. Barcelona: Gedisa, 2003.
- HAMMERSLEY, M. **What's wrong with ethnography? Methodological explorations.** London: Routledge, 1992.

- HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Etnography: principles in practice**. London: Tavistock, 1983.
- HELLER, Á. **Sociología de la vida cotidiana**. Tradução de J. F. Yvars e E. Pérez Nadal. 3. ed. Barcelona: Península, 1991.
- MATOS, O. C. F. A rosa de Paracelso. *In*: NOVAES, A. (org.). **Tempo e história**. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura, 1994. p. 239-256.
- PEIRANO, M. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.
- REIBEL, G. **Jeux musicaux: Jeux vocaux**. v. 1. Paris: Salabert, 1984.
- ROCKWELL, E. **La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos**. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- ROCKWELL, E. **Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-85)**. México, DC: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politecnico Nacional, Departamento de Investigaciones educativas, 1985. Mimeografado.⁹
- ROMANELLI, G. **A música que soa na escola: estudo etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.
- WILLIS, P. **Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

9. Esse texto foi posteriormente publicado no livro *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos* (Rockwell, 2009).

Professoras primárias brasileiras galgam os degraus do ensino superior: contribuições da etnografia educacional para o estudo de minorias/maiorias¹

Belmira Oliveira Bueno

Flavia Medeiros Sarti

Eliana Scaravelli Arnoldi

18

O Brasil tem cerca de 2 milhões de docentes na educação básica oferecida pelas redes públicas de ensino. Esse corpo de profissionais, formado por uma maioria de mulheres (82%), é responsável pela educação de mais de 40 milhões de alunos, total que corresponde a quase 20% da população do país, hoje estimada em 208 milhões de habitantes². Os professores estão entre os grupos de profissionais majoritários da população brasileira, entretanto, compõem um grupo que vem sofrendo crescentes perdas sociais e econômicas ao longo dos anos, processo que os tem submetido a exclusões diversas no âmbito da sociedade mais ampla e no interior da própria profissão.

Essa condição, não muito diferente daquela que ocorre em outros países da região latino-americana, é fruto dos reveses sofridos por essa categoria ao longo dos últimos cinquenta anos, quando os docentes das escolas públicas passaram a experimentar uma crescente desvalorização como profissionais. À acentuada feminização do magistério, ao rebaixamento dos salários e às condições adversas de trabalho vieram se somar as fragilidades decorrentes das imprecisões do campo e do estatuto profissional dos professores. Ainda hoje no Brasil, a docência é exercida por um grande número de professores sem a devida formação e licença para exercê-la³.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996 (Lei nº 9.394/96) buscou criar dispositivos para minimizar essa situação. Entre outras medidas, a Lei determinou que a partir de 2007 todos os professores da educação básica deveriam ser habilitados em nível superior. Isso provocou uma corrida sem precedentes de professores em busca do

1. A primeira versão deste texto foi apresentada no *XIII Inter-American Symposium on Ethnography and Education*, realizado na University of California, Los Angeles (UCLA), em setembro de 2013. Depois foi revisto e publicado na revista *Pedagogia y Saberes*, n. 49, p. 151-163, 2018.

2. Aproximações feitas a partir de dados da *Sinopse Estatística da Educação Básica* (INEP, 2017, p. 8 e 107). Para mais detalhes sobre a projeção da população brasileira, ver IBGE (2017).

3. Em 2014, as estatísticas do MEC-INEP registravam a presença de 183.801 professores da educação básica sem licenciatura – 11% do total de docentes do país (INEP, 2017, p. 106 e seguintes).

ensino superior, dando ensejo à criação de programas especiais que se multiplicaram por todas as regiões do país. Como descrito em outros capítulos deste livro, tais cursos obedeceram a um novo modelo de formação em serviço, de tipo semipresencial, sendo oferecidos por meio de consórcios celebrados entre universidades públicas e privadas, secretarias da educação e fundações de caráter privado. Em muitos casos, tais programas, de duração mais breve que os cursos tradicionais de licenciatura, estruturaram-se com base no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TIDIC) e em princípios emprestados da educação a distância. Nesse sentido, algumas características são: as atividades presenciais são realizadas fora dos *campi* universitários, geralmente à noite e em prédios de escolas públicas alugados para esse fim; as atividades pedagógicas são divididas entre diversas figuras docentes (tutores, assistentes, orientadores etc.), em geral, profissionais das redes públicas e alunos de cursos de pós-graduação, que mantêm vínculos precários de trabalho com as instituições promotoras dos programas especiais. Por meio desse processo, milhares de professores têm obtido o diploma do ensino superior no Brasil.

O estudo e o acompanhamento desse processo nos últimos quinze anos por parte de nosso grupo de pesquisa se fez por meio de vários estudos etnográficos, três dos quais tiveram como foco as atividades de leitura e escrita das professoras.⁴ O interesse por essa temática decorreu da relevância que atribuímos à leitura e à escrita para o exercício da cidadania e, também, por entendermos que a aprendizagem e o desempenho dos alunos dependem, em grande parte, das relações que as próprias professoras mantêm com essas práticas culturais. O envolvimento obrigatório das professoras com tais práticas no contexto desse novo modelo de formação, por meio do uso de diferentes suportes – o caderno, o livro, o teclado, a tela, a Internet –, e a convivência cotidiana e prolongada com seus pares levaram-nos a dar atenção a esses processos. Indagávamos

4. As pesquisas que dão suporte ao texto foram financiadas pela Capes e pela Fapesp (processos no 01/00487-0 e 2008/54746-5).

sobre os benefícios dessa experiência inusitada para as professoras e sobre seus efeitos para o trabalho pedagógico cotidiano.

As pesquisas realizadas descortinaram muitas facetas da vida e do trabalho dos professores, conduzindo-nos à indagação que hoje trazemos para este texto: a despeito dos ganhos que o diploma de ensino superior traz para os professores, não estariam eles, como categoria profissional, sendo paulatinamente integrados ao grupo das minorias sociais?

MINORIAS-MAIORIAS

No âmbito das ciências sociais, o termo *minorias* diz respeito aos grupos submetidos a processos de estigmatização e discriminação que resultam em formas de desigualdade e exclusão sociais. Dentre esses grupos, os negros, os indígenas, os homossexuais, os imigrantes e as mulheres são os que têm sido mais investigados em nosso contexto. Todavia, em tempos recentes, essa lista vem sendo ampliada para incluir os idosos, os obesos, os sem-teto, entre outros grupos surgidos no contexto das políticas econômicas neoliberais produtoras de desigualdades e de novas formas de exclusão. Assim, não é improvável que outros grupos estejam sob o risco de passar para a faixa dos excluídos, uma vez que estão submetidos a processos de perdas contínuas de seus direitos sociais, sonegados e subtraídos pelos grupos de maior poder.

Falar em minorias significa, portanto, falar em relações de poder desigual no âmbito da sociedade e da posição subordinada que certos grupos experimentam. Roso, Strey, Guareschi e Bueno (2002, p. 77) buscam mostrar que o termo diz respeito a “[...] segmentos das sociedades que possuem traços culturais ou físicos que são desvalorizados e não inseridos na cultura da maioria, gerando um processo de exclusão e discriminação”. Baseando-se em Moscovici (2000), eles enfatizam que as minorias existem na fronteira social, ou mesmo fora dela, compondo “[...] um grupo ao qual foi negada autonomia e responsabilidade, que não conta com confiança, nem é reconhecido por outros grupos. Tal grupo não se reconhece nos sistemas

existentes de poder e crença e ele não representa tal sistema para ninguém” (Roso; Strey; Guareschi; Bueno, 2002, p. 78).

Prosseguindo a análise, esses autores nos ajudam a perceber que os processos de estigmatização e discriminação das minorias implicam formas diversas de violência física e simbólica. Nesse âmbito, o estereótipo ocupa papel essencial, visto operar como uma das estratégias de manutenção da ordem social e simbólica, distinguindo os que estão *dentro* e os que estão *fora* das normas (Moscovici, 2000). Outro aspecto que destacam é o papel da mídia na criação de desejos padronizados em relação a determinado estilo de vestimenta/tecnologia, operando como padronizadora de um modelo de consumo que dá a ilusão de que cada um é um ser diferenciado e único.

Ao trabalharmos com professores da educação básica por longos anos, observando suas práticas e formação, passamos a indagar se esse grupo de profissionais não estaria, em nosso país, situando-se nessa fronteira. As pesquisas que temos realizado durante mais de uma década sobre os programas especiais voltados para a formação em serviço de professores/as das séries iniciais do ensino fundamental nos deram muitos elementos para desenvolvermos uma análise sobre essa questão – por ora, apenas uma especulação dessa hipótese.

Tais estudos apontaram que a maioria das professoras que frequentaram tais programas exercia jornada dupla de trabalho, lecionando em duas escolas distintas. A faixa etária a que pertenciam na época em que os estudos foram realizados variava de 20 até mais de 60 anos de idade. Contudo, seus percursos de vida se assemelham em muitos aspectos: a grande maioria é oriunda de famílias de nível socioeconômico baixo, muitas vindas de áreas carentes do país, filhas/os de pais analfabetos ou com poucos anos de escolarização, tendo começado a trabalhar cedo para auxiliar no orçamento familiar. As professoras pertencentes a esse grupo foram alfabetizadas somente por ocasião do ingresso na escola e tiveram pouco acesso a livros e outros materiais escritos quando criança e adolescentes. Algumas viveram a experiência escolar com grande dificuldade, devido à rigidez de certos professores, punições severas, reprovações e problemas de saúde

tais como deficiência visual não identificada, enfim, problemas diversos de adaptação ao cotidiano escolar. Apenas cerca de 5% são oriundas de família com nível socioeconômico mais favorecido, tendo, com isso, maior acesso a livros, revistas, obras de arte etc. Esse pequeno grupo contou com o incentivo dos pais à prática de leitura, uma vez que eles também possuíam esse hábito. O capital cultural herdado da família mostrou-se flagrante em ambos os casos, tanto para as mais favorecidas como para as que vieram de ambientes desprivilegiados (Cf. Bueno; Souza; Bello, 2008).

Nossas pesquisas identificaram, ainda, outros aspectos que nos instigaram a levar adiante nossa indagação. Antes de avançarmos em tais análises, é importante nos determos na metodologia adotada nas pesquisas.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

As três pesquisas que dão base a este texto (Sarti, 2005; Oliveira, 2009; Arnoldi, 2014) foram estudos etnográficos realizados em três diferentes momentos do primeiro programa especial oferecido a professores da educação básica do estado de São Paulo: o PEC Formação Universitária⁵, desenvolvido de 2001 a 2008, na modalidade semipresencial.

Em sua primeira edição, esse programa foi viabilizado por meio de uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação, três grandes universidades⁶ e fundações de caráter privado⁷. Depois, foi reeditado mais duas vezes para atender à demanda dos professores das redes municipais de ensino. Na segunda edição, o PEC foi oferecido aos professores das redes municipais (PEC Municípios) de todo o estado e, na terceira, apenas para os professores de educação infantil da cidade de São Paulo (PEC Município

5. Programa de Formação Continuada - Formação Universitária, também identificado como PEC Estadual ou PEC FOR PROF.

6. Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP).

7. Ver também Bello (2008) e Bello e Bueno (2012), republicado nesta coletânea (capítulo 11).

II). Essas novas edições foram favorecidas pela infraestrutura instalada por ocasião do PEC Estadual, constituída por uma plataforma *on-line*, estúdios para videoconferências, computadores para uso das professoras, entre outros equipamentos instalados nas universidades e nos polos. Como locais físicos, os polos foram organizados em prédios alugados de escolas públicas, para serem frequentados diariamente pelas professoras⁸. Lá, elas desenvolviam as várias atividades previstas pelo programa: trabalho *off-line* acompanhado por um tutor em salas comuns; trabalho *on-line* realizado em salas equipadas com vinte computadores e acesso intranet, cujas atividades eram corrigidas por um assistente a distância. Em salas maiores, as professoras assistiam, duas vezes por semana, às videoconferências e, uma vez ao mês, às teleconferências. A herança deixada pelo PEC Estadual incluía, ainda, o material didático (apostilas) oferecido às professoras, que fora acrescido de conteúdos sobre educação infantil na segunda e terceira edições, uma vez que não fizeram parte do currículo do PEC Estadual.

Em 2009, o programa foi extinto após ter diplomado 4.496 professores, num lapso de tempo de apenas sete anos. Esse foi o total de professores que receberam diploma pela Universidade de São Paulo. Se contabilizarmos os que foram diplomados pelas demais universidades participantes do programa, esse total sobe para a casa dos 10 mil.

Devido às similaridades com a educação a distância, por ser de duração muito breve (apenas dois anos) e, ainda, por associar formação continuada e formação em serviço em um mesmo processo, gerando uma sobrecarga de trabalho aos professores, o PEC provocou muita polêmica. Em sua primeira edição, o programa teve uma duração ainda mais curta, tendo sido realizado em dezoito meses. Para viabilizá-lo nesse prazo, a Secretaria da Educação liberou as professoras de suas incumbências docentes no último semestre.

Esse cenário propiciou o desenvolvimento de estudos etnográficos assentados em trabalho de campo prolongado, com vistas a acompanhar

8. Optamos por usar o feminino pelo fato de 95% do total das matrículas no programa ser de professoras.

alguns dos processos que ali começaram a se desenhar. As professoras frequentavam os polos das 19h às 22h30, após suas jornadas de trabalho diário, e aos sábados pela manhã⁹. Adotamos, então, como procedimentos básicos do trabalho de campo, a observação participante e entrevistas em profundidade, as quais foram complementadas por análise documental de dois tipos: da legislação que passou a regular esses programas e do material didático (apostilas) oferecido às professoras em lugar dos textos acadêmicos utilizados nas universidades. Também nos detivemos na análise da *escrita de memórias*, uma atividade desenvolvida pelo programa com o propósito de instigar as professoras a narrarem seus percursos escolares e a refletirem sobre eles (Cf. Bueno, 2006; Bueno; Souza; Bello, 2012).

O primeiro estudo (Sarti, 2005) foi realizado durante a execução do PEC Estadual, ao longo de quinze meses, com o propósito de observar as professoras durante as atividades de leitura obrigatória e analisar suas apropriações dos textos acadêmicos¹⁰. Tais atividades eram coordenadas pelo tutor de cada turma. Na maioria dos casos, o tutor era vinculado à rede de ensino público e no PEC assumia um papel semelhante ao de um docente polivalente. Ou seja, orientava as professoras sobre todos os conteúdos tratados no programa, os quais deveriam *grossa modo* corresponder aos conteúdos das disciplinas dos cursos de pedagogia oferecidos pelas universidades.

O segundo estudo (Oliveira, 2009) se desenvolveu durante a execução do PEC Municípios, tendo como um dos focos a relação das professoras com as mídias eletrônicas e o uso do computador, equipamento que naquela época não era de uso generalizado entre os docentes das escolas públicas¹¹. O trabalho se desenvolveu ao longo de dezoito meses, por meio de observações

9. Apenas na primeira edição houve classes funcionando pela manhã.

10. Os resultados desse estudo foram publicados no artigo *Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais* (Sarti; Bueno, 2007), reeditado no capítulo 9 desta coletânea.

11. Os resultados do estudo foram publicados em dois artigos reproduzidos nesta coletânea (capítulos 10 e 12).

realizadas na sala de trabalho *on-line*, quando as professoras respondiam às questões das unidades de conteúdo.

A presença de assistentes, tutores e orientadores no PEC insinuava o surgimento de um novo grupo de profissionais, visto dividirem entre si as atividades de ensino. Devido à ausência de uma denominação mais precisa, passamos a designá-los, alternativamente, de novos agentes pedagógicos ou novas figuras docentes. Por meio deles, percebíamos o aparecimento de um novo grupo de profissionais que, no entanto, já nascia em condições precárias de trabalho, sobretudo por não possuir vínculo formal de trabalho com as instituições contratantes. No entanto, ao longo do tempo, pudemos problematizar essa questão e mostrar que os processos de profissionalização e desprofissionalização, em geral, ocorrem de modo concomitante, constituindo-se como duas faces de uma mesma moeda (Bueno, 2014).

Na terceira investigação (Arnoldi, 2014) o trabalho de campo foi realizado nas salas de aula de oito professoras egressas do PEC, após o encerramento do programa¹². Depois de termos desenvolvido vários estudos que tiveram como referencial empírico as duas primeiras edições do PEC Formação Universitária, o terceiro estudo buscou acompanhar o ensino ministrado por essas docentes, na tentativa de identificar possíveis contribuições do programa para a formação e a atuação pedagógica das professoras, especialmente no que diz respeito às práticas de alfabetização. Afinal, essa foi uma das principais ênfases do programa e isso se mostrava instigante para as pesquisas de nosso grupo.

No presente texto, buscamos reunir os principais resultados desses três estudos para analisar, sob um ângulo específico, alguns dos efeitos dessa proposta de formação de professores. Tendo constatado alguns paradoxos ao longo de nossos estudos, perguntamo-nos se os professores da educação básica não estariam vivendo hoje, no Brasil, um processo que os comprime cada vez mais nos limites que demarcam o espaço social das minorias. Não seriam eles/elas um tipo de *cross-borders* culturais? Para en-

12. Alguns dos resultados da referida pesquisa encontram-se no capítulo 13 desta coletânea.

saiar essa análise, levamos também em conta o argumento frequentemente reiterado por teóricos e políticos educacionais de que a formação superior eleva o nível de profissionalização, propicia a valorização dos professores e assegura a melhoria da qualidade da educação básica.

Do ponto de vista teórico, as principais balizas conceituais de nossos estudos foram tomadas de trabalhos de Bourdieu (1979, 1983), Lahire (2001, 2004), Chartier (1990) e Certeau (1994), agregando outras referências conforme a questão em exame. Do ponto de vista da abordagem metodológica, o suporte principal veio de Rockwell, principalmente os textos reunidos em seu livro *La experiencia etnográfica* (Rockwell, 2009).

As bases fornecidas por esses autores permitiram matizar nosso referencial teórico e ajustá-lo a cada objeto de estudo em construção, sempre partindo do pressuposto formulado por Rockwell e Ezpeleta (1986) de que o Estado não é ator único na realização das políticas educacionais. Ao endossarmos a tese dessas autoras de que os processos sociais são construídos e transformados, também, pelas ações que ocorrem no âmbito da vida cotidiana, reconhecemos que o estudo de tais processos encontra na etnografia seu principal suporte metodológico. Não se trata, todavia, de um olhar que se dirige unicamente para o cotidiano das escolas, mas de uma perspectiva que busca estabelecer um diálogo analítico entre as esferas micro e macrosociais. Por isso, temos sido continuamente desafiadas a compreender de que modo determinados contextos macroestruturais são traduzidos pelas micropolíticas educacionais, tais como as que se dão no âmbito do cotidiano escolar e aquelas que tomam forma na dinâmica dos cursos de formação de professores.

CRUZANDO FRONTEIRAS: OS PROFESSORES, O CONSUMO CULTURAL E AS ARTES DO FAZER

Os programas especiais de formação docente têm possibilitado no Brasil o acesso de milhares de professores brasileiros ao nível superior, sem, no entanto, oferecer-lhes garantias de uma inclusão mais efetiva no sistema e na cultura

universitária. Embora finalmente atendidos pelas universidades, esses professores compõem um grupo diferenciado no interior das instituições, segregado dos demais estudantes e da vida universitária.

Para eles, foram (e continuam a ser) oferecidos cursos *especiais* no que se refere: à carga horária, quase sempre reduzida; à grade curricular, frequentemente organizada em módulos temáticos; ao corpo docente, composto não por docentes da universidade, mas por outras figuras (tutores, assistentes, orientadores) que dividem entre si as atividades de ensino; aos materiais de leitura, elaborados especialmente para mediar e facilitar o acesso aos textos; ao espaço físico, com aulas realizadas em polos localizados fora dos *campi* das universidades. Assim, o Estado, em parceria com o mercado, impõe aos professores uma identidade não de estudantes universitários, mas, sim, de *alunos-professores*, designação comumente atribuída aos professores cursistas e que nos parece reveladora dos processos de exclusão e discriminação por eles vivenciados no interior de tais programas. Nessa conjuntura, a passagem dos professores pelos programas especiais ocorre de maneira intranquila. Com percursos biográficos impregnados por uma racionalidade pragmática relacionada ao dia a dia da sala de aula, suas culturas profissionais e suas origens sociais são desprezadas no contexto acadêmico. Para grande parte desses professores, a realização das atividades comumente valorizadas na universidade, como é o caso da leitura e da escrita, representa um grande desafio.

O interesse pelo modo como esses professores – um tipo de *cross-borders* culturais – se apropriam do lugar discente que lhes é reservado nesses programas e como enfrentam os desafios que então se fazem presentes motivou a realização da primeira investigação etnográfica que dá suporte a este texto, tendo por foco as práticas de leitura (Sarti, 2005, Sarti; Bueno, 2007). Por meio dessa investigação buscamos caracterizar os modos pelos quais as alunas-professoras¹³ se apropriavam dos textos acadêmicos que liam naquele ambiente peculiar de formação. As atividades de campo da pesquisa foram realizadas

13. Havia apenas um homem entre as alunas professoras das duas turmas focalizadas.

em duas turmas do curso – Polo I e Polo II¹⁴ –, escolhidas em razão das diferenças significativas apresentadas entre os grupos que as compunham.

As professoras do Polo I revelavam diversas dificuldades no contato com os textos acadêmicos – estranhamento em relação ao léxico empregado, desconhecimento quanto aos processos de produção e divulgação dos textos, insuficiência conceitual etc. –, como pode ser percebido no depoimento de uma das alunas-professoras:

[...] eu não conseguia dar conta das leituras! Daí a Vivian [tutora da turma], coitada, dava tempo para a gente ler aqui.. A gente não se concentrava... [...] Eu acho que é a falta de costume da linguagem do texto. Inclusive, teve uma vez que o pessoal reclamou: “Ai, esses textos são muito difíceis... A gente não entende...”. Aí, a professora [tutora] falou assim: “Mas, na escola, a gente não tem que trazer o aluno para o nosso mundo? Quando a gente pega aluno de várias regiões do Brasil, respeitando a sua diversidade... não tem que tentar trazer para a escola? É o que a gente está tentando fazer aqui!”. [...] Eu falei: “Sabe que é verdade isso!”. E, aí, a gente teve que ler! Não teve outro jeito! (Entrevista, 2 out. 2002).

Já as alunas professoras que frequentavam o Polo II mostravam razoável desenvoltura na leitura, inclusive de textos acadêmicos com os quais vinham estabelecendo contato em outras oportunidades de formação continuada. Algumas delas ressaltaram seus hábitos de leitura já constituídos. A esse respeito, a fala de uma das professoras dessa turma foi enfática: “[...] acontece o seguinte: se eu tiver um minuto na minha casa, esse minuto eu estou lendo” (Entrevista, 13 ago. 2002).

Mais especificamente sobre as leituras relativas ao PEC, outra colega de classe dessa professora explica:

14. Neste texto, as denominações *Polo I* e *Polo II* não correspondem aos nomes utilizados pelo programa. Foram denominações criadas para os fins da pesquisa.

[...] eu leio aqui com o pessoal, a gente se divide em grupos, às vezes, lê todo mundo junto, mas essa leitura para mim não é suficiente. Porque eu gosto de ler sozinha, eu gosto de ficar grifando, eu gosto de ficar anotando e rabiscando, e... às vezes, a leitura [em classe] é muito rápida e é meio vaga. Então, eu fico assim, em casa, geralmente de domingo à tarde, de sábado, quando eu saio daqui, eu procuro ler tudo em casa. (Entrevista, 7 ago. 2002).

Essas diferenças no que se refere aos hábitos e às experiências prévias de leitura das professoras chamaram atenção no início da pesquisa, mas logo cederam lugar para outras impressões, obtidas durante as visitas e por meio das observações realizadas. Notamos que várias similaridades nas práticas de leitura daquelas professoras as uniam no tocante aos seus *modos de ler* os textos acadêmicos adotados pelo programa. Entre outros aspectos, observou-se que suas leituras eram caracterizadas pela presença marcante da oralidade no exame e na discussão de assuntos relacionados à vida cotidiana escolar, assumindo, com isso, feições específicas, bastante próximas da docência diária. Em vez de se concentrarem na aprendizagem de valores, procedimentos e posturas próprias ao ambiente acadêmico (para o qual o programa atuava como uma *porta de entrada*), as professoras dos grupos estudados traziam consigo seus próprios modos de ler e de se aproximar de temas educacionais. Com isso, subvertiam a ordem dos discursos acadêmicos presentes nos textos lidos, à medida que lhes faziam assumir uma perspectiva prática que não estava neles prevista.

As professoras valiam-se, assim, de *táticas de consumo* (Certeau, 1994) para converter essas leituras em ocasiões de reflexão e/ou questionamento sobre fatores que se impõem à atividade e à condição profissional docente. Mesmo sem capitalizarem um espaço naquele território estrangeiro, elas lhe introduziam uma perspectiva própria, marcada pela cultura docente. Subvertiam, assim, a ordem dos discursos proferidos, tornando-os mais próximos de seus interesses e necessidades de trabalho.

Com tal engenhosidade, resistiam às investidas da universidade em suas tentativas de reinventá-las (Bueno, 2006) e conferiam valor para seus próprios saberes e práticas profissionais. Revelavam-se, com isso, traços da dimensão política que Michel de Certeau (1994) atribui às práticas cotidianas, como é o caso da leitura. As relações que as professoras então estabeleciam com os textos eram pautadas em seu valor de uso para o atendimento das necessidades e a resolução de problemas que eles enfrentavam no exercício diário de seu ofício. Os textos que mais valorizavam eram aqueles que lhes possibilitavam ver a si mesmas, de algum modo, refletidas (seu ambiente de trabalho, seus alunos, suas preocupações, urgências, frustrações etc.). Colocavam-se, pois, na cena.

Claro está que essa perspectiva pragmática, presente no modo como as professoras liam os textos educacionais, chocava-se com as maneiras acadêmicas de ler, ancoradas em uma lógica discursiva. Iam de encontro, também, aos objetivos formativos do programa, voltados para a instauração, entre os professores, de hábitos, procedimentos e valores mais próximos da cultura acadêmica. Formar os professores como *novos leitores* constituía, pois, uma meta a ser alcançada e a instauração desse *novo* modo de ler entre eles contava com o suporte de alguns dispositivos – no sentido de estratégias de controle (Foucault, 1994). Dentre tais dispositivos, dois se destacavam: a) os protocolos de leitura presentes nas apostilas do programa, que visavam orientar e conformar as leituras realizadas pelos professores; b) a atuação dos tutores das turmas, cujos gestos de leitura poderiam ser percebidos pelas alunas professoras como um modelo a ser aprendido (o que foi observado especialmente no Polo I). Tais dispositivos objetivavam desenvolver nos professores modos considerados mais legítimos – consequentemente, mais valiosos, do ponto de vista simbólico – de ler e de se apropriar dos textos acadêmicos.

Observou-se, com efeito, que a leitura de tipo intensiva, exaustiva e pessoal – e, portanto, não coletiva e oralizada, como as professoras preferiam até então – foi-lhes imposta, com ênfase crescente, como o modelo mais legítimo de contato com os textos educacionais. A partir de então, as professoras das duas turmas mostravam-se cada vez mais crí-

ticas quanto aos hábitos de leitura partilhados entre seus pares e, também, quanto às suas próprias possibilidades de leitura fora do ambiente do programa. A avaliação que passaram a fazer a esse respeito foi sendo crescentemente influenciada pelos padrões acadêmicos, que apontavam um ideal de professor-leitor bastante exigente, mas que em muitos aspectos se distanciava da imagem que elas faziam de si mesmas e de suas condições objetivas de leitura. Configurava-se, assim, uma situação de *violência simbólica*, na qual os dominados passam a enxergar a si próprios através da perspectiva dos dominantes, instituindo-se a partir disso uma “[...] violência suave e frequentemente invisível” (Bourdieu, 1998, p. 41, tradução nossa).

A adesão aos modelos de leitura mais valorizados no programa em estudo parecia impedir que as professoras atribuíssem maior valor às leituras que costumavam realizar, então consideradas por elas como superficiais, em razão da falta de condições mais favoráveis. A esse respeito, uma das professoras parecia perceber com clareza diferenças em seus hábitos de leitura após o término do programa. Referindo-se à tutora, disse:

[...] ela foi ensinando a grifar, a anotar o que tinha dificuldade, fazer anotações do lado... e a gente foi aprendendo com ela! Hoje, eu não consigo ler nem riscar alguma coisa... sem anotar... [...]. Hoje eu leio bem. [...] Se o assunto me interessa muito, eu consigo ler mais. Não sei se é porque a gente entende mais, não sei. Eu tenho mais facilidade de ler. (Entrevista, 2 out. 2002).

Assumir suas leituras – muitas vezes efetivadas na urgência, na desordem e na incerteza de ter memorizado e compreendido as informações – como aceitáveis ou uma bricolagem imposta pela necessidade colocaria em questão suas próprias representações sobre a legitimidade universitária. Para elas, uma formação profissional em nível superior requereria a aprendizagem de novas posturas, valores e práticas relacionadas à leitura de textos, assim como a outras atividades acadêmicas.

Mesmo considerando que as professoras assumiam uma margem de liberdade nas leituras que realizavam no programa, apropriando-se dos textos por meio de *táticas* que os faziam *dialogar* com seus interesses e necessidades mais prementes e escolhendo as leituras que mais *valiam a pena*, é forçoso admitir a existência de limites para suas resistências. Elas estavam, sim, incorporando novos procedimentos e padrões de leitura profissional; esperavam se tornar, como queria a universidade, *novas leitoras* de textos acadêmicos. E o modelo de leitura aprendido no programa impunha-se com força, como parte de sua própria profissionalidade docente, como sugere o depoimento de uma professora: “Eu acho que só essa leitura, só essa busca, só esse interesse... de saber mais é que vai levar a gente para uma coisa melhor, para uma prática que a gente deseja sempre” (Entrevista, 7 ago. 2002).

A situação resultante das tensões entre coerção e liberdade, adesão e resistência, trazia sentimentos controversos para as professoras. Ainda que se orgulhassem de seus novos hábitos e práticas de leitura (mais próximos do modelo acadêmico) e os reconhecessem como caminhos para o estabelecimento de relações simbolicamente mais vantajosas com sua profissão, elas se ressentiam da expropriação de seus próprios gestos, saberes e práticas profissionais. A perspectiva discursiva que fundamentava as relações a serem estabelecidas com os textos educacionais no contexto do PEC requeria, por vezes, que as professoras se afastassem de suas preocupações mais imediatas concernentes ao ensino e passassem a considerar a centralidade de novos objetivos e procedimentos para a atuação docente, tais como: a pesquisa sobre o próprio ambiente de trabalho, com a identificação de indicativos estatísticos e a perspectiva dos diversos grupos da comunidade escolar; o exame teoricamente subsidiado da aprendizagem de seus alunos; a adoção de uma postura mais reflexiva diante da prática docente; a tentativa de explicar suas escolhas e atitudes. Ao realizarem atividades desse tipo, as professoras mostravam-se satisfeitas por terem mais informações *sobre* o ensino, mas se ressentiam da falta de discussões mais centradas nos saberes *para* o ensino. A atividade de ensinar, que realizavam há tantos anos, parecia-lhes cada vez mais complicada e algumas delas mostravam-se inseguras para o retorno ao trabalho na escola.

Todavia, esse processo não é linear e nem mesmo homogêneo. A autoestima positiva das docentes tem sido reiterada por elas continuamente, durante e após terem concluído o curso, pelo fato de terem um diploma de ensino superior concedido por uma universidade de grande reputação e pelo reconhecimento social de que passaram a gozar. Esse é um dos ganhos mais evidentes de tal processo, mas não é suficiente para permitir que nossas mestras ultrapassem as barreiras sociais que lhes foram impostas, tampouco para garantir o necessário enfrentamento dos desafios cotidianos em suas escolas. O programa foi finalizado, mas a vida e o trabalho continuam nas escolas, quase sempre, de forma solitária.

A LEITURA E A ESCRITA DEPOIS DO CURSO: O QUE FICOU?

Ainda no contexto polêmico da execução dos programas especiais, um dos eixos de nossa pesquisa consistiu na observação do trabalho de oito professoras egressas do PEC, alguns anos após o término do programa (Arnoldi, 2014)¹⁵. Objetivou-se contribuir com os estudos referentes à qualificação profissional docente, numa perspectiva de inclusão social por meio do ensino superior, verificando, nesse sentido, em que medida o PEC se constituiria como uma oportunidade de maior profissionalização, conferindo às professoras não só um diploma de nível superior, mas oportunizando, de fato, que elas se apropriassem de conhecimentos mais específicos para um exercício mais competente da profissão. Paralela e conseqüentemente, portanto, a pesquisa problematizou a garantia dos direitos de aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos das escolas públicas, pertencentes, majoritariamente, aos grupos desprivilegiados da população, uma vez que tal aprendizagem encontra-se relacionada diretamente à profissionalização das professoras.

Partindo do material didático oferecido pelo programa, de acentuada tônica construtivista em oposição às concepções tradicionais, buscou-se verificar em que medida esse dispositivo de socialização profissional

15. Os resultados da referida pesquisa encontram-se no capítulo 13 desta coletânea.

poderia colaborar na transformação das disposições docentes referentes ao ensino da leitura e da escrita, uma vez que o programa apresentava de maneira enfática, em seu discurso, uma grande intencionalidade na direção das mudanças das práticas docentes. É dentro desse contexto que buscamos conhecer como tal grupo de docentes realizava seu trabalho diário, visando identificar possíveis efeitos do PEC sobre suas práticas.

As quatro professoras do 1º ao 3º ano que foram acompanhadas demonstraram ter conhecimento do discurso teórico relativo às hipóteses de escrita descritas por Emilia Ferreiro. Apesar disso, todas, em maior ou menor grau, ainda se valiam, na época das observações, de exercícios preconizados pelo antigo método silábico.

A professora observada que apresentou a maior quantidade de vivências pedagógicas de cunho construtivista em suas práticas justificava a mistura de métodos, afirmando que “[...] é preciso fazer adaptações e ajustes, tem criança que aprende de um jeito e tem criança que não aprende daquele jeito, do construtivismo. Tem criança que demora, que precisa do be-a-bá. Não tem como, elas precisam ter essa decodificação” (Entrevista).

O uso das parlendas e cantigas infantis como recurso alfabetizador, tal como proposto pelo construtivismo, aparece nas práticas de três das quatro professoras observadas; porém, enquanto duas professoras utilizam esse recurso privilegiando a interação com os alunos para a construção de conhecimento de cunho linguístico, com momentos de reflexão e análise, uma delas o utiliza apenas como subsídio para atividades de cópia.

O mesmo acontece com a prática da escrita coletiva da rotina, que, de recurso de palavras estáveis conhecidas para fomentar a escrita de novas palavras, transforma-se, na sala de aula de uma das professoras observadas, em uma monótona e repetitiva atividade diária que ocupa, no geral, os primeiros cinquenta minutos da aula.

Quanto às listas de nomes, material considerado essencial para a alfabetização de base construtivista, observamos que em três das quatro salas tais listas existiam, porém, somente uma das professoras foi observada realizando reflexões de análise fonológica com os alunos a partir desse material.

A produção de pequenos escritos, pautada no trabalho com gêneros textuais já nos anos iniciais de escolarização, só foi observada na prática de uma docente. Somente duas fizeram uso de recursos didáticos diferenciados, como letras móveis e crachás de nomes próprios, que fugiam da tríade caderno-giz-lousa.

No geral, as professoras quase não davam atenção à leitura em suas aulas, atrelando a prática somente ao ensino da escrita e distanciando-se, portanto, de uma perspectiva da leitura com vistas a formar o leitor literário desde a mais tenra infância.

As outras quatro professoras pesquisadas (dos anos finais do ensino fundamental I) apresentaram práticas ainda mais heterogêneas entre si. Uma delas privilegiava as atividades do ensino de gramática, preocupando-se sobremaneira com a nomeação dos fenômenos linguísticos, não tendo sido flagrada em nenhum momento realizando atividades de produção de textos com seus alunos. Suas aulas se organizavam quase sempre da mesma maneira: colocava um breve exercício na lousa, retirado de um caderno de páginas amareladas e, a seguir, dava cinco minutos para os alunos responderem. Durante o desenvolvimento da correção de tais exercícios, mesmo quando os alunos acertavam as repostas, a professora as rejeitava, privilegiando uma única resposta correta: aquela que se achava em seu caderno. Embora essa prática docente privilegiasse as nomenclaturas gramaticais, muitos alunos ainda pareciam não tê-las interiorizado e/ou compreendido seus significados.

A segunda professora observada enfatizava a prática de produção de texto, porém, sem se preocupar com a reescrita e a revisão dos textos. A opção dessa docente era pela escrita espontânea dos alunos, dando atenção apenas a correções de ortografia, mesmo que o discurso escrito se apresentasse sem coesão ou coerência. No que tange à leitura, essa docente se restringia à prática oralizada, realizada por ela própria ou pelos alunos com maior fluência leitora. Eram comuns pequenos exercícios de leitura em voz alta, aos quais se seguiam diversos comentários da professora, tais como: “Tudo o que fazemos na sala, exige leitura”; “A leitura é para ser bonita!”; “Para vocês entenderem o que vocês estão lendo, vocês precisam dar pau-

sas...”; “Luís Paulo, você não pode ler tudo sem parar! Quando tem ponto e vírgula, precisa respirar!”. Outra professora ocupava a maior parte de suas aulas com atividades de interpretação de textos, realizadas a partir de um livro didático. A leitura, portanto, era vista como pura decifração do código, mas sem o viés oralizado do exemplo anterior (RA n. 7, de 26/05/11)¹⁶.

Por fim, a quarta professora desse subgrupo apresentava, de forma contínua, momentos de produção textual com reescritas que envolvem discussões prévias e planejamento. Em determinada aula, por exemplo, a professora leu duas versões da fábula *A cigarra e as formigas* e questionou os alunos sobre as diferenças entre ambas, antes de partir para a proposta da reescrita, numa rica discussão sobre a importância do estilo no texto literário, o que, inclusive, evidenciou a perspectiva leitora dessa mestra.

– É a mesma história?

– Sim.

– O que muda?

– Os detalhes da história... A história do “num belo dia”... “num dia...”. Não é isso, prô? – arrisca Gabriel.

– Isso. É a mesma coisa, mas de um jeito mais curto. Quando vocês escutam as duas histórias, qual é a que você mais gosta de ler? Aquela com detalhes e informações ou a mais simples?

– A mais curta, porque tem menos palavras – diz Leandro.

– Mas é só por causa da quantidade de letras que vocês gostam mais ou menos de uma história? Qual é o jeito que vocês gostam mais? – Da segunda [a mais curta] – respondem Áurea e Carlos.

– Então, vocês gostam da mais curta, porque tem menos detalhes. Eu, particularmente, gosto de uma história mais elaborada. Quando ele fala “num dia de inverno”, eu vejo... Mas, quando ele fala “um belo dia de inverno”, eu consigo imaginar esse dia...

(RA n. 2, 26/04/2012).

16. RA – Abreviação de registro ampliado das notas tomadas em campo.

As descrições acerca do trabalho pedagógico desenvolvido por essas professoras exibem a diversidade de práticas que atravessa nossa estrutura educacional. Levam-nos também a pensar que os conhecimentos de cunho construtivista sobre o ensino da leitura e da escrita, trabalhados ao longo do PEC, foram se esfacelando pouco a pouco ou sendo (re) apropriados de maneira até mesmo divergente do que propôs o programa.

Todavia, o mais importante foi perceber que as professoras não apenas “[...] filtram e selecionam os conteúdos propostos, além de interpretá-los de acordo com sua experiência” (Rockwell, 1995, p. 93, tradução nossa), mas que, independentemente de suas orientações pedagógicas, poucas se mostram capazes de oferecer a seus alunos oportunidades de aprendizagem mais efetivas, que lhes garantam o direito de ler e escrever com proficiência. Assim, embora submetidas durante a execução do programa a um intenso ritmo de estudos para se apropriarem do arcabouço construtivista da alfabetização, apenas duas das oito professoras observadas revelaram ter deixado para trás suas crenças metodológicas.

Entendemos que isso se passa por várias razões. Em primeiro lugar, é preciso considerar a força do *habitus*, visto que as representações sobre as práticas docentes “[...] encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem até mesmo a entrada desses indivíduos na escola e, a partir daí, se estendem por todo o percurso da vida escolar e profissional dos indivíduos” (Bueno, 1996, p. 125-126). No caso das professoras em estudo, esse aspecto mostrou-se relacionado às experiências formativas realizadas em contextos diversos e às interações com seus pares no trabalho. As mestras apontadas como mais eficientes, e que mais modificaram suas práticas de acordo com o ideário proposto pelo programa, apresentaram um percurso de estudos muito mais amplo e diversificado que as demais. Elas mencionaram suas leituras de livros teóricos, feitas por interesse próprio, e a participação em cursos de pós-graduação, especialização e formação profissional oferecidos pela própria rede de ensino na mesma linha teórica do PEC. Além disso, relataram experiências positivas com coordenadores que as auxiliaram

a transformar suas práticas. Brandão e Altmann (2005, p. 5), ao analisarem a transformação do *habitus*, observaram que

[...] a variedade de capitais na estruturação dos *habitus*, decorrente da frequência com que os agentes se movem e “jogam” em vários campos, dota-os de [volume e estrutura de capital e, conseqüentemente, de] uma maior plasticidade que se desdobra em uma crescente e mais pronta possibilidade de conversões e reconversões das disposições para pensar, agir, sentir e gostar, revestindo-as de roupagens cada vez mais complexas e distintas.

Nosso estudo apontou que as lacunas e deficiências no ensino da leitura e da escrita são também devido à falta de condições objetivas de trabalho que favoreçam recriações das práticas pedagógicas assentadas nas teorias com as quais as professoras entraram em contato durante o curso de nível superior. Esse aspecto contextual acaba por provocar o fenômeno da *frustração*, fazendo do mesmo um sujeito “[...] impotente, pois não encontra as condições disposicionais favoráveis à sua concretização” (Lahire, 2004, p. 333).

Por fim, evidenciou-se que o *habitus leitor e o habitus escritor* de cada professor influi, em grande medida, no *habitus docente* relativo ao ensino da leitura e da escrita. Duas professoras que, em suas entrevistas, nos apresentaram percursos de formação literária e escritora diferenciados – revelando, por exemplo, assiduidade a bibliotecas públicas no período da infância e da juventude, bem como momentos de compartilhamento de leitura com seus filhos – são justamente as professoras que mais parecem fomentar, por meio de suas práticas, o gosto pela leitura e pela escrita em seus alunos. Parece-nos pouco provável, dessa forma, que uma docente possa despertar o gosto pela leitura e pela escrita em seus alunos e ensiná-los de maneira adequada se ela própria não carrega consigo o gosto por esses hábitos culturais (Bueno; Souza; Bello, 2008). Isso não significa que a ausência do gosto pela leitura e pela escrita por parte das docentes impeça que elas estabeleçam

uma relação positiva de ensino e de aprendizagem nessas áreas, mas aponta para uma perspectiva de mera manipulação de signos.

Esses aspectos nos levam a reafirmar que mudanças significativas das práticas docentes, sobretudo as relacionadas à leitura e à escrita, requerem investimentos contínuos e por tempo prolongado. Em que pese o intenso discurso teórico do PEC, com grande ênfase sobre a importância da leitura e da escrita no mundo atual para os alunos de todos os níveis, isso não foi suficiente para transformar o *habitus* docente. Enquanto alunas do PEC, as professoras somente *forjaram* um *habitus leitor e escritor* temporário, visando responder às demandas daquela formação, mas não o mantiveram nos anos seguintes. As atuais condições objetivas financeiras e temporais das docentes, representadas por jornadas duplas ou até mesmo triplas, além de mal remuneradas, também colaboram para o distanciamento de tais professoras com relação a determinadas práticas culturais, excluindo-as, por exemplo, do meio literário e colocando-as, mais uma vez, sob o risco de se aproximarem de uma condição de minoria marginalizada, o que consequente e paradoxalmente reproduz e amplia tal condição cultural para seus alunos.

CONSIDERAÇÕES INCONCLUSAS

As análises apresentadas neste texto explicitam um dos grandes paradoxos que caracteriza o processo de democratização do ensino superior no Brasil no campo do magistério: ao mesmo tempo em que as professoras conquistam o direito de cursar o ensino superior, elas veem subtraído seu direito de receber uma formação em condições de maior igualdade com aqueles que ingressam em cursos superiores regulares. O Estado busca reparar uma dívida social – já que a maioria dos professores que frequentam tais cursos vem de extratos sociais mais desfavorecidos –, porém, vale-se de um dispositivo que, além de submeter as professoras a duras jornadas de trabalho e não permitir que elas possam se dedicar com afinco ao curso, fomenta a (re)criação de hierarquias sociais na universidade e na educação básica. A desqualificação do curso e a exclusão daí decorrente, sentidas pe-

las professoras desde o início do programa – conforme se vê em comentários desdenhosos que elas ouviam em suas escolas ou mesmo fora, como “Ah! Você faz o PEC!?” –, foram tão somente o primeiro sintoma de um processo de inflação dos títulos escolares e da conseqüente reclassificação dos grupos que concorrem ao diploma de educação superior. Segundo afirma Bourdieu (1999, p. 149-150), “[...] um diploma tem todas as chances de ter sofrido uma desvalorização todas as vezes que o crescimento do número de portadores de títulos escolares é mais rápido do que o crescimento do número de posições às quais esses diplomas conduziam no início do período”.

A despeito disso, as professoras reiteraram unanimemente que se sentiam muito felizes com o diploma. Como pesquisadoras, nós nos curvamos ante tal sentimento de êxito – ou de vitória, como muitas o definiram –, sobretudo pela autoestima elevada que essa experiência e esse título lhes trouxeram. Todavia, nossas indagações permanecem: de que modo essa satisfação repercute no fazer docente cotidiano e em suas carreiras?

Nossas pesquisas aqui reunidas sugerem que, durante a vivência no PEC, as professoras aderiram a modelos de leitura e de escrita, bem como a concepções profissionais que lhes eram apresentadas como sendo mais valiosas do ponto de vista simbólico e, portanto, capazes de aproximá-las de uma profissionalidade mais legítima e vantajosa no campo educacional. No entanto, a adesão a tais modelos e concepções demandava esforços significativos por parte daquelas professoras, dado que elas deveriam conciliá-los a suas rotinas intensas de trabalho na escola e na vida familiar. Enfrentavam, também, conflitos diversos relativos, de um lado, a sentimentos de expropriação de seus próprios saberes e práticas profissionais e, de outro, ao enfrentamento das condições objetivas de trabalho nas escolas, em muitos aspectos discrepantes das expectativas alimentadas no programa. É possível supor que tais condições lhes dificultavam a efetiva incorporação dos capitais culturais relativos a modelos e concepções vivenciadas no PEC, restringindo suas possibilidades de apropriação de um novo *habitus profissional*.

Chegaram ao final do programa, pois, felizes com os ganhos que tiveram em termos de capital cultural institucionalizado (Bourdieu, 1979), na forma

do diploma superior outorgado por uma instituição de prestígio; porém, reduzidos foram seus rendimentos em termos de capital cultural incorporado. Assim, ao lado dos sentimentos de êxito pessoal que as professoras revelavam em seus depoimentos, emergiam novas angústias profissionais ligadas à percepção da distância que as separava do modelo de profissionalidade assumido – inclusive por elas mesmas – como mais valioso. A identificação desses processos vividos pelas professoras no PEC nos leva a questionar se a aceitação de um modelo ideal de profissionalidade, em vários aspectos inacessível em seu cotidiano profissional, não as tornaria mais suscetíveis às artimanhas do discurso da (in)competência (Souza, 2006) e a sentimentos de incompletude que as incitam ao consumo de produtos formativos, sob a crença e a imposição de que cada qual é *um professor sempre a formar* (Bocchetti; Bueno, 2012). Se assim for, em que pesem os benefícios obtidos como alunas do programa, as professoras dele egressas estão vulneráveis aos processos de desvalorização cultural que desde há muito tempo vêm acometendo o magistério.

Distantes do modelo de profissionalidade mais vantajoso no campo educacional, discriminados e estigmatizados por seus *habitus profissionais* e subordinados como consumidores de um amplo mercado formativo dirigido ao magistério (Souza; Sarti, 2014), os professores se veem cada vez mais próximos da fronteira social. Os riscos de cruzarem as fronteiras e ingressarem na faixa das minorias são grandes, a menos que o Estado promova e adote efetivamente políticas de valorização e desenvolvimento profissional docente. Entendemos que a formação continuada nos moldes em que vem sendo feita forja um imaginário de inclusão social que, na realidade, não se concretiza nem para os docentes que dela participam, nem para seus alunos, que supostamente se beneficiariam das aprendizagens de seus mestres e suas mestras.

REFERÊNCIAS

- ARNOLDI, E. **Leitura e escrita de professores: socialização e práticas profissionais**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- BELLO, I. M. **Formação superior de professores em serviço: um estudo sobre o processo de certificação do magistério no Brasil**. 2008. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- BELLO, I. M.; BUENO, B. O. Programas especiais de formação superior de professores no Brasil: a universitarização do magistério em questão. **Education Policy Analysis Archives**, v. 20, p. 1-22, 2012.
- BOCCHETTI, A.; BUENO, B. O. Um professor (sempre) a formar. O governo das subjetividades docentes em programas especiais de formação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 376-392, 2012.
- BOURDIEU, P. Classificação, desclassificação, reclassificação. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Bourdieu: escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 145-183.
- BOURDIEU, P. Gostos de classe e estilos de vida. *In*: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983. p. 82-121.
- BOURDIEU, P. **La domination masculine**. Paris: Seuil, 1998.
- BOURDIEU, P. Les trois états du capital culturel. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, Paris, n. 30, p. 3-6, nov. 1979.
- BRANDÃO, Z.; ALTMAN, H. Algumas hipóteses sobre a transformação dos *habitus*. **Boletim Soced**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 1-12, 2005.
Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/soced.php?strSecao=report1&fas=4>. Acesso em: 23 jan. 2013.
- BUENO, B. O. **Autobiografias e formação de professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério**. 1996. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

BUENO, B. O. Entre o presencial e o virtual: a formação e a (des) profissionalização dos professores. *In*: MELO, B. P. et al. (org.). **Entre crise e euforia: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal**. Porto: Universidade do Porto, 2014. p. 237-262.

BUENO, B. O. É possível reinventar os professores? A “escrita de memórias” em um curso especial de formação de professores. *In*: SOUZA, E.; ABRAÃO, M. H. (org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: PUCRS, 2006. p. 219-238.

BUENO, B.; SOUZA, D.; BELLO, I. Novas tecnologias e letramento: a leitura e a escrita das professoras. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 42, p. 45-64, 2008.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

FOUCAULT, M. **Dits et ecrits III: 1976-1979**. Paris: Gallimard, 1994.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Projeção da população do Brasil e das Unidades da Federação**. Brasília, DF: IBGE, 2017. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>. Acesso em: 23 jul. 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse estatística da educação básica 2016**. Brasília, DF: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 23 jul. 2017.

LAHIRE, B. **O homem plural: as molas da acção**: Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

LAHIRE, B. **Retratos sociológicos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOSCOVICI, S. **Social representations: explorations in social psychology**. Cambridge: Polity Press, 2000.

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

ROCKWELL, E. (coord.). **La escuela cotidiana**. México DC: Fondo de Cultura Económica, 1995.

- ROCKWELL, E. **La experiencia etnográfica**. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- ROSO, A.; STREY, M. N.; GUARESCHI, P.; BUENO, S. M. N. Cultura e ideologia: a mídia revelando estereótipos raciais de gênero. **Psicologia & Sociedade**, v. 14, n. 2, p. 74-94, jul./dez. 2002.
- SÃO PAULO. **PEC Formação Universitária Municípios**: proposta básica do programa. 2. ed. São Paulo: UNDIME: FDE: USP: PUCSP, 2003.
- SARTI, F. M. **Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais**. 2005. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- SARTI, F.; BUENO, B. Leituras profissionais docentes e apropriação de saberes acadêmico-educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, p. 455-479, 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, p. 477-492, 2006.
- SOUZA, D. T. R.; SARTI, F. M. **Mercado de formação docente**: constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

SOBRE OS AUTORES

ADOLFO SAMUEL DE OLIVEIRA é bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP), especialista em EaD pela Universidade Federal Fluminense (UFF), mestre e doutor em Educação pela USP, e pós-doutor em Avaliação Educacional pela Fundação Carlos Chagas. Formou-se também em *Formulación y Planificación de Políticas Educativas*, pelo Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – Unesco (Argentina). É pesquisador em Avaliações Educacionais no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), onde é Coordenador-Geral de Estudos Educacionais, na Diretoria de Estudos Educacionais. Foi Coordenador-Geral de Avaliação, Monitoramento e Fortalecimento da Política de Diversidade, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC). Contato: adolfo.oliveira@inep.gov.br

ANABELA ALMEIDA COSTA E SANTOS PERETTA é professora associada da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), onde ministra aulas na graduação em Psicologia e em cursos de Licenciatura, além de ser editora de seção da revista *Psicologia Escolar e Educacional*. É mestra e doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP) e membro do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Tem desenvolvido pesquisas sobre atuação e formação em psicologia para atuar no campo da educação e sobre a (des)medicalização da e na educação. Contato: anabelaacs@gmail.com

ANDRÉ TORELI SALATINO é bacharel e licenciado em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP), e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da mesma universidade. Possui especialização em Relações Internacionais pelo Centro de Estudos Governamentais (Cegov) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente é docente de Geografia do Instituto Federal Catarinense, *campus* Blumenau. Contato: andretoreli@gmail.com

BELMIRA OLIVEIRA BUENO é professora titular sênior da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e pesquisadora do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Fez sua carreira acadêmica na FEUSP e o pós-doutorado como *visiting scholar* na *University of North Carolina at Chapel Hill* (EUA). Desenvolve pesquisas sobre profissão docente e formação de professores, incluindo o uso de tecnologias de informação e comunicação. Foi diretora da FEUSP e pró-reitora adjunta de pesquisa da USP. É editora associada da *Oxford Research Encyclopedia of Education* (OREE - *Qualitative Research Methods in Education*) e membro do *Advisory Board* da OREE. Contato: bbueno@usp.br

ELIANA SCARAVELLI ARNOLDI é graduada em Pedagogia e mestra em Educação (área de concentração: Sociologia da Educação) pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Atuou como professora de ensino superior no Curso de Pedagogia nas Faculdades Integradas Campos Salles entre os anos de 2015 e 2018, ministrando disciplinas relacionadas à área da educação infantil. Trabalha na Secretaria da Municipal de Educação (SME) de São Paulo desde 2010, onde já atuou como professora de educação infantil e ensino fundamental I e em cargos de gestão escolar, como coordenadora pedagógica e assistente de direção. Desde 2018 é supervisora escolar na SME de São Paulo. Contato: eliana.scaravelli@gmail.com

FLAVIA MEDEIROS SARTI é professora associada do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), *campus* de Rio Claro. Livre-docente em Formação de Professores pela Unesp e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), realizou o pós-doutorado na *Université de Cergy-Paris* (França). Lidera o grupo de pesquisa Docência, Formação de Professores e Práticas de Ensino (DOFPEN) e integra a Antena Crifpe-Brasil, associada ao *Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante* (Canadá). Dedicase a pesquisas sobre formação de professores para a educação básica, universitarização e profissionalização do magistério. Contato: flavia.sarti@unesp.br

GERCINA SANTANA NOVAIS, professora da Universidade de Uberaba (UNIUBE), é mestra e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). É líder do grupo de pesquisa Formação Docente, Direito de Aprender e Práticas Pedagógicas (FORDAPP/CNPq), integrante da Rede de Pesquisadores sobre Professores(as) da Região Centro-Oeste (REDE-CENTRO), e fundadora e coordenadora da Rede Cooperativa de Ensino, Pesquisa e Extensão em escolas de Educação Básica (RECEPE). Contato: gercina.novais@uniube.br

GUILHERME ROMANELLI é professor dos cursos de graduação em Educação Musical e Pedagogia e dos cursos de pós-graduação em Música e em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Como músico (violino, viola e rabeca), atuou em diversas orquestras e grupos de câmara, sempre valorizando o diálogo entre a música de concerto, a música popular e as culturas tradicionais. É licenciado em Música pela Faculdade de Artes do Paraná, mestre e doutor em Educação, pesquisador do Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas (NPPD) da UFPR e membro da diretoria da *International Association for Research on Textbooks and Educational Media* (IARTEM). Contato: guilhermeromanelli@ufpr.br

ISABEL MELERO BELLO é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). É doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), *campus* de Rio Claro. É vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escola Pública, Infâncias e Formação de Educadores (Gepepinfor). Atua como pesquisadora na área de formação de professores, profissão docente e políticas públicas. Contato: isabel_bello@yahoo.com.br

IVI BELMONTE MACHADO é mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), com bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais pela mesma instituição. Foi professora de Sociologia e Filosofia no ensino médio da rede pública do estado de São Paulo. Na graduação, integrou o grupo de pesquisa da temática alienação e fetichismo do Laboratório de Teoria Social, Filosofia e Psicanálise (Latesfip - USP); foi bolsista de Iniciação Científica pelo Pibic/CNPq, com pesquisa na área de sociologia do trabalho e formação profissional, além de bolsista de Treinamento Técnico em Pesquisa pela Fapesp, com colaboração em pesquisa na área de antropologia e gênero. Atualmente, é responsável pelo setor pedagógico da ABIS Educação Transformadora e desenvolve o método *Endurance*, que ensina crianças em situação de vulnerabilidade social a desenvolverem projetos de impacto em suas comunidades. Contato: ivibelmachado@gmail.com

LUCIANA MARIA VIVIANI cursou Ciências Biológicas na Universidade de São Paulo (USP), mestrado e doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da mesma instituição (FEUSP). Atuou em escolas públicas e privadas no ensino básico e superior, aposentando-se em 2021. Foi docente e pesquisadora por 16 anos na Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP), junto ao curso de Licenciatura em Ciências da Natureza e ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais. Sua produção científica insere-se na área de formação de professores e história da educação científica, principalmente nos seguintes temas: história das disciplinas, currículo, identidades docentes e formação inicial de professores. Contato: lviviani@usp.br

MARIA LUCIMAR MIRANDA DE ALBUQUERQUE, nascida no Maranhão, cursou a Escola Normal em São Luís e graduou-se em Letras pela Universidade de Brasília (UnB). Exerceu funções administrativas e de direção em instituições públicas estaduais e federais. Sempre ligada ao magistério, trabalhou em todos os níveis de ensino: fundamental, médio, superior e pós-graduação. Fez mestrado em Educação na Universidade Federal do Ceará (UFCE) e o doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Contato: albukerke@uol.com.br

TÂNIA MARIA F. BRAGA GARCIA é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Titular em Didática e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), lidera o grupo de pesquisa do CNPq Didática, Práticas Escolares e Publicações Didáticas, e coordena o Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas, na UFPR. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq, é membro da diretoria da *International Association for Research on Textbooks and Educational Media* (IARTEM). Entre seus temas de pesquisa, destacam-se: didáticas e formação de professores, manualística, produção de conhecimento em educação. Contato: tanbraga@gmail.com

