



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**Luciana de Sousa Lima Soares**

**DO SENTIR AO SIGNIFICAR: UM ESTUDO DAS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS DE DOCENTES FACE ÀS EXIGÊNCIAS POR  
MELHORIA DA QUALIDADE DE ENSINO**

FORTALEZA- CE  
2009

**Luciana de Sousa Lima Soares**

**DO SENTIR AO SIGNIFICAR: UM ESTUDO DAS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS DE DOCENTES FACE ÀS EXIGÊNCIAS POR  
MELHORIA DA QUALIDADE DE ENSINO**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do  
Ceará - Faculdade de Educação - como requisito para a  
obtenção do título de Mestre em Educação.  
Área de Concentração: Currículo e Ensino.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. **Angela Teresinha Souza**

FORTALEZA- CE  
2009

**Luciana de Sousa Lima Soares**

**DO SENTIR AO SIGNIFICAR: UM ESTUDO DAS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS DE DOCENTES FACE ÀS EXIGÊNCIAS POR  
MELHORIA DA QUALIDADE DE ENSINO**

Dissertação apresentada à linha de Pesquisa “Educação, Currículo e Ensino” do Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Currículo e Ensino.

Aprovada em 03/ 09 /2009

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof<sup>ª</sup>. Doutora Ângela Terezinha de Souza  
Universidade Federal do Ceará - Presidente da Banca

---

Professor Doutor Luiz Botelho Albuquerque  
Universidade Federal do Ceará - Examinador

---

Prof<sup>ª</sup>. Doutora Marina Dias Cavalcante  
Universidade Estadual do Ceará - Examinadora

*Dedico este trabalho:*

*Ao meu companheiro Leonardo*

*Ao Luã, razão do meu viver*

*À Dona Lúcia, minha mãe querida*

*À Dona Francisca, minha amada avó*

*Ao meu irmão Francisco de Assis (in memoriam)*

## AGRADECIMENTOS

### Meus sinceros agradecimentos...

À professora Ângela Souza, minha orientadora, pelo zelo, por sua simplicidade, por sua paciência com meus escritos, por sua alegria de viver, por ser essa pessoa humana que me ensinou que nos gestos simples podemos mostrar a bondade que guardamos em nosso coração. Obrigada por me ensinar a ser persistente naquilo que sonho.

Ao meu companheiro Leonardo, que sempre me apoiou e incentivou a “mergulhar” nos meus sonhos profissionais, a aproveitar as oportunidades intensamente. Por me fazer acreditar que sou capaz de percorrer mares nunca antes navegados, por sua confiança, pelo seu amor sincero.

À minha mãe Dona Lúcia, por cuidar da minha jóia preciosa (Luã) durante as várias viagens que fiz a Fortaleza. Por sua fé e suas orações que sempre me acompanharam nesses anos de minha existência.

À minha avó Francisca, pela sua sabedoria, pelos seus conselhos e ensinamentos de vida que contribuíram para ser a pessoa humana que sou hoje.

Às minhas irmãs Lidiane e Adriana, por me fazerem acreditar que seria capaz de enfrentar essa árdua, mas não menos prazerosa, jornada do Mestrado. Pelos seus carinhos e palavras de apoio.

Às crianças que tanto amo: Luã e Luíza, por me fazerem sentir que a vida é muito mais gostosa e encantadora quando imaginamos que ela é um imenso jardim repleto de borboletas, flores e magias.

Aos professores, diretoras, coordenadoras, demais funcionários e alunos do CAIC Professor João Mendes Olímpio de Melo por me ajudarem a encontrar respostas às várias

inquietações que me acompanharam no desenvolvimento desta pesquisa. Pela confiança depositada neste estudo, pelo espaço gentilmente oferecido. Especialmente às professoras e professores que colaboraram com suas ricas narrativas e por me permitirem utilizar os exemplos de suas práticas pedagógicas, de suas angústias, de seus desejos nesses meus escritos. Muito obrigada!

Ao professor Botelho, grande mestre, grande homem! Por me ensinar que a beleza e o encantamento da docência consistem em reconhecer que nas respostas dos aprendizes o conhecimento se constrói.

Aos professores Arimatéia e Antônia Dalva por suas relevantes contribuições no momento da qualificação.

À doce amiga Goretti Herculano, por sua sabedoria, por ser esse exemplo de mãe, filha, mulher, pesquisadora, educadora. Por suas palavras doces, pelo seu apoio, pelo seu ombro amigo. Aprendi muito com você!

À encantadora Sineide, amiga- irmã! Pelo seu carinho, pelo seu apoio, por ser esse exemplo de mulher nordestina, tão forte, simples e tão bela. Também a levarei comigo em meus pensamentos e no meu coração!

Ao cearense amigo Elcimar, por sua alegria, entusiasmo, inteligência e por ser essa grandiosa pessoa.

À Elzanir, pelos seus ensinamentos, por sua amizade, pela sua doçura. Por ter me proporcionado grandes descobertas no Ateliê Autobiográfico.

Aos meus alunos e amigos do curso de Psicologia, em especial Alessandra Macedo, Layane Bastos, Paulo Cesar e Alex.

Ao grande amigo Alberto por todo o apoio e carinho durante essa jornada.

À amiga Onádia Luzana pela amizade, por suas palavras amigas, pelo incentivo dado durante esses dois anos de Mestrado.

À Patrícia Lustosa por me possibilitar realizar esse grande sonho que agora estou realizando: entrar e concluir o Mestrado.

Ao professor e amigo Demétrius por sua compreensão e pelos seus ensinamentos.

Aos amigos conquistados no Mestrado: Ana Lourdes, Sueudo, Francisca, Fauston, Jacques, Elenir, Cláudia, Geranilde pelas aprendizagens compartilhadas.

À Funcap pelo apoio financeiro, imprescindível para a realização e término desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da UFC, por estar a tanto tempo qualificando profissionais, mestres e doutores que contribuem para o desenvolvimento social e intelectual do nosso país.

*Toda vez que encontro uma parede ela me entrega às suas lesmas. Não sei se isso é uma repetição de mim ou das lesmas. Não sei se isso é uma repetição das paredes ou de mim. Estarei incluído nas lesmas ou nas paredes? Parece que lesma só é uma divulgação de mim. Penso que dentro de minha casca não tem um bicho: Tem um silêncio feroz. Estico a timidez da minha lesma até gozar na pedra.*

*Manoel de Barros, Livros das Ignorâncias*



## RESUMO

O presente estudo analisou a prática pedagógica de docentes do CAIC JMOM, uma escola estadual de Teresina- PI, face às exigências por melhoria da qualidade de ensino advindas das políticas educacionais atuantes na referida instituição. Desse modo, fez-se importante: descrever a organização e a gestão escolar, focalizando o cotidiano da instituição e o movimento de seus agentes dentro desse espaço; apresentar os percursos formativos vivenciados pelos docentes, os quais contribuíram para incorporar o *habitus* que orienta suas ações no cotidiano escolar. Por último, buscou identificar como os docentes desenvolvem o seu trabalho no chão da sala de aula e de que forma estes atendiam ao princípio de qualidade no ensino. Partiu do pressuposto de que o *fazer* docente é executado pelo educador quando este passa a atribuir sentido e significado sobre a realidade experienciada, gerando possibilidades de ação que contribua para uma prática emancipada. Nesse sentido, a concepção de pesquisa aqui utilizada pressupõe uma prática que traz consigo múltiplas possibilidades de entendimento. Desta forma, apóia-se em estudos que revelam a necessidade da compreensão do universo epistemológico do fazer pedagógico em sala de aula (THERRIEN & SOUZA, 2000), assim como apreensão de um contexto histórico social específico que contribui para tomada de decisão dos docentes em seu cotidiano escolar (TARDIF, 2007). Por sua vez, a leitura proposta neste estudo segue a linha praxiológica, que concebe as relações sociais como sendo dialéticas, na qual a convergência entre um *habitus* e um campo (conjuntura) engendra grande parte das ações dos agentes sociais (SETTON, 2002a). Para alcançar os objetivos acima descritos, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a observação participante, entrevistas narrativas e de explicitação. A partir do contato diário com o cotidiano escolar pesquisado, foram verificadas tessituras que se constituíram por fatos e acontecimentos que germinaram da incorporação de um discurso alegórico presente na instituição pesquisada de que “os alunos precisam aprender mais e melhor!”. Portanto, o discurso da qualidade, insistentemente pronunciado, foi o cenário que serviu de pano de fundo para a compreensão da prática docente, como esta era organizada, pensada, refletida e executada. Ao instituir um intenso diálogo com a perspectiva praxiológica foi observado que as posições ocupadas pelos docentes no campo pedagógico são determinadas pelas decisões hierárquicas de políticas educacionais que redefinem seus critérios de qualidade à medida que absorviam regras internacionalmente legitimadas. De maneira geral, o trabalho contemplou o percurso de uma busca que não se esgotou, mas que ajudou a dirimir as inquietações sobre a prática docente situada em um espaço/tempo específico.

Palavras Chave: Prática Pedagógica. Qualidade. Sentidos. Significados.

## ABSTRACT

The present study examined the pedagogical *praxis* of the teachers of CAIC JMOM, a state school located in Teresina PI, due to demands for a better quality of teaching resulted from the educational policies implemented in that institution. Thus it was considered important to describe the organization and the scholar management focusing on the daily life of the institution and on the action of the its agents within that space, and also to show the formative ways experienced by the teaching staff, which contributed to the incorporation of the *habitus* that orients the daily actions of the scholar quotidian. Finally it was sought to identify the way the teaching staff developed their work in the classroom and how they achieved the principles of the teaching quality. It was assumed that the teaching *praxis* is performed by the educator when he adds meaning to the reality that is experimented, creating thus possibilities of action that will contribute to an emancipated practice. In this sense, the idea of the search here executed assumes a practice that brings with itself multiple possibilities of understanding. Thus we relied on studies that showed the need of comprehension of the epistemological universe of the pedagogical practice in classroom (TERRIEN & SOUZA, 2000), as well as on the specific social historical context that helped in the decision making of the teaching staff in their scholar daily life (TARDIF 2007). On the other hand the bibliography suggested in this study follows the praxiological line that understands the social relationships as being dialectics, in which the convergence between a habitus and a field (conjuncture) delineates the major part of the actions of the social agents (SETTON, 2002a). In order to achieve the goals previously described participant observation and explicit and narrative interviews were used as a datum collecting tool. From the daily contact with the scholar quotidian it was observed a contexture that became facts and happenings that were originated from the internalization of an allegoric speech existed in the institution: “the students need to learn more and better!”. So the quality speech, pronounced over and over again, it was the scenario used as a background to the comprehension of the teaching practice and to understand how this practice was conceived, organized, pondered and executed. From an intensive dialogue with the praxiological perspective it was observed that the posts occupied by the teaching staff in the pedagogical field were determined by the hierarchical decisions of the educational policies responsible for the redefinition of the quality criteria, as the rules, internationally recognized, were absorbed. As a whole the study contemplated a searching that it was not exhausted, but that helped to solve some inquiries on the teaching practice in a delimited time and place.

Key words: Pedagogical Practice. Quality. Sense. Meaning.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

ABE - Associação Brasileira de Educação

BM - Banco Mundial

CAIC - Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

CCE - Centro de Ciências da Educação

CIAC - Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente

CPT - Comissão da Pastoral da Terra

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FMI - Fundo Monetário Internacional

Fundescola - Programa Fundo de Desenvolvimento da escola

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP - Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais

JMOM - João Mendes Olímpio de Melo

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação

MinC - Ministério da Cultura

ME - Ministério do Esporte

MDS - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome

MCT - Ministério da Ciência e Tecnologia

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Educacional

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PRONAICA - Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico

SEPESPE - Secretaria de Projetos Educacionais Especiais

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UESPI - Universidade Estadual do Piauí

UFC - Universidade Federal do Ceará

UFPI - Universidade Federal do Piauí

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
1.1 Percurso Teórico- Metodológico.....	26
<b>2 Organização e Gestão Escolar: contextualizando o espaço, as relações e as políticas atuantes na escola CAIC JMOM</b> .....	33
2.1 Descrição do espaço escolar CAIC JMOM.....	35
2.2 O surgimento do CAIC JMOM: breve contextualização.....	41
2.3 O movimento próprio do CAIC João Mendes Olímpio de Melo.....	45
<b>3 Do passado sentido ao presente significado: histórias vividas</b> .....	61
3.1 Aspectos gerais de apresentação dos docentes .....	62
3.2 Percursos formativos: experiências vividas e disposições incorporadas .....	64
3.3 A escola e o processo de apropriação do capital cultural institucionalizado.....	81
3.4 A escolha pelo magistério.....	83
<b>4 Gestão Pedagógica da sala de aula: entre práticas observadas e falas explicitadas</b> .....	96
4.1 A sala de aula dos agentes: convergências e divergências de práticas docentes.....	98
4.1.1 A sala de aula da professora Antonia Simião.....	99
4.1.2 A sala de aula do professor Antonio Batista.....	102
4.1.3 A sala de aula da professora Deusa.....	103
4.1.4 A sala de aula da professora Olinda.....	105
4.1.5 A sala de aula da professora Sofia.....	107
4.1.6 A sala de aula do professor Wilson.....	108
4.2 <i>Habitus</i> , qualidade no ensino e prática pedagógica: uma relação possível?.....	111
<b>5 Considerações Finais</b> .....	131
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	134

## 1 INTRODUÇÃO

Mas quem era Peter Pan? Ninguém sabia, nem a própria dona Benta, a velha mais sabida de quantas há. Quando Emília a ouviu declarar que não sabia, botou as mãos na cinturinha e: — Pois se não sabe trate de saber. Não podemos ficar assim na ignorância. [...] Dona Benta escreveu a uma livraria de São Paulo pedindo que lhe mandasse a história do tal Peter Pan. Dias depois recebeu um lindo livro em inglês. Dona Benta leu o livro inteirinho e depois disse: — Pronto! Já sei quem é o Senhor Peter Pan. — Se leu, conte vovó! — gritou Narizinho. — Andamos ansiosos por ouvir a história desse famoso menino.

— Muito bem, como hoje já é muito tarde, começarei a história amanhã às sete horas. Fiquem todos avisados! — disse dona Benta.

No dia seguinte, de tardinha, a curiosidade dos meninos começou a crescer. Às seis e meia, já estavam todos na sala, ao redor da mesa, à espera da contadeira.

(LOBATO, Obras Completas vol. 5)

O presente estudo teve a intenção de buscar respostas às minhas muitas perguntas. Assim como Dona Benta, que buscou conhecer aquilo que ainda não conhecia, esta pesquisa revela um conhecimento gerado a partir do hábito de questionar as várias situações vivenciadas na minha prática docente.

Todas as nossas perguntas carecem de respostas, mas respostas que têm fundamento para nós. E mesmo que tenhamos dificuldades em encontrá-las, buscamos sempre alguma maneira de acreditar que as respostas às nossas dúvidas existem sim, em algum lugar. E as buscamos onde quer que elas estejam! Isso acontece por sermos seres curiosos.

Essa curiosidade é algo inerente à pessoa humana, uma vez que esta questiona, investiga, busca, identifica possibilidades de respostas para as inquietações que surgem. Mesmo que encontremos provisoriamente um entendimento das coisas *na* e *da* realidade social, outras questões são elaboradas e novas possibilidades de entendimento são buscadas. Desse modo, enquanto pessoa humana, a curiosidade em conhecer e entender o contexto social do qual faço parte é uma constante. Contexto que contempla múltiplos papéis sociais: o de filha, o de mãe, o de esposa, o de estudante, o de educadora e o de pesquisadora.

Foi na condição de professora e pesquisadora que algumas inquietações sobre a prática docente foram surgindo. Prática que não contempla só o fazer, mas o saber-fazer, a reflexão, os sentidos e significados atribuídos ao contexto em que aquela é desenvolvida. Dessa forma, entender como a prática docente é organizada e efetivada em face ao contexto histórico- social que a engendra é a condição primeira para a realização deste estudo.

De antemão asseguro que o fato de redigir em 1ª pessoa do singular dar-se-á por dois fatores: o primeiro por “defender a posição de que a pesquisa nas Ciências Humanas é a produção de um sujeito que não somente pensa e analisa, mas que sente, deseja, anseia e sonha” (BARGUIL, 2006, p.19) e segundo, pela experiência de registrar minha história de vida ao participar do Ateliê Autobiográfico (explicitarei mais adiante) e perceber que o *eu* que escreve é o *eu* que expõe um processo de pesquisa idealizado e efetivado pelo próprio sujeito, em um contexto do qual o próprio *eu* - pesquisador faz parte e que contribui para o seu processo formativo (pessoal e profissional).

O interesse em trabalhar com a prática docente também partiu de uma experiência de pesquisa desenvolvida no Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC)- Professor João Mendes Olímpio de Melo (JMOM), uma escola pública estadual situada na capital do Piauí- Teresina. Essa experiência aconteceu no primeiro semestre de 2007. Nessa ocasião, encontrava-me na posição de orientadora do trabalho de conclusão de curso “Relações entre o trabalho e a Saúde Mental dos professores” de autoria de uma acadêmica de psicologia da Universidade Estadual do Piauí<sup>1</sup>.

Passei então a vivenciar um novo momento na carreira que estava começando a construir - a de professora universitária. Com apenas três anos de experiência como docente do Ensino Superior e sem ter vivenciado a prática da pesquisa durante o Curso de Pedagogia, resolvi encarar o desafio de orientar monografias<sup>2</sup>. Tarefa essa que não foi fácil, ainda mais quando estava começando a construir disposições para ser efetivamente uma orientadora de trabalhos acadêmicos.

---

<sup>1</sup> Trabalho desenvolvido pela acadêmica Alessandra de Macedo Monteiro.

<sup>2</sup> A atividade de orientação de monografias por professores especialistas é comum no curso de Psicologia da UESPI, visto que existe uma grande demanda de alunos querendo orientações e poucos professores disponíveis a orientar, ou seja, um número insuficiente de orientadores para atender todo esse contingente de acadêmicos, sem contar que nessa época o curso não tinha em seu quadro professores Doutores. É necessário ressaltar que tanto docentes efetivos como substitutos poderiam orientar Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). No meu caso, estava como professora substituta.

Por sua vez, o interesse em estudar a saúde mental dos professores partiu da inquietação da acadêmica de psicologia e de ser essa uma temática relacionada com a área educacional. Assim, fui solicitada a ser orientadora pelo fato de ser professora daquele curso na Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e por ter a formação em Pedagogia. Desse modo, a referida discente de Psicologia me apresentou a proposta em desenvolver a sua pesquisa na escola pública que havia estagiado - o CAIC JMOM. Nessa oportunidade pude conhecer a instituição.

O estudo acima objetivou identificar se existia algum sofrimento psíquico ocasionado pelo contexto laboral dos docentes. Iniciamos a pesquisa de campo com a aplicação de questionários. Ao todo foram 26 questionários respondidos, em um universo de 58 professores do Ensino Fundamental e Médio. Estes continham perguntas sobre tempo de magistério, quantidade de turmas com qual trabalhavam, carga horária total de trabalho, bem como outras atividades que desenvolviam além da docência e perguntas sobre adoecimento.

A partir do levantamento das respostas, constatamos que o índice de adoecimento foi alto - 85% dos professores admitiram ter sofrido problemas de saúde por causa de sua atividade laboral nos seis meses anteriores à aplicação do questionário. Suas justificativas para tal ocorrido giravam em torno de uma sobrecarga de atividades ou, até mesmo, pela cobrança do próprio professor em atender a um contexto de novas exigências, delineadas principalmente pelo discurso da comunidade escolar do CAIC JMOM em promover e produzir um ensino de qualidade.

Percebemos ainda a existência de sofrimento psíquico, produzido pela dificuldade dos docentes em operar regras de ofício. As mesmas referiam-se, em especial, à organização das condições de ensino em sala de aula, ao controle de turma, ao número excessivo de alunos, às relações hierárquicas presentes naquele espaço e, sobretudo, às atitudes diante dos contextos sociais em mudança, dentre eles a escola inclusiva, o uso de novas tecnologias de informação e comunicação etc.

A par dessas primeiras considerações, iniciamos as sessões reflexivas<sup>3</sup>. A intenção era desenvolver uma pesquisa colaborativa (IBIAPINA, 2008), mas, devido ao tempo insuficiente, fizemos apenas análise dos discursos emanados nas sessões reflexivas com base em teóricos que tratam da saúde mental de docentes, dentre eles Esteve (1995); Codo (2002) e Gomes (2002).

A partir dessa pesquisa, tivemos a oportunidade de apreender não só a relação do trabalho e da saúde mental dos docentes do CAIC JMOM, mas também entrar em contato com processos de construção da identidade profissional, as pressões internas (psíquicas) desenvolvidas pelos docentes para realizar bem seu trabalho, a busca pelo reconhecimento social da profissão e como se sentiam dentro do contexto laboral do qual participavam.

Todo esse percurso aqui anunciado foi estimulante para continuar a pesquisa. Entretanto, o movimento próprio daquela instituição, as relações interpessoais que ali se consolidavam, bem como o discurso sobre ensino de qualidade ali anunciado, me fez despertar para outras nuances naquele ambiente escolar. Estas se referiam à relação que se estabelecia entre as práticas dos docentes e as condições objetivas geradas pelas políticas educacionais atuantes naquele espaço. Dentre elas os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e as ações desenvolvidas a partir do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)<sup>4</sup>.

Amiúde percebia naquele espaço um movimento próprio gestado pelos acontecimentos de cunho político, os quais, por hipótese, deveriam influenciar a ação do (a) professor (a) em sala. No entanto, percebia também que os mesmos não eram suficientes para orientar suas ações no contexto escolar como um todo. Desse modo, vários questionamentos foram surgindo: afinal, como as políticas educacionais influenciavam a tomada de decisão dos professores no seu fazer cotidiano? As ações docentes eram organizadas e efetivadas tendo como base somente os acontecimentos do contexto escolar dos quais aqueles faziam parte? Como o discurso da melhoria do ensino, constantemente anunciado nas reuniões pedagógicas da escola, eram sentidos e significados pelos

---

<sup>3</sup> Denominamos sessões reflexivas os encontros que tivemos com os professores do CAIC JMOM em formato de oficinas, na qual a direção da escola disponibilizou o auditório e liberou os professores de suas atividades laborais para participar dessas sessões. Ao todo foram quatro encontros no qual os docentes analisaram e buscaram compreender suas próprias práticas, bem como a saúde mental. Para o conhecimento dos detalhes dessa pesquisa ver MONTEIRO E SOARES, 2008 & MONTEIRO E SOARES, 2007.

<sup>4</sup> Esclareço melhor essas políticas educacionais no Capítulo I desta dissertação.



professores e professoras do CAIC JMOM? Como estes gerenciavam seu trabalho em sala de aula tendo como escopo a melhoria de suas práticas?

De modo geral, esses questionamentos serviram de base para persistir na busca incessante da compreensão da cultura docente<sup>5</sup> do CAIC JMOM, haja vista que todo aquele movimento percebido na escola durante a pesquisa relatada foi o desencadeador dos questionamentos elucidados anteriormente.

Assim, instigada por uma “conversão do meu olhar”, a qual se transforma quando colocamos a realidade constantemente em dúvida (BOURDIEU, 2007, p.704), elaborei um projeto de pesquisa e o encaminhei para o Mestrado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC) no segundo semestre de 2007. Ao obter a aprovação no programa continuei na escola como pesquisadora. Nesse momento, iniciei um novo percurso que contribuiu para consolidar o hábito da pesquisa acadêmica.

Após ser aprovada no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFC, vieram outras inquietações com relação à pesquisa que pretendia desenvolver. Dentre elas, a definição clara do meu objeto de estudo, o referencial teórico no qual me apoiaria, bem como a metodologia a ser adotada. Enfim, questões que faziam parte dessa trajetória de pesquisa.

Uma ansiedade “natural” tomou conta dos meus pensamentos e a interpretei como uma espécie de ajustamento emocional ao que naquele momento era novo e diferente para mim, afinal procurava me legitimar como uma pesquisadora. Isso aconteceu, sobretudo, porque não tive experiência com a pesquisa na graduação, não tendo a oportunidade de fazer uma monografia. Fiz apenas os relatórios de estágios, sendo estes uma exigência para concluir o curso de graduação.

Formada em Pedagogia pela UESPI no ano de 2003, estava habilitada apenas ao magistério das séries iniciais. Foi então que optei por fazer a especialização (lato sensu) em Docência do Ensino Superior. Após concluí-la, deixei o trabalho na área de Educação Infantil e passei a lecionar no Ensino Superior. Níveis de ensino bem diferentes tanto no retorno salarial como no manejo com o público – alvo. Deixei de lidar com crianças para adentrar no processo de ensino-aprendizagem de adultos.

---

<sup>5</sup> Por cultura docente refiro-me ao “universo epistemológico que fundamenta o agir pedagógico” (TERRIEN & SOUZA, 2000, p.112).

Em 2004 tive contato com o magistério superior, ministrando Psicologia da Educação para alunos de Licenciaturas na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Passei dois anos na instituição e logo em seguida comecei a lecionar disciplinas pedagógicas para alunos do curso de Psicologia da UESPI. Nesta instituição, tive a oportunidade de trabalhar com Metodologia Científica e TCC, conforme citado anteriormente.

A minha apropriação de um hábito científico começou a se delinear de forma não intencional nos corredores do Centro de Ciências da Educação (CCE) da UFPI, nos contatos com as professoras doutoras do CCE, pela participação de eventos científicos; bem como pelo clima de pesquisa que perpassava por todos os recantos dessa instituição pública federal. Por sua vez, ao lecionar na UESPI, tive a oportunidade de exercer de fato aquilo que é peculiar à prática do docente de ensino superior - a função de pesquisadora.

Começava então a compreender o porquê da importância de pesquisar, de incorporar outras formas de escrita, participar de outros encontros científicos, ou seja, começava a criar disposições para o *saber* e o *saber fazer* ciência. Deste modo, a procura por um Mestrado foi estimulada também por todas essas condições de busca e de aprendizado do ser pesquisadora. Estava envolvida completamente por essa necessidade de ir além, de me preparar e de concretizar assim, a possibilidade de ser “professora pesquisadora universitária”.

Após adentrar no campo científico e já estando no campo pedagógico, desconstruí muitas certezas e desvelei várias possibilidades de entender um espaço/tempo específico. Aproximei-me e fui transformada pelas ideias de se fazer ciência tendo rigor científico. Apreendi que “os trabalhos científicos são parecidos com uma música que fosse não feita para ser mais ou menos passivamente escutada, ou mesmo executada, mas sim para fornecer princípios de composição” (BOURDIEU, 1998a, p.63). Nessa perspectiva, compus disposições ao longo das disciplinas cursadas no Mestrado, das orientações recebidas, das idealizações de produção junto a amigos que conquistei no Programa, dos eventos acadêmicos do qual participei nesse percurso e da autobiografia que produzi.

Todavia, passava a compreender que só se faz ciência quando possuímos repertórios bem definidos dos seus princípios de composição, quais sejam: ter uma pergunta de pesquisa, situar a problemática de estudo, levantar hipóteses, pensar na

viabilidade de sua realização, dialogar com o referencial teórico escolhido e, sobretudo, incorporar a escuta, o olhar, o gosto ativo do pesquisador diante do objeto de pesquisa.

Reconhecia, afinal, que a realidade que se busca entender já é pré-construída, percebida e nomeada pelos agentes que nela atuam. Com efeito, passei a compreender que “as formas simbólicas (objeto de interpretação) são partes de um campo pré-interpretado, ou seja, elas já são interpretadas pelos sujeitos que constituem o mundo sócio-histórico”. (THOMPSON, 2007, p. 376). Logo, iria reinterpretar um campo pré-interpretado, cogitando um significado possível a partir de um referencial teórico adotado.

Na tentativa de conhecer novas perspectivas de olhar essa realidade pré-interpretada, ousei trabalhar com o enfoque sociológico, já que, até então, o enfoque psicológico era o único que conduzia minhas análises. Nessa caminhada, cursei o Seminário Temático “Fundamentos teórico-metodológicos da Sociologia de Pierre Bourdieu” e aos poucos ia me identificando com a leitura praxiológica deste teórico.

Iniciado o diálogo com Bourdieu, percebia que muitos dos meus questionamentos atendiam à perspectiva de encarar o objeto de pesquisa inserindo-o numa realidade complexa, marcado pela relação com um campo estruturado e disposições duráveis, denominado *habitus*. Tais disposições, por sua vez, orientam práticas que tendem a reforçar as condições objetivas de existência.

Naquele momento, em que buscava entender a prática dos professores do CAIC JMOM diante de um espaço/tempo específico - no qual as políticas educacionais anunciavam a necessidade de um ensino com mais qualidade - a leitura que melhor permitia apreender os aspectos sociais e individuais desse contexto era realmente a praxiológica.

Entendida como teoria da prática, tal leitura me conduzia para a compreensão não apenas do fazer pedagógico dos agentes em questão, mas a entender como os princípios subjetivos e objetivos constituídos a partir das trajetórias pessoais dos agentes orientavam suas práticas, uma vez que “a prática pode ser definida como produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus*” (BOURDIEU, 1983, p.178) que se constitui ao longo da história de vida dos agentes sociais.

Ao reconhecer que “o *habitus* enquanto sistema de disposições duráveis é essa matriz de percepção, de apreciação e de ação que se realiza em determinadas condições sociais” (ORTIZ, 1994, p.19), passei a ressignificar como se desencadeava a tomada de

decisão dos docentes no contexto escolar. Logo, passava a enxergá-la não mais como uma resposta imediata a um contexto presente vivenciado, mas a um processo de significação ligado ao *habitus* incorporado ao longo de suas vivências.

Mas afinal, que contexto era esse? O que representava o discurso da melhoria do ensino? O que as atuais políticas educacionais tratam por “qualidade do ensino”?

Sendo uma instituição educacional, o CAIC JMOM está inserido no campo pedagógico. “Este se impõe como um campo social delimitado - o ensino” (THERRIEN, 1998, p.44), o qual é oferecido nas escolas pelos professores. Uma vez que estes são os principais veiculadores de conhecimento na escola, redefinem seus programas e seus planejamentos com base nas diretrizes legais instituídas por um conjunto de critérios que se fundamentaram historicamente para a garantia de educação de qualidade a todos os cidadãos brasileiros.

Essas diretrizes correspondem, de maneira geral, à universalização do ensino e à garantia da qualidade deste. É o que assevera, por exemplo, a Constituição Federal de 1988 quando “define como um dos princípios do ensino brasileiro a garantia de padrão de qualidade (inciso VII, art. 206), estabelece também que a União deve garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade (art. 211, parágrafo 1º)” (OLIVEIRA & ARAUJO, 2005, p. 17).

Da mesma maneira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), no seu artigo 2º, explicita que qualidade da educação corresponde a um processo que “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Nessas circunstâncias, cabe à escola e, sobretudo ao professor, oferecer ensino de qualidade. Não obstante, em se tratando de escola pública, esta está imersa em um contexto prolongado de “crise”. Crise pela suposta ineficiência de seu produto, qual seja: a aprendizagem de seus alunos. O discurso veiculado é que estes não conseguem obter o sucesso escolar, haja vista que a repetência, a evasão e os baixos índices alcançados nos diversos testes padronizados a que estão submetidos demonstram tal ineficiência. Logo, essa crise toma forma quando incorpora o discurso da baixa qualidade das instituições públicas.

Diversas pesquisas educacionais (FRANCO, 1994; GENTILI, 1995; THERRIEN, 1998; OLIVEIRA & ARAULO, 2005) discorrem sobre o porquê dessa incorporação nas decisões da política educacional do país. Ao buscar esse entendimento, os escritos demonstram que

O problema da qualidade na educação é uma preocupação mundial que foi progressivamente se tornando central no debate educacional a partir da década de 1940, quando tem início, inclusive no Brasil, um processo significativo de expansão das oportunidades de escolarização da população. (OLIVEIRA & ARAUJO, 2005, p.08).

Desse modo, o parâmetro utilizado para argumentar se havia ou não qualidade na educação oferecida pelas diferentes instâncias administrativas (federal, estadual e municipal) era a oferta de vagas nas escolas públicas. Nesse sentido, “enunciava-se uma ótica que parecia reatualizar o otimismo pedagógico dos pioneiros da educação” (THERRIEN, 1998, p.67). Além disso, outro elemento que favorecia a incorporação do discurso de baixa qualidade “referia-se à ideia de “perda” da qualidade, contida nos diálogos que comparam a escola pública à escola particular” (id ibid, p.68).

Nessa perspectiva, entra uma discussão que desvela o real debate político que se sustenta no centro de uma legitimidade de poder, instituída entre os que têm a posição privilegiada nesse cenário e aqueles que lutam e buscam por aquilo que lhes é de direito - o acesso à escolarização de qualidade. Ou seja, antes tínhamos escolas públicas que atendiam basicamente uma clientela elitizada, os filhos de burgueses e que era tida como eficiente. Agora, com a universalização do ensino, os filhos das camadas populares são os principais clientes do ensino público brasileiro, e é exatamente nesse momento que a qualidade da escola pública não existe mais. Logo,

a ideia de que a expansão quantitativa das oportunidades educacionais acarretou uma “perda da qualidade do ensino” explicita as bases sobre as quais o sistema escolar e o trabalho docente têm se constituído [...] Ele diz respeito a “quem” está entrando na escola, tentando permanecer nela. (THERRIEN, 1998, p.71)

Assim, quando “nos deparamos com evocações saudosas da qualidade da escola do passado, há que se levar em conta que estamos falando de uma escola que já era diferenciada pela clientela atendida” (OLIVEIRA & ARAUJO, 2005, p.08).

Todavia, a ideia de qualidade incorporou-se aos discursos políticos quando o critério de universalização do ensino foi sumariamente exigido por um movimento de melhoria do sistema educacional, no qual o povo brasileiro pudesse ter um direito subjetivo garantido, qual seja: a escolarização. Por sua vez, esse movimento foi liderado por educadores conscientes da necessidade de um padrão equitativo de oferta de escolas, que pudesse reverter os índices alarmantes de analfabetismo no país.

Efetivamente, a luta dos educadores pela qualidade da educação pública começa na década de 1920, com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924; adquire visibilidade com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, e com a Campanha em Defesa da Escola Pública, na virada da década de 1950 para os anos de 1960; prossegue com as Conferências Brasileiras de Educação na década de 1980 e com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte e na nova LDB; desemboca na elaboração da proposta alternativa de Plano Nacional de Educação nos Congressos Nacionais de Educação de 1996 e 1997; e se mantém com grandes dificuldades neste início do século XXI, na forma de resistências às políticas e reformas em curso e na reivindicação por melhores condições de ensino e de trabalho para os profissionais da educação (SAVIANI, 2007, p.1243).

Entretanto, até se chegar a uma elaboração de um Plano Nacional de Educação e à garantia de escolarização para todos os cidadãos brasileiros, muitos equívocos foram cometidos. Um deles representou a construção de muitos prédios escolares que, em alguns casos, demandou projetos arquitetônicos diferenciados a um custo muito grande, como é o caso dos CAICs construídos em todo território nacional.

Porém, a garantia de salas de aulas, por si só, não foi suficiente para promover a qualidade do ensino. Nesse momento, o binômio quantidade versus qualidade entrou em voga. Por um lado, o ideal de universalização estava aos poucos sendo concretizado; no entanto, faltava uma política de formação para os professores e professoras do país e condições de trabalho dignas para essa categoria profissional, uma vez que a jornada de trabalho foi ampliada para atender toda essa demanda e o salário não foi reajustado.

Em face disso,

no final dos anos 70 e nos anos 80, um segundo indicador de qualidade foi incorporado ao debate educacional no Brasil [...] Com uma política pouco direcionada de expansão da escolarização mediante a construção de escolas, o Brasil, apesar do aumento expressivo do número de matrículas na etapa obrigatória de escolarização, chegou ao final da década de 1980 com uma taxa expressiva de repetência: de cada 100 crianças que ingressavam na 1ª série, 48 eram reprovadas e duas evadiam, o que evidenciava a baixa qualidade da educação oferecida à população brasileira. (OLIVEIRA & ARAUJO, 2005, p.10)

Desse modo, a luta por uma educação de qualidade continuou com uma nova roupagem, uma vez que o Brasil, em tese, “atingiu os índices de escolarização obrigatória alcançados por muitos países europeus desde o início da segunda metade do século passado”. (id ibid, p. 09). Logo, com a denúncia da evasão e repetência escolar, as políticas educacionais dos anos 90 direcionaram suas ações para enfrentar essas problemáticas.

É nesse cenário que são instituídas novas diretrizes (a promulgação de uma nova LDB, a elaboração de um Plano Nacional de Educação, entre outros) para acabar com o fracasso escolar frequentemente veiculado na mídia e pelos dirigentes políticos. Nesse momento, contou-se com a ajuda de órgãos internacionais, dentre eles o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Dessa forma, o contexto de acirramento do discurso ideológico de qualidade perpassava também pela dependência com esses órgãos, uma vez que era necessário atingir patamares de eficiência e produtividade para demonstrar que o país estava cumprindo com as metas estabelecidas por aqueles.

Assim, tais metas eram supostamente alcançadas pela tentativa de regularização do fluxo no ensino fundamental, seja “por meio da adoção de ciclos de escolarização, da promoção continuada e dos programas de aceleração da aprendizagem que foram difundidos, sobretudo a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96)” (ibid).

Todavia, as políticas de promoção do aluno e aceleração da aprendizagem só vieram alavancar um triste indicador: “que os alunos das escolas públicas não aprendiam”. Logo, esse mascaramento proporcionado pela tentativa de resolver o problema da repetência e evasão escolar, impossibilitou a garantia de um ensino de qualidade, uma vez que os (as) professores (as) se preocuparam muito mais em promover seus alunos de uma

série para outra do que necessariamente garantir (comprovar) que estavam preparados cognitivamente para migrar de uma série para outra mais avançada.

Nesse sentido, era necessário pensar um novo indicador para a qualidade do ensino que assegurasse “um sistema ideal, no qual todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não abandonassem os estudos precocemente e, ao final de tudo, aprendessem”. (FERNANDES, 2007, p.07).

Na verdade, a perspectiva de qualidade que era incorporada ao sistema educacional atendia aos preceitos de competitividade, produtividade e eficiência propagados pelo padrão empresarial, atendendo à esfera ideológica do neoliberalismo, a qual submete aos trabalhadores uma eficiente produção de bens materiais e não materiais que atendam à lógica competitiva do mercado. Assim, institui-se um novo cenário, no qual

padronizam-se estratégias para a avaliação dessa qualidade, utilizam-se procedimentos para a aferição do desempenho docente, estabelecem-se mecanismos de competição entre instituições escolares; enfim, submete-se todo o sistema a critérios de competitividade, produtividade e controle. (FRANCO, 1994, p. 11)

O que se tem, portanto, é uma nova forma de inferir sobre a qualidade do ensino oferecido pelas escolas públicas, a qual seria mensurada pela aplicação de exames padronizados que, “em tese, aferem o conhecimento que o aluno tem dos conteúdos prescritos para essa etapa ou nível de escolarização” (OLIVEIRA & ARAUJO, 2005, p.12). Essa ideia atende a uma perspectiva mundial de garantia do ensino de qualidade, assegurando aos alunos uma aprendizagem significativa que possa lhes permitir o domínio de habilidades cognitivas para enfrentar o mercado cada vez mais competitivo e seletivo.

Nessas circunstâncias, criam-se programas, índices de desenvolvimento para escola, testes padronizados, formações continuadas para professores, novas diretrizes para os cursos de licenciatura. Ou seja, redimensionam-se as políticas educacionais “na tentativa de agir sobre o problema da qualidade do ensino ministrado nas escolas de educação básica, buscando resolvê-lo.” (SAVIANI, 2007, p. 1242).

O que percebo nesse debate é que a qualidade do ensino é estabelecida por um ato de classificação, o qual “é resultante de um estado anterior da relação de forças no campo



das lutas pela delimitação legítima do trabalho pedagógico” (THERRIEN, 1998, p.106-107). É, portanto, um conceito historicamente produzido e refere-se a concepções estabelecidas com base em um arbitrário sociocultural e orientadas por demandas diversificadas e em constante mudança ao longo do tempo (FRANCO, 1994).

De modo geral, constitui-se em uma ação silenciosa e às vezes despercebida pelos docentes que participam diretamente da garantia de produção dessa qualidade. Tal ideologia afeta as políticas educacionais e recai sobre o cotidiano das instituições escolares, ocasionando novas formas de direcionar o ensino nas escolas. Contudo, enquanto profissionais da educação, devemos considerar que

o discurso da qualidade não é inocente, dadas as condições materiais e políticas que o geram; por isso, é necessário redimensioná-lo numa discussão crítica, que o aborde de um ponto de vista de uma política universalista, em que se considere os excluídos. A problemática da qualidade esteve sempre presente no mundo da educação e do ensino, mas nunca antes havia alcançado esse grau de centralidade. Ela parece substituir a problemática da igualdade e da igualdade de oportunidades. (SOUZA, 2000, p.40-41).

E os professores, onde ficam nessa situação? Concernente com esses debates, está a emergência em compreender a prática docente como um fenômeno em movimento, não a limitando somente ao domínio metodológico, mas ganhando outras dimensões que contemplam o diálogo entre o eu pessoal e o eu profissional, uma vez que o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor (NÓVOA, 1995). Nesse sentido, o entendimento sobre como os processos de significação sobre as atuais exigências postas pelas políticas educacionais são desencadeados pelos professores se faz necessário.

Parti do pressuposto de que o *fazer* docente é executado pelo educador quando este passa a atribuir sentido e significado sobre a realidade experienciada, gerando possibilidades de ação que contribuam para uma prática emancipada. Ou seja, quando sua ação deixa de ser mera reprodução de práticas ditas “certas” e passa a ser reflexo da forma de perceber criticamente a sua realidade e como suas ações repercutem no fazer de seus pares e na construção de uma escola de qualidade.

Partindo do cenário aqui delineado, o presente estudo analisou a prática pedagógica de docentes do CAIC JMOM face às exigências por melhoria da qualidade de

ensino advindas das políticas educacionais atuantes na referida escola. Desse modo, fez-se importante: descrever a organização e a gestão escolar do CAIC JMOM, focalizando o cotidiano da instituição e o movimento de seus agentes dentro desse espaço; descrever os percursos formativos vivenciados pelos docentes e que contribuíram para incorporarem o *habitus* que orienta suas ações no cotidiano escolar. Por último, identificar como os docentes desenvolvem o seu trabalho no chão da sala de aula e de que forma estes atendem ao princípio de qualidade no ensino.

### **1.1 Percurso Teórico- Metodológico.**

A concepção de pesquisa aqui utilizada pressupõe uma prática que traz consigo múltiplas possibilidades de compreensão da realidade a ser investigada. Conforme já explicitado, a leitura que propus fazer segue a linha praxiológica, que concebe as relações sociais como sendo dialéticas, na qual “o encontro entre um *habitus* e um campo (conjuntura) produz a maior parte das ações dos agentes sociais” (SETTON, 2002a, p.64).

Nesse sentido, adoto o conhecimento praxiológico por não se restringir a identificar “estruturas objetivas externas aos indivíduos, tal como o faz o objetivismo, mas busca investigar como essas estruturas encontram-se interiorizadas nos sujeitos constituindo um conjunto estável de disposições estruturadas” (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004, p.26) e orientam as ações, os julgamentos e as posturas dos agentes diante das condições sociais de existência.

De acordo com Bourdieu (1994a, p.47), tal conhecimento implica no “duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade”. Assim, o autor esclarece que

é necessário e suficiente ir do *opus operatum* ao *modus operandi*, da regularidade estatística ou da estrutura algébrica ao princípio de produção dessa ordem observada e construir a teoria da prática ou, mais exatamente, do modo de engendramento das práticas, condição da construção de uma ciência experimental da dialética da interioridade e da exterioridade. (ibid, p. 60).

Nessa perspectiva, buscava uma aproximação do significado e do sentido atribuídos ao fazer docente e como essa incorporação foi desenvolvida no contexto real de

práticas pedagógicas emanadas de um campo educacional.

No movimento da pesquisa fui adotando alguns critérios metodológicos que permitissem compreender os objetivos acima propostos. Dentre esses critérios estão as reflexões sobre a compreensão de pesquisa adotada, passando a fazer diferentes leituras sobre o método praxiológico; a definição dos instrumentos de pesquisa que pudessem responder às questões que levantava; e a definição das categorias principais de análises, tais como: o cotidiano do CAIC JMOM, os percursos formativos dos agentes participantes da pesquisa, a gestão pedagógica da sala de aula. Desse modo, tais critérios foram se estabelecendo na medida em que amadurecia as disposições sobre o fazer científico.

Uma experiência que contribuiu para buscar compreender os percursos formativos dos docentes foi a minha participação no Ateliê Autobiográfico conduzido pela doutoranda em Educação, Elzanir dos Santos e por minha orientadora- a professora Ângela Souza. Essa atividade aconteceu no início do semestre letivo 2008.1. Foi uma experiência relevante para o meu aprendizado profissional, assim como uma descoberta de si mesmo, uma vez que pude narrar acontecimentos guardados na minha memória e que os reconheci como processos formativos (formação da pessoa e profissional que sou hoje). A participação me proporcionou o contato com a técnica que privilegia as histórias de vida como uma possibilidade eficaz de apreensão dos processos formativos. Desse modo, utilizei essa experiência para definir um dos meus instrumentos de produção de dados, quais sejam as entrevistas narrativas, uma forma também de apreender as trajetórias de vida dos partícipes da presente pesquisa.

Uma vez trilhado todo o percurso acima descrito, parti para a pesquisa de campo. Nessa ocasião retornei ao CAIC JMOM no primeiro semestre de 2008. A escola estava com uma nova direção, eleita no final de 2007 e dessa forma decidi conversar com as novas diretoras a respeito da pesquisa que pretendia desenvolver. De posse do projeto de pesquisa aprovado na seleção do Mestrado, comuniquei-lhes o interesse em realizar o referido estudo na instituição. O fato de já ter desenvolvido uma pesquisa na escola, permitiu uma boa receptividade e a permissão das diretoras para a realização da pesquisa.

Para me aproximar dos possíveis colaboradores do estudo que pretendia desenvolver, resolvi participar da reunião pedagógica que aconteceu antes do início do período letivo daquele ano. Nesta reunião, ocorrida em fevereiro de 2008, a coordenadora

me cedeu um espaço de tempo durante o qual relatei os objetivos da pesquisa, as condições de participação (na qual precisaria apenas ser professor efetivo da instituição, visto que estes tinham uma permanência duradoura na escola) e os procedimentos metodológicos. Nessa ocasião, seis professores decidiram voluntariamente participar do estudo. Conversei com cada um, apresentando o Termo de Consentimento Livre Esclarecido e registrando seus contatos.

Ao todo, seis professores mostraram disponibilidades em participar, são eles:

- ✓ 1 professora do Ensino Religioso, que já exerceu função de coordenadora da instituição- Olinda;
- ✓ 1 professora de Educação Física- Deusa;
- ✓ 1 professora de Língua Portuguesa (Ensino Fundamental, 5ª à 8ª série)- Sofia;
- ✓ 1 professora polivalente (Ensino Fundamental 1ª à 4ª série)- Antônia Simião;
- ✓ 1 professor de Geografia (Leciona para alunos de Educação de Jovens e Adultos no turno da noite)- Antônio Batista;
- ✓ 1 professor de Ciências (Ensino Fundamental 5ª à 8ª série do turno da tarde e EJA turno noturno)- Wilson.

Dos seis, quatro autorizaram a divulgação dos seus nomes e os outros dois optaram por utilizar pseudônimos.

O passo seguinte ao contato com os participantes deste estudo caracterizou-se pela aplicação dos instrumentos de pesquisas escolhidos. Seis momentos basilares caracterizaram esse processo. São os seguintes:

O primeiro momento constituiu-se na ida à escola regularmente, o qual objetivava conhecer melhor o cotidiano escolar. Buscava verificar o movimento dos agentes escolares (coordenadores e diretoras, professores, alunos, pais, servidores técnicos, cozinheiros, vigias), além de visualizar como era a utilização dos espaços por esses agentes (salas de aula, biblioteca, auditório, refeitório, quadra de esporte, etc.). Fiz-me presente na dinâmica da instituição, me aproximando mais dos docentes que aceitaram participar da pesquisa. Esse momento durou dois meses - fevereiro e março de 2008 e possibilitou a organização

de um importante acervo de informações sobre a cultura<sup>6</sup> dessa escola. Todas as observações foram registradas no diário de campo.

No segundo momento, após percorrer todos os espaços da escola CAIC JMOM, já estando mais familiarizada com os partícipes, passei a observá-los nas suas salas de aula. A intenção era fazer uma observação sistemática das atividades pedagógicas em sala, a fim de me aproximar do fazer desses docentes. Queria apreender como procediam nas situações emanadas desse contexto, verificando se existia ou não regularidades nas suas ações e como conduziam suas práticas. Esse procedimento foi necessário, pois “através das observações podemos reconstruir as maneiras como as formas simbólicas são interpretadas e compreendidas nos vários contextos da vida social” (THOMPSON, 2007, p.363-364), sobretudo compreender como os professores e professoras gerenciavam suas práticas em sala de aula, tendo como escopo um ensino de qualidade.

Realizei em média 10 sessões (com duração de 40 a 50 minutos) de observação em cada uma das salas de aula. Esse momento, conforme já citado, configurou-se como uma aproximação ao fazer dos professores que posteriormente seriam confrontados com seus esquemas explicativos sobre o porquê de suas ações.

No terceiro momento, preparei e realizei as entrevistas de explicitação, construídas a partir das observações realizadas na sala de aula e no ambiente da escola durante o primeiro e segundo momentos. Essa técnica permite uma interação entre pesquisadores e os sujeitos participantes da pesquisa. No caso das entrevistas de explicitação, o entrevistador atua ativamente para auxiliar o entrevistado a evocar uma experiência vivida, nesse caso “o procedimento consistiria em apresentar ações, falas, práticas, situações e temáticas identificadas nas sessões de observação aos interlocutores, solicitando que explicassem os porquês destas, revelando os princípios norteadores do seu agir” (TERRIEN & DAMASCENO, 2000, p. 23).

---

<sup>6</sup> Por cultura refiro-me não apenas aos costumes, às tradições, mas ao movimento que se consolida no interior de um espaço (nesse caso o CAIC JMOM) e que, por sua vez, permite a incorporação dos “mecanismos de controle, tais como planos, regras e instruções que regem a conduta que, de alguma forma, desenha a prática educativa como campo de lutas concorrenciais e espaços de poder”. Todavia a descrição desse espaço sob esse ponto de vista será explicitado no Capítulo I desta dissertação. (CUNHA et al, s/d).

Cada sessão teve a duração de mais ou menos 1 hora, sendo suficiente para acessar conhecimentos implícitos em suas práticas, promovendo sua verbalização e conseqüentemente, a tomada de consciência<sup>7</sup> das suas ações.

Para o registro das entrevistas de explicitação e as narrativas, utilizei um gravador MP4 e em seguida todos os relatos orais foram transcritos, a fim de não perder nenhuma fala que se supõe estar carregada de significações.

No quarto momento, os docentes foram provocados a registrar por escrito o percurso formativo docente (compreendia o primeiro passo para apreender os percursos formativos dos agentes), no qual descreveram a entrada na docência e os pontos mais significativos desse percurso. No entanto, alguns docentes encontraram resistência na escrita, alegando que não tinham tempo. Mesmo insistindo e falando da importância desse registro, um professor não me entregou o relato escrito, o que foi respeitado, uma vez que eles não eram obrigados a participar de tudo que era solicitado na pesquisa. Nesse sentido, o mesmo registrou oralmente esse percurso, o que não me pareceu trazer prejuízos para a pesquisa.

A escolha por esta técnica deveu-se à minha experiência no Ateliê Autobiográfico, no qual percebi que a escrita nos faz articular melhor os fatos e acontecimentos de nossas trajetórias formativas e nos coloca diante de nossos relatos, não tendo a presença de outrem que possa esperar uma determinada resposta.

O quinto momento, dando continuidade ao relato das trajetórias de vida, caracterizou-se pela realização das entrevistas narrativas. Estas têm em vista “uma situação que encoraje e estimule um entrevistado a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. Sua ideia básica é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p.93).

Cada entrevista narrativa foi realizada em uma das salas de aula da escola CAIC João Mendes Olímpio de Melo. No momento do registro oral, a sala estava vazia e cada relato oral aconteceu em dias previamente programados. A narrativa foi então iniciada na base de provocações específicas, na qual elenquei três cenários - familiar, econômico e educacional - que direcionavam a fala dos interlocutores. A minha intervenção foi mínima,

---

<sup>7</sup> Interpreto a tomada de consciência como o trabalho cognitivo que possibilita ao sujeito pensante o ato reflexivo do que foi vivido.

fazendo com que os professores ficassem bem à vontade e conduzissem eles mesmos suas falas. Com efeito, “a entrevista narrativa é classificada como um método de pesquisa qualitativa, por sua vez é uma forma de entrevistas não estruturada, de profundidade [...] aqui a influência do entrevistador deve ser mínima e um ambiente deve ser preparado para se conseguir esta minimização” (id *ibid*, p.95).

A utilização dessa técnica visava apreender os acontecimentos da existência de cada docente que, nessas condições, dava “sentido a um vivido multiforme, heterogêneo, polissêmico. É a narrativa que designa os papéis aos personagens de nossas vidas, que define posições e valores entre eles [...] que faz de nós o próprio personagem de nossa vida” (DELORY- MOMBERGER, 2006, p. 363) e permite reconhecer os processos socializadores dos sujeitos que ajudaram a delimitar o *habitus* de cada um.

O sexto e último momento caracterizou-se pela transcrição, transcrição e a síntese compreensiva e explicativa das categorias elencadas, “com ênfase na articulação entre a empiria e a teoria que dava suporte à pesquisa” (TERRIEN & DAMASCENO, 2000, p. 24). Após a transcrição das entrevistas (de explicitação e narrativas), elaborei a transcrição dos textos de cada docente, ou seja, “à organização das falas de modo mais seqüencial em torno das temáticas centrais” (id *ibid*) e encaminhei para cada entrevistado. Estes leram, fizeram a apreciação da transcrição e autorizaram a publicação de suas falas, além de me esclarecerem algumas dúvidas levantadas no momento da transcrição.

Com esse percurso trilhado pude ter um material empírico de ótima qualidade e suficiente para alcançar os objetivos da presente pesquisa.

A apresentação do relato desse processo está assim organizada: a Introdução, constituída por esta parte inicial, na qual retrato o porquê da escolha do presente estudo, os princípios de composição do meu percurso formativo enquanto profissional, além de destacar os objetivos, as questões que direcionaram esta pesquisa e os momentos basilares que se concretizaram na entrada no campo de estudo e na produção dos dados.

No primeiro capítulo intitulado “Organização e Gestão Escolar: contextualizando o espaço, as relações e as políticas atuantes na escola CAIC JMOM” apresento o espaço escolar, o movimento próprio dos agentes que estão presentes nesse campo, ressaltando a concepção teórica da praxiologia bourdieusiana que fundamenta o conceito de campo como sendo um espaço social onde práticas são legitimadas. Apresento ainda a estrutura física e

administrativa da escola, bem como descrevo as reuniões pedagógicas. Abordo também como se consolidaram os CAICs em âmbito nacional e contextualizo a criação do CAIC JMOM.

No segundo capítulo, intitulado “Do passado sentido ao presente significado: histórias de vidas vividas”, detalho as trajetórias de vidas de cada um dos seis docentes que participaram desta pesquisa, revelando os cenários (familiar, econômico e educacional) que vivenciaram. Destaco ainda a relevância do capital cultural herdado do contexto familiar; as posições ocupadas pelos agentes devido às suas condições sociais, no qual todos vieram de classes populares. Enfatizo também a projeção familiar na escolha profissional, bem como as experiências que tiveram com outras instituições formadoras, entre elas a escola e a igreja. Por fim, pontuo a escolha dos agentes pelo magistério e a entrada na docência.

No terceiro capítulo “Gestão Pedagógica da sala de aula: entre práticas observadas e falas explicitadas” apresento a organização prática que os professores assumiam na gestão das suas salas de aula, enfatizando o manejo com a disciplina ministrada; a organização do tempo de aula; o planejamento da aula; a explicação do conteúdo; a utilização de recursos pedagógicos; a avaliação da aprendizagem e a relação professor aluno. Por último, exponho como estes atendiam ao princípio de qualidade no ensino presente nos programas instituídos pelas políticas educacionais atuantes no CAIC JMOM.

E finalizando esta dissertação, apresento, nas considerações finais, os processos de resignificação pelos quais passei ao desenvolver este estudo. Exponho ainda a síntese dos conhecimentos construídos no percurso da pesquisa, bem como as respostas que obtive ao desenvolver a presente pesquisa.



## **2 Organização e Gestão Escolar: contextualizando o espaço, as relações e as políticas atuantes na escola CAIC JMOM.**

*Para compreender o campo, em sua gênese social, é preciso apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram (BOURDIEU, 1998a, p. 69).*

No presente capítulo apresento de forma detalhada o que apreendi do contexto escolar pesquisado - o movimento próprio dos agentes e o cotidiano do CAIC João Mendes Olímpio de Melo. Ou seja, revelo aqui as análises que construí ao me aproximar de um espaço/tempo específico. Nele pude vivenciar um contexto onde “são construídas as significações que os sujeitos atribuem às situações cotidianas. São essas significações traduzidas sob a forma de rotina e de regras que permitem melhor compreender as ações dos sujeitos” (LOIOLA, 2004, p.80).

Uma vez nesse espaço, no qual “as formas simbólicas são produzidas (faladas, narradas, inscritas) e recebidas (vistas, ouvidas, lidas) por pessoas situadas em locais específicos, agindo e reagindo a tempos particulares e a locais especiais” (THOMPSON, 2007, p.366), voltei meu olhar para as formas de interação ali presentes. Observei as posições que diretoras, coordenadoras, professores, alunos e demais funcionários ocupavam, os dispositivos de controle que ali se consolidaram, a variedade de regras, condutas que predominaram na produção dessas formas simbólicas. Parti do seguinte questionamento: como é o cotidiano do CAIC JMOM? Como a escola se organiza? Como os agentes se movimentam nesse espaço?

Considero a escola como parte constitutiva da práxis social, um espaço que reflete uma estrutura social consolidada, onde agentes se posicionam, decidem, agem, aprendem, ensinam, instituem regras, crenças. Constitui-se como um contexto vivificante de práticas específicas delimitadas pelo estímulo advindo do movimento ali presente (ABDALLA, 2006).

Realizo minhas análises situando o CAIC JMOM como “um microcosmo dotado de suas leis próprias” (BOURDIEU, 2004, p.20) que está atrelado às leis do campo pedagógico e do campo sócio-político-econômico em seu caráter mais amplo.

Na perspectiva de Bourdieu (1994b, p.122), o campo se constitui como “um sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores)”, é, sobretudo,

a afirmação de uma autoridade (ou competência) instituída, possuindo legitimidade e reconhecimento pelos agentes sociais. Usufrui de relativo grau de autonomia, produzindo, difundindo e fazendo circular suas produções. No caso do campo ao qual me refiro - o campo pedagógico, este é um setor da realidade social que “consolida o trabalho docente como um conjunto de práticas diferenciadas de outros campos de produção simbólica [...] Este se estrutura sob a mediação do Estado, com um corpo de saberes que, em geral, é produzido fora dele” (TERRIEN, 1998, p.41-44), atendendo a um conjunto de princípios deliberados por outras áreas de saber: psicologia, sociologia, história, além de outros. Logo,

escola, docência e conhecimento constituem a trilogia fundamental sobre a qual o campo pedagógico funda sua capacidade de estabelecer critérios de classificação e hierarquização pelos quais cada um desses elementos será percebido. Tanto mais avança o poder do Estado para instituir e normatizar um sistema público de ensino, mais o campo pedagógico tenderá a disputar sua legitimidade simbólica com outros campos sociais. (id ibid, p.40)

Desse modo, ao retornar à instituição em fevereiro de 2008, constatei que no CAIC JMOM os discursos das diretoras e coordenação ressaltavam a busca por uma “qualidade do ensino”, pela melhoria do desempenho de seus alunos. Observei que naquele espaço um movimento de exigências, de busca por melhores resultados nos processos avaliativos era marcante, sobretudo, nas reuniões pedagógicas.

Da mesma forma, percebi naquela instituição um movimento influenciado por um discurso incorporado historicamente no campo pedagógico - o de que a escola pública deveria oferecer um ensino de qualidade. Reafirmando, assim, o propósito de que a instituição pública deve primar por condições de ensino eficientes. De maneira mais geral, o movimento próprio do CAIC JMOM refletia um ideal de escola pública histórica e culturalmente incorporado pelos atores sociais que direta ou indiretamente traduz ensejos por melhores condições de ensino e aprendizagem.

Para uma compreensão desse espaço escolar, nas linhas que se seguem, apresentarei o seu cotidiano, entendido aqui como a cultura sedimentada a partir do movimento próprio da instituição (DAMASCENO & TERRIEN, 2000). Descreverei ainda a localização espacial, as características físicas da instituição, o surgimento da escola, as atividades pedagógicas realizadas, os efeitos da organização escolar nas práticas

docentes. Por fim, pontuarei como a gestão da escola (direção, coordenação, docentes) se organizou para responder as demandas exigidas pelas políticas educacionais atuantes nesse espaço que priorizam o princípio da qualidade do ensino.

## **2.1 Descrição do espaço escolar CAIC JMOM.**

Para entender um contexto complexo que se configura em um espaço/tempo específico, é necessário apreender o verdadeiro chão que sustenta a realidade aparentemente posta e percebida pelos agentes sociais como naturais. Significa superar o “ver para crer”, decifrar as teias que se juntam em um todo inacabável. Nesse sentido, procurei conhecer a localização espacial do CAIC JMOM e sua relação com a construção da escola. Para isso, busquei informações sobre o bairro onde estava localizada a instituição, as atividades econômicas do mesmo, o perfil de seus habitantes. Além disso, procurei sentir esse espaço e não apenas olhá-lo, certa de que é no sentir que apreendemos além daquilo que os olhos veem (ALVES, 2008).

Localizado numa área periférica da capital do Piauí, o CAIC JMOM situa-se na zona sudeste de Teresina. Esta zona surgiu na década de 70, com o propósito de suprir a demanda habitacional da capital. Nas últimas décadas vem crescendo em número de habitantes e se desenvolvendo socioeconômica e culturalmente. Atualmente, conta com cerca de 200 mil habitantes e mais de 90 mil eleitores, ocupando, dessa forma, uma importante posição no cenário econômico e político da Capital e do Estado<sup>8</sup>.

Nessa região existem vários estabelecimentos comerciais e de prestação de serviços; trata-se, portanto, de uma área em que tem sido notável o seu desenvolvimento econômico, cultural e social. Possui serviços básicos, tais como hospitais públicos, escolas municipais e estaduais, incluindo creches, uma frota ampla de ônibus e opções de lazer variadas: um teatro municipal, parques de diversão, bares, restaurantes e casas de show.

Ao percorrê-la, percebi como era intenso o trânsito de carros, ônibus, motos e bicicletas e por ser um bairro com hortas comunitárias era comum a comercialização de hortaliças e legumes. Pude perceber também que as pessoas que ali transitavam eram, na

---

<sup>8</sup> Informações consultadas no site [www.gterra.com.br/print/zsudeste-in-foco/zona-sudeste\\_1048.html](http://www.gterra.com.br/print/zsudeste-in-foco/zona-sudeste_1048.html).

sua maioria, trabalhadoras. Ou tinham sua própria vendinha ou trabalhavam em um dos inúmeros comércios presentes na região.

Foi em um dos bairros (Renascença II) dessa região que em 16 de agosto de 1994 foi construído o CAIC JMOM. A construção desta escola nessa zona foi estratégica para atender uma área bem populosa, na qual a maioria de seus habitantes era oriunda das classes populares. Não obstante, os alunos que ali estudavam eram provenientes não só do bairro Renascença II, mas de outros bairros<sup>9</sup> da zona sudeste.

As informações que obtive revelaram que a criação da escola não se deu por uma reivindicação dos moradores dessa zona, mas por um levantamento das necessidades da região e pelo perfil socioeconômico da mesma, realizado pelos responsáveis da proposta de implantar uma escola em tempo integral. Logo a seguir esclareço melhor essa implantação.

A escola apresenta uma extensa área construída, totalizando 2.200 metros quadrados, com 15 salas de aula, além de outras para diferentes usos: 01 sala para a Diretoria, 01 sala para a Secretaria, 01 sala para os professores, 01 sala de apoio para crianças com dificuldades de aprendizagem, 01 sala de vídeo, 01 sala para laboratório de informática, 01 laboratório de Ciências. Além dessas salas possui 15 banheiros, 01 Biblioteca, 01 Auditório, 01 Refeitório, 01 Quadra Esportiva coberta, 01 campo de futebol de areia, 01 anfiteatro, 01 Consultório Odontológico, 04 depósitos (sendo 02 de livros e 02 de merenda), 02 vestiários, 01 Espaço Lúdico de Artes e Aprendizagem com 05 salas e 02 banheiros (inaugurado em 2008).

Oferece Ensino Fundamental (1ª à 9ª série) nas modalidades Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio (implantado em 2007). No ano de 2008 possuía 1.060 alunos distribuídos nos turnos manhã, tarde e noite.

No referido ano, sua estrutura administrativa estava assim organizada: 01 Diretora e 01 Diretora- Adjunta (eleitas no final de 2007), 02 Supervisoras de Ensino, 01 Secretária Escolar e 01 Secretário Adjunto. Contava com 68 professores, sendo 22 docentes de 1ª à 4ª série e 46 professores de áreas específicas que lecionam nas turmas de 5ª à 9ª série e EJA, além de 30 funcionários. Dentre estes tinham zeladores, vigias, merendeiras e auxiliares de secretaria<sup>10</sup>.

A escola também desenvolvia três projetos, a saber:

---

<sup>9</sup> Para citar alguns: Parque Poty, São Paulo, Monte Horebi, Parque Colorado, Parque Itararé.

<sup>10</sup> Dados fornecidos pela direção da escola.

- Projeto Escola Aberta/ Escola Comunidade, implementado na instituição desde 2007. Esse projeto tinha por objetivo “contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social e a construção de uma cultura de paz, por meio da ampliação das relações entre escola e comunidade e do aumento das oportunidades de acesso à formação para a cidadania”<sup>11</sup>. Visava, sobretudo, proporcionar aos discentes e suas famílias espaços alternativos, nos finais de semana, para o desenvolvimento de atividades de cultura, esporte, lazer, geração de renda, formação para a cidadania e ações educativas complementares.

- Projeto Badminton<sup>12</sup> que consistia em uma parceria com a Federação Piauiense de Badminton, no qual era incentivada a prática desse esporte na escola. A Federação disponibilizava recursos materiais e humanos para o desenvolvimento dessa prática e a escola disponibilizava seu espaço físico. A parceria foi firmada em Abril de 2008.

- Projeto Esludartem: Espaço Lúdico de Artes e Aprendizagem- desenvolvido pela professora de Educação Física Deusa, em Agosto de 2008.

Este projeto surgiu a partir da inquietação de uma das participantes (Deusa) da presente pesquisa em desenvolver atividades lúdicas em um dos espaços ociosos da instituição. Ao descrever em que consistia o projeto, o discurso da docente me chamava atenção. Ela mostrava sua preocupação com a aprendizagem dos seus alunos e ao mesmo tempo, a vontade de mobilizar os outros professores a se envolverem mais em propostas que viabilizassem formas alternativas de ensino.

A intenção da docente em desenvolver tal projeto justificava-se por inúmeros fatores. Dentre eles estavam: a evasão e indisciplina dos alunos, a grande quantidade de jogos educativos que não eram devidamente utilizados pelos professores e, conseqüentemente pelos alunos. Além disso, argumentava que se fazia necessário proporcionar aos discentes o contato com diferentes atividades lúdicas, entre elas o xadrez, o dominó, o ping-pong. Isto é, atividades que estimulassem os estudantes a vivenciarem o processo ensino aprendizagem de forma lúdica e prazerosa. De acordo com a professora era “um projeto que utilizava o jogo como alternativa saudável para o dia a dia na escola, resgatando de forma lúdica e construtiva o brincar educando”.

---

<sup>11</sup> Informações consultadas no site [www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=escola\\_aberta.html](http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=escola_aberta.html).

<sup>12</sup> É um esporte semelhante ao tênis, só que ao invés de uma bola pequena, os seus praticantes utilizam uma espécie de peteca.

Durante o ano de 2008, ao acompanhar esta docente, uma vez que ela era uma participante da pesquisa, vi sua proposta tornar-se realidade, mobilizando toda a comunidade escolar, conseguindo verbas extra-escolares para a viabilização do projeto. Conseguindo também apoio de algumas entidades esportivas, entre elas a confederação de judô da cidade; além de mobilizar professores e professoras a prestigiar o ensino lúdico como uma metodologia necessária na escola.

Em agosto do referido ano, nas comemorações do 14º aniversário da escola, o projeto ESLUDARTEM foi inaugurado. Na ocasião, o Governador do Estado Wellington Dias se fazia presente para prestigiar a abertura do Espaço Lúdico, além de muitas outras autoridades (secretário estadual de educação, diretores de outras instituições públicas etc.) e dos meios de comunicação local. Após esse acontecimento, a escola passou a fazer parte dos comentários positivos nas Regionais da Secretaria de Educação e a professora Deusa passou a divulgar o projeto também com o apoio da mídia local.

Idealizado e executado pela professora de Educação Física, o projeto Esludartem foi visto por alguns professores como uma forma de contribuir na tão almejada aprendizagem eficiente de seu alunado. Por outro lado, os discentes demonstraram a satisfação em utilizar o Espaço Lúdico, uma vez que de todos os espaços da escola, aquele passou a ser o mais disputado pelos alunos. Este se tornou um ambiente aconchegante em que as paredes todas pintadas de cores vibrantes, os ventiladores funcionando, além da variedade de jogos, proporcionavam uma sensação de “escola bem cuidada”.

De maneira geral, esse projeto, apoiado pelas diretoras e coordenadoras representou uma forma de melhoria das condições de ensino na escola. O desafio naquele momento era estimular os outros docentes a utilizá-lo de maneira que proporcionasse o efetivo aprendizado dos seus alunos e, com efeito, contribuir para a qualidade do ensino. Tal estímulo veio através de palestras e uma espécie de “treinamento” fornecido pela própria coordenação da escola. A intenção era demonstrar a adequada utilização dos jogos e outros materiais educativos existentes no Espaço Lúdico.

Outro aspecto que observei e que revela o movimento próprio da referida instituição foram as distribuições das salas, dos horários dos docentes, da merenda escolar etc., bem como a limpeza e organização estética da escola. Cada detalhe observado serviu para apreender a realidade daquele cotidiano, haja vista que para entendê-lo “[...] é preciso

estar atenta a tudo o que nele se passa, se acredita, se repete, se cria e se inova” (ALVES, 2008, p.21).

Ao entrar na escola, existiam dois bebedouros (os únicos da instituição) posicionados ao lado dos vestiários e banheiros masculino e feminino. Estes ficavam com um odor fétido, o que dava a sensação de sujeira. Ou seja, passava uma representação oposta ao que era percebido com a limpeza e cuidado do Espaço Lúdico- “o de escola bem cuidada”. Nessas condições, me questionava: o que representava tal sujeira? Entendi que a convivência com aquele odor não causava estranheza ou mesmo incomodavam as zeladoras da escola (e pelo visto nem aos outros que ali frequentavam). Indicava que a limpeza dos vestiários e banheiros- os mais frequentados pelos alunos - não era mais importante do que limpar as salas de aula, local onde efetivamente se ensina e se aprende. Complementando essa argumentação, as zeladoras me colocaram que o número de funcionários que se dividiam em três turnos era insuficiente para manter e conservar a escola sempre limpa.

A iluminação da escola, principalmente no turno noturno, era precária, possuindo muitas lâmpadas quebradas e instalações elétricas sem manutenção, o que ocasionava quedas constantes de energia. Essa situação muitas vezes prejudicava as aulas do turno noturno, uma vez que a falta de energia antecipava a volta dos discentes e docentes para casa.

De certa forma, a aparência física desse espaço contribuía para uma representação de instituição desleixada com a limpeza e com a organização estética. Por outro lado, demonstrava os precários investimentos destinados à manutenção das escolas públicas.

As salas de aula conseguiam comportar em média 25 alunos. Possuíam carteiras de madeira, um quadro de giz e um quadro de acrílico posicionado um ao lado do outro. Existiam cerca de seis lâmpadas de cor branca do tipo fluorescentes (tubulares longas), mas nem sempre todas estavam funcionando. As janelas de ferro (muitas já enferrujadas) permitiam a iluminação (no turno diurno) e a ventilação (nos dois turnos- diurno e noturno), sendo que dois ventiladores de teto não eram suficientes para o clima tropical da cidade, na qual, durante os meses de Setembro, Outubro, Novembro e Dezembro a sensação térmica alcança 40°. As salas não possuíam isolamento acústico adequado, sendo comum o barulho da sala vizinha incomodar a aula das outras salas. Isso demonstra uma falha no projeto arquitetônico, uma vez que além da acústica não ser isolada entre uma sala

e outra, as paredes feitas de concreto contribuíam para a retenção do calor nas dependências internas da escola.

A escola possui dois pavimentos. No térreo, ficava o refeitório com uma cozinha industrial; a biblioteca; o auditório onde eram feitas as reuniões pedagógicas e algumas apresentações culturais (folclore, homenagem às mães, dia dos professores etc.). Possuía também salas de aula; o Espaço Lúdico (Esludartem); o consultório odontológico<sup>13</sup>; a sala da secretaria; os vestiários; banheiros; a sala da direção; o laboratório de informática<sup>14</sup>; o laboratório de ciências (desativado); a sala dos professores e os depósitos de livro e merenda.

No pavimento superior ficavam as salas de aulas dos alunos de 3ª ano do Ensino Fundamental ao 1º ano do Ensino Médio e a sala de vídeo. No turno noturno, nesse pavimento, funcionavam as turmas de EJA.

Na parte externa da escola, existia uma extensa área com campo de futebol<sup>15</sup>; quadra esportiva, anfiteatro e um mezanino que não era utilizado. Apenas dois vigias davam conta da segurança da escola que até agosto de 2008 não tinha cercas. Algumas casas foram construídas nos entornos da instituição, sendo que o muro das residências contornava e delimitava a parte lateral (esquerda) da escola.

Dentre os muitos espaços desativados (laboratório de ciências, mezanino) ou até mesmo não utilizados regularmente pelos alunos e professores do CAIC JMOM (laboratório de informática, anfiteatro), existia entre alguns membros da comunidade escolar a esperança de que esses espaços funcionassem. Diversas vezes escutei nas reuniões pedagógicas, nas salas dos professores e nas conversas de alunos enunciações de que algo poderia ser feito para que isso acontecesse. Mas essas expectativas eram frustradas. As tentativas de reativação desses locais ficavam restritas a pequenos grupos e entre estes não havia uma comunicação, um entendimento. Assim, observei que dentre as muitas dificuldades existentes na escola, uma delas era a ausência de um projeto coletivo.

Um exemplo bem claro disso foi a desativação em 2009 do Espaço Lúdico, uma vez que a professora Deusa foi transferida para outra escola estadual devido ter passado

<sup>13</sup> Este funcionava regularmente e atendia aos alunos da escola e outras pessoas da comunidade.

<sup>14</sup> Esse laboratório é utilizado apenas pelos alunos do Pró- Jovem: Programa Nacional de Inclusão de Jovens. Foi criado como ação integrante de Política Nacional de Juventude lançado pelo governo federal em 2005, voltado especificamente para o segmento juvenil mais vulnerável- jovens de 18 a 24 anos que não concluíram o Ensino Fundamental e não tem vínculos formais de trabalho. ([www.projovemurbano.gov.br](http://www.projovemurbano.gov.br)).

<sup>15</sup> O campo de futebol era utilizado nos finais de semana pelos moradores da região Sudeste.



numa seleção interna feita pela Secretaria de Educação, a qual estava implantando a jornada integral em algumas de suas instituições de ensino. Desse modo, como era um projeto piloto, apenas algumas escolas (escolhidas pela equipe da Secretaria) estavam adotando o tempo integral. Na ocasião, a professora Deusa optou pela seleção devido à melhoria das condições de trabalho que segundo ela “poderia trabalhar numa instituição que possui recursos pedagógicos variados, salas climatizadas, poucos alunos por série, além do aumento salarial que o governo estava propondo”.

Logo, com a saída da idealizadora do projeto lúdico, os outros docentes não tiveram “tempo” ou mesmo “estímulo” para levar adiante a proposta. Assim, pude perceber que, independente dos motivos, essa desativação demonstra não apenas uma proposta interrompida, mas o resultado da inviabilidade de um projeto coletivo o qual distancia professores e professoras das possibilidades de melhoria da escola.

É preciso ressaltar que uma parte da escola com cerca de 10 salas, refeitório e berçário, foi cedida no final de 2007 para a Secretaria Municipal de Educação. Isso aconteceu devido a dois fatores. Primeiro pelo número grande de salas ociosas na escola e sem público suficiente para ocupá-las. Segundo, pela necessidade de ter mais uma instituição de ensino infantil na comunidade em que o CAIC fica localizado. Legalmente, o governo municipal fica encarregado de gerenciar escolas desse nível de ensino, realizando, portanto, uma gestão que é de sua competência.

Portanto, toda essa estrutura de 2.200 metros quadrados suportava duas unidades gestoras educativas - municipal e estadual. De acordo com os dados da Secretaria Municipal de Educação, a escola intitulada Centro Municipal de Educação Infantil João Mendes Olímpio de Melo, possuía, em 2008, um total de 427 alunos matriculados, sendo 108 na creche e 319 na pré-escola<sup>16</sup>.

A partir das condições físicas aqui apresentadas: ampla estrutura e contando com um número grande de funcionários e alunos outrora descritos, o CAIC JMOM pode ser considerado uma escola de grande porte. Vejamos agora como este surgiu.

## **2.2 O surgimento do CAIC JMOM: breve contextualização**

---

<sup>16</sup> Dados consultados no site [www.semec.pi.gov.br](http://www.semec.pi.gov.br) EDUCACENSO 2008.

A escola pesquisada foi planejada para atender os propósitos dos Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs) que, na sua gênese, consistia em desenvolver ações de educação em tempo integral, associando saúde, assistência e promoção social para crianças e adolescentes de camadas populares a fim de dinamizar as políticas básicas de atendimento a esse público e amenizar os índices de evasão e repetência escolar. Estes foram implantados em todo o país.

A proposta de implantação dos CAICs surgiu inicialmente em 14 de maio de 1991<sup>17</sup>. Nessa ocasião, o Governo Federal desenvolveu o projeto intitulado *Projeto Minha Gente*, o qual a Secretaria de Projetos Especiais<sup>18</sup> ficou encarregada de coordenar. Além de atendimento social integrado (educação, saúde e lazer) e em tempo integral em uma única estrutura física, suas ações contemplavam: envolvimento comunitário, proteção à criança e à família e gestão descentralizada. (AMARAL- SOBRINHO & PARENTE, 1995).

A estrutura física planejada para oferecer todas as referidas ações foi denominada de centros educativos, os Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIACs), que previam “o atendimento em creches, pré-escola e ensino do então 1º grau; saúde e cuidados básicos; convivência comunitária e desportiva” (id ibid, p.6).

Após a extinção da Secretaria de Projetos Especiais, é criada em 1992 a Secretaria de Projetos Educacionais Especiais (Sepespe) que dá continuidade ao Projeto Minha Gente passando a se chamar Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente-PRONAICA<sup>19</sup>, tendo os mesmos propósitos do projeto que o antecedeu.

Em tese, o mesmo seria financiado pelos governos federal, estadual e municipal, além da comunidade local. Caberia a cada instância governamental, respectivamente: a elaboração do projeto arquitetônico e sua construção, além da assistência estudantil (livro didático, merenda escolar e bibliotecas); contratação e remuneração de recursos humanos; aquisição do terreno e manutenção dos CIACs (que passaram a se chamar CAICs) e à comunidade local o apoio, se possível, financeiro, para a manutenção destes.

Tida como uma estratégia *participativa e democrática*, o PRONAICA possuía quatro linhas-mestra de ação:

---

<sup>17</sup> Na época quem estava na presidência da República era Fernando Collor de Mello (1990- 1992).

<sup>18</sup> Órgão pertencente ao Governo Federal.

<sup>19</sup> A unidade gestora específica do PRONAICA foi transferida da Presidência da República para a Secretaria de Administração Geral do Ministério da Educação.

1. O envolvimento da família e da comunidade no atendimento das necessidades básicas da criança e do adolescente; 2. Responsabilidade conjunta da família, da sociedade e do estado na promoção do desenvolvimento infantil e juvenil; 3. Integração dos vários serviços públicos indispensáveis, tais como saúde, ensino, esportes, cultura, preparação para o trabalho, alimentação; 4. Garantia de acesso continuado a esses serviços (HINGEL, 2002, p.80).

Tendo esses parâmetros básicos, a intenção do Governo Federal era transformar os CAICs em “centros de excelência em educação popular, privilegiando uma visão educacional aberta e plural, sensível às diversidades culturais e locais” (id ibid, p.78). Porém, o prescrito não se tornou realidade. Em se tratando da ampliação das funções da escola e das responsabilidades atribuídas a outras instâncias, dentre elas a comunidade local, o que se observa é a execução de uma política educacional paliativa, tornando a proposta mais uma peça de retórica.

Logo, a tentativa de possibilitar à população desfavorecida socialmente uma educação em tempo integral é descaracterizada pelo pouco investimento do poder público, tanto no aspecto financeiro, como humano. No caso do CAIC JMOM, essa perspectiva não chegou a ser implementada nem nos primeiros anos de sua existência.

De acordo com uma das primeiras diretoras da instituição, não foi realizada a apresentação da proposta de educação integral para seus funcionários, professores, alunos e familiares. Além disso, a ex-diretora complementou:

Com o acelerado crescimento escolar em todo o Estado e devido a desativação do PRONAICA nacionalmente em 1994, a Secretaria de Educação optou por não adotar o atendimento em tempo integral, proporcionando oportunidade de estudo a um número significativo de crianças fora da escola. Daí deixar de atender em turno integral e passar a funcionar somente nos horários estabelecidos para todas as escolas estaduais.

Ao questionar sobre a razão da escola ser referenciada como um CAIC, os professores da instituição que ali estão desde a sua fundação relataram que o grande empecilho da proposta inicial foi a falta de recursos e o não esclarecimento do que consistia a proposta de educação em tempo integral. Com o tempo, a instituição passou a ser uma escola pública como as outras, sem investimentos materiais e humanos. O governo estadual

ficou encarregado de manter o funcionamento dessa escola e a “grande” estrutura física aos poucos foi deteriorada e esquecida pelos poderes públicos.

É oportuno ressaltar que 14 anos após a inauguração do CAIC JMOM, o governo federal lança o Programa Mais Educação<sup>20</sup> que tem como objetivo ampliar o tempo e o espaço educacional dos alunos de escolas públicas (SAVIANI, 2007). No final de 2008, a escola aderiu ao programa, ou seja, retomando a proposta de educação em tempo integral<sup>21</sup>.

Com mais de uma década de existência, ao percorrer este espaço, nos deparamos com uma ampla estrutura que conserva traços de uma iniciativa que poderia (e pode) ter dado certo. Uma estrutura que ainda conserva nas inúmeras placas pregadas na parede (serviço médico, serviço odontológico, laboratório de informática, por exemplo) a ousadia dessa proposta: abarcando diferentes serviços que visava atender não apenas a lacuna da ausência de serviços públicos básicos na localidade, mas uma proposta diferenciada de educação integral daqueles que os usufruíam.

Infelizmente, não são apenas marcas físicas que deixam essa sensação de não desenvolvimento da proposta, mas marcas emocionais expressadas nos relatos dos primeiros funcionários dessa instituição. Marcas que se misturam com o não entendimento ou mesmo desconhecimento da real proposta de educar em tempo integral e principalmente de visar uma educação integral.

Atualmente, aquela imensa estrutura física ainda chama atenção, não só porque é ampla, mas pela depredação desta e pelo próprio descaso de algumas pessoas que ali transitam. Como disse uma das professoras: “o CAIC virou um imenso buraco, onde transitam pessoas que não tem intenção de frequentar a escola”.

Com efeito, as representações, sejam elas negativas ou positivas, que circulam em um ambiente escolar servem de parâmetro para os atores se posicionarem diante de uma realidade. No relato acima, a ideia formada por uma das professoras da instituição

---

<sup>20</sup> O programa Mais Educação consiste em uma das ações instituídas pelo PDE- Plano de Desenvolvimento em Educação - proposta do governo Lula (2003-2006; 2007-2010), publicado em 24 de abril de 2007. O programa também prevê a ampliação das atividades escolares para além das quatro horas diárias, ou seja, retoma a perspectiva de horário integral. Essas atividades contemplam artes, cultura, esporte, lazer, devendo ser realizadas nas próprias escolas ou em outros espaços sócio- culturais no contraturno escolar. Sua implementação conta com o apoio de cinco ministérios: Educação (MEC), Cultura (MinC), Esporte (ME), Desenvolvimento Social e combate à fome (MDS), Ciência e Tecnologia (MCT), além de possibilitar o apoio de Secretarias Federais, como é o caso da Secretaria Especial da Juventude.

<sup>21</sup> Todavia, essa proposta foi desenvolvida nesta escola a partir de 2009, período em que já não estava mais realizando a pesquisa de campo.

demonstra a sua indignação com a falta de cuidado para com essa. Cuidado que não está só na manutenção da estrutura física, mas na forma como outras pessoas veem a escola, o que esperam dela e o que fazem com ela.

A precariedade de verbas também é fator de peso na contribuição desse cuidado, uma vez que não basta apenas a boa vontade de alguns, mas são necessários recursos financeiros para a manutenção de uma ampla estrutura física. A esse respeito, a atual diretora da escola assim se posicionou:

Nesses 14 anos, o CAIC nunca passou por nenhuma reforma, necessitando de reparos em todos os setores. As medidas mais urgentes estão no conserto de instalações elétricas e hidráulicas, consertos das portas sem fechaduras, reformas nos banheiros, no refeitório e no auditório, haja vista que o mesmo no período chuvoso, fica completamente alagado.

Essa reclamação foi ouvida inúmeras vezes na instituição pesquisada, demonstrando que o projeto inicial de fazer dos CAICs centros educativos,

ficou restrito a um pequeno percentual da rede de estabelecimentos, bem como da clientela à qual se destinavam. Por serem restritas, pela incapacidade financeira do sistema de expandi-las para toda a rede de ensino, elas acabaram se transformando em um "quisto" dentro do sistema educacional, tornando-se a exceção, e não a regra. (AMARAL SOBRINHO; PARENTE, 1995, p.19).

São, portanto, 14 anos de existência e uma história que merece ser contada para que todos que ali trabalham e estudam entendam o porquê daquela ampla estrutura, a inviabilidade da proposta inicial lançada pelo Governo Federal, bem como o resgate do processo de constituição da proposta de educação integral, uma vez que, em 2009, esse é um dos desafios da escola.

A respeito do movimento próprio do CAIC JMOM, teço nas próximas linhas a descrição de seu cotidiano, aquilo que pude observar nos nove meses (Fevereiro a Outubro de 2008) de aproximação efetiva desse espaço. Essa apresentação far-se-á a partir da dinâmica observada na instituição, sobretudo no horário diurno, período em que mais freqüentei a escola.

### 2.3 O movimento próprio do CAIC João Mendes Olímpio de Melo

Pesquisar o cotidiano exige reconhecer uma realidade de caráter multifacetado, um todo complexo que expressam espaços/tempos privilegiados de produção da existência, crenças, sentidos e significados que se misturam para dar uma direção ao agir dos agentes sociais. Somam-se a isso as experiências destes diante de uma trajetória de vida particular. Assim, as práticas cotidianas revelam não apenas “marcas da estrutura social que as iguala e padroniza (em regras ou rotinas), mas, sobretudo, os traços de uma lógica de produção de ações de sujeitos reais, atores e autores de suas vidas” (OLIVEIRA, 2008, p.53).

O movimento observado no CAIC JMOM revelou aspectos particulares de uma cultura institucional específica formalizada por atores sociais que possuem características provenientes da formação recebida em diferentes espaços sociais, que em seu conjunto, dão vida, cor e forma a um cotidiano.

É importante ressaltar que, por ser uma instituição de ensino que atende princípios legais e diretrizes nacionalmente definidos, as regras e normas presentes nesse cotidiano são semelhantes a outros cotidianos escolares, como por exemplo, a organização da fila no início do horário, a entrega da merenda escolar, os horários das aulas etc.

Levando em consideração que a rotina “faz parte da personalidade dos sujeitos e se estende a todas as atividades que são executadas no cotidiano das pessoas [...]” (GIDDENS, 1987 apud LOIOLA, 2004, p.96), a forma como esta aparece no cotidiano representa a parte integrante da análise da reprodução de práticas institucionalizadas, práticas que obedecem as regularidades de um cotidiano. Nessa perspectiva, os funcionários do CAIC JMOM seguiam uma rotina diária.

No turno da manhã, os portões da escola se abriam às 7:20h, sendo que nos vinte minutos que antecediam esse horário, os professores já estavam na escola pegando seu material escolar e se preparando para entrar em sala. As zeladoras, por sua vez, já tinham feito a limpeza da mesma e as merendeiras já haviam selecionado a merenda do dia.

No turno da tarde, o horário de frequência às aulas era iniciado às 13:20h, cumprindo quatro horas diárias de permanência na escola. Já no turno da noite, no qual estudavam alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o horário das 19:00h, estendendo-se até as 22:20h.

No portão de entrada da escola, uma fila de alunos era formada no horário estipulado. Os menores tinham a preferência em ficar na frente. Naquele momento, brincadeiras e conversas eram intensas. Tanto o vigia como as diretoras e a supervisora do turno diurno organizavam a fila e recebiam a agenda escolar, que deveria permanecer na sala dos professores para ser preenchida com o carimbo **presente** e só retornava para o aluno após o recreio. No turno noturno não existia essa organização de filas e de agenda, visto que o público era basicamente formado por adultos trabalhadores.

Com efeito, a disposição dos alunos em fila, a entrega da agenda escolar e a tentativa de organizar a entrada dos discentes na escola demonstram um padrão organizativo comum nas instituições de ensino. Por serem espaços educativos que contemplam a formação ética e humana dos sujeitos, aquelas tendem a determinar regras claras, instituir limites e normas a fim de ensinar aos seus discentes a viver em sociedade.

A campanha batia e os alunos se direcionavam para suas salas de aula. Como a escola possui pavimento superior, alguns discentes (os de 3ª a 9ª séries) subiam as escadas e os outros seguiam em direção aos amplos corredores da escola, onde estavam as turmas de 1ª e 2ª série do Fundamental. No caso do turno da tarde, existiam ainda as turmas do 1º ano do Ensino Médio, que se direcionavam para o pavimento superior, onde ficavam suas salas de aula.

Nos primeiros 15 minutos de acomodação dos discentes, o barulho era intenso - conversas, arrastar de carteiras. Isso também acontecia no intervalo de uma aula para outra quando os professores de 5ª à 9ª série tinham que se deslocar para outra sala.

A convivência com o barulho provocado na maioria das vezes, pela acomodação dos discentes em sala de aula, supõe uma forma dos alunos ocuparem esse espaço, descumprindo regras estabelecidas e formulando no jogo (simbólico) presente na escola, seus próprios “lances” (OLIVEIRA, 2008). Era através da brincadeira, dos gritos, das conversas, do arrastar das carteiras que esses alunos confirmavam que estavam na escola, fazendo soar cotidianamente um ritmo nada agradável de intenso barulho. Até que os professores conseguissem “acalmar” os ânimos de seus discentes, estes já tinham formalizado seus rituais de balbúrdia, concretizando suas maneiras de ser naquele espaço. Nesse sentido,

as táticas utilizadas pelos praticantes na escolha deste ou daquele ‘lance’ em uma situação específica, embora limitados pelas regras onde devem

inscrever-se estes lances, possuem uma formalidade que lhes é própria, [...] portanto as regras são sempre as mesmas, mas os lances múltiplos que elas comportam são escolhidos de acordo com a situação e com a avaliação que dela faz cada praticante da vida cotidiana.(id ibid, p.61-62).

Geralmente os alunos assistiam a três aulas com duração de 40 a 50 minutos e depois iam para o recreio, durante o qual se misturavam alunos de todas as séries (1<sup>a</sup> ao 9<sup>a</sup> ano do Fundamental no caso do turno da manhã e 3<sup>a</sup> ao 1<sup>o</sup> ano do Médio no turno da tarde). Nesse intervalo, a merenda era servida e uma longa fila se formava na entrada do refeitório. Mais uma vez o barulho era intenso.

No horário do recreio os docentes se dirigiam para sala dos professores e lá recebiam também a merenda que variava desde suco com biscoito até sopa de macarrão com carne. Era nesse momento também que a direção passava alguns informes e professores trocavam informações.

A sala dos professores se constituía como um dos espaços onde as posições dos agentes no campo ficavam melhor explicitadas. Os professores ao adentrá-la, assumiam posturas que revelavam múltiplos aspectos daquele cotidiano: o cansaço da aula que acabara de ministrar, a alegria de realizar bem uma atividade em sala de aula, a possibilidade de conversar com seus pares sobre assuntos extra-escolares, e principalmente, de expor suas queixas sobre o que faltava na escola para alcançar o que era tão desejado na instituição: promover um ensino de qualidade.

As conversas que ali se firmavam, os silêncios manifestados, os semblantes nos rostos expressavam a maneira como aqueles professores e professoras viam, sentiam e internalizavam o cotidiano escolar. Portanto, a sala dos professores representava muito mais do que uma tentativa de “descanso” da aula ministrada, mas um espaço encharcado de produções e reproduções simbólicas que eram compartilhados entre todos os docentes desse cotidiano institucional.

O recreio durava 20 minutos, mas até que os alunos e professores retornassem às suas salas, cerca de 15 minutos de aula eram prejudicados. Uma das situações que observei nesse ínterim é que muitos alunos se dispersavam, ou indo pra suas casas porque não tinha aula de alguma disciplina ou porque “inventavam” que precisavam ir embora. Assim, após o recreio, muitas salas ficavam com poucos alunos e quando era dia de prova somente os



primeiros horários eram utilizados, uma vez que os alunos faziam a avaliação e esperavam pela merenda para depois retornar às suas residências.

Essa dinâmica foi observada na maioria das vezes em que estive na instituição. Porém, esporádicas vezes, por conta de alguns empecilhos - a merenda que atrasava, a criança que se feria no recreio, a porta da sala de aula que travava e não abria mais, greve de professores etc.- modificavam a rotina acima descrita.

Desse modo, o movimento apresentado e analisado, reafirmava-se enquanto um cotidiano que era dado e interpretado a cada dia pelos agentes que frequentavam esse espaço. Nesse sentido, esse movimento que pressiona, oprime, desperta, angustia, cala, omite, surpreende, encanta e desencanta “é aquilo que prende inteiramente as pessoas” (CERTEAU, 1994, p.315) às situações reais de suas existências, impulsionando-as a prosseguir e sempre (re) construir novas formas de produção simbólica.

Em cada campo de produção simbólica, como o observado, existe um palco de disputas, relacionadas diretamente “pelos critérios de classificação e hierarquização dos bens simbólicos produzidos, e indiretamente pelas pessoas e instituições que os produzem” (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004, p.37). Percebi que, na instituição escolar em questão, os agentes direcionavam suas ações procurando responder a uma exigência política (que na visão deles também é pedagógica) explicitamente posta na escola, qual seja, efetivarem práticas eficientes, com qualidade.

Tais exigências, muitas vezes, relacionavam-se ao fazer dos docentes, uma vez que eles lidavam diretamente com o processo ensino aprendizagem. Deles eram exigidos que criassem novas estratégias para atuarem em sala de aula, fazendo com que o discente pudesse aprender significativamente.

De certa forma, não apenas os docentes, mas toda a comunidade escolar incorporava outras formas de responder ao que as políticas educacionais propunham. Numa tentativa de dinamizar essas mudanças, funcionários e professores do CAIC tinham elegido uma nova diretoria (início de 2008), substituindo uma gestão de oito anos. De acordo com a nova direção, esta tentava administrar a escola de forma que estimulasse a participação efetiva dos docentes e demais funcionários. Entretanto, como toda organização escolar, a complexa rede de relações que ali se fazia presente gerava lutas concorrenciais, ocasionando um clima organizacional repleto de críticas entre os pares e disputas veladas.

Tais lutas foram evidenciadas nas disputas entre direção e professores quando, por exemplo, aquela instituía a escolha pela turma e horário de cada docente, muitas vezes causando desconfortos em alguns que não tinham afinidades e mesmo manejo com as turmas que eram escolhidas pela direção.

Assim, os professores que se posicionavam de forma mais crítica, reivindicando as salas de sua preferência, alegando que tinham mais preparo para determinada série, conseguiam eles mesmos, escolher suas turmas. Porém, aqueles que se posicionavam aceitando a situação sem argumentar qual seria sua preferência, acabavam ficando com turmas que não tinham tanto manejo. Essa situação foi evidenciada por uma das partícipes da pesquisa ao alegar que durante os sete anos em que esteve na instituição sempre ficou com turmas de 5ª série e após a mudança da direção, pelo fato de ter formação em Pedagogia, foi remanejada para as turmas de 1ª e 3ª série do Fundamental, o que lhe trouxe desânimo e angustia.

O clima de disputa ali observado representava uma tentativa de cada agente estabelecer sua posição dentro do campo, obedecendo aos princípios de hierarquização subtendida nas dinâmicas sociais. Se, por um lado, o agente ocupava uma posição de gestor, responsável pelas decisões finais dentro daquele espaço, a ele era outorgado um poder, que (direta ou indiretamente) era exercido naquele campo. Por outro, estavam docentes, funcionários, alunos e família produzindo novas formas simbólicas, reivindicando e/ou apoiando as decisões daquele que simbolicamente detinha o poder.

Isso é confirmado no relato de uma docente: “Aqui, eu nunca penetrei no espaço dos outros, até porque a gente tem que obedecer a uma hierarquia na vida”. Assim, dentro de um campo, os princípios de hierarquia são reconhecidos e legitimados nas ações dos agentes.

No CAIC JMOM observei que existia uma disputa potencializada, principalmente pela omissão de alguns agentes na realização das atividades escolares, uma vez que nem todos os docentes e funcionários estavam interessados em se empenhar para realização dessas atividades, tais como as datas comemorativas permanentes no calendário escolar e a discussão e realização do projeto político pedagógico da escola.

Assim, a ausência de um projeto coletivo na escola dificultava a integração dos pares, levando-os a agirem na solidão de seus espaços privados (a sala de aula), o que

ocasionava ações pedagógicas isoladas e desintegradas. Esse individualismo pode ser interpretado como uma consequência da organização do trabalho docente que não exalta a colaboração. Nesse sentido, “para haver colaboração no conjunto escolar é preciso que sejam instituídos uma filosofia orientada para o trabalho de equipe e projetos coletivos” (TARDIF, 2007, p.187), os quais se mostraram ausentes na dinâmica escolar da instituição em questão.

Nas atividades pedagógicas que observei, tais como festas juninas, jogos inter classe etc., era notório o clima de disputa entre os (as) professores (as) que se empenhavam para realizá-las e os (as) que não se empenhavam. Nesse sentido, enquanto alguns docentes tinham total dedicação pela tarefa de organizar, orientar os alunos e executá-la, outros se eximiam de tais funções, alegando que isso iria lhes dar mais trabalho.

De maneira geral, o individualismo docente torna-se um “*habitus* induzido e reforçado pelas próprias características da organização escolar” (id ibid, p.189), que engendram ações solitárias e que geram conflitos pessoais na dinâmica escolar.

Entretanto, quanto ao sistema avaliativo, percebi neste um sistema interativo (compartilhado) quanto à escolha das formas de avaliar o aprendizado dos discentes. Por exemplo, em uma das reuniões pedagógicas foi decidido que os alunos fariam além das provas escritas, outras atividades valendo nota. Foram sugeridas atividades como pesquisas de temáticas definidas pelo docente, questionário sobre determinado conteúdo, organização da Feira Cultural, na qual os alunos deveriam planejar e organizar uma mostra que envolvesse o tema “Riquezas do Piauí”.

Contudo, essa colaboração na escolha das atividades avaliativas não significava proceder de maneira idêntica em sala de aula. O que observei é que era estabelecido um formato de avaliação, mas cada docente mantinha “sua margem de manobra” e percepção sobre o contexto avaliativo de sua turma (TARDIF, 2007, p.185).

A respeito das atividades avaliativas, alguns partícipes desta pesquisa colocaram que:

Sobre a questão da avaliação acho que, até pela determinação da escola usada no momento, é de uma avaliação em que você faz trabalho, a outra avaliação você faz um exame aplicado- a prova escrita. Então, os trabalhos que eles fazem ficam mais fáceis pro aluno responder, aí a nota sai razoável, razoavelmente bem. [...] A gente tem que ter cuidado é pra não tornar fácil demais, porque se não, não faz sentido. (Professor A. Batista).

As provas eu termino sendo obrigado a colocar em um nível mais baixo possível. Até a coordenação fala “olha o nível, cuidado com o nível” [...] (Professor Wilson).

As falas demonstram como esses docentes interpretavam as exigências de um sistema avaliativo determinado na escola, o que revela sua ambigüidade. Por um lado, os professores deveriam promover uma avaliação da aprendizagem observando os níveis de seus alunos, que, nas suas compreensões, era traduzida como “o mais baixo possível”. A direção e coordenação, em outros momentos, relatavam que, nos exames externos feitos pelos discentes da instituição, o grande problema do índice baixo alcançado é porque eles não sabiam ler e interpretar a questão que era apresentada nesses exames. Logo, se para o nível de aprendizagem almejado pela escola, os alunos estavam indo bem, para o nível desejado pelas políticas educacionais, estes não estavam na média esperada. Nesse sentido, a dissonância evidenciada revela como as novas políticas educacionais chegam nessa escola e são internalizadas por estes agentes.

Suponho que tal fato se consubstancia pela mudança de foco das novas políticas educacionais - a qualidade do ensino a ser demonstrada pelo nível de aprendizagem dos alunos. Diferentemente de anos anteriores, em que a preocupação maior era manter os alunos na escola e evitar a evasão e repetência escolar, atualmente, com o ideal de universalização do acesso à escola alcançado (pelo menos em tese), as atuais políticas se preocupam mais com o nível de aprendizagem dos alunos das escolas públicas. Assim,

de um ponto de vista histórico, na educação brasileira, três significados distintos de qualidade foram construídos e circularam simbólica e concretamente na sociedade: um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à idéia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e, finalmente, a idéia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala. (OLIVEIRA & ARAÚJO, 2005, p.8)

Nessa perspectiva, a exigência ao professorado não é mais facilitar a progressão do aluno de uma série para outra mais adiantada, independente do nível de seu aprendizado, mas atuar de forma incisiva para catalisar o aprendizado significativo de seu alunado.

Esse novo cenário, em que são valorizados os índices, os saldos positivos representados principalmente pelos extratos avaliativos orquestrados por um modelo internacionalmente legítimo, faz com que as escolas públicas entrem na disputa por melhores resultados, encontrem novas formas de se adequar a esse modelo. Todavia, são mudanças que aos poucos vão sendo incorporadas pelo sistema e, ao mesmo tempo, de maneira ainda mais lenta, vão sendo compreendidas pelos atores sociais.

Afinal, atualmente o que é uma escola pública de qualidade? Os professores e professoras que já estão imersos nesse campo pedagógico tentam achar respostas para esse questionamento e até que as encontrem, vão agindo como sempre agiram: executando sua prática docente.

Na verdade, a retórica é a mesma: prima-se por um padrão quantitativo e qualitativo que proporcione mais alunos nas escolas, mais sujeitos alfabetizados, permanência do alunado na instituição durante todo o ano letivo, maior número de aprovação e discentes detentores de conteúdos que atestem a “qualidade” do ensino das escolas públicas. A mudança está nas formas de controle externo sobre a dinâmica escolar - os testes avaliativos, desenhando uma prática educativa fortemente marcada por um campo de lutas concorrenciais (BOURDIEU, 1994b). Desse modo, cria-se uma cultura que “incorpora os chamados mecanismos de controle, tais como planos, regras e instruções que regem a conduta” dos agentes inseridos nesse contexto (CUNHA, 2004, p.3), o que provoca um redimensionamento da organização e gestão escolar, qual seja a efetiva aprendizagem de seus discentes, a qual possa ser demonstrada nas diferentes avaliações externas.

Uma dessas avaliações diz respeito à Prova Brasil, um exame instituído pelo governo federal. Este corresponde a testes aplicados na 4ª e 8ª séries (quinto e nono anos) do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio, no qual os estudantes respondem a itens (questões) de Língua Portuguesa, com foco em leitura; e Matemática, com foco na resolução de problemas<sup>22</sup>. As médias dos desempenhos dos discentes obtidas nesse exame subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O IDEB é um indicador criado pelo MEC a partir de estudos elaborados pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais (INEP) e objetiva

---

<sup>22</sup> A escola deveria fornecer ainda os dados socioeconômicos dos discentes que participavam dessa avaliação e “professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondiam a questionários que coletavam dados demográficos, perfil profissional e condições de trabalho” ([www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)).

avaliar o nível de aprendizagem dos alunos. Tomando como parâmetros o rendimento dos alunos (pontuação em exames padronizados obtida no final das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª do Ensino Médio) nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática e os indicadores de fluxo (taxas de promoção, repetência e evasão escolar), construiu-se uma escala de 0 a 10. Aplicado esse instrumento aos alunos em 2005, chegou-se ao índice médio de 3,8. À luz dessa constatação, foram estabelecidas metas progressivas de melhoria desse índice, prevendo-se atingir, em 2022, a média de 6,0; índice obtido pelos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que ficaram entre os 20 com maior desenvolvimento educacional do mundo (SAVIANI, 2007, p.1243).

Na comunidade escolar do CAIC JMOM esse indicador veio como uma nova exigência, principalmente quando o resultado da escola foi inferior à média nacional. Os dados alcançados foram (Média do CAIC JMOM e Média Nacional, respectivamente):

Fases de Ensino	IDEB OBSERVADO	
	2005	2007
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	2,5	2,7
Anos Finais do Ensino Fundamental	2,5	3,3
Ensino Médio (não tinha o 3º ano)	-	-

Tabela 1: Média da escola CAIC João Mendes Olímpio de Melo. Fonte: Saeb e Censo Escolar

Fases de Ensino	IDEB OBSERVADO	
	2005	2007
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	3,8	4,2
Anos Finais do Ensino Fundamental	3,5	3,8
Ensino Médio	3,4	3,5

Tabela 2: Média Nacional. Fonte: Saeb e Censo Escolar

A par dos resultados do IDEB de 2007, aos docentes dessa escola foram exigidas novas estratégias de ensino, um planejamento mais direcionado para garantir o “sucesso” do aluno. Enfim, esse índice ocasionou uma responsabilização maior ao professorado, principalmente aos de Português e Matemática. Fato que era constantemente exigido nas reuniões pedagógicas da escola.

No início de cada semestre letivo, a direção organizava uma semana de reunião pedagógica. Ao todo foram duas no ano da pesquisa. O objetivo da primeira reunião foi a realização do planejamento escolar, a apresentação da nova direção e das supervisoras pedagógicas (que eram novatas na escola), o repasse das orientações da Secretaria de Educação para aquele semestre e possibilitar o encontro de todos os docentes da escola, abrindo um espaço para falarem sobre suas dúvidas, críticas e sugestões. Nessa ocasião, o auditório estava lotado, havia professores e professoras dos três turnos (manhã, tarde, noite).

A segunda reunião objetivou fazer um balanço dos resultados do IDEB apresentados pela escola, assim como as deliberações para a comemoração dos 14 anos da escola, ocasião em que seria apresentado o Espaço Lúdico. Ao apresentar a média alcançada pela escola, a coordenadora enfatizou a possibilidade de rever as condições de aprendizagens dos alunos, além de sugerir que os professores formassem alternativas viáveis para que de fato, essa aprendizagem acontecesse. Na devolutiva, os professores e professoras ressaltaram que a escola precisaria dar mais apoio material, enfatizando a compra de data show, retroprojetores, mais livros para a biblioteca, um laboratório de informática e de ciências, enfim melhores condições materiais de trabalho.

De maneira geral, as reuniões pedagógicas realizadas na instituição eram assim sentidas e significadas:

Pra falar a verdade, o que a gente sente é que sempre nessas reuniões pedagógicas é só cobrança mesmo. Assim, não vem nada de novo pra apoiar a gente, é só pra cobrar mesmo. Até o planejamento a gente tem que levar pra fazer em casa, porque todo o tempo é só complementado com cobranças. Então, a gente sente falta do apoio pra lidar com os problemas da sala de aula. Acho que deveria ter um espaço para tentar solucionar, ou pelo menos amenizar, os problemas que a gente enfrenta com os alunos (Professora A. Simião).

Na fala acima, a professora percebe que há uma total incongruência entre as cobranças e os subsídios concretos que a escola proporciona aos docentes, ou seja, existe a ausência de um suporte institucional ao seu trabalho. O certo é que o discurso pedagógico que atribui centralidade à prática docente e a relação desta com a qualidade do ensino ainda é muito presente. Todavia,

A questão da qualidade, apresentada como algo a ser recuperado, circula como outro conteúdo de denúncia. Dessa vez apontando para o aprofundamento da deterioração das condições negadoras do direito de aprender bem. Referenda-se num olhar sobre o passado, como representação da escola que existia antes da expansão quantitativa que, por ser conhecida, parecia ser melhor do que o que é hoje (THERRIEN, 1998, p.70).

Essa representação recai também nas práticas dos professores, que não se mostram mais eficiente tal qual pareciam ser antes.

Outro aspecto observado nas reuniões pedagógicas foi o discurso da direção e coordenação da escola direcionado para o conhecimento e a reestruturação da instituição frente à proposta do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE)<sup>23</sup>, incluído na pauta de cobranças que relata a docente acima.

O PDE é um projeto do Programa Fundo de Desenvolvimento da escola -Fundescola, idealizado e administrado pelo Ministério da Educação (MEC), financiado pelo Banco Mundial (BM), desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação. Iniciado em 1998, atua nas seguintes regiões: Norte, Nordeste e Centro- Oeste. Estas apresentam algumas problemáticas que lhe são peculiares - altos índices de evasão e repetência escolar, por exemplo. Entre as principais metas do programa estão:

promover um conjunto de ações para a melhoria da qualidade das escolas do Ensino Fundamental, entre elas o repasse de um fundo (verbas), ampliando a permanência das crianças nas escolas públicas; [...] reduzir as desigualdades escolares nos respectivos sistemas, aumentando a eficácia das escolas e levando as crianças dessas regiões a concluir com êxito o último ano do ciclo obrigatório do ensino fundamental; [...] desenvolver ações de *fortalecimento da escola* por meio de convênios com os municípios, mediante *adesão* dos mesmos, (adotando) a metodologia de planejamento estratégico [...] que leve à racionalização, eficácia e eficiência da gestão e do trabalho escolar (FONSECA & OLIVEIRA, 2003, s/n, grifos dos autores).

---

<sup>23</sup> É importante não confundir o PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola), iniciado no governo Fernando Henrique (1995-1998 e 1999-2002) e que aqui está sendo apresentado com o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), programa lançado pelo MEC em 24 de abril de 2007, simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, dispondo sobre o "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação".



No cenário atual, no qual novos programas educacionais são instituídos e novas políticas estão sendo propostas, as palavras eficácia, eficiência (e competência) são sinônimas de produtividade, e nesse sentido as escolas públicas devem incorporar práticas que atendam aos preâmbulos dos novos enjuns educacionais.

Se por um lado, pensarmos a escola como espaço de produções simbólicas, é necessário compreender como essas propostas são recebidas e percebidas pelos educadores. No CAIC JMOM, aprendi que muitos docentes interpretavam o PDE como uma possibilidade de melhoria para escola, uma vez que além de recursos financeiros, estavam previstas capacitações para o professorado.

Nessa perspectiva, os agentes acionavam sistemas de percepção, fazendo com que assumissem novas disposições para agir e enfrentar essa realidade. Isso foi verificado na fala de uma docente:

[...] estou com muita esperança nessas novas capacitações que tem aqui, pois vão trabalhar em formato de oficinas e eu acredito que essas oficinas vão me ajudar, principalmente com meus alunos de 1ª série [...] quero aprender algo novo pra trabalhar com eles (Professora A. Simião).

Nesse sentido, os docentes do CAIC incorporavam novas práticas não simplesmente por uma reação ao que era mostrado como “uma solução” para os problemas da escola, mas encaravam os novos programas educacionais que priorizavam a formação continuada como necessários para a melhoria de suas práticas, vindo responder às suas reiteradas demandas por atenção ao seu trabalho.

Na adesão da escola aos diferentes programas instituídos pelos Ministérios e Secretarias, dentre eles o PDE, que já foi aqui pontuado, o Quali Escola e o Mais Educação<sup>24</sup>, a comunidade escolar do CAIC JMOM acreditava que através destes, poderia estabelecer um projeto mais eficiente de organização escolar e, conseqüentemente, de suas práticas pedagógicas.

---

<sup>24</sup>19 O programa Mais Educação, uma das ações instituídas pelo PDE- Plano de Desenvolvimento em Educação (Proposta do atual governo, publicado em 24 de abril de 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde/oquee.html>), busca a ampliação do tempo e do espaço educativo dos alunos que estudam na rede pública do país. Dentre as diretrizes para a execução da proposta buscam-se capacitar os gestores locais e estabelecer parcerias com universidades, centros de estudos e pesquisas e ainda fomentar a participação da família, sociedade civil, ONG's e esfera privada. No Piauí, cerca de 51 escolas estaduais foram contempladas com esse programa.

Por sua vez, o Quali Escola é um programa de capacitação de docentes desenvolvido em parceria com o Instituto Qualidade no ensino, uma organização não-governamental. Dentre os objetivos do programa destacam-se atualização dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática e compreensão do aprendizado, a partir da dificuldade apresentada por cada aluno. Promove também o conhecimento de novas maneiras de ensinar para que o discente aprenda com qualidade. Tal programa é desenvolvido em outros Estados do país, Pernambuco, por exemplo. No Piauí, o Instituto desenvolveu o trabalho em 78<sup>25</sup> escolas públicas e atua desde 2006 no Estado.

Nas falas dos gestores do CAIC JMOM isso é observado, quando dizem que: “a escola vai ganhar um padrão, nós ainda não temos esse padrão”, a partir do momento que receberem a ajuda desses programas. Afinal,

eles querem assim: fazer tudo pra melhorar o IDEB, tudo pra melhorar esse índice porque, no Piauí, ele está muito abaixo da média nacional. É triste, é vergonhoso isso! Como esse projeto (o Quali Escola) podemos mudar a nossa realidade. [...] São coisas assim que não dependem só da secretaria, mas se o professor abraçar essa idéia tem tudo pra dar certo, ou seja, precisa também que o professor abrace esses programas. Até agora está todo mundo meio que na expectativa de estar sendo avaliado, aquilo tudo, mas não é; na verdade esse incentivo é necessário, até porque, de certa forma, eles não são culpados, mas são os envolvidos e para não culpá-los pelos baixos índices eles querem prepará-los, dar essa ajuda, mas o meu pensamento é esse vai depender de cada professor abraçar realmente essa causa (relato da coordenadora).

O relato acima demonstra que a coordenação percebe que a mudança é possível. O fato de alcançar melhores índices impulsionou esses agentes a repensar o que a escola está ensinando e quais pontos precisam ser melhorados. O recorte - “até agora está todo mundo meio que na expectativa de estar sendo avaliado” - expressa como esses agentes estão encarando as novas ações que chegam até a escola, causando entre alguns a sensação de que estas vão penetrar nos seus espaços privados. De certa forma, ao avaliarem os alunos, indiretamente aqueles também estão sendo avaliados. Nesse sentido, a exposição dos resultados assevera que, direta ou indiretamente, a equipe escolar fracassou, sobretudo os professores. Entretanto, “pra não culpá-los pelos baixos índices, eles querem prepará-los”,

---

<sup>25</sup> Dados referentes à atuação do Programa até o ano de 2008. Maiores informações consultar [www.iqe.org.br](http://www.iqe.org.br).

ou seja, capacitá-los para atender a essa nova demanda que se faz tão presente nas escolas públicas brasileiras.

O que percebo é que “a centralidade atribuída ao trabalho docente, na sua relação estreita com a produção da qualidade do ensino, parece indicar a reafirmação da importância do magistério nos processos escolares” (TERRIEN, 1998, p.122), uma vez que os professores são indispensáveis para que essa qualidade de fato aconteça.

Sobre a percepção dos índices apresentados pelas coordenadoras, observei que há uma preocupação por parte dos docentes em promover uma melhoria nos resultados do IDEB, mesmo não sabendo exatamente por onde começar. Na verdade, esses agentes tentam investir na situação, de maneira consciente ou inconsciente, a fim de alcançarem novas formas de se ajustar, criando algumas estratégias que envolvem um “apostar, no sentido de empenhar-se” (BOURDIEU, 2002, p.196).

Nessa perspectiva, Bourdieu (1996) fala de *Illusio*, “palavra latina que vem da raiz *ludus* (jogo), significa estar no jogo, estar envolvido [...] é estar preso ao jogo, preso pelo jogo, acreditar que o jogo vale a pena ou, para dizê-lo de maneira mais simples, que vale a pena jogar [...]” (p.139). Existe, portanto, uma razão que impulsiona os agentes a fazerem o que fazem, na qual os atos não são gratuitos e desinteressados.

Foi o que observei, por exemplo, em uma das reuniões da escola, em que alguns professores apontavam a necessidade de modificar suas práticas e por outro lado, docentes que transferiam para a gestão escolar a “ineficiência” de preparar bem seus discentes. Havia ainda os agentes que encaravam essa situação como uma pressão muito grande e por não conseguir suportá-la, adoeciam.

De maneira geral, no jogo social emerge o interesse dos agentes em apostar. Desse modo, jogar significa “o produto de uma relação de cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social”. (BOURDIEU, 1996, p.140). Portanto, todo esse investimento não é em vão, as pulsões que são internamente produzidas pelos agentes evidenciam-se externamente através de “interesses específicos, interesses socialmente constituídos que apenas existem na relação com um espaço social” (ibid, p.142).

Assim, esse espaço social que se constrói, especificamente na escola pública em questão, comporta diferentes demandas que repercutem diretamente na reorganização da

instituição e dos agentes que a freqüentam. As ideias que ali circulam sobre como responder ao que está colocado geram conflitos interpessoais, angústias, expectativas, omissões, empenho e, sobretudo, a busca por algo que pode ser melhor.

Resumidamente, a primeira tentativa de uma leitura aqui anunciada da relação entre as configurações de um campo pedagógico, as formas de interação e o movimento próprio da instituição pesquisada, possibilita admitir que os agentes do CAIC JMOM confrontam-se com a situação atual, atendendo aos dispositivos internos (sentidos e significados) de suas formas de compreensão do mundo. Isso me permite acrescentar que os agentes lançam mão de disposições adquiridas ao longo das trajetórias de vida (*habitus*), isto é, de um princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, maneiras de ser permanente, duráveis e que podem, em particular, levá-los a resistir, a opor-se às forças do campo (BOURDIEU, 2004). Mas também adquirem novos *habitus*, ocasionando a aprendizagem significativa no contexto escolar.

Tais disposições serão apontadas e analisadas no próximo capítulo, no qual elucidarei as práticas dos agentes pesquisados em face da constituição do *habitus*, influenciados por experiências vividas ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais.

### 3 Do passado sentido ao presente significado: histórias vividas.

*Em cada um de nós, em proporções variáveis, há o homem de ontem; é o mesmo homem de ontem que, pela força das coisas, está predominante em nós, posto que o presente não é senão pouca coisa comparado a esse longo passado no curso do qual nos formamos e de onde resultamos. Somente que, esse homem do passado, nós não o sentimos, porque ele está arraigado em nós [...]*

*Durkheim (apud BOURDIEU, 1994b)*

Tendo como escopo a ideia acima defendida por Durkheim, neste capítulo apresentarei quem são os seis professores que participaram da presente pesquisa, elucidando como esses incorporaram e atualizavam as disposições<sup>26</sup> duráveis que orientam suas ações no cotidiano escolar. Entendo que são essas disposições, decorrentes da socialização desses agentes que dão sustentação para a tomada de decisões, uma vez que permitem o entendimento dos contextos em que estão inseridos e as respostas frente a um conjunto de exigências deliberadas no ambiente laboral. As mesmas correspondem a

uma matriz geradora de práticas, socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes. (MONTAGNER, 2007, p.253).

Portanto, ao imergir no espaço escolar em que estão inseridos os seis docentes, meus objetivos focaram descrever os percursos formativos vivenciados pelos docentes e que contribuíram para incorporarem o *habitus* que orientam suas ações no cotidiano escolar.

A apresentação que aqui me proponho enfatiza as marcas distintivas e unívocas de cada professor e professora, marcas que se diferenciam pelo nome, pelo gênero, pelas significações dos contextos experienciados e pelos sentidos dados ao enredo narrado. Enfatizo, pois, que ao mesmo tempo em que constituem um grupo heterogêneo do ponto de

<sup>26</sup> De acordo com Ortiz (1994, p.61) “a palavra *disposição* parece particularmente apropriada para exprimir o que recobre o conceito de *habitus* (sistema de disposições) [...] exprime, em primeiro lugar, o resultado de uma ação organizadora [...] designa, por outro lado, uma maneira de ser, um estado habitual[...]” (grifos do autor).

vista da identidade pessoal, todos eles compartilham percursos muito semelhantes no tocante à escolarização, relação com os pais, presença forte da religião nas suas formações, condição socioeconômica, entre outros aspectos.

De antemão asseguro que a idéia de *habitus* permite visualizar a pessoa humana como alguém com potencial constante de transformação, não apenas nos aspectos físicos (corporificados) e espaciais (geográficos), mas especialmente em relação aos seus julgamentos e deliberações, modos de ser, estar e de se posicionar diante das situações cotidianas que também são mutáveis (BOURDIEU, 1994b). Nessa ótica, o *habitus* possibilita ainda compreender como professoras e professores agem e se posicionam no chão da sala de aula, no dia a dia escolar, sob o ponto de vista de “um processo dinâmico de interação sujeito-meio, em que ora ocorrem momentos de constância de condutas e pensamentos, ora estes mesmos momentos se modificavam gerando outras compreensões, outras relações” (TOWNSEND & TOMAZZETI, 2007, p.219).

Em linhas mais gerais, as narrativas dos seis agentes expressaram as experiências vivenciadas, sentidas e significadas pelos agentes pesquisados, os quais balizaram “um mergulho em experiências humanas, no vivido, em um oceano de saberes nativos e não explorados” (BERTAUX, 1980 apud MONTAGNER, 2007, p. 249). Desse modo, a partir dos seus relatos orais listei algumas categorias, tais como relação com os pais, projeção familiar na escolha profissional, capital cultural herdado, capital econômico, escolha profissional, entre outras que iam permitindo elucidar os objetivos aqui propostos. A seguir pontuo cada categoria e sua respectiva análise.

### **3.1 Aspectos gerais de apresentação dos docentes.**

Para uma visualização mais geral de aspectos que considere importantes para análise, tais como idade, formação específica, tempo de docência e atuação no CAIC JMOM, elaborei o seguinte quadro descritivo:

<b>Docentes<sup>27</sup></b>	<b>Idade</b>	<b>Formação específica (ano da formação e local)</b>	<b>Tempo total em sala de aula após habilitação em docência (até 2008)</b>	<b>Tempo total no CAIC JMOM (até 2008)</b>	<b>Disciplina que ministrou no CAIC em 2008</b>
Antonia Simião	42 anos	Pedagogia Período especial UESPI <sup>28</sup> (2005- 2007)	8 anos	8 anos	Polivalência- 1ª e 3ª séries do Fundamental
Antonio Batista	44 anos	Geografia UESPI (2001- 2005)	1 ano	1 ano	Geografia EJA
Deusa	30 anos	Educação Física UFPI (1996- 2000) Pós graduação em Educação Física Escolar	10 anos	6 anos	Educação Física 1ª a 4ª série
Olinda	36 anos	Teologia (1997- 1999) e Pedagogia (2003-2005)	12 anos	6 anos	Ensino Religioso 5ª a 8ª séries do Fundamental e EJA
Sofia	34 anos	Letras Português (1997-1999)	14 anos	8 anos	Português 5ª a 8ª série do Fundamental
Wilson	37 anos	Biologia UFPI (1993- 1997)	8 anos	8 anos	Ciências 8ª série do Fundamental e 1º ano do Médio e EJA

Quadro 1: Aspectos gerais de caracterização dos docentes que participaram da presente pesquisa.  
Fonte: Elaboração da autora. Teresina, 2009.

Dentre os aspectos acima apresentados, é possível perceber um grupo de agentes com idades variando entre 30 a 44 anos. Evidenciei também que a maioria dos docentes tem muito tempo de docência (8 a 14 anos), excetuando o professor Antonio Batista, que está no início da carreira.

A temporalidade do exercício da atividade em sala de aula permite duas frentes de análise. Primeiro, o professor com apenas um ano de magistério enfrenta a chamada fase de exploração da docência, que corresponde a uma transição do idealismo para a realidade, na

<sup>27</sup> Alguns docentes optaram por utilizar pseudônimo.

<sup>28</sup> O período especial da UESPI funciona nos meses de julho e janeiro. Durante todo o período de um mês, os alunos tem aulas em dois turnos (manhã e tarde), de segunda a sábado para completar a carga horária do semestre letivo. Geralmente são cursos de Licenciatura oferecidos a professores concursados do Estado ou Prefeitura.

qual o professor em questão está conhecendo as regras, normas que são regidas na instituição de ensino em que trabalha, o manejo com uma turma específica, etc. Isto é, estaria enfrentando o que Tardif (2002) chama de “choque com o real”. Já a grande maioria de docentes acima apresentados está na fase de estabilização da profissão, uma vez que já domina as regras de sua atividade laboral. Supostamente eles já possuem uma confiança maior nas suas tomadas de decisão frente às situações inusitadas em sala de aula (ibid).

Outra constatação feita foi que todos os docentes possuem empregos estáveis, visto que são concursados da Secretaria Estadual da Educação. Tais dados indicaram também que todos já são graduados e fizeram seus cursos em instituições públicas de ensino, no entanto apenas a professora Deusa apresenta pós-graduação lato sensu.

Verifiquei que três deles (A. Simião, A. Batista e Wilson) começaram sua atividade docente no CAIC JMOM, visto que a quantidade de tempo em sala de aula na escola regular corresponde à quantidade de tempo como professor e professora da referida escola. Nesse caso, posso inferir que a incorporação de um *habitus* profissional docente vem se constituindo a partir do contexto dessa escola pública estadual, mesmo sem desconsiderar o fato de terem feito estágios obrigatórios em outras instituições de ensino.

No que se refere ao nível, à modalidade de ensino e às disciplinas que os agentes lecionavam, estas variavam de Ensino Fundamental até Ensino Médio; de Ensino Regular à Educação de Jovens e Adultos. Isso revela tratar-se de um grupo heterogêneo no que se alude a esses aspectos.

Apresento a seguir suas narrativas contemplando os percursos formativos vivenciados por cada docente.

### **3.2 Percursos formativos: experiências vividas e disposições incorporadas.**

No que se refere ao cenário familiar, cada agente social interioriza uma matriz cultural herdada desse ambiente, o qual lhe permite estruturar as disposições frente às condições objetivas que existem no cenário social. Essa matriz cultural constitui-se o que Bourdieu denominou de capital cultural.

Nesse sentido, compreendo que o capital cultural pode existir sob três formas: “no estado incorporado, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado



objetivado, sob a forma de bens culturais- quadros, livros, instrumentos etc. e, no estado institucionalizado”, que corresponde a títulos escolares. (BOURDIEU, 1998b, p.74). É previamente investido pela família e torna-se parte integrante da pessoa, sem que ela perceba essa incorporação. Este capital assim como outros tipos (econômico, simbólico etc.), é apropriado de múltiplas formas no seio familiar, “de maneira totalmente dissimulado e inconsciente e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição” (id ibid, p.75). A socialização no contexto familiar, além de outras (na escola, igreja etc.) permitem a constituição do *habitus*.

Essas formas de interação social em diferentes contextos socializadores foram percebidas nas narrativas apresentadas pelos seis docentes. No início de cada narrativa, os agentes enfatizavam o contexto familiar a partir da quantidade de irmãos e do espaço geográfico de onde vieram:

Eu sou a primeira filha de um número de 10 filhos que minha mãe teve, sou a filha mais velha. Eu sou do interior de Altos (município do Piauí). (Professora Antonia Simião).

Eu venho de uma família de 13 irmãos, vivos 8, sendo 4 homens e 4 mulheres, mas somos uma família bem humilde, viemos praticamente todos do interior do Maranhão. (Professor Antonio Batista).

Tenho 6 irmãos, eu só a única filha mulher. A maior parte da minha família nasceu no interior, já eu sai com 2 anos de idade e fui para um município do Maranhão [...] Sou de uma família bem humilde. (Professora Deusa).

Nasci aqui mesmo em Teresina. Nós somos 9, sendo 6 mulheres e 3 homens. (Professora Olinda).

Eu nasci no interior, na zona rural, no interior chamado Baixa do Côco, no município de Matões (Maranhão). Tenho 7 irmãos: 5 mulheres e 3 irmãos, isso comigo.(Professora Sofia).

Sou o segundo filho de quatro irmãos. Nasci em Teresina. (Professor Wilson).

A quantidade de irmãos indica que todos os agentes pertencem à categoria de família numerosa. A prole extensa, por sua vez, pode dificultar os investimentos escolares dos pais em relação a seus filhos, visto que existe uma “relação direta entre as estratégias de fecundidade e as estratégias educativas” (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2004, p. 68),

limitando assim os ensejos de melhores condições de acesso ao capital cultural institucionalizado. Todavia, constatei que o tamanho da família não ocasionou a descontinuidade dos estudos dos agentes, uma vez que todos conseguiram terminar o curso superior. Por outro lado, o elevado número de filhos não possibilitou a todos os entes da família desses agentes uma situação financeira mais confortável e até mesmo a continuação de seus estudos. Isso pode ser verificado na fala das seguintes professoras:

Os meus outros irmãos ainda estão tentando chegar, pelo menos, no Ensino Médio [...] Eu tenho um irmão que já é casado, pai de família e que não conseguiu sair do Ensino Fundamental menor [...] eu fui a única que conseguiu concluir o Ensino Superior. (Professora Antonia Simião).

Dos nove filhos, eu e outra irmã somos as únicas formadas em casa [...] alguns dos meus irmãos não tem essa visão da importância de se estudar. (Professora Olinda).

Os meus irmãos mais novos só estudaram até o Ensino Médio [...] (Professora Sofia).

Com efeito, a desilusão dos pais com relação à ascensão social dos filhos pelo êxito escolar, nas classes populares, produz a redução das expectativas dessa classe nas aspirações escolares de seus filhos, levando-os a priorizar as curtas carreiras escolares que possam dar um acesso mais rápido à entrada no mercado de trabalho. (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004).

Dando prosseguimento à compreensão da socialização primária dos agentes e incorporação do *habitus*, apresento a seguir algumas categorias fundamentais para esse entendimento. A primeira refere-se à atividade ocupacional dos pais. Nesse sentido, os docentes anunciaram:

O pai geralmente trabalhava o dia todo, era agricultor e quando veio pra Teresina foi trabalhar como auxiliar de serviços gerais na UFPI [...] Quando minha mãe começou a trabalhar em serviços domésticos quem ficava com os filhos era eu (Professora Antonia Simião).

Meu pai era agricultor [...] A mãe era quem ficava o dia todo com a gente (Professor Antonio Batista).

O pai era agricultor, mas adoeceu muito cedo [...] ele se aposentou por invalidez com 35 anos de idade [...] Minha mãe nunca trabalhou, era

doméstica, desde que veio de lá do interior sempre cuidou da casa (Professora Deusa).

Minha mãe e meu pai sempre trabalharam fora (Professora Olinda).

Meus pais eram trabalhadores rurais e tinha uma vendinha (Professora Sofia).

Minha mãe trabalhou 25 anos como professora e meu pai sempre trabalhou fora (Professor Wilson).

Embora dois professores (Olinda e Wilson) não especifiquem a ocupação dos pais, os docentes demonstraram que nas suas famílias existia a figura do pai trabalhador e das mães ocupando serviços domésticos e em alguns casos (A. Simião, Olinda, Sofia e Wilson) a mãe “trabalhando fora”.

A maioria dos pais eram trabalhadores rurais, sendo que apenas dois docentes (Olinda e Wilson) não vieram de áreas rurais. O fato de alguns se originarem da zona rural e migrarem para a zona urbana será discutido posteriormente quando pontuar a mudança para a cidade.

À medida que contavam suas histórias, os docentes davam vida e cor para acontecimentos que lhes marcaram, ora enfatizando a relação com os pais, ora as brincadeiras de infância. Nas falas é possível verificar o sentimento atribuído às relações com os familiares, sobretudo com os pais:

A relação com meus pais era boa, embora com minha mãe eu tivesse mais comunicação. O pai geralmente trabalhava fora o dia todo e quando chegava tinha pouca paciência. Então, a comunicação era menos mesmo, mas eu considero uma boa relação [...] Na verdade, era uma época em que os filhos tinham mais respeito pelo pai, era mais obediente e eu me considero uma filha obediente. Não fui tanto de fazer coisas que desagradavam meus pais, ai isso facilitava também o convívio. (Professora A. Simião).

Nós tivemos um ambiente familiar bem sólido, eu não tenho o que lamentar do ambiente familiar que eu fui criado [...] O ensinamento moral da nossa família, dos nossos pais, foi conseguir as coisas com o trabalho mesmo, pra você sempre andar com a cabeça erguida, nunca se envergonhar de ninguém e ninguém se envergonhar de você. (Professor A. Batista).

O relacionamento com meu pai era muito distante [...] eu ficava vendo os pais das minhas colegas pegavam no colo, conversavam, chegava em casa

tinha a liberdade de contar assim as coisas, eu nunca tive essa experiência. (Professora Deusa)

Meu pai sempre foi muito ausente da questão da vida escolar, mas muito presente em casa, no sentido afetivo. Eu sempre gosto de fazer a dinâmica do abraço porque eu sei o quanto ela é importante, porque o papai sempre fazia, dizia “Eu cheguei, quero um abraço”, quando saía de manhã também. Eu acredito muito nisso que quando a criança ela é ensinada em todos os aspectos, ela leva isso daí para o resto da vida. (Professor Olinda).

Em questão de carinho, a gente sempre teve muito carinho dos pais, acho que lá em casa não tem quem reclame disso, papai era muito cuidadoso [...] de manhã chegar a pedir a benção, aí dava a benção, dava o beijo. Então essa questão de carinho, de apoio, tudo assim a gente sempre teve dos dois. O incentivo que o pai e a mãe dava, eu acho que é o que faz a gente continuar e que me fez o que eu sou hoje, eu acho que essa estrutura familiar. (Professora Sofia).

O pai é do tipo ditador [...] Eu fui o único (dos filhos) que nunca saiu de casa, também era o único a bater de frente com o pai. (Professor Wilson).

As características matriciais familiares interiorizadas pelos agentes indicam a forte influência do relacionamento com os pais, que ora enfatiza o respeito para com os pais sobre todas as condições, mesmo não havendo diálogo em casa (Simião). Do mesmo modo, ora aprecia os valores morais, éticos e afetivos herdados na convivência com os pais (Batista, Olinda, Sofia), ora o sentimento de falta de apoio na relação pai- filha (Deusa) e por fim, a relação conflituosa e de disputa marcada no relacionamento com o pai (Wilson).

Os recortes “quando a criança ela é ensinada em todos os aspectos, ela leva isso daí para o resto da vida”; e “o incentivo que o pai e a mãe davam, eu acho que é o que faz a gente continuar e que me fez o que eu sou hoje”, demonstram a ênfase dada à educação recebida em casa. Ou seja, aquilo que, para essas professoras, nenhuma outra instância educativa substitui. Todavia, essa presença do pai amigo, carinhoso, compreensivo nem sempre são características dos pais de seus alunos e mesmo sabendo que essa figura é importante, os docentes percebiam na difícil tarefa de educar, as marcas emocionais advindas da ausência familiar na educação dos filhos, o qual acarretava necessidade dessas docentes exercerem múltiplas funções: a de mãe, a de pai, a de amiga, a de professora. Nesse sentido, a professora A. Simião complementou:

Às vezes o aluno confunde a gente até com mãe, às vezes eles chamam a gente não de tia ou professora, mas de mãe. Então nós fazemos aqui mil e um papéis.

No contexto atual em que a violência assola as escolas, o respeito que “antes se tinha pelos pais” e que se levava para os outros espaços sociais, hoje parece não existir mais. Desse modo, reconheciam que a ausência dos pais de seus alunos, muitas vezes, repercutia no comportamento agressivo deles. Ou seja, as relações familiares se modificaram e isso repercute no comportamento dos discentes de hoje, bem diferente do contexto relatado por alguns entrevistados. Afinal “era uma época em que os filhos tinham mais respeito pelo pai, eram mais obedientes”.

Quando fala do ensinamento moral recebido por sua família, o professor Batista demonstra o quanto as condutas éticas e morais são incorporadas de fato no contexto familiar, durante a socialização primária. O que evidencia que para esse docente, a escola por si só, não dá conta de ensinar princípios morais e éticos se não tiver a ajuda da família.

Dando continuidade aos seus relatos, todos os entrevistados pontuaram as lembranças da infância. Com relação a essa etapa da vida, colocaram que:

Quando criança (como era a mais velha) quem ficava com os filhos (irmãos) era eu [...] Teve uma certa época (eu acho que estava fazendo a 4ª série) em que eu tive que ficar afastada da escola 1 mês, porque ela (mãe) teve um problema de saúde e não podia cuidar de casa, nem das outras crianças menores e eu tive que ficar fazendo as coisas. (Professora A. Simião).

Quando criança fazia de tudo para juntar dinheiro [...] eu juntei na época, ferro velho, lata de alumínio, flandres pra vender. No quintal da nossa casa tinha um pé de cajá bem frondoso e que produzia muito, então na época da safra eu colhia os frutos e vendia [...] a minha primeira calça comprida eu comprei com os frutos desse pé de cajá. (Professor A. Batista).

Na infância eu vivia um mundo muito isolado, assim não tinha com quem brincar. Eu sempre senti falta de ter uma irmã [...] É a questão de só ter uma mulher numa família de seis irmãos [...] eu tive uma vida muito reservada, não saía, logo meu pai e meus irmãos eram muito ciumentos. Tanto é que eu posso dizer hoje em dia, que eu não tive infância. (Professora Deusa).

Eu nunca fui tímida, eu sempre tive muitos amigos, eu era uma criança alegre. Esse foi um período muito bom assim da minha vida, que eu

proveitei bastante, eu brinquei muito, eu sorri muito, eu passei muito. Então eu fiz tudo que eu acho que tem que ser feito (Professora Olinda).

Eu tive uma infância maravilhosa. Era muito danada, de vez em quando a gente lembra de algumas traquinagens da infância, hoje a gente fala dos filhos que são danados e a mamãe diz que não faz nem a metade do que fazíamos, só que na época ninguém fazia por maldade assim não, coisa de inocente mesmo, só de brincadeira, não tinha nada de brincadeira de violência, não era sapeca demais, mas não era tímida (Professora Sofia).

Era tímido, tinha medo de todo mundo, não fazia coisa nenhuma na minha vida. A vida toda eu fui um menino doente (Professor Wilson).

Essas situações vivenciadas na infância permitem a incorporação de disposições duráveis que durante a fase adulta podem ser externalizadas na forma de *habitus* atualizado, indicando particularidades comportamentais em cada agente. Desse modo, a incorporação da responsabilidade da professora Simião em assumir o cuidado dos irmãos mais novos, possivelmente era atualizada no contexto escolar quando relatava o peso da responsabilidade na aprendizagem de seus alunos. Nessas circunstâncias admitia que “o fato de ser professora e de contribuir na formação de cada um desses alunos faz com que tenha mais responsabilidade, afinal é isso que a família deles espera da gente”.

Por sua vez, o fato de ter conseguido as coisas pelo seu próprio esforço foi incorporado pelo professor Batista como uma qualidade que tenta ensinar para seus aprendentes. Assim, complementou: “eu sempre consegui as coisas com muito esforço e isso eu levo pra todas as minhas atividades e também tento ensinar para minhas filhas e hoje, para os meus alunos”.

Já o “isolamento” da professora Deusa e a “falta de alguém para brincar” foi um dos fatores que a motivou a investir na crença de que o lúdico é uma forma eficiente de promover um aprendizado significativo de seus alunos. Desse modo, enfatizou: “eu sei o quanto é um ruim viver uma infância sem brincadeiras, sem diversão. A escola também deve proporcionar essa aproximação com o brincar e nada melhor do que aprender brincando”.

Quando falou que “proveitou muito a infância” e em outros relatos que “foi uma criança criativa”, a professora Olinda revelou uma característica observada na sua prática docente: o fato de sempre fazer uma aula diferente, priorizando dinâmicas de grupo. Além

disso, tais características incorporadas na socialização primária foram demonstradas quando “aproveitou” a oportunidade de ser coordenadora pedagógica no CAIC JMOM.

Por sua vez, o fato de ter vivido “uma infância maravilhosa” contribuiu para que a professora Sofia enfatizasse em seus relatos que essa fase da vida era a mais importante para a formação da personalidade de um indivíduo. Essa maneira de ver a importância da infância favoreceu, segundo a professora, a escolha em lecionar na Educação Infantil nos seus primeiros anos de experiência como docente.

Já a experiência de achar que o tempo foi perdido, “de não ter feito coisa nenhuma na infância”, relatado pelo professor Wilson o levou a valorizar mais a vida, exaltando-a toda vez que iniciava uma aula. Nesse sentido, enfatizou: “Hoje eu sei aproveitar ao máximo cada momento da minha vida, essa alegria, esse entusiasmo que todos percebem em mim faz parte da minha forma de encarar a vida, encarar o meu trabalho [...]”

Todas essas características acima relatadas se mostraram presentes nas narrativas dos partícipes, nas aulas observadas e nos nove meses de convivência com esses professores e professoras. Portanto, essa reconfiguração de um *habitus* adquirido na socialização primária e transformado em *habitus* atualizado mostra que as condições primitivas de aquisição das condutas, posturas, valores, enfim aquisição de certos componentes comportamentais são incorporadas na infância e atualizados na fase adulta. Dessa forma, Bourdieu (1994) assinala que *habitus* é também adaptação, constantemente este se ajusta aos contextos atuais de experiências.

Na seqüência das narrativas dos agentes, a escolaridade dos pais, a mudança geográfica, a valorização ou não da escola e o acompanhamento (ou a falta dele) das tarefas escolares proporcionou (direta ou indiretamente) a escolha profissional dos filhos e filhas.

Ao falarem da escolaridade dos seus pais, os entrevistados revelaram diferentes níveis de escolarização, variando desde um ambiente em que o pai lia muito até pais que não sabiam ler. Igualmente, os dados confirmaram que a maioria dos docentes são filhos e filhas de pais que pertenceram a grupos sociais que não tiveram a oportunidade de adquirir capital cultural institucionalizado, ou seja, títulos escolares. Isso é demonstrado nas seguintes falas:

Meu pai é analfabeto, ele só desenha mesmo o nome e muito mal. Minha mãe era alfabetizada, sabia ler, escrever, sabia as quatro operações. (Professora Antonia Simião).

Meu pai aprendeu a ler e a escrever e gosta muito de fazer isso: de ler. Já minha mãe a formação dela, assim como o meu pai, era a básica das básicas, mas não era analfabeta, sabia ler e escrever [...] (Professor Antonio Batista).

Meus pais nunca tiveram a oportunidade de estudar. (Professora Deusa).

(Os pais) Tinham o Fundamental incompleto. (Professora Olinda).

Eram alfabetizados. A mãe era professora leiga. (Professora Sofia).

Minha mãe terminou o Ensino Médio e meu pai só tinha até a 5ª série. (Professor Wilson).

Entretanto, a escolaridade dos pais não foi suficiente para impedir que os filhos prosseguissem nos seus estudos e até reconhecessem que as condições sociais e econômicas daquela época (em que seus pais eram jovens) foram preponderantes na inviabilização dos estudos de seus genitores, uma vez que “nunca tiveram a oportunidade”. Por sua vez, a escolaridade de algumas mães (Simião, Batista, Sofia), se diferencia dentro de um contexto em que as oportunidades de letramento foram mínimas, revelando particularidades e indicando um caminho diferente percorrido por elas na aquisição da cultura letrada, já que foram essas mulheres que alfabetizaram seus filhos.

Nesse sentido, D’Ávila (1998) argumenta que a representação de mãe cuidadora, educadora e que ensina as primeiras letras para sua prole possivelmente impulsiona as mulheres de classes populares a se esforçarem um pouco mais no que se refere à aquisição de um conhecimento básico, pelo menos “sabendo ler, escrever e as quatro operações”, para possibilitar aos seus filhos o aprendizado das primeiras letras.

Os recortes das seguintes narrativas revelaram isso:

No interior que eu morava, não tinha as escolas convencionais que tem hoje, os pais colocavam na casa de determinada pessoa que sabia, pagava aquela pessoa e ensinava [...] A minha mãe foi quem me alfabetizou e alfabetizou todos os meus primos [...] (Professora A. Simião).

Eu entrei na escola com 8 anos, mas fui alfabetizado em casa, quando eu cheguei na escola eu já sabia ler e escrever, minha mãe ensinava a gente em casa, aí não tive tanta dificuldade não [...] (Professor A. Batista).



No caso de alfabetização minha mãe foi quem nos alfabetizou, cada um ela alfabetizou porque ela era professora leiga (Professora Sofia).

Desse modo, para estes docentes o fato de terem sido alfabetizados em casa foi significativo na vida deles (as), visto que diferentes de outros colegas, eles entraram na escola já sabendo ler, “não tendo tanta dificuldade”. No caso do professor A. Batista, além de ser alfabetizado pela mãe, a influência do gosto do pai pela leitura, o fez despertar logo cedo para a aquisição da cultura letrada e incorporar esse gosto, visto que “apesar da vida corrida, eu nunca parei de ler, eu sempre estava lendo alguma coisa [...]” (Professor A. Batista).

O esforço desses pais que, em sua maioria, eram trabalhadores rurais e semi-alfabetizados, demonstra a importância dada à educação formal dos filhos e não somente um esforço do ponto de vista cognitivo e emocional, mas em alguns casos, um esforço que lhes custaram uma mudança geográfica.

A respeito dessa mudança, quatro professores (Batista, Simião, Deusa e Sofia) tiveram a experiência de sair do interior para a cidade, dentre os motivos tem-se:

Meu pai tinha o sonho de ser transferido do interior para a cidade para que os filhos pudessem estudar [...] Chegamos em Teresina em 1972. Aqui a dificuldade de trabalho não foi tão diferente do interior, até porque ele não tinha nenhuma qualificação profissional, mas o sonho de botar a gente na escola foi realizado [...] (Professor Antonio Batista).

[...] a gente foi mudando para mais perto da cidade, até por conta das escolas que lá no meu interior não tinha e depois a gente veio embora pra Teresina. (Professora Antonia Simião).

Meu pai adoeceu muito cedo, foi picado por vários tipos de cobra, ele ficou entre a vida e a morte e por conta dos seus problemas de saúde viemos para Timon (Maranhão). (Professora Deusa).

Quando cada filho completava sete anos, a mãe nos mandava para vir morar na cidade de Timon, para estudar, pois no interior só tinha até a alfabetização. Todos nós tivemos a oportunidade de vir, de estudar, de se formar. (Professora Sofia).

Dos quatros docentes que saíram da zona rural para a cidade, verifiquei que em apenas um caso (Deusa) a mudança geográfica não foi motivada “pelo sonho de ver os

filhos continuar estudando”. Por sua vez, a doença do pai da referida professora permitiu que os filhos (seis ao todo) pudessem continuar seus estudos e até mesmo começar a trabalhar desde cedo. Na narrativa desta professora, essa mudança foi até positiva porque logo os irmãos começaram “a ter seus próprios comércios”.

Desse modo, o que cada família transmite a seus filhos, seja por vias implícitas ou explícitas, é um *quantum* considerável de capital cultural. Logo, “a escolarização dos filhos é vista também como uma forma de alcançar uma situação de vida melhor que aquelas que lhes coube” (D’ÁVILA, 1998, s/n).

Em linhas gerais, essa herança cultural advinda de classes populares, sendo este o caso dos entrevistados, supostamente foi responsável pelo discernimento inicial dos agentes diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas possíveis taxas de êxito (BOURDIEU, 1996). Isso pode ser verificado na fala da professora Deusa:

Desde que viemos do interior, a barra lá de casa pesou [...] acho que foi por essa questão de querer trabalhar cedo, de estudar, de ver a vida que a minha família tinha, de pensar numa coisa melhor [...] foi daí que começou essa coisa forte de querer ir atrás de estudo, tanto é que tudo veio muito cedo na minha vida, hoje com 30 anos, já sou concursada duas vezes.

Nesse sentido, as dificuldades enfrentadas por essa professora a impulsionaram a buscar “algo melhor para família”, inconformando-se com a situação que vivenciara e projetando na escolarização uma possibilidade de “dar a volta por cima”. Isso demonstra que “o investimento educacional representa uma das estratégias de propulsão ou de manutenção da mobilidade” (D’ÁVILA, 1998, s/d). Portanto, a professora Deusa investiu todas as suas forças na educação como uma possibilidade de mobilidade social e em seus relatos afirmou que passa esse exemplo para seus alunos. Do mesmo modo, essa forma de encarar a importância dos estudos é considerada pelo Professor Batista como sua maior missão na docência. Para ele,

Ser professor é contribuir para a formação de fato, veja eu especificamente, a minha família começou a melhorar de vida qualitativamente a partir do momento que a gente estudou e se qualificou. Então hoje ser professor é contribuir de alguma forma para que outras pessoas também melhorem de vida, tenham uma qualidade de vida [...] Eu

quero contribuir com isso para me sentir bem. (Professor Antonio Batista).

Outro aspecto narrado pelos entrevistados foi o fato de receber ou não ajuda dos pais nas atividades escolares:

Eu fazia sozinha as tarefas de casa, era só com as explicações da escola, quando eu não conseguia entender, tinha colega que sabia mais e eu pedia para ela ensinar. Inclusive na 5ª série eu fiquei reprovada em Matemática porque eu não conseguia acompanhar o que a professora explicava. (Professora A. Simião).

Quando o papai estava trabalhando, ela (mãe) é quem pegava no nosso pé para estudar, para fazer as tarefas de casa. Era ela quem acompanhava, quem ia às reuniões do colégio [...] (Professor A. Batista)

Nunca tive apoio de família para está ensinando tarefa [...] se eu tivesse sido criada numa família que tivesse mais perspectiva de estudo, sei lá [...] (Professora Deusa).

A ausência dos meus pais frustrou um pouco, porque assim [...] não havia muita cobrança. Eu acredito até por questão da escolaridade deles também [...] até a questão de tarefas, minhas irmãs é quem me ensinava. Eu não recordo realmente de minha mãe ter sentado comigo e ter feito uma atividade [...] e meu pai também sempre foi muito ausente da questão da vida escolar. (Professora Olinda).

O papai pegava um monte de conta lá e entregava uma folha para cada um (dos filhos) e dizia “te vira, vai fazendo essas contas aí e quando eu acordar, se a conta não tiver feita é taca”. (Professor Wilson).

Os registros acima demonstram que o não envolvimento de alguns pais nas tarefas escolares de seus filhos pode ter sido motivado pela baixa escolarização de seus genitores (como é explicitado na fala da professora Olinda) e também pelas suas ausências em casa, tendo que “trabalhar fora o dia todo”. Por sua vez, “é sabido que a clássica ajuda dos pais, sobretudo das mães, nas tarefas escolares, tende a se esgotar uma vez passada a 4ª série [...] (a ajuda dos pais) de maneira alguma desprezível, passa a assumir a forma de incentivo (verbal e através de ações)”. (D’ÁVILA, 1998, s/n).

O fato de não ter condições de acompanhar seus filhos nas tarefas escolares, seja por qualquer um dos motivos pontuados acima, provocou em alguns professores (Deusa, Olinda e Wilson) uma “frustração” que foi ocasionada pela falta de cobrança, pelo

autoritarismo ou até mesmo pela omissão dos pais no que diz respeito ao incentivo escolar. O que, por sua vez, não foi suficiente para abandonarem seus estudos.

Atualmente, essa problemática do não acompanhamento das tarefas escolares dos filhos é um problema que gera para as escolas medidas paliativas. No caso do CAIC JMOM, alguns docentes se mostraram a favor do reforço escolar no contra turno, uma vez que para que ocorra uma aprendizagem significativa era preciso revisar os conteúdos vistos em sala de aula. No entanto, além da ausência dos pais no acompanhamento escolar dos filhos, percebo que o fato de as políticas educacionais valorizarem e enfatizarem os testes de comprovação do conhecimento como um critério que determina a qualidade da escola, vem contribuindo para as escolas públicas adotarem essa medida.

Quando o professor Wilson relatou que o pai cobrava agressivamente dos filhos um aprendizado: “te vira, vai fazendo essas contas aí e quando eu acordar, se a conta não tiver feita é taca”, tal situação demonstra uma ordem autoritária instituída que é interpretada como uma “ordem moral doméstica e formas de autoridade familiar”. Estes são “importantes elementos que compõem a organização das famílias” (SETTON, 2005, p.83). Essa ordem moral funciona como

um tipo de disposição que se aprende no exercício da socialização, ou seja, é uma predisposição à obediência, à aceitação sem revolta (aparente) às propostas educativas concretizadas nos ambientes escolares mas que, por certo, são adquiridas anteriormente no eixo familiar. A organização doméstica refletida nos horários rígidos das refeições, nos horários de ida e volta à escola, com ou sem o acompanhamento paterno/materno, nos momentos da lição de casa e/ou do lazer, são fortes elementos estruturadores de uma vida regrada segundo princípios de uma moral do bom comportamento. (LAHIRE, 1997 apud SETTON, 2005, p.83).

Tal prerrogativa é constatada na seguinte fala:

A mãe dava muito valor à escola, a gente aprender. Não é que meu pai não desse importância, só que o incentivo dele era diferente, ele matriculava no começo do ano e no final do ano ele queria saber se passou [...] ( Professora A. Simião).

A compreensão de que, mesmo de uma forma implícita, os pais incentivavam a escolarização dos filhos, é percebida por essa docente quando o pai “cobrava” sua aprovação. Por outro lado, essa cobrança não a impediu de ser reprovada na 5ª série,

“porque não conseguia acompanhar o que a professora explicava”. Isso leva a entender que o incentivo verbal ou mesmo a ida à escola para ver as notas de seus filhos, por si só, não foi suficiente para o total êxito escolar dessa docente. Uma vez que era necessário decodificar os conhecimentos transmitidos na escola, entender, compreender os conteúdos e, sobretudo, comprovar o aprendizado nas inúmeras formas avaliativas (e segregativas) que possivelmente sua escola oferecia.

Evidencie, pois, que o “conjunto de propriedades” (BOURDIEU, 1994a) culturalmente valorizadas pela escola e pela sociedade como um todo, tais como acesso a livros, teatro, etc., era restrito na família dos professores e professoras entrevistadas, visto que pertenciam a um grupo economicamente desfavorecido (classes populares), estando estes em dissonância com a cultura privilegiada pela escola, colaborando, assim, para a manutenção da distinção entre as diferentes classes sociais.

Na perspectiva de Bourdieu (1998), o capital cultural é constituído (sobretudo na sua forma incorporada) por elementos da herança familiar, no qual exerce o maior impacto na definição do destino escolar. A par desse entendimento, outro aspecto que considere importante para elucidar essa contribuição na apropriação do capital cultural dos entrevistados se refere à projeção familiar nas escolhas profissionais de seus filhos/as. Concernente a essa categoria, alguns recortes narrativos foram selecionados:

[...] Meu pai dizia que “filho de pobre se chegar a ser professor primário já está de bom tamanho”. No pensamento deles o melhor era começar a trabalhar pra ter uma profissão cedo. (Professora Deusa).

Eles (os pais) não ditavam que tínhamos que ser professoras, mas quase todas as mulheres (da família) são professoras, eles (pais) admiravam e valorizavam realmente a profissão, porque tinha um certo status quando você dizia ser professora. (Professora Sofia).

A vida toda ele (pai) me perturbando, faz medicina, faz medicina, eu cresci ouvindo essa história [...], mas aí fiz Biologia. (Professor Wilson).

Esses relatos revelam alguns pontos de análise. Primeiro, a ideia de que o magistério das séries iniciais é a atividade laboral máxima alcançada pelo “filho de pobre”, sobretudo quando é mulher (feminização do magistério)<sup>29</sup>. Segundo, a representação de que a profissão docente “tinha um certo status” e, portanto, tinha valor. Terceiro, a ideia de que

<sup>29</sup> Sobre feminização do magistério ver CODO, 2002.

chegar a fazer um curso socialmente valorizado, nesse caso Medicina, era a possibilidade de ter ascensão social.

Constatei que a projeção familiar sobre a escolha profissional dessas duas professoras (Deusa e Sofia) foi decisiva para exercer a profissão docente, mesmo sendo concepções diferenciadas sobre o prestígio da referida profissão.

Por outro lado, o desejo de ter um filho formado em alguma profissão valorizada socialmente (medicina, advocacia, engenharia, por exemplo) representa para alguns pais de classes populares a possibilidade de ascensão social. Ou seja, sair de uma posição socialmente desprivilegiada para uma economicamente mais confortável (SETTON, 2005). Contudo, no relato apresentado pelo professor Wilson, o fato do pai lhe “perturbar” para fazer o curso de Medicina foi visto por este como a frustração do pai em não ter conseguido “chegar nem mesmo na Universidade”. Ele acrescentou:

[...] a vida toda ele (pai) apregoou que era muito inteligente e que o resto é todo mundo burro [...] aí eu o mandava estudar, já que ele se aposentou cedo. Ele dizia: “Não, agora não adianta mais não” [...] ele era um cara insatisfeito, ele só tinha até a 5ª série, mas a vida toda querendo sobrepujar a mamãe em conhecimento, a vida toda quis ser o tal [...] (Professor Wilson).

Portanto, a convivência familiar demonstrada nas narrativas desses agentes possibilitou gerar expectativas e projeções futuras<sup>30</sup> sobre as possibilidades de sucesso ou fracasso na vida, cada qual interiorizando da sua forma tais expectativas. De maneira geral, essa herança familiar com relação aos anseios futuros de prestígio social, faz parte do que Bourdieu (1998b) classificou de *ethos*, “sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes em face do capital cultural e da instituição escolar” (id *ibid*, p.42).

Por sua vez, a eficiência do capital cultural é considerada por Bourdieu (1996) como um dos princípios de diferenciação determinantes para ocupar uma posição de destaque no espaço social, existindo além deste, outro capital que também contribui para essa diferenciação - o capital econômico. Estes capitais se mostram os mais eficientes para determinar a posição ocupada pelos agentes. Todavia, o referido teórico acrescenta que o

---

<sup>30</sup> A respeito das expectativas e projeções futuras dos agentes desta pesquisa ver tópico “O habitus docente: pistas sobre a constituição do ser professor”.

acúmulo de capital econômico não determina, por si só, a ocupação de posições mais elevadas da sociedade. É necessária uma confluência entre esses dois tipos de capital, no qual o acúmulo de bens simbólicos (linguagem, etiqueta, os gostos etc.) seja sumariamente incorporado por aqueles que detêm o capital econômico. Deste modo, “a cada classe de posições corresponde uma classe de *habitus* (ou de gostos) produzidos pelos condicionamentos sociais à condição correspondente” (ibid, p.21).

Nessas circunstâncias, o capital econômico dá acesso aos mais diversos bens e serviços, podendo garantir um êxito escolar, uma vez que o mesmo permite a aquisição de quadros, livros, TV a cabo, Internet, bem como ingressar em determinados estabelecimentos de ensino. Tudo isso é adquirido no seio familiar, podendo, contudo, ser obtido *a posteriori* com a mudança de posição social (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004).

Em face da relevância do capital econômico para desvelar a posição de agentes no espaço social, fez-se necessário revelar a condição econômica dos entrevistados, uma vez que “uma das funções da noção de *habitus* é a de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes” (BOURDIEU, 1996, p.21-22).

Ao relatarem a condição financeira familiar, os professores e professoras disseram que:

[...] somos uma família bem humilde. (Professor Antonio Batista).

A situação econômica até cerca de 13, 14 anos era bem complicada, porque até então era só meu pai quem trabalhava para sustentar todo esse povo e 12 pessoas dentro de casa pra comer, vestir, criança adoecer, remédio tudo, aí era meio complicado para quem ganha salário mínimo. (Professora Antonia Simião)

Sou de uma família bem humilde. (Professora Deusa).

A gente tinha o necessário para sobreviver. (Professora Olinda).

A gente sempre teve o necessário para viver [...] não tinha muito luxo, mas também não faltava o necessário. (Professora Sofia).

Tinha o necessário para sobreviver. Era de uma família classe média baixa. (Professor Wilson).

No que tange ao contexto econômico familiar, o grupo mostrou-se homogêneo no sentido de pertencerem todos às classes populares, conforme já pontuado. De acordo com

Nogueira e Nogueira (2004), os agentes dessa classe ocupam a posição mais dominada no espaço social. São identificados pelo pequeno volume de capital econômico e capital cultural. Possuem, dentre suas principais características: “renda familiar de até três salários mínimos<sup>31</sup>, residem em bairros periféricos, os pais têm grau de escolarização elementar e desempenham atividades manuais e semiqualficadas” (PASSOS & PEREIRA, 2006, p.3).

Diante das dificuldades financeiras enfrentadas pelos membros dessa referida classe social, é comum confrontar-se com maiores obstáculos no que diz respeito ao acesso fácil ao lazer, saúde e educação de qualidade, enfim, aparatos sociais mínimos para uma vida digna.

O contexto apresentado por cinco docentes revelou que as dificuldades financeiras os fizeram conciliar estudo com trabalho. É o que se evidencia nos relatos abaixo:

Nós aprendemos a trabalhar cedo também, conciliar o trabalho com o estudo. O contexto econômico começou a melhorar quando os filhos iam conseguindo se qualificar [...] (Professor Antonio Batista).

Eu comecei a trabalhar muito cedo. Meus irmãos quando vieram do interior, colocaram um negócio próprio- eram comerciantes [...] aí eu comecei a trabalhar com eles aos 10, 11 anos. Eu passei de ajudante de caixa e aos 13,14 eu já tomava conta de praticamente de tudo. (Professora Deusa).

Eu comecei a trabalhar com 17 anos numa escola de reforço com a minha prima, a gente era muito amiga e ela casou e montou essa escola de reforço e me convidou para dar aula [...] (Professora Olinda).

Despertada a vontade de exercer a profissão, em 1994 (com 19 anos) comecei a trabalhar como professora de uma escola particular. (Professora Sofia).

A entrada no mercado de trabalho ainda na adolescência, em alguns casos, era uma questão de necessidade. Apenas o professor Wilson não chegou a trabalhar logo cedo (antes dos 20 anos de idade como aconteceu com a maioria), segundo ele pela “condição de ser um menino muito doente”.

Portanto, a variável tempo mostra-se como um elemento negativo no que consiste ao investimento escolar dos filhos de classes populares, uma vez que, na visão dessa classe,

---

<sup>31</sup> O salário mínimo no Brasil equivale em 2009 a R\$ 465,00.



é um longo período de tempo para o término da escolarização básica e pela qualificação técnica. Isso está bem evidente no seguinte relato:

No pensamento dos meus pais, o melhor era começar a trabalhar para ter uma profissão cedo, tanto é que todos os outros irmãos, o máximo que chegaram foi concluir o 2º grau, hoje Ensino Médio. (Professora Deusa).

Diante disso, as ambições por uma escolarização que ultrapassa o ensino básico são restritas privilegiando carreiras escolares mais curtas por parte de alguns integrantes de classes populares. “A necessidade fala mais alto” e o desejo de que os filhos alcancem no mínimo o suficiente para se manter é o que os impede, muitas vezes, de serem apenas estudantes, não precisando conciliar escola e trabalho.

### **3.3 A escola e o processo de apropriação do capital cultural institucionalizado**

Além da socialização familiar, os agentes sociais passam por outras instâncias socializadoras, dentre elas a escola, a igreja, os meios de comunicação de massa<sup>32</sup>. Com efeito, “todas essas instâncias distintas e heterogêneas tendem a ‘formar’, buscam modelar a estrutura de pensamento dos indivíduos ao difundir uma concepção de mundo a partir de uma gama variada de formas simbólicas” (SETTON, 2002b, p.109).

Com relação à escola como instituição formadora, todos os entrevistados puderam narrar sobre as lembranças dos tempos de escola. Os seis docentes afirmaram ter estudado em escolas públicas, sobretudo pela condição social destes. A visão que os docentes possuem dessa instituição é destacada nos recortes abaixo:

Da minha primeira série até o superior foi pública [...] nunca estudei em escola particular. Eu tive bons professores, tanto que eu fazia sozinha as tarefas de casa, era só com as explicações da escola [...] (Professora A. Simião).

Nós estudamos sempre em escola pública (da 1ª série até o 3º ano do ensino médio) e a escola pública nessa época era referência e funcionava de verdade [...] até pelo contexto cultural da época – nós estávamos em pleno regime militar - existia disciplina no colégio, os alunos respeitavam

---

<sup>32</sup> Sobre a influência da mídia na constituição do *habitus* ver Setton, 2002a; 2002b e Thompson, 2007.

a direção, respeitava professor e também respeitava os pais em casa. (Professor A. Batista).

Comecei a estudar aos 7 anos, minha escolarização até 2º grau (Ensino Médio) foi todo em escolas públicas de Timon [...] mas se eu tivesse estudado numa escola particular, sei lá, não é nem que tenha diferença entre escola particular e pública porque eu não via essa questão de escola particular e pública como se fosse um empecilho para você adquirir um curso melhor ou pior, tanto é que na época a própria escola que eu estudava muita gente saiu para outros cursos e o ensino era bom, muito bom mesmo (Professora Deusa).

Na visão da professora A. Simião, o fato de ressaltar que teve “bons professores” indica a crença que esta tinha da escola pública, convergindo com a percepção do professor A. Batista, quando diz que “a escola pública nessa época era referência e funcionava de verdade”. Em aspectos mais gerais, o contexto educacional que temos atualmente em nosso país, sendo este “acessível a todos”, independente de classe social, produziu uma explosão de matrículas, o que por sua vez, não recebeu o devido investimento em qualificação docente, mudanças estruturais (físicas) nos estabelecimentos escolares e ainda uma atualização dos currículos, metodologias e o sistema avaliativo e isso conseqüentemente fez disseminar no imaginário social a ideia de que a escola pública de hoje não tem qualidade.

Por outro lado, mesmo ressaltando a qualidade oferecida pelo ensino da escola pública, a professora Deusa deixa escapar no seu relato que “se tivesse estudado numa escola particular”, poderia ter recebido um ensino diferenciado, talvez de melhor qualidade. No entanto,

o problema da baixa qualidade de ensino na etapa obrigatória de escolarização, ao contrário do que vem sendo propagado, não atinge somente as escolas públicas. Franco (2002), ao analisar os resultados do PISA (teste de aferição de conhecimentos internacional realizado em 2000, em que o Brasil teve a sua primeira participação), propôs a comparação do desempenho dos alunos oriundos das elites econômicas de sete países que participaram do teste (Brasil, Coréia do Sul, Espanha, Estados Unidos, Rússia, França, México e Portugal). No Brasil, esses alunos tipicamente estudavam em escolas particulares [...] Os alunos brasileiros mantiveram o pior desempenho, o que comprova que nem mesmo a escola das elites é de qualidade, comparativamente à boa escola de outros países. (OLIVEIRA & ARAÚJO, 2005, p.16)

Não obstante, no outro recorte da fala da professora Deusa, esta coloca que não “via empecilho em conseguir adquirir um curso melhor ou pior” estudando em escola pública, uma vez que ela tinha metas bem definidas, qual seja: “conseguir melhorar de vida”. Isso reflete o argumento de que para alcançar o êxito escolar, a valorização (investimento) do próprio aluno no estudo é um dos fatores determinantes para garantir seu sucesso.

Concomitante com esse argumento, Passos e Pereira (2006) em uma pesquisa intitulada “A herança cultural dos alunos do curso de Serviço Social da Universidade Federal do Piauí”, identificou que 25,5 % de um total de 199 alunos do curso de Serviço Social da UFPI, possuíam baixo capital cultural e alto desempenho acadêmico, contrariando a lógica de que a impossibilidade de acumular capital cultural indica o fracasso escolar do aluno. Nas suas análises, estas consideram que

o êxito do aluno está relacionado a um conjunto de variáveis ligadas à herança cultural: *ethos* da família – postura de valorização da escola [...] e capital cultural familiar, que confere-lhe uma situação bastante original em relação ao grupo social do qual faz parte, como, por exemplo, a presença de ao menos um parente que tenho feito ou esteja fazendo um curso superior.(ibid, p.8).

Por sua vez, Setton (2005) acrescenta que o acesso ao conhecimento geral através da mídia fornece uma abertura para organizar todo um aparato cultural disponibilizado pelas culturas de massa e assim, produzir anseios subjetivos de sucesso escolar. Portanto, a facilidade de acesso a alguns bens culturais que antes estavam muito distante de agentes pertencentes à classe popular, hoje já se encontram disponíveis pela cultura midiática que se consolida nas periferias das cidades a um custo muito menor. Por exemplo, a presença de lan houses<sup>33</sup> nos espaços urbanos de áreas periféricas e até mesmo nos espaços rurais.

Logo, a possibilidade de ascensão pela escola produz um efeito positivo frente à mesma, sobretudo através do bom desempenho escolar. (BOURDIEU, 1998b).

### **3.4 A escolha pelo magistério.**

---

<sup>33</sup> Lan House é um estabelecimento [comercial](#) onde as pessoas podem pagar para utilizar um [computador](#) com acesso à [internet](#), com o principal fim de acesso á informação rápida.

Outra categoria que emergiu das falas dos seis partícipes diz respeito às condições subjetivas e objetivas na escolha da docência como atividade profissional. Conforme foi apresentado, a projeção familiar nas escolhas profissionais era transmitida de forma explícita no ambiente familiar de algumas entrevistadas (Deusa e Sofia, por exemplo), no qual o magistério era uma alternativa possível e bem aceita (no caso da professora Sofia) pela família. Porém, considerando que nem todos expuseram a projeção familiar na escolha da profissão docente, os motivos que os (as) levaram a escolher tal profissão foram os seguintes:

Tinha uma escola perto da minha casa que na época oferecia o Ensino Médio e o pedagógico. Eu comecei a fazer o pedagógico realmente só para não ficar sem estudar, eu queria continuar estudando. Não tinha a intenção de ir para sala de aula não, até eu achava que não seria uma área que eu iria me adaptar [...] (Professora A. Simião).

Trabalhei com os sindicatos dos trabalhadores rurais, junto a uma entidade da igreja católica, a Comissão da Pastoral da Terra (CPT) e tive uma experiência muito boa com o pessoal do sindicato [...] tudo isso influenciou a escolha do curso de Geografia [...] A licenciatura eu fiz porque não tinha bacharelado aqui, mas se tivesse eu o queria ter feito. A sala de aula foi uma consequência dessa formação [...] e minha esposa é professora também [...] (Professor Batista).

Quando eu comecei o Ensino Médio, eu fiz o pedagógico, não foi nem uma questão de eu escolher, talvez pela escola ficar próximo, talvez também pela questão do meu pai dizer que filho de pobre se conseguir formar pelo menos em professor já era uma coisa boa, talvez eu tenha seguido por esse lado pedagógico por que não sei [...] se eu tivesse sido criado assim numa família que tivesse mais perspectiva de estudo [...] (Professora Deusa).

Eu fiz o Ensino Médio primeiro e aí como eu estava sem fazer nada eu fui fazer o pedagógico, aí minha irmã fez a minha matrícula lá no Instituto (de Educação) e como eu já tinha o Ensino Médio completo, eu já entrei no 2º ano. Quando eu fiz o pedagógico eu fiz não porque eu queria fazer, é onde eu bato na mesma tecla, a gente não tinha assim um incentivo em casa, de estudar [...] (Professora Olinda).

O pedagógico foi por falta de escolha [...] Lá em Timon, só tinha uma escola de 2º grau e nessa escola só oferecia o pedagógico. Então quase todo mundo era matriculado lá. Não tinha para onde correr, ou estudava lá fazendo esse pedagógico ou vinha para Teresina para estudar em outra escola, fazendo científico ou outra coisa [...] (Professora Sofia).

É possível constatar que os cinco professores<sup>34</sup> que apresentaram suas justificativas para a escolha da docência como atividade laboral foram unânimes em relatar que esta “não foi uma questão de escolha, mas falta de opção”. As expressões “só para não ficar sem estudar, eu queria continuar estudando”; “A licenciatura eu fiz porque não tinha bacharelado”; “não foi nem uma questão de eu escolher”; “como eu estava sem fazer nada eu fui fazer o pedagógico”; “não tinha para onde correr” revelam que o magistério, na maioria dos casos, foi a única alternativa viável e rápida para conseguir uma profissão. Assim,

Por meio de um processo denominado “causalidade do provável” os indivíduos iriam internalizando suas chances (isto é, suas probabilidades objetivas) de acesso a esse ou aquele bem (material ou simbólico), numa dinâmica de transformação das condições objetivas em esperanças subjetivas. (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2004, p.63)

Do ponto de vista da urgência em serem inseridos no mercado de trabalho, alguns docentes perceberam no magistério a oportunidade de estar empregado mais rapidamente, fato que aconteceu com as professoras Deusa, Sofia e Olinda.

Nessa perspectiva, a constituição da identidade docente merece aqui ser pontuada, uma vez que “as atribuições de identidade se traduzem nas lutas de classificação, lutas pelo monopólio, de fazer ver e fazer crer, de dar e conhecer e de fazer reconhecer, de impor a definição legítima das divisões do mundo social” (BOURDIEU, 1977 apud SANTOS, 2001, p.24).

Santos (2001) considera a identidade profissional como resultante da socialização secundária dos agentes, no qual são incorporados, no primeiro contato com o mercado de trabalho, os saberes próprios da profissão que será exercida. Logo, a identificação com a atividade profissional, no caso de alguns professores e professoras da presente pesquisa, foi se movimentando a partir da formação inicial para o magistério. Desse modo, alguns agentes complementaram:

Eu sabia (tinha consciência) que o curso iria me dar habilitação para ser professor [...] (Professor A. Batista).

---

<sup>34</sup> O professor Wilson não esclarece bem a escolha do magistério, mas fala de sua afinidade com a disciplina Ciências e o fato de ter contato apenas com a profissão da mãe que era professora.

Então eu acho que eu fui começando a gostar do curso (pedagógico) e tive uma professora que me marcou. Ela colocava essa questão de você cuidar, repassar o que você sabe para alguém [...] (Professora Deusa).

Então eu aprendia assim habilidades de fazer com que o aluno entendesse [...] e para mim isso foi tão gratificante que eu consegui passar para ele o verdadeiro conteúdo. (Professora Olinda).

Isso justifica dizer que a identidade é metamorfose, ou seja, é preciso experimentar, sentir, conhecer para que um processo identitário se torne possível (CIAMPA, 2001). Todavia, isso repercute numa prática docente respaldada no compromisso, na dedicação, os quais estão diretamente ligados com a qualidade do ensino oferecido pelos educadores.

Um caso particular de entrada tardia na docência é mostrado pelo professor A. Batista. Este coloca que só depois de uma experiência “junto a uma entidade da igreja católica, a Comissão da Pastoral da Terra (CPT)” é que foi estimulado a fazer o curso de Geografia, sem a intenção de exercer o magistério. O docente trabalha como eletricitista em seu próprio negócio - uma oficina mecânica, mas aos 44 anos de idade inicia uma nova carreira profissional. Dessa forma, seu relato permite concluir que o gosto pela leitura, a experiência na CPT e o fato da esposa ser professora o influenciou na escolha pelo magistério. Isso demonstra que a escolha profissional “é uma construção marcada pelas experiências, as decisões, as práticas desenvolvidas, as permanências e rupturas, no âmbito das representações e/ou das práticas profissionais”. (SANTOS, 2001, p.32-33).

Além de todas as experiências aqui já pontuadas, os partícipes apontaram outra instância socializadora - a igreja, o qual contribui para se apropriar do jeito de ser docente. Sobre esta, alguns partícipes acrescentaram:

Nós como família fazemos parte de uma religião que a gente está estudando constantemente e ensinando também. Eu sou testemunho de Jeová e as testemunhas de Jeová aprendem a estudar a bíblia e sai de casa em casa falando para as pessoas do que aprende e oferece estudos bíblicos e se a pessoa aceita, a gente faz exame bíblico com essa pessoa. (Professora A. Simião).

Tivemos um ambiente familiar bem sólido, bem sólido mesmo, nossa família é muito religiosa e isso ajudou muito na formação da gente [...] Fui seminarista por 2 anos, estive em Fortaleza, lá nos Capuchinos de

Messejana, isso foi em 81 e 82, foi onde fiz o Ensino Médio, apesar de estar numa casa religiosa, o Ensino Médio que eu fiz foi técnico mesmo [...] aí isso marcou a vida, o comportamento [...]a gente trabalhava ativamente nas atividades ligada à Igreja, inclusive minha esposa também foi catequista. (Professor Batista).

A Igreja também influenciou bastante minha formação, por que foi onde eu perdi o medo de falar em público [...] não só na Igreja, mas na própria Universidade. Eu era muito medrosa, muito, muito, muito mesmo. (Professora Olinda).

Eu participei durante muitos anos lá na Igreja da paróquia São José. Eu participava muito das atividades, de grupo de jovens, de catequese e lá o meu maior contato (era) com adolescente, por que eu trabalhava com turma de crisma e crisma geralmente é com 15 anos [...] eu não posso negar e nem questionar a formação que eu tive na Igreja, por que essa convivência que a gente tem na Igreja, de participar de grupos me enriqueceu muito [...] (Professora Sofia).

As experiências adquiridas no contexto religioso em que estavam inseridos permitiram a esses agentes incorporar um *habitus* híbrido, forjado pelo contato com diferentes instâncias socializadoras (SETTON, 2002a). Na medida em que os partícipes foram adquirindo familiaridade com as particularidades de um bom orador, quer “seja ensinando a bíblia a outras pessoas, quer seja pela experiência como seminarista”, quer seja participando de encontros de casal e “perdendo o medo de falar em público, quer seja catequizando e participando de grupos de jovens”; iam adquirindo um repertório de posturas, gestos particulares que foram incorporados de tal forma, que passaram a fazer parte do estilo de cada um dos agentes.

Portanto, seja no ambiente da igreja que freqüentam, seja em casa ao ensinar as tarefas escolares de seus filhos, seja na sala de aula, os comportamentos são orquestrados harmonicamente, compondo o que Bourdieu denominou de *hexis* corporal. São gestos que materializam intenções específicas aprendidas ao longo das trajetórias de vida desses agentes sociais (SILVA, 2005). Isso é confirmado na fala da seguinte professora:

De maneira informal eu já trabalhava em educação, eu não trabalhava em escola, mas a minha mãe por ter muitos filhos, era eu quem ensinava a tarefa dos meus irmãos[...] depois de casada, eu ensinava os meus filhos [...] Fazemos parte de uma religião que a gente está estudando constantemente e ensinando também. (Professora A. Simião)

Assim, o processo de construção da identidade profissional docente dar-se-á em um espaço híbrido sendo paulatinamente incorporado pelos agentes.

Apresento a seguir a categoria que interpreto como a legitimação de um capital cultural institucionalizado dito “superior” dentre os níveis de escolarização - o diploma universitário. Afinal, uma conquista dessa natureza é encarada como “uma coisa difícil, principalmente para quem estudava em escola pública” (Professora Deusa).

Sobre essa categoria, os entrevistados relataram:

Eu cheguei a concluir o ensino superior já agora, na minha fase já de 41 anos e uma irmã conseguiu fazer até o Ensino Médio [...] sou a única dos meus irmãos que tem curso superior (Professora Antonia Simião).

Entrei na Universidade já com 37 anos, hoje tenho 44, porque o Ensino Médio foi curso técnico e logo depois fui trabalhar na área [...] depois me casei ainda muito jovem, com 21 anos de idade, aí tive que cuidar da prole. Por conta disso eu me preendi muito só no conhecimento do Ensino Médio. Depois que as meninas já cresceram, elas estavam fazendo o Médio, eu fui fazer o vestibular e deu certo. Eu fiz pra área que eu gosto que é Geografia. (Professor A. Batista).

A faculdade pra mim, eu acho que não era para ser naquele momento [...] eu fiz mais porque muita gente falava que Vestibular era uma coisa muito difícil e falava muito da escola pública e escola particular [...] então eu decidi terminar o 3º ano e fazer uma sondagem dos cursos que tinha afinidade e decidi me inscrever para o curso de Educação Física e ter uma experiência com essa seleção, só para depois começar a estudar [...] aí fiz e passei na primeira tentativa. (Professora Deusa).

Terminei o curso superior eu acho que pela necessidade, do trabalho, da vontade de competir, de ir tete a tete com outras pessoas, de crescer [...] (Professora Olinda).

A dona dessa escola que eu trabalhei foi a minha professora de Sociologia lá no pedagógico. Ela é uma pessoa muito amiga da gente [...] queria ver cada um crescer [...] ela sempre incentivava, tanto é que eu fiz meu curso de férias quando eu trabalhava lá e ela não questionava, ela só fazia incentivar tanto a mim, como todos os professores que tinha lá para entrar na Universidade [...] entrei na Universidade não só por causa dela, mas pelo fato de você exercer a profissão, você vai sentindo a necessidade de conhecer mais. (Professora Sofia).

Desde cedo percebi a minha tendência para o lado da ciência, era a disciplina que eu mais gostava quando era aluno [...] eu terminei seguindo a que me dava melhor [...]. (Professor Wilson).



Os diferentes motivos que impulsionaram os agentes a fazer o curso superior chegam, em alguns relatos como no caso do professor Wilson, a não ser claramente explicitados. Eles mostram que, mesmo sendo de classes populares, os anseios subjetivos de aquisição do diploma universitário são compreendidos a partir do valor atribuído a essa apropriação. Para alguns, por conta do trabalho técnico que exerciam ou até mesmo pela falsa crença de que isso estava bem distante, houve o adiamento da conquista do título “superior”.

Todavia, fica subtendido no relato da professora A. Simião que o que lhe incentivou a cursar Pedagogia foi as exigências das recentes políticas educacionais que estabelece que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (LDB 9.394/96, art. 62), sendo firmado um convênio entre a Universidade Estadual do Piauí e a Secretaria de Educação do Estado para que os professores concluíssem a Licenciatura Plena, atendendo aos preceitos legais de formação de professores.

Por outro lado, o ingresso tardio na universidade relatado pelo professor A. Batista demonstra a dificuldade enfrentada por muitos sujeitos de classes populares que, por conta da garantia de sobrevivência precisam se inserir no mercado de trabalho, por isso optam por cursos técnicos e profissionalizantes. Logo, a entrada no ensino superior torna-se uma possibilidade distante e muitas vezes, impossível de ser alcançada.

Diferentemente dos dois casos outrora apresentados, as professoras Deusa, Olinda, Sofia e o professor Wilson, ingressaram no ensino superior após a conclusão do Ensino Médio. Mesmo já trabalhando como professoras primárias e professores de reforço escolar, a necessidade de aprender mais, “da vontade de competir, de ir tete a tete com outras pessoas, de crescer”, enfim, de se qualificar determinou a entrada na universidade, bem como a vontade de mostrar que “era capaz de conseguir”, passar no tão concorrido vestibular de instituições públicas (Professora Deusa).

Nesse sentido, “o grau de investimento na carreira escolar está relacionado ao retorno provável, intuitivamente estimado, que se pode obter com o certificado escolar, não apenas no mercado de trabalho, mas nos diferentes mercados simbólicos”. (NOGUEIRA & NOGUEIRA, 2004, p.65).

Nas falas, também é evidenciada a aprendizagem significativa que experimentaram durante o tempo de estudantes universitários, considerada por dois professores como uma experiência bastante positiva:

A universidade é um ambiente muito bom, eu me sentia muito bem. [...] me dei bem com a turma, me entrosei e o que mais gostei é que ninguém me chamava de senhor, aí eu consegui dirimir alguns conflitos, algumas dificuldades, o ambiente lá funcionava como uma terapia (Professor A. Batista).

Quando eu entrei na Universidade eu não abria a boca, eu chegava, assistia aula, conversava com um grupinho restrito de 4,5 pessoas [...] mas depois eu fui para um monte de encontro (acadêmicos) e tudo isso abriu minha cabeça [...] quando terminou o curso eu era outra pessoa (Professor Wilson).

Comumente, é no contexto universitário que professores e professoras dão início a um processo de incorporação de posturas, de esquemas de percepção e de ação que se diferenciam daqueles adquiridos em suas experiências cotidianas não laborais. Portanto, esses princípios geradores e organizadores de práticas e crenças são também interiorizados no campo universitário, sobretudo no âmbito dos cursos de formação de docentes. Logo, tal contexto possibilitava um entendimento mais elaborado sobre o campo em que iriam atuar - o pedagógico, possibilitando também a incorporação da crença de escola de qualidade e ensino de qualidade, bem como as “muitas” dificuldades enfrentadas pelos profissionais da docência, dentre elas: o baixo salário, a intensa jornada de trabalho, a complexidade do processo ensino aprendizagem, entre outras.

Nas narrativas dos docentes, a primeira experiência em sala de aula foi destacada como uma experiência ímpar. Para eles, aquela se constituía em alguns momentos um local de chão firme e seguro e em outros, o espaço onde se revelavam medos e instabilidades emocionais.

Alguns deles assim definiram suas primeiras experiências em sala de aula:

Achava que não conseguia dar conta de uma sala de aula [...] quando eu cheguei no 2º ano (do pedagógico) eu aceitei a bolsa que o diretor do curso ofereceu e não foi fácil Não foi como as turmas que eu passei, só de observação. Eu fiquei com uma turma de alunos que, na época, chamava de aceleração, eram alunos com distorção idade-série, eles tinham uma

certa dificuldade na aprendizagem. Eu não achei fácil, mas também não desisti. (Professora A.Simião).

Quando eu ainda estava cursando o pedagógico consegui um emprego numa escola particular e essa foi a primeira experiência que eu tive direto com a turma e foi uma experiência muito boa [...] trabalhava com Português e Literatura, com alunos de 5ª, 6ª e 7ª série. Então foi a primeira vez que eu comecei a observar que o bom profissional é aquele que se dedica e ele passa a ser diferenciado pelo grupo [...] (Professora Deusa).

Minha primeira experiência em sala de aula foi numa escolinha de bairro onde ministrava aula de Inglês para alunos de 1ª à 4ª série do Ensino Fundamental. Entre 1997 e 1999 trabalhei como professora de português, essa época foi “ímpar”, pois trabalhava com uma equipe de profissionais onde havia troca de experiências e ajuda mútua [...] (Professora Olinda)

Em 1994 comecei a trabalhar como professora de uma escola particular. Foi ali, que pude colocar em prática o que havia aprendido e tive a oportunidade de aprender muito mais com meus alunos e colegas de trabalho. (Professora Sofia).

Quando eu fui dar minha primeira aula (no estágio) eu tremia tanto, o suor pingava que eu não conseguia nem fazer a chamada. Eu não conseguia fazer a chamada por que o suor descia na ponta da caneta, as pernas tremiam, eu me encostei na parede e como estratégia comecei a bombardear os alunos com perguntas, aí quando todo mundo se desestabilizou, eu me equilibrei e só aí consegui dar minha aula. (Professor Wilson).

Enfrentar a sala de aula foi algo bastante difícil para alguns docentes (A. Simião, Batista e Wilson) exigindo deles força de vontade, estratégias para superar as dificuldades encontradas. Paulo Freire (1996) afirma que “ensinar exige risco e aceitação do novo”. O risco está na possibilidade de não conseguir se adaptar, de submeter-se ao desinteresse. Por ser uma experiência nova, a insistência em prosseguir naquilo que até então não dominavam ocasionou a superação do medo “de não conseguir dar conta de uma sala de aula”. Assim, esse processo de ajustamento e de adaptação foi paulatinamente trazendo segurança, conforto e identificação com a profissão docente. Aos poucos foram incorporando o manejo com a turma, as estratégias de ensino, enfim saberes que dão suporte a prática docente<sup>35</sup>.

Por sua vez, as professoras Deusa, Olinda e Sofia passaram por uma “experiência muito boa, ímpar” que foi significativa para “aprender muito mais” sobre a profissão que

<sup>35</sup> Essa incorporação de saberes práticos no contexto escolar coaduna-se com a ideia de epistemologia da prática docente. (Ver Tardif, 2002).

começavam a exercer. Os alunos, as outras professoras, o cotidiano escolar, enfim, a realidade que aos poucos foi sendo desvelada e experimentada possibilitou a essas docentes reconhecer que o “bom profissional é aquele que se dedica e ele passa a ser diferenciado pelo grupo”.

Na mesma proporção, a experiência vivenciada na formação inicial (no curso pedagógico), no caso dessas professoras, permitiu conhecer os aparatos teóricos e práticos da profissão docentes:

No pedagógico, foi aí que a gente descobre o gosto das coisas, a gente começa a descobrir essa questão da profissão, a gente passa aqueles primeiros meses, aí dá aula, aquela coisa toda de estágio [...] (Professora Sofia).

O estágio é apontado por esta professora como um momento importante no âmbito da formação e, sobretudo pela descoberta do “gosto” de ensinar, o que proporciona uma identificação com a profissão.

Sobre as experiências de formação inicial, a professora A. Simião também fez o seu relato:

O meu curso (superior), não é que tenha sido ruim, pelo contrário eu gostei, mas no período de férias a gente vê as coisas tudo muito compactado, a gente não tem aquele tempo para se preparar como quem estuda mesmo durante todo ano. Então o tempo já é bem limitado e se a gente aprende, a gente aprende! Não tinha muito tempo assim para se preparar, para apresentar um seminário, para fazer uma prova [...] (Professora A. Simião).

Nesse caso, o grande problema foi o tempo reduzido para ver de forma mais aprofundada as teorias que subsidiam o trabalho docente. Porém, a teoria a que a professora se referia era os procedimentos didáticos acerca da prática em sala de aula que segundo ela, não foram instigados, uma vez que a preocupação em apresentar seminários consumia todo o tempo de aprendizagens mais fundamentais para a prática em sala de aula, qual sejam técnicas para ensinar a dar aula:

A gente vai para a Universidade, com o pensamento de que vai aprender muita coisa para trabalhar em sala de aula, mas a gente vê muita teoria e pouca prática [...] lá eles dão aquelas micro-aulas, os seminários que a gente apresenta lá na frente, dividido em grupos e nem todo mundo fala

porque o tempo é bem limitado. Então eu não aprendi muita coisa prática para trabalhar com a 1ª série não (Professora A. Simião).

A necessidade de aprender “coisas práticas” para efetivar sua prática docente, revela o quanto essa professora concebia que a boa formação é aquela que ensina como fazer, ou seja, ensina técnicas de como trabalhar em sala de aula. Desse modo, evidencia uma crença de que os cursos de licenciatura são meramente cursos para ensinar a dar aula, convergindo para uma visão tecnicista da educação ainda presente no imaginário social de muitos agentes sociais.

Os outros docentes, por sua vez, relataram em suas narrativas poucas passagens sobre as aprendizagens adquiridas no contexto da formação inicial, direcionando suas falas mais para o contexto da prática após saírem da universidade:

Quando eu saí da Faculdade, eu não saí satisfeita, foi nesses lugares quando eu comecei a trabalhar que eu vi a carência dos meus alunos, que eu comecei a mudar meu trabalho [...] Então lá (na primeira escola que trabalhei) a dificuldade era tão grande, não tinha material, mas a direção era assim tão prestativa, apoiava, os alunos eram tão bons [...] eu tive que ir atrás de material, tive que adaptar um pé de manga pra dar uma aula. Então, tudo isso eu fui começando a colocar na minha vida profissional, que via que dava certo, que eu olhava pra outros professores que tinham tanto material, tinha tudo e eles não conseguiam concentrar os alunos na aula e a partir daí eu fui traçando, buscando novas formas e eu acho que estou no caminho certo, por que eu vejo o resultado (Professora Deusa).

A fala acima demonstra que o processo de formação e, portanto, a constituição de novos *habitus* dar-se-á de forma contínua. Revela também o direcionamento dado à falta de condições materiais básicas para o exercício docente, o que, de acordo com a educadora, não foi suficiente para impedir a realização de um “bom trabalho”, ou seja, um trabalho de qualidade. Nesse caso, a professora identificou as possibilidades de ação, incorporando uma forma específica de conduzir seu trabalho, trazendo para si a responsabilidade da prática docente, o que passou a fazer parte do seu estilo, da sua forma de significar a profissão.

A experiência em lecionar na escola pública também foi pontuada:

Em 2000 fiz o concurso para professor do Estado e no início de 2003, comecei a trabalhar no CAIC- Renascença II [...] Ao iniciar minhas atividades pedagógicas nessa escola me surpreendi com uma realidade cruel, pois havia muitas crianças com distorção idade- série, crianças que

só estavam na escola pra se alimentar, adolescentes que consumiam drogas dentro da escola sem nenhum interesse pelos estudos. Às vezes me senti impotente quando tentava mudar essa realidade [...] (Professora Olinda)

Quando eu entrei no Estado, eu comecei a trabalhar com Educação Infantil até por medo, você já entra na escola pública um pouco com medo. Passam uma imagem do aluno ruim, do aluno que agride professor e com a imagem negativa eu fiquei um pouco com medo. (Professora Sofia).

“O medo, a realidade cruel” que parecem assolar o cotidiano da escola pública são fatores que desencadeiam posturas diante desse contexto: as séries e os turnos que serão escolhidas para trabalhar, o planejamento a ser realizado, a avaliação do processo ensino aprendizagem, a concepção sobre as condições de aprendizagem dos alunos que ali estudam, etc. Logo, essas crenças se constituem como um elemento de peso no imaginário social docente que naturaliza a escola pública como ineficiente e incorporam o discurso de que na escola pública tudo falta, tudo é mais difícil. Na verdade,

As razões conhecidas, e amplamente divulgadas, de tal “ineficiência” dizem respeito tanto às condições de vida da própria população que recorre à escola pública- de modo geral, os mais pobres, cuja ‘vulnerabilidade social’ é atestada por sua capacidade de “não pagamento”- quanto ao modo como o sistema está organizado para lidar com suas condições de vida e necessidades de escolarização. (THERRIEN, 1998, p.80).

Entretanto, só um envolvimento mais próximo com essa realidade e a conscientização política das práticas desencadeadas nesse contexto é que permitem a desconstrução desse discurso.

À medida que os partícipes narravam as situações vivenciadas no contexto escolar, os enredos ganhavam contornos de redimensionamento reflexivo. De fato, quando os sujeitos são provocados a falar sobre suas experiências de formação, sobre as trajetórias de suas vidas, atribuem mais valor as suas ações, percebem os dilemas, as angústias, os deslizes enfrentados e como puderam resignificar suas práticas cotidianas. Trazem à tona uma estrutura estável, porém não estática, que se solidifica e se transforma na medida em que as condições objetivas vão sendo incorporadas pelos agentes.

Portanto, as trajetórias dos professores e professoras aqui apresentados são nada

mais do que narrativas que traduzem uma “especificação da história coletiva de seu grupo ou de sua classe”. (BOURDIEU, 1983 apud SETTON, 2002a, p.65). Por sua vez, os diferentes contextos de socialização possibilitaram formar e transformar esses agentes, favorecendo a constituição de *habitus* específicos e ao mesmo tempo homogeneamente relativos, que direcionam a maneira de *ser* e *estar* na profissão docente (ABDALLA, 2006). Possibilitou ainda o afloramento de princípios de sobrevivência em campos específicos, permitindo aos agentes conduzir suas ações, entender os contextos que estão inseridos e adquirir um senso ético, estético que legitima a posição que ocupam no espaço social. Nesse caso, uma escola pública estadual que tem uma cultura específica, e por outro lado, está diretamente relacionada ao funcionamento de um campo pedagógico.

Assim, desvelar as trajetórias de vida desses seis partícipes indica a nítida relação do *habitus* com o espaço social, sendo aquele constantemente estimulado pelo campo. Ao mesmo tempo, permitiu visualizar as diferentes maneiras de sentir e significar as experiências vivenciadas, sendo, portanto, sujeitos singulares, com identidades singulares, as quais cada um interioriza de maneira diferente, incorporando às suas personalidades princípios específicos de agir no mundo.

Outrossim, as racionalidades construídas nas interações com os fatos e a forma como o professor orienta suas ações são predispostas por um estilo particular, um sistema que permite um ajustamento ao mundo, um (re) conhecimento que possibilita tecer identidades e adaptação.

Em linhas gerais, toda essa apresentação foi imprescindível para chegar ao próximo passo do presente estudo: entender que tipo de organização prática os professores assumem na gestão da sala de aula e como estes atendem (sentem e significam) ao princípio de qualidade no ensino presente nos programas instituídos pelas políticas educacionais atuantes no CAIC JMOM, evidenciando a gestão pedagógica. Ou seja, como os docentes intervêm na sua realidade, sobretudo no chão da sala de aula, e possibilitam respostas a um cotidiano específico. Esse objetivo conduzirá as análises do próximo capítulo.

#### 4 Gestão Pedagógica da sala de aula: entre práticas observadas e falas explicitadas.

*O dia-a-dia se acha semeado  
de maravilhas, escuma tão  
brilhante (...) como a dos  
escritores ou dos artistas. Sem  
nome próprio, todas as  
espécies de linguagem dão  
lugar a essas festas efêmeras  
que surgem, desaparecem e  
tornam a surgir!  
(Luce Giard, 1994)*

Em cada movimento que acontece numa instituição educativa, seja as determinações da direção, a distribuição de turmas e horários, as matrículas a serem realizadas, a reunião pedagógica etc., o direcionamento das práticas docentes leva sempre em consideração o ensinar e o aprender. No entanto, ao professor não cabe apenas mediar um conhecimento determinado por um currículo supostamente discutido e utilizado numa instituição de ensino, é preciso entender como seu aluno aprende, como será avaliado e, sobretudo, como transmitirá o conteúdo para o discente. Além do mais, precisa adaptar-se a um clima organizacional presente em toda instituição de ensino, saber quais suas normas e regras. Portanto, é uma tarefa que exige esforço cognitivo e emocional por parte desse agente social.

Levando em consideração esse cenário que instiga e é instigado pelo fazer docente, busquei identificar que tipo de organização prática os professores assumem na gestão da sala de aula e como estes atendem ao princípio de qualidade no ensino presente nos programas instituídos pelas políticas educacionais atuantes no CAIC JMOM. Nesse sentido, abordarei no presente capítulo a cultura docente consolidada no contexto dessa escola pública estadual, sendo esta instituição aqui interpretada como um campo (conjuntura) “tecida por diferentes interações simbólicas”. (ABDALLA, 2006, p.72).

Conforme explicitarei no primeiro capítulo, existia na referida instituição de ensino uma situação configurada pelas atuais políticas educacionais que exigia dos agentes desse campo uma reconfiguração de suas práticas pedagógicas. Estas deveriam ser repensadas e



direcionadas para um ensino eficiente, o qual proporcionasse uma aprendizagem mais significativa de seus alunos.

Parti do pressuposto de que a prática pedagógica do professor não surge simplesmente da situação imediata provocada pelo contexto escolar ou mesmo é orientada, por si só, pelas deliberações das políticas educacionais atuantes em um espaço escolar, mas obedece também a um princípio de ação, produto de um sistema de disposições que são (re) estruturados subjetivamente ao longo da trajetória de vida.

Tal qual expus no capítulo II, essas disposições correspondem ao *habitus*, uma estrutura estável que permite ao sujeito fazer escolhas, conduzir suas ações, ter um senso ético e estético. É, portanto, uma espécie de matriz gerenciadora, uma vez que orienta as respostas dos agentes frente às condições sociais de existência. Reconheço, pois, que a prática docente é efetivada tendo em vista essa matriz que o sujeito carrega consigo e que faz de sua ação uma resposta repleta de sentido.

Logo, reconhecia que a cultura docente contemplava “os processos de intervenção que detém a marca própria do responsável pela condução das atividades curriculares e dos controles necessários à sua efetivação” (THERRIEN & SOUZA, 2000, p.121). Aquela é, por conseguinte, tudo que envolve a tomada de decisão, a compreensão das ações por parte dos docentes e o gerenciamento do fazer pedagógico.

Desse modo, focalizei a gestão das atividades curriculares e a gestão disciplinar desenvolvidas pelos docentes. A primeira refere-se “ao planejamento do cotidiano da sala de aula, o modo de dar início ao horário letivo, às estratégias” usadas para mediar o conteúdo e também ao modo de recorrer às experiências anteriores. Já a gestão disciplinar refere-se ao alicerce sobre o qual professores e professoras “organizam e gerenciam o seu trabalho” (id ibid, p.121-122). Elas dizem respeito à ação exercida sobre o contexto laboral como um todo (gestão do tempo escolar, manejo com as turmas nos espaços da escola, por exemplo), atendendo ao funcionamento organizacional de uma instituição específica.

Na perspectiva de olhar intensamente todo o percurso dos acontecimentos e experiências daquilo que me instigava, as práticas pedagógicas de docentes em um contexto histórico - social específico, busquei também confrontar as observações feitas em sala de aula e as argumentações dadas pelos docentes sobre suas práticas.

Por sua vez, ao longo do percurso empírico da pesquisa percebi no dia a dia dos seis partícipes um movimento dinâmico e ao mesmo tempo complexo e contínuo que não se encerrava na rotina de iniciar e terminar uma aula. Ele era extensivo a outros espaços que ajudaram a definir a dinâmica própria dos agentes que atuavam no CAIC JMOM, quais sejam: a sala de aula, a sala dos professores, a sala de vídeo, a quadra de esportes, a biblioteca, a parada de ônibus, as festividades da escola, o refeitório, o auditório. Enfim, foram esses os ambientes por onde meu olhar se direcionava. Ambientes que, cotidianamente, eram explorados pelos professores e professoras desta pesquisa.

Foram elencados como critérios de observação, além de uma perspectiva mais geral do professor na sala de aula, os seguintes aspectos que envolvem a gestão das atividades curriculares e a gestão disciplinar<sup>36</sup>, a saber: o manejo com a disciplina ministrada; organização do tempo de aula; o planejamento das atividades a serem realizadas em sala de aula; a explicação do conteúdo; a utilização de recursos pedagógicos; avaliação do processo ensino aprendizagem; relação professor/aluno. E por fim, o horário de estudo extra-escolar.

Nas linhas que se seguem, descrevo a síntese das observações de cada aula e logo em seguida apresento a análise dos aspectos elencados.

#### **4.1 A sala de aula dos agentes: convergências e divergências de práticas docentes.**

A sala de aula constitui-se como um espaço de significações, onde há uma diferenciação dos que ensinam e dos que aprendem. Nesse espaço territorializado, os docentes assumem uma posição privilegiada, na qual simbolicamente se institui uma relação de poder, síntese de um movimento que ultrapassa as fronteiras da sala de aula, o qual percorre todos os espaços sociais. (TERRIEN & SOUZA, 2000).

É na sala de aula, sobretudo da escola pública, que o docente institui suas próprias regras, determina padrões de convivência, podendo se eximir de sua função de ensinar eficazmente ou mesmo inovar, criar, instigar o alunado. É na sala de aula que o professor/ a professora se sente “o dono da situação” e se acha capaz de (sozinho) executar seu principal papel - o de educar.

---

<sup>36</sup> Na seleção desses critérios utilizei como base a pesquisa apresentada no livro de Therrien e Damasceno (2000): “Artesãos de outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar”.

Nessa perspectiva, adentrei nos espaços privados dos seis docentes e convivi com as significações transmitidas por cada professor (a) em sua sala de aula. Coloquei-me não só como pesquisadora, mas como aluna e professora. Experimentei a difícil tarefa de observar e participar das aulas. E mesmo com as desconfianças, a sensação de “estar sendo observado”, tanto por parte do docente quanto dos discentes, a minha permanência na sala se deu de forma harmoniosa.

Exponho a seguir a dinâmica que observei em cada espaço territorializado dos partícipes, enfatizando a posição do professor e dos alunos, bem como o gerenciamento das atividades realizadas neste espaço.

#### 4.1.1 A sala de aula da professora Antonia Simião

Antonia Simião é professora do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série). Entretanto, dos oito anos em que trabalhou no CAIC JMOM, dedicou sete para o Fundamental maior, especificamente turmas de 5ª e 6ª séries. Nessa época lecionava História. Com a mudança da direção no final de 2007 foi remanejada<sup>37</sup> para turmas de 1ª e 3ª séries, o que lhe causou muitas angústias. De acordo com a docente, a turma de 1ª série era a mais difícil, uma vez que é nessa etapa que os alunos teriam que se alfabetizar e, além disso, esta se tornava um tormento porque nessa turma existiam crianças com necessidades especiais, o que tornava, segundo Simião, mais difícil o manejo com a mesma:

No ano passado eu trabalhei com 5ª e 6ª série, mas como esse ano (2008) foi trocado, tudo dentro dos parâmetros, aí eu fiquei com as turmas de polivalência, que é a minha área de formação. Mas tenho vontade de voltar a trabalhar com aquelas turmas, até pretendo fazer uma formação futura na área de História. Eu me dou melhor com os maiores, pelo menos os que já estejam alfabetizados.

A grande preocupação dessa docente era saber lidar com crianças que ainda estavam se alfabetizando e que tinham necessidades especiais. Para ela, aquele foi o ano de maior desafio enfrentado no tempo em que esteve na instituição. No seu discurso, ela se colocava como despreparada para trabalhar com esse público: “É a primeira vez que lido

<sup>37</sup> Essa mudança aconteceu por uma exigência legal, haja vista que a referida docente é formada em Pedagogia e não em História.

com alunos especiais e em processo de alfabetização [...] é a situação mais difícil que já enfrentei como professora dessa escola”.

Foram nessas condições que fiz minha observação, de um lado uma docente angustiada por enfrentar um novo desafio e de outro lado, diretoras, coordenadoras, pais e alunos com suas demandas e expectativas sobre o ensino oferecido pela escola.

Pude observar nove aulas dessa professora, em horários alternados: de 7:20h às 9:30h e 9:50h às 11:30h. As turmas que observei - 1ª e 3ª séries - tinham poucos alunos, em média 13 em cada.

Narro a seguir uma das aulas que participei da referida docente, apontando aspectos que foram comuns em todas as observações feitas, tais como a correção da tarefa, a explicação do conteúdo, a posição das carteiras, os recursos pedagógicos utilizados, entre outros.

A campanha do 1º horário tocou e já era 7:30 h quando todos os alunos da 3ª série sentaram em suas carteiras, que sempre estavam enfileiradas. Nesse momento a professora já estava os aguardando em sala com todo o material (livros, caixa de giz, bolsa e caderneta) sobre a sua mesa.

A docente me apresentou aos alunos, dizendo que eu também era professora e que iria apenas observar aquela aula. Os discentes direcionaram o olhar para mim, desconfiados, mas logo voltaram seus olhares para a professora.

Os alunos sabiam que a aula havia realmente começado quando a professora fazia a chamada. Em seguida iniciava a correção do exercício de casa, da qual nem todos participavam, pois a maioria não tinha feito. Ela então anotava no quadro as respostas corretas e acompanhava de carteira em carteira para verificar se o aluno estava copiando tal qual estava na lousa.

– “Vamos, copiem direito, ainda temos outro assunto pra ver hoje” - dizia a docente enquanto passava o visto nos cadernos.

Após todos terminarem de copiar, um novo conteúdo era ensinado. Era aula de Português e o assunto era substantivo primitivo e derivado, simples e composto. Mais uma vez a professora anotava o conteúdo no quadro e esperava todos os alunos copiarem. De acordo com ela, os exemplos do livro eram poucos e nem todos levavam este material escolar, por isso gostava de anotar outros exemplos na lousa.

Depois de algum tempo, cerca de 20 minutos, todos haviam terminado de copiar e a docente começava a explicação. De repente questionava os alunos:

- “Qual outra palavra poderia derivar de pedra?” - perguntava Simião.
- “Pedrada e pedreiro tia.” - responde uma aluna que sentava na primeira fila.
- “E de filho?” – continuava a professora.
- “Afilhado” - a mesma aluna respondia.
- “Sobrinho” - outro aluno respondia.
- “Sobrinho não! Tem que ser derivada de filho. Pode ser filharada.” - a professora corrigia o aluno.

A aula seguia calmamente, talvez pelo pouco número de alunos que estavam assistindo aula, apenas nove, o clima era aparentemente tranqüilo.

Enquanto a professora escrevia outros exemplos no quadro, um aluno que sentava no final da sala começou a fazer “gracinhas” com seu colega que sentava ao seu lado.

- “Meninos parem com isso!” - a professora solicitava.

Pedia uma, duas, três vezes e eles continuavam a algazarra. Simião separou os dois, colocando-os bem distante um do outro. Só assim ela conseguiu ter controle sobre aquela situação.

Era comum a docente interromper a sua anotação para pedir silêncio e solicitar que os alunos se comportassem. Ela, de maneira alguma, permitia conversas paralelas ou brincadeiras em sala.

Após o mesmo ritual - anotar, esperar que os alunos copiassem e explicar o conteúdo, a professora pedia que os alunos guardassem o material. Nesse momento, todos ficavam ansiosos aguardando a campainha soar indicando a hora do recreio. O relógio apontava 9:30 h e a campainha tocava, era então que os alunos, eufóricos, saíam gritando, pulando para o refeitório.

A professora recolhia seu material e silenciosamente se dirigia até a sala dos professores, onde iria esperar e se preparar para a próxima aula.

Antonio Batista lecionava Geografia para alunos do Ensino Médio e EJA. Pude acompanhar somente as aulas ministradas para alunos da Educação de Jovens e Adultos. Ao todo foram oito aulas, todas no turno da noite, no horário de 19:00 h às 21:20h.

O ano de 2008 foi o primeiro que o professor Batista lecionou como professor efetivo de uma instituição escolar, o que me permitiu apreender a prática docente de um recém-formado e iniciante na docência.

Apresentarei a seguir uma das aulas que assisti desse professor:

Soava 19:00 h. O professor Batista pegava seu material e se dirigia para sua sala de aula que ficava no pavimento superior da escola. Nesse momento eu o acompanhava. Chegamos à sala e apenas dois alunos o aguardavam.

Enquanto isso, o professor colocava seu material sobre a mesa e ajeitava o mapa do Brasil em um dos lados da lousa de maneira que ficasse visível para todos os discentes.

Quando terminou de ajeitar o mapa, referenciou a minha presença e os alunos que já tinham me visto na aula anterior do mesmo professor, me receberam mais uma vez com um sorriso em seus rostos cansados de mais um dia de rotina de trabalho e escola.

Aos poucos os outros alunos iam chegando e tentavam se ajeitar nas carteiras enfileiradas da sala. Alguns não pediam nem com licença, escancaravam a porta da sala e procuravam um lugar que lhe conveniesse, arrastando carteira ou fazendo graça com os outros alunos.

Enquanto isso, o professor evitava chamar atenção dos “bagunceiros” e seguia com sua aula. Primeiro ele falava do assunto daquela aula, perguntando se os alunos sabiam sobre os tipos de vegetação. Iniciava então os questionamentos:

– “Vocês sabem o tipo de vegetação presente na região Nordeste?” – perguntava o professor.

– “Como vou saber, eu nunca sai de Teresina.” - respondia debochadamente um aluno.

O docente continuava sua aula sem dar muita atenção à resposta do aluno. Em seguida pedia para os discentes acompanharem a leitura no livro e ia explicando parágrafo por parágrafo. Sempre citava exemplos da vida cotidiana (a vegetação do nosso

Estado, por exemplo), citava também exemplos de filmes e noticiários sobre o assunto ministrado.

A participação dos discentes era mínima, por mais que Batista fizesse questionamentos. Ao terminar de expor o conteúdo, os alunos faziam uma atividade do assunto exposto. Nesse momento, o professor passava de carteira em carteira perguntando o nome do aluno para anotar sua presença na caderneta.

Após todos terminarem a atividade, corrigia cada questão, anotando a resposta correta no quadro. Enquanto isso era comum um pequeno grupo de alunos conversarem, atrapalhando a aula.

Mesmo nessas circunstâncias, Batista não costumava chamar atenção dos alunos ou mesmo adverti-los publicamente, preferia não discutir com os discentes indisciplinados. Deixava-os bem à vontade para sair ou entrar em sala. Tentava, segundo ele, não medir forças com os discentes. Apenas dizia:

– “Se não quiserem assistir minha aula, podem se retirar! Nunca coloquei ninguém pra fora, vocês sabem disso!”

Alguns obedeciam e saíam da sala, já outros eram advertidos pelos próprios colegas, acalmando mais seus ânimos.

O professor então continuava “tranquilamente” sua explicação, esclarecendo as poucas dúvidas que surgiam, indo sempre de carteira em carteira verificar se o aluno estava entendendo o conteúdo.

A campanha soava, o professor recolhia todo seu material e seguia para a outra turma.

#### 4.1.3 A sala de aula da professora Deusa

Durante cinco semanas observei a professora Deusa no seu espaço de trabalho. Ao todo foram 12 aulas observadas, durante as quais pude apreender um pouco da rotina dessa docente.

Na escola CAIC JMOM, Deusa ministrava aula de Educação Física e por ser uma disciplina que exigia um espaço adequado, em ambientes ventilados e com temperatura

mais amena, a aula para os alunos de Fundamental (1ª à 4ª série) acontecia geralmente nos primeiros horários, alternando quadra esportiva e sala de aula.

As aulas que observei foram para as turmas de 1ª e 3ª série do Fundamental, no horário de 7:20 h às 9:30h, contabilizando três aulas em cada dia.

A seguir narro uma aula em que Deusa propõe uma atividade que envolve, além dos conteúdos específicos de sua disciplina, outros de diferentes áreas, tais como Português, Matemática e Geografia. Ou seja, põe em prática a interdisciplinaridade.

Era uma agradável manhã de Maio. Nessa época, os céus da cidade estavam cheios de pipas, pois o intenso vento favorecia a brincadeira. Aproveitando essa situação, a professora Deusa planejou realizar com os alunos de 3ª série, o Festival de Pipas.

A campanha tocou e Deusa seguiu para a referida turma. Eram 8:30 h quando entrou na sala e pediu que os discentes fizessem um círculo. Como essa era a terceira aula que observava naquela turma, os alunos não estranharam a minha presença.

A docente iniciou a aula fazendo a chamada, apenas 12 alunos estavam presentes. Em seguida, começou a falar sobre o clima da nossa cidade, o qual estava mais ameno e bem ventilado, ideal para empinar pipas. Nesse momento, perguntou aos alunos se já haviam feito esse tipo de brincadeira. Todos, bem empolgados, levantaram o braço.

Aproveitando a empolgação dos discentes, Deusa falou do referido Festival e da intenção da brincadeira. De acordo com a docente, seria uma competição onde se avaliaria a pipa confeccionada pelo próprio aluno e a produção de um texto falando sobre a importância de não utilizar o cerol<sup>38</sup>. A culminância da atividade seria realizada na área externa da escola, na qual os alunos iriam empinar suas pipas.

A docente ensinou passo a passo como esta era confeccionada, mostrando no quadro as etapas: as talas, o papel, o formato, etc.

– “Quem poderia trazer na próxima aula sua pipa?” - perguntou a docente.

Enquanto a maioria levantou a mão, um dos alunos respondeu:

– “Professora, eu não tenho dinheiro para comprar a seda”.

– “Mas você pode fazer com o plástico. O que vai importar não é a perfeição da pipa, mas se você conseguiu fazê-la sozinho” - esclareceu ao aluno.

<sup>38</sup> Substância utilizada para facilitar o corte de outras linhas de pipas. Ao passar cerol na linha, essa fica como uma lâmina cortante, tornando-se um grande perigo, principalmente para motoqueiros.



Ressaltou ainda que a beleza do material confeccionado não consistia na sua perfeição, mas na criatividade de cada aluno. Depois pediu para que estes desenhassem o modelo de suas pipas no caderno e em seguida escrevessem um texto com 10 linhas falando sobre essa diversão e da importância de não se utilizar o cerol.

Na atividade da escrita, a professora percebeu que muitos alunos sentiram dificuldades em realizá-la. Por esse motivo, sugeriu que os discentes escrevessem 10 palavras que representassem a brincadeira. A maioria da turma preferiu escrever as 10 palavras.

Percebi, nesse momento, a grande dificuldade com a escrita e como os alunos eram inseguros com a mesma.

Enquanto os alunos terminavam a atividade, a coordenadora veio avisar que a merenda iria atrasar, por isso deveriam esperar mais um pouco na sala de aula. Foi então que a docente aproveitou a situação e solicitou que os alunos lessem seus textos, apenas três se prontificaram a ler.

A campainha bateu indicando que a merenda já estava pronta e todos saíram em fila. A professora os levou até o refeitório e em seguida foi para a sala dos professores.

#### 4.1.4 A sala de aula da professora Olinda

No início do mês de abril, passei a observar a aula da professora Olinda. Na época, esta ministrava a disciplina Ensino Religioso para turmas de Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Observei a professora nas turmas de 5ª série. A docente é formada em Pedagogia e Teologia e o ano de 2008 foi o primeiro que atuou como professora de Religião.

No total foram dez aulas observadas, sempre no 2º horário (9:50 h às 11:30h), ou seja, após o recreio. Na maioria dessas aulas, devido a alguns alunos se dispersar e pelo fato de a professora de Artes faltar, as turmas de 5ª série ficavam reunidas em uma única sala. Esse fato, por sua vez, fazia com que a docente repensasse o planejamento feito, pois a intenção era trabalhar apenas com uma turma de 18 alunos, de forma dinâmica e participativa. No entanto, ao juntar as salas, ficavam cerca de 35 alunos de turmas diferentes, o que ocasionava dificuldade em fazer dinâmicas e distribuir materiais

xerografados, visto que cada sala tinha uma condução própria do conteúdo ministrado pela professora. Esse imprevisto aconteceu em seis aulas observadas.

A professora Olinda ficava com dois horários seguidos na terça- feira, de 9:50h até 11:30h. No entanto, era frequente a saída dos alunos antes de 11:30h, geralmente eram dispensados 11:10h<sup>39</sup>. A seguir descreverei uma das aulas observadas:

Batia a campainha e os alunos voltavam do recreio. Alguns molhados de suor e eufóricos, outros com o aspecto de cansado de uma rotina que já havia iniciado desde as 7:20h da manhã. Nesse momento, a professora chegava à sala com as mãos carregadas de revistas. Ia entrando e pedindo para os alunos se acalmarem.

Competindo com o barulho que vinha de fora, a docente esclarecia que as turmas teriam que ficar juntas, pois, mais uma vez, a professora de Artes não podia dar sua aula.

Era aquele corre- corre, aluno pegando sua carteira, outros chegavam com a carteira por cima da cabeça, barulho de risadas, arrastar de mesa, conversas; na sala uma verdadeira algazarra tomava conta da situação. Enquanto isso Olinda colocava a pilha de revistas sobre a mesa e esperava todos se acalmarem. O silêncio da professora chamava atenção dos alunos e depois de 20 minutos de intensa balbúrdia, os alunos finalmente se acalmavam.

– “Agora que todos estão mais calmos, posso começar minha aula”- falava a professora.

A docente ressaltou minha presença e mesmo sendo esta a terceira aula observada na turma, os alunos modificavam seus comportamentos, ficando de certa forma mais exibidos.

Como nas aulas anteriores, a professora fazia primeiramente a chamada, sempre pelo número, em seguida apontava o planejamento. Só que dessa vez, ao apontar o planejamento, relatou para a classe (que já estava posicionada em semicírculo) que devido à junção das turmas, iria improvisar uma atividade. Esta consistia no seguinte: seriam distribuídas revistas de uma entidade religiosa (material que continha em grande quantidade na escola) e os alunos iriam abrir na página escolhida pela professora e responder as atividades.

<sup>39</sup> A liberação dos discentes antes do horário estipulado não tinha uma explicação clara, acontecia simplesmente por esse ser um fato que fazia parte da dinâmica da referida docente. Percebi que isso não acontecia somente na sala da professora Olinda, mas era comum a escola ficar completamente vazia antes de 11:30h.

As perguntas eram de acordo com um texto que falava sobre Fé. A tarefa repassada foi, segundo a docente, para cumprir com uma obrigação: manter os alunos em sala fazendo algo que não fosse simplesmente conversar.

As horas pareciam ter passado mais ligeiras e rapidamente deu 11:10h. Olinda despachou os alunos e entristecida com a improvisação me relatou:

– “Essa foi só mais uma atividade para cumprir horário, infelizmente às vezes precisamos fazer isso”.

#### 4.1.5 A sala de aula da professora Sofia

Sofia lecionava Português para alunos de Ensino Fundamental (5ª a 9ª série). Pude acompanhar as aulas das turmas de 5ª e 7ª série. Observei a professora em dois momentos: antes e após o recreio, o que me possibilitou ter uma leitura da postura da professora em face do comportamento dos alunos, visto que após o recreio eles estavam sempre mais indisciplinados.

Ao todo foram dez aulas observadas, sendo seis nos primeiros horários - 7:20h às 9:30h e quatro nos últimos - 9:50 às 11:30h.

Sofia enfrentava cotidianamente problemas com o desinteresse de seus alunos. Nas aulas as conversas eram intensas, as brincadeiras eram desagradáveis e a desatenção durante a explicação da docente era frequente. A seguir narro uma das aulas em que presenciei uma tentativa da professora em lidar com essa situação.

Depois de 10 minutos que a campainha do recreio havia tocado, alunos (20 ao todo) e professora ainda estavam se direcionando para a sala de aula. Sofia iria para a turma da 7ª série. Até que todos os ânimos se acalmassem, vinte minutos já tinham passado.

Os discentes voltavam do recreio bastante eufóricos, o barulho era intenso e a professora não conseguia acalmá-los. Só depois que esta mostrou as revistas (Veja, Super Interessante, além de outras) que havia levado, é que eles começavam a prestar atenção.

Alguns ficaram desconfiados com a minha presença em sala, outros tentaram se exhibir. Todavia, no decorrer da aula minha presença tornava-se menos percebida.

A professora iniciava com a chamada e logo em seguida começava a explicação do conteúdo. O assunto era anúncio publicitário e suas características (slogan, ilustração etc). Após a explicação, Sofia distribuía para cada grupo de três alunos algumas revistas. Estes deveriam encontrar exemplos de anúncios, para depois comentar suas características em sala.

A conversa paralela era intensa. A professora pedia silêncio, mas não era atendida. Com o tom de voz bem elevado, Sofia dizia:

– “Por favor, vamos fazer silêncio. Se continuarem assim terei que pedir que alguns alunos se retirem de sala”.

Após esse pedido, os alunos diminuía a conversa, mas alguns minutos depois estas retornavam com mais intensidade.

A professora parecia não se importar mais e deixou que fizessem a atividade naquele intenso barulho. Faltando 30 minutos para terminar o horário (a aula acontecia em dois horários seguidos), Sofia se posicionou:

– “Lembrem-se, essa atividade vale ponto, todos terão que comentar as características de seu anúncio”.

Ao final da aula, os alunos apresentaram os anúncios selecionados e explicaram as características destes.

Batia a campainha e a professora pedia que todos saíssem sem fazer barulho, mas não era atendida. Após liberar a turma, a maioria saía correndo e gritando.

Com o semblante bem cansado, a professora recolhia seu material e seguia para mais uma luta diária. Ela iria almoçar na própria escola e aguardar na sala dos professores o horário da tarde iniciar.

#### 4.1.6 A sala de aula do professor Wilson

Wilson ministrava Ciências para alunos de Ensino Fundamental e EJA. Observei esse professor no segundo semestre de 2008, quando começou a trabalhar o conteúdo de Química com os alunos da EJA. Ao todo foram 14 aulas observadas.

Wilson tinha uma preocupação muito grande em saber se os alunos estavam entendendo o conteúdo. Era comum perguntar se eles haviam entendido ou se havia ficado

alguma dúvida. Utilizava como estratégia de ensino situações da vida cotidiana. Dizia que os assuntos ficavam mais fáceis quando eram associados ao dia a dia dos alunos. Tal dinâmica foi presente em todas as aulas que observei, demonstrando que para este docente, aprender é vivenciar, é experimentar. Narro a seguir uma dessas aulas:

Era a primeira aula de Ciências após as férias. Estávamos em agosto e a turma de EJA iria passar para outra etapa. Agora iriam estudar os assuntos da 8ª série.

A turma estava com poucos alunos - apenas 10. A evasão nessa modalidade de ensino era muito grande. “Talvez porque muitos não conseguiam administrar bem escola e trabalho”, argumentava o professor.

Wilson chegou com sua mochila nas costas e sua garrafa de água, a qual servia para “aliviar a garganta e não perder a voz”.

Iniciou a aula falando da prova que os alunos fizeram no semestre anterior. Nessa ocasião, comentou cada questão e falou do desempenho dos discentes. A grande maioria tinha tirado notas acima da média.

Após comentar todas as questões da prova, o professor explicava porque estes não tiravam 10:

– “O problema é porque vocês não lêem a questão com atenção, porque todas foram bem trabalhadas em sala”.

Os alunos concordavam que a prova estava fácil. Argumentaram que o problema era porque não tinham tempo para estudar em casa.

A aula então prosseguia. Os discentes começaram a ver “Introdução à Química”. Cada aluno lia uma parte do texto, depois o professor explicava o assunto. Nesse momento, falava da importância da química e como ela está em toda parte. De repente um discente se posicionava em tom bem alto:

– “Ai que calor professor!”

E o professor respondia:

– “Isso também é química, o corpo está respondendo quimicamente a um aspecto do nosso cotidiano e vá se acostumando que você vai enfrentar isso até o final do ano”.

Wilson sempre aproveitava uma fala do aluno e a associava com o conteúdo que estava sendo trabalhado em sala. Geralmente, enquanto explicava o conteúdo, repetia para os alunos:

– “Bota isso na cabeça de vocês, que é questão de prova. É só associar aos exemplos.

Wilson gostava sempre de dar exemplos práticos: a evaporação da água, o processo de ferrugem nas janelas da sala, etc. A aula acontecia nesse ritmo e mesmo com algumas conversas paralelas, o professor sempre conseguia prender a atenção da turma.

Transcorridos os dois horários de aula, Wilson aguardava a campanha bater (exatamente 10:20h) para liberar os alunos. Ajeitava o material na mochila, pegava sua garrafa de água (que já estava seca) e saía ligeiramente para não perder seu ônibus.

E assim mais um dia de suas vidas eram vividas. Enfrentando e confrontando-se com as situações cotidianas do contexto escolar. Assumindo suas funções de ensinar e facilitar o aprendizado de seus discentes. Vivenciando rotinas que causavam angústias, prazer, sabores e dissabores. Construindo e desconstruindo formas de agir e de entender a realidade complexa da sala de aula.

A aproximação com o fazer desses seis docentes, representou muito mais do que o contato com um cotidiano que, para nós, educadores, é muito familiar - a sala de aula. Representou sentir a difícil rotina de estar em sala, lidando com alunos indisciplinados e/ou aplicados, professores angustiados e/ou entusiasmados, aulas tediosas e/ou interessantes, questionamentos e ensinamentos. Revelou formas múltiplas de se comportar. E mesmo em um contexto no qual a busca pela qualidade do ensino era repetidamente pronunciada, percebi que as ações se firmavam principalmente pelo compromisso assumido com aquelas crianças e jovens. Compromisso de educar e contribuir de alguma maneira com a formação daqueles.

Logo, estes conduziam suas ações atendendo muito mais a motivações internas do que necessariamente às deliberações das políticas educacionais atuantes na escola. Dessa forma, percebi que

As imposições da realidade, sobretudo às condições de trabalho e a consciência do magistério sobre os limites e possibilidades objetivas da sua ação, fazem a quantidade e qualidade produzidas pelos professores depender mais de motivações internas, consoante os valores definidos, e menos de agentes externos, impulsionados pelo Estado. (MENDES, 2005, p.237).

De um modo geral, os partícipes percebiam as exigências como próprias daquele campo pedagógico e reconheciam que independente da escola que estivessem, as suas ações seriam sempre um campo fértil para o discurso da qualidade do ensino.

Mas afinal, como esses seis docentes explicavam o porquê de suas ações, das formas de se comportar em sala de aula, de lidar com a indisciplina, de mediar um conteúdo? São as respostas a esses questionamentos que analiso a seguir.

#### 4.2 *Habitus*, qualidade no ensino e prática pedagógica: uma relação possível?

A escola se constitui como um espaço social que traça objetivos de acordo com as demandas exigidas pelas políticas educacionais que articulam e deliberam os fins específicos do sistema educacional. Desse modo, “o ensino no meio escolar consiste em perseguir objetivos, ao mesmo tempo, de socialização e de instrução, servindo-se de alguns instrumentos de trabalho: diretivas do Ministério da Educação, programas, orientações pedagógicas, manuais etc.” (TARDIF, 2007 p.196). Logo, as ações efetivadas em sala de aula, vistas sob esse ângulo, se configuram com o que Tardif (2007) classifica de *atividade instrumental*, na qual “ensinar é agir em função de objetivos no contexto de um trabalho relativamente planejado no seio de uma organização escolar burocrática” (p.196).

Entretanto, esse agir não se constitui como algo mecanizado, mas passa por um crivo de entendimento (significações), articulando o *habitus* dos agentes sociais e os princípios pedagógicos traçados pelas deliberações políticas e institucionais emanadas do campo pedagógico. Tais princípios, muitas vezes, geram confusões e dúvidas por parte dos docentes, por isso estes tentam entender essa realidade a partir de uma matriz de significação adquirida ao longo de suas vivências. Dessa forma,

Os professores não aplicam nem seguem os programas escolares mecanicamente; ao contrário, apropriam-se deles e os transformam em função das necessidades situacionais que encontram, das suas experiências anteriores, bem como de muitas outras condições, como seu entendimento da matéria, sua interpretação das necessidades dos alunos, os recursos disponíveis, etc. (TARDIF, 2007, p.211).

Nesse sentido, para compreender como essas ações são organizadas e percebidas pelos partícipes, confrontei o que fora observado em sala de aula com a explicação de suas ações.

Quando indagados sobre o manejo com a disciplina ministrada, os docentes assim se justificaram:

Até que os meninos de 2ª à 4ª série, de polivalência, eu não tenho tanta dificuldade [...] a maior dificuldade são os meninos de 1ª série. Eu não tenho facilidade porque é a parte da alfabetização também [...] (Professora A. Simião).

Dificuldade eu não tive, até porque o conteúdo a gente se preparou para isso [...] (Professor Batista).

A educação física é uma coisa muito dinâmica, por isso sempre gostei, mas já cheguei a lecionar Português em outras escolas [...] mas é com a educação física que tenho mais afinidade. (Professora Deusa).

Eu sempre gostei de lecionar Português, quando eu fiz o curso eu já gostava. (Professora Sofia)

Pra te falar a verdade eu me formei em Ciências da Religião, mas a primeira vez que eu trabalhei em sala de aula com Ensino Religioso foi agora. Essa experiência foi assim meio em cima da hora, porque não havia ninguém na escola que tivesse esse curso e também para te falar a verdade eu não tenho muita afinidade com essa disciplina. (Professora Olinda).

Desde cedo percebi minha tendência para o lado da ciência [...] (Professor Wilson).

A maioria das falas evidencia que o manejo com a disciplina ministrada está relacionado com a afinidade. Esta significa semelhança, conformidade, identidade (HOLANDA, 2000, p.21). Ou seja, atitudes fundamentais para gerenciar eficazmente o fazer docente. Por outro lado, a falta de afinidade pela disciplina dificulta a realização de uma “prática mais eficiente”, sendo considerado por duas professoras (A. Simião e Olinda) um trabalho árduo e bem exigente. Nessas circunstâncias, a professora Simião complementou:

Com relação a esses alunos da 1ª série, eu sinto assim vontade deles em aprender, mas dificuldade em entender e talvez até uma falha minha mesmo, por não ter habilidade em trabalhar com eles, talvez eu não esteja trabalhando a metodologia da maneira correta [...] pela falta de ter mesmo



jeito de trabalhar com eles e pra suprir essa dificuldade eu tenho que enfrentar, aprender mesmo com os erros, com a experiência em sala de aula e com os programas de capacitação de professores [...]

Na sua fala, a referida professora expõe o “não saber lidar” com alunos específicos e a “falta de ter jeito de trabalhar com eles”, demonstrando que são situações novas, inusitadas, as quais professores e professoras se deparam no dia a dia do contexto escolar. Tais situações os levam a construir uma atitude de enfrentamento, de buscar novas práticas, outras formas de agir. Assim, o aprender com a prática, bem como os programas de capacitação docente, é apontado na fala acima como um fator que ajuda a dirimir a “falta de habilidade”. Essa perspectiva envolve o que Tardif (2002) denomina de epistemologia da prática docente.

Nessa perspectiva, os saberes elaborados no cotidiano escolar representam o resultado do trabalho docente que ultrapassa os limites do conhecimento sistematizado no campo acadêmico, mas adquiridos em outros campos, ampliando-os, modificando-os, evocando saberes outros, “preludes de possibilidades dentro dos vínculos e limitações pessoais e contextuais” (MOTA, 2005, p.49).

Com efeito, o contexto escolar apresenta peculiaridades que não bastam apenas dominar os saberes disciplinares, como foi apresentado pelo professor A. Batista no recorte “até porque o conteúdo a gente se preparou para isso”, mas precisa uma forma de entender-se com a prática. (THERRIEN, 2006).

Por sua vez, diante do contexto em que o princípio da qualidade do ensino era cotidianamente pronunciado, os participantes demonstraram que o ensino eficiente passa pela forma como o (a) professor (a) lida com a sua disciplina. Para eles, se não existe afinidade com esta, dificilmente farão um “bom” trabalho, uma vez que a qualidade das práticas está diretamente relacionada com o gosto, o prazer e a identificação com a disciplina ministrada.

Outro aspecto observado foi a gestão do tempo de aula. Tempo que é medido, controlado e sumariamente obedecido pelos professores e professoras da presente pesquisa.

Cada docente tinha uma forma de organizar esse tempo. Por organização deste, refiro-me a forma como o (a) professor (a) se disponibilizava para mediar o conteúdo de sua aula. De acordo com Therrien e Souza (2000, p. 123) “há o tempo das rotinas da

escola, que envolvem todas as turmas com seus respectivos docentes, assim como o conjunto de funcionários da escola”. Ele é constituído sobremaneira

por um *continuum* objetivo, mensurável, quantificável, administrável. Mas, em seguida, ele é repartido, planejado, ritmado de acordo com avaliações, ciclos regulares, repetitivos [...] Essa temporalidade reproduz em grande escala o universo do mundo do trabalho, cadenciado como um relógio; ela arranca as crianças da indolência e da acronia das brincadeiras para mergulhá-las num mundo onde tudo é medido, contado e calculado abstratamente: tal dia, a tal hora, elas deverão aprender tal coisa, numa duração predeterminada e sobre o que serão avaliadas mais tarde. (TARDIF, 2007, p.75).

Existe ainda “o tempo de sala de aula, referente ao ensino de conteúdos curriculares” (TERRIEN & SOUZA, 2000, P.123). Sobre este, pude apreender que os seis docentes se movimentavam de acordo com o perfil da turma, com a divisão dos horários (antes e após o recreio). Ou seja, essa organização obedecia a uma pré-seleção dos conteúdos e às experiências de anos anteriores. Isso pode ser verificado nas seguintes falas:

Eu acho até que dá para eu cronometrar bem, mas na turma da 3ª série eles são bem lentos. Em termo de conteúdo, a maioria das vezes eu trabalho duas disciplinas: uma antes do recreio e outra depois, mas aí até eles terminarem uma para começar a outra (aula) [...] às vezes ainda fica um pouquinho para eles encerrarem (as atividades) após o recreio [...] (Professora A. Simião).

Você chega na aula, as coisas mudam, você acha que vai trabalhar aquele conteúdo a aula inteira, mas você não chega nem na metade da aula, porque entra outra discussão, outra conversa, são exemplos de um e de outro, aí você termina extrapolando, aí na outra aula a gente retoma novamente para cumprir pelo menos o roteiro estabelecido. (Professor A. Batista).

[...] nesse caso dou uma lida antes nos livros, na atividade pra ver mais ou menos se a quantidade [...], se o tempo daria (pra trabalhar a atividade selecionada) naqueles dois horários, geralmente são dois horários seguidos, afinal essa disciplina (Português) precisa ser bem trabalhada. (Professora Sofia).

Eu tento assim me adaptar [...], por exemplo, a questão maior (de não fazer a chamada) é o tempo [...] a aula (a noite) só é de 40 minutos, se tu for passar uns 50 nomes no diário, se for chamar 50 nomes já comeu 10 minutos da tua aula, então eu prefiro passar uma lista de frequência e depois passar pra caderneta e isso não sei porque os alunos não gostam,

eles preferem ver eu fazendo a chamada, eu acho até que é pra perder o tempo da aula mesmo.(Professor Wilson).

As situações diárias enfrentadas pelos professores e professoras tornavam-se acontecimentos permanentes, os quais eram gerenciados com certa espontaneidade. Os termos “eles são bem lentos”, “A gente pega um pouco das experiências dos anos anteriores”, “Eu tento assim me adaptar” são expressões que denotam o ritmo impresso em cada aula ministrada. Esse ritmo está associado à turma, ao conteúdo que seria explorado na aula, às experiências de sucesso ou fracasso de anos anteriores. Enfim, refere-se a uma adaptação que os entrevistados incorporaram, uma vez que “estar na escola, na maior parte do tempo, significa estar em classe” (id ibid, p. 124).

Por outro lado, quando falou do tempo em sala de aula, o professor A. Batista enfatiza a dinamicidade da aula, uma vez que quando “Você chega na aula, as coisas mudam, você acha que vai trabalhar aquele conteúdo a aula inteira, mas você não chega nem na metade da aula[...]”. Levando em consideração que este partícipe possuía apenas um ano de docência, a organização desse tempo era paulatinamente dosada, superando aos poucos a dificuldade de “não dá tempo” de expor todo o conteúdo.

Ao considerar que o PDE assinala que a escola deve enfatizar o desempenho do aluno, a distribuição do tempo de aula se constitui como um fator condicionante do desempenho da escola e da qualidade de seus serviços, uma vez que é com a eficiente dosagem desse tempo que os conteúdos serão significativamente trabalhados e o programa curricular será cumprido (PARO, 2000).

Por sua vez, quando a professora Olinda<sup>40</sup> ocupou os alunos com uma atividade que, segundo ela, “não foi planejada”, demonstrou que na instituição muitas vezes o que importa é manter os discentes “ocupados” em sala, haja vista que dessa forma a escola (e conseqüentemente os professores) está fazendo mais do que uma de suas obrigações - preencher o tempo dos alunos. Isso é incorporado pelos partícipes como sendo uma obrigação mais do que necessária. Para eles, é melhor “prender os alunos em sala do que deixá-los soltos sem fazer nenhuma atividade educativa” (Professora Olinda).

Tal argumentação se deve pelo fato de os (as) professores(as) reconhecerem “que uma de suas tarefas fundamentais é ocupar os alunos, não deixá-los por conta, sem nada pra

---

<sup>40</sup> Ver descrição da aula da professora Olinda no início deste capítulo.

fazer, ocupá-los com atividades” (TARDIF, 2007, p76), mesmo que sejam atividades desinteressantes para o alunado e que não sejam “cobradas” nas avaliações institucionais, como foi o caso da atividade passada pela referida docente.

No recorte “a maioria das vezes eu trabalho duas disciplinas: uma antes do recreio e outra depois”, a professora A. Simião revelou como conduzia a organização do seu tempo em sala de aula, o que foi observado também na dinâmica dos outros entrevistados. A respeito dessa divisão, Souza et al (2000, p.131) esclarece que o tempo da sala de aula é subdividido em dois períodos: um tempo longo e um tempo curto. O primeiro corresponde “ao momento que a turma entra em classe, no início do turno até a hora da merenda e o início do recreio. O segundo período, de tempo mais curto, compreende o horário imediatamente após o recreio até o final do turno” (ibid). Assim, na dinâmica de organização do tempo, os docentes tendiam a explorar os conteúdos mais complexos e que, geralmente, são mais exigidos nas avaliações externas (na Prova Brasil, por exemplo), sobretudo priorizando a Língua Portuguesa e a Matemática.

Nessa ótica, disciplinas como Religião, Educação Física são distribuídas nos tempos curtos e quando não é possível, no caso da Educação Física (por conta do clima quente da cidade), são colocadas em dias da semana nos quais são trabalhadas as outras disciplinas de menor complexidade, como Educação Artística e Inglês, por exemplo.

De modo geral, a categoria tempo em sala de aula corresponde a uma organização que contempla não só a necessidade desejada de cada partícipe, “uma espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação [...], uma força formadora de hábitos” (BOURDIEU, 1997 apud ABDALLA, 2006, p.78), mas o que é sumariamente “cobrado” de cada nível de ensino, ou seja, o que cada aluno tem que dominar para satisfazer positivamente os índices de desenvolvimento escolar, obedecendo às exigências implícitas nas prescrições institucionais.

Ao explicitarem sobre o planejamento de suas atividades em sala de aula, os partícipes ora enfatizavam as experiências adquiridas em anos anteriores, ora apontavam o planejamento recebido pela Secretaria de Educação:

Para cada sala que a gente vai trabalhar, é um planejamento diferente. Você faz um roteiro básico (aí você sabe que planejamento é só um roteiro mesmo) [...] Já tem um material proposto pela Secretaria que é um

roteiro, mas não me prendo só nele, porque tem conteúdos muito resumidos, aí você tem que pegar e enxertar outras coisas para que fique mais rico [...] (Professor A. Batista).

A gente tem que estar observando e reavaliando, tem que está colocando para ver se melhora o trabalho da gente [...] a gente pega um pouco das experiências dos anos anteriores e ao mesmo tempo tenta inovar (Professora Deusa).

Com relação ao planejamento, a gente recebeu uma grade curricular que veio lá da Regional Sudeste, mas de forma generalizada, de como deveria ser trabalhado o Ensino Religioso e aí fui tentando adaptar o meu planejamento de acordo com o plano de curso que veio de lá. E tinha essas áreas para gente poder trabalhar: a questão da ética, a questão da violência, a questão da sexualidade. (Professora Olinda).

Eu sempre planejei as aulas para ministrar, mas algumas vezes eu improviso [...] (Professor Wilson).

A “adaptação” e o “improvisado” são palavras-chave para compreender como os professores e as professoras da presente pesquisa interpretam a função do planejamento.

Em algumas aulas observadas o improvisado era bastante visível, supostamente devido a situações inusitadas (imprevisibilidade) que aconteciam em sala, quais sejam: a falta de material didático (como livros dos alunos), a evasão dos alunos após a merenda ser servida, a junção de turmas, a indisciplina dos discentes.

Na realidade, um programa, por mais preciso que seja, é sempre apenas um programa [...] sempre haverá uma distância entre o programa e a sua realização concreta em classe, as diferenças entre os alunos, os recursos disponíveis, o tempo que passa [...] os professores, queiram ou não, são obrigados a interpretar os programas e adaptá-los continuamente às situações cotidianas (TARDIF, 2007, p.208).

Outro aspecto observado foi que a prática do planejamento formalizado entre os pares não era sumariamente valorizada na dinâmica institucional da escola, uma vez que nas reuniões pedagógicas destinadas ao planejamento o horário para a realização dessa tarefa era utilizado para falar sobre assuntos burocráticos (recursos recebidos pela escola, planilhas a ser preenchida etc.) que fugiam do real propósito da reunião. O planejamento nessa instituição era, portanto, uma prática que se concebia individualmente. Isso pode ser também um fator que permitia a prática do improvisado, uma vez que este significa “fazer,

inventar, preparar às pressas” (HOLANDA, 2000, p.378). Logo, se a escola não possibilita a prática do planejamento, favorece a improvisação em sala de aula.

Não obstante, os professores e professoras iam reconfigurando suas formas de planejar orientados por situações repetitivas em sala de aula, “pegando um pouco das experiências dos anos anteriores e ao mesmo tempo tentando inovar” (Professora Deusa). Tal fato permite considerar que os processos de “reflexão sobre a ação” (SCHON, 2000) eram continuamente desempenhados pelos professores e professoras entrevistadas. É dessa base reflexiva que os docentes intervinham no contexto da sala de aula. Deste modo,

procurar compreender a racionalidade do fazer pedagógico no chão da sala de aula significa buscar desvelar “as certezas” que dão suporte às decisões do trabalho docente. Significa, igualmente, explorar o universo epistemológico que fundamenta o agir pedagógico, ou seja, identificar e caracterizar os elementos fundantes de uma razão eminentemente prática que estrutura o fazer. (THERRIEN & SOUZA, 2000, p.112).

As observações e os depoimentos dos seis docentes revelaram que, de certa forma, todos planejavam suas atividades (individualmente) conforme a proposta curricular da Secretaria de Educação, sendo esta um forte eixo orientador para a escolha dos conteúdos a serem trabalhados em cada disciplina, mesmo sendo “um material muito resumido”. E ao mesmo tempo reconheciam que “as ações dos diversos alunos e do próprio professor iniciam rupturas, deslocamentos, desvios e recuos de graus variados em relação ao planejamento” (TARDIF, 2007, p.233), o que favorecia a prática do imprevisto.

Todavia, na prática cotidiana em sala de aula, os docentes direcionavam o planejamento a partir do que interpretavam como “conteúdos mais importantes”. Isso demonstra que “a hierarquização dos conteúdos remete a questões de prestígio (valor social do conhecimento) e de acesso a alguns conhecimentos que serão destinados unicamente a alguns alunos” (id ibid, p.210), uma vez que os docentes se apropriavam muito mais “de qual o melhor conteúdo” a ser ensinado (geralmente os que são mais cobrados nos certames), do que aos outros aspectos que também são proporcionados pela escola, tais como ensinar valores, preceitos de cidadania, ética humana etc.

Outra prática observada e bastante relatada nas entrevistas de explicitação foi a metodologia de ensino utilizada pelo (a) professor (a). Segundo a professora Deusa, esta

deveria ser “suficientemente boa” para proporcionar um aprendizado significativo. Ou seja, a forma como o (a) professor (a) mediava o conteúdo era um fator determinante para o ensino ser considerado eficiente (de qualidade).

Com relação a esse aspecto, as justificativas foram as seguintes:

Eu exponho o conteúdo no quadro quando eu tenho que acrescentar um assunto que não tem no livro, porque se tiver no livro, a gente lê o conteúdo. (Professora A. Simião).

Uma aula não se resume só ao conteúdo da disciplina, logo a Geografia ela é muito dinâmica [...] Eu sempre peço para os alunos lerem, fazer atividade, às vezes também quando eu vou dar um assunto eu coloco 10 questões sobre aquele assunto, aí distribuo o material para que o aluno consiga e a gente vai respondendo as questões e explicando, respondendo e explicando [...] (Professor Batista).

Muitos alunos pensam que a educação física, até mesmo pela tradição, é só a prática e a prática resumida em bola, futebol. Então minha metodologia desde quando eu me formei é trabalhar a teoria junto com a prática. Não só a teoria do esporte e da educação física como movimento, mas está colocando a questão da interdisciplinaridade, até como uma forma da gente está discutindo outros valores. (Professora Deusa).

Enquanto coordenadora eu gostava muito de observar a forma como o professor daqui dava aula e isso às vezes me angustiava muito porque eu já fui aluna e sei como é ruim você ficar numa sala só ouvindo. E partindo dessa questão, independente de ser a disciplina A ou B eu não gosto de trabalhar só a questão da leitura, só eu falar. Então já é uma didática, uma metodologia minha. (Professora Olinda).

Eu sempre tento tornar a coisa prática [...] eu tento aproximar a teoria da prática (Professor Wilson).

As falas demonstram que cada docente se apropriou de uma forma de expor o conteúdo da sua disciplina, no entanto algumas práticas se assemelham, ora valorizando a leitura do texto, ora a exposição da teoria relacionada com a prática.

De modo geral, em cada metodologia adotada havia uma presença forte de experiências adquiridas ao longo da trajetória de vida dos agentes, interpretadas aqui como disposições duráveis (*habitus*). Logo, quando a professora A. Simião priorizava a leitura do conteúdo, ela revelava a influência da sua pregação religiosa: a leitura bíblica nas casas; por sua vez, os professores A. Batista, Deusa e Wilson intercalavam explicação do conteúdo e exercícios ou experimentos químicos (no caso do professor Wilson), revelando que ao

longo de suas trajetórias de vida a dimensão teórica/ prática estava muito presente, seja na experiência com os trabalhadores rurais (A. Batista), seja na maneira como aprendiam os conteúdos escolares, associando-os a situações práticas da vida cotidiana (professora Deusa e Wilson).

Desse modo, essas maneiras de ser e estar na profissão ultrapassam os saberes exclusivos de suas disciplinas, visto que uma das docentes revelou a importância de se trabalhar a interdisciplinaridade (Deusa); ultrapassa ainda os saberes profissionais adquiridos no contexto da formação inicial, haja vista que uma das professoras “gostava muito de observar a forma como o professor daqui dava aula”. Ou seja, buscando se apropriar do perfil dos bons e dos ruins professores da instituição e se colocando enquanto aluna para direcionar uma metodologia que contemplasse a significativa aprendizagem do discente.

Abdalla (2006, p.97), ao questionar sobre as fontes de conhecimento que o professor privilegia nas formas de organização do ensino, aponta para três perspectivas. A primeira refere-se “à visão que o professor tem de sua prática como professor e como aluno”, a qual pode ser percebida na postura da professora Olinda. A segunda fonte corresponde ao conhecimento do professor sobre sua matéria de ensino, verificado, sobretudo, na fala dos professores A. Batista e Deusa. Por fim, coloca que a organização do ensino se traduz naquilo que o “professor tende a conhecer: o território do ensino, o espaço da relação pedagógica e a organização/estruturação do trabalho docente” (ibid, p.97), observado nas aulas dos seis docentes. Essas formas de organização do ensino, por sua vez, tomam forma quando o docente entra em contato com a prática do contexto da instituição que trabalha, sobretudo da sala de aula.

De maneira geral, o estilo metodológico incorporado por cada educador entrevistado é delineado por uma matriz estruturada e estruturante que vai se constituindo à medida que o contexto em que o agente atua o estimula, promovendo uma prática relativamente autônoma e conduzida pelas disposições incorporadas ao longo da trajetória de vida dos agentes. Assim, a forma de mediar os conteúdos para os alunos se configura como uma “margem de manobra” adquirida pelas significações e sentidos atribuídos pelo professor (a) com relação ao seu fazer durante o exercício efetivo de sua prática. Desse



modo, “ensinar é interpretar a atividade em andamento em função de imagens mentais ou de significações que permitam dar um sentido ao que ocorre” (TARDIF, 2007, p.250),

Todavia, segundo alguns docentes, “para uma prática mais eficiente”, a exposição do conteúdo precisa vir acompanhada de recursos (uso da lousa, vídeo, entre outros). A aula que é somente falada não chega a ser tão atraente para os alunos. Observei que estes se envolviam muito mais quando os professores disponibilizavam recursos pedagógicos diferenciados: vídeos, mapas, jogos educativos etc. Com relação à utilização destes, os partícipes argumentaram que:

A maioria das vezes uso só giz, quadro e livro didático. Primeiro porque na escola eu não observei se tem, e se tem eu ainda não encontrei, aí como a gente trabalha dois turnos manhã e tarde, fica muito corrido para preparar esse trabalho em casa [...] (Professora A. Simião).

Levo o mapa, o globo e outro material para tornar a aula mais dinâmica, porque só a questão de ficar falando fica ruim pra prender a atenção, aí eu coloco o mapa na frente, trago uma referência (de livros e documentários) vez ou outra, é uma forma também de chamar atenção do alunado. (Professor A. Batista).

A maioria dos recursos que eu utilizo, eu geralmente trago daqui da biblioteca mesmo. Os livros de poesia, literatura em minha casa. (Professora Sofia).

O que eu sei de recurso que a escola tem eu utilizo, quando não eu improviso, trago algum material de casa ou tiro xérox ou uso a transparência (retroprojektor) para tentar dá uma aula, digamos assim, mais compreensível possível. Utilizo também o Atlas de corpo humano já que eu dou aula de Ciências.(Professor Wilson).

Os relatos apresentam diferentes justificativas no uso dos recursos pedagógicos. Enquanto a “correria do dia” impede a utilização de recursos variados; “a intenção de dinamizar mais a aula” fazia com que alguns docentes buscassem diferentes recursos.

É interessante ressaltar que em 2008, a professora Deusa catalogou inúmeros materiais pedagógicos em desuso na escola, muitos ainda estavam lacrados. Eram jogos variados: dominó, dama, pega varetas; vídeos explicativos de diferentes áreas: Português, Ciências, Filosofia etc.; além de bolas, chuteiras, ábacos, alfabeto móveis, figuras geométricas, fantoches. Enfim, materiais que, segundo a referida professora, “muitas escolas particulares não possuíam”. Talvez por não saberem da existência desses materiais,

ou mesmo pela “falta de tempo” em procurá-los, muitos docentes deixavam de utilizar outros recursos além do giz, do quadro e do livro didático para facilitar a exposição do conteúdo.

Com efeito, a situação acima demonstrada aponta que a auto-organização das práticas efetivadas no contexto escolar perpassa por dois prismas: a) “pelas condições dadas pelo espaço físico circunscrito (no caso o CAIC JMOM) e b) pelo conjunto de experiências às quais os docentes recorrem para desenvolver o seu trabalho pedagógico” (THERRIEN & SOUZA, 2000, p. 115). Nesse sentido, as formas com que o (a) professor (a) se aproveita da utilização dos recursos pedagógicos tem a ver com o modo de organizar o seu ensino, sendo pouco importante pra alguns a variedade desses recursos. Isso, conseqüentemente, também corresponde à forma como os docentes percebem o processo ensino aprendizagem.

Portanto, para alguns professores (as) da presente pesquisa o “chamar atenção com mapas, livros de poesia, vídeos” ou “tornar a aula mais compreensível possível pela utilização do retroprojeto” permitiria um efetivo aprendizado por parte do discente. Já para outros (a minoria), a utilização desses recursos demanda mais tempo para organizar uma aula. Em todo caso, as estratégias de ensino, seja pela leitura de um texto, pela exposição de vídeos, pela utilização de jogos educativos, etc, são condições adotadas pelos (as) professores (as) para facilitar e dinamizar o ensino. Na medida em que vão percebendo a utilidade prática desses recursos e o efeito destes na aprendizagem de seus alunos, a utilização daqueles passa a ser indispensáveis.

É necessário, no entanto, que a escola dê condições para o uso eficaz de recursos pedagógicos, através da apresentação destes para o professorado, a explicação da correta utilização de novas tecnologias de informação e comunicação (internet, data show, por exemplo), acompanharem o planejamento do professor (que deveria ser feito na escola e em conjunto) e, sobretudo favorecer espaços de discussão sobre as práticas efetivadas. Dessa forma, a escola se constituiria como um espaço onde “o professor se reconheceria profissionalmente, [...] identificando ações emancipatórias necessárias para transformar” qualitativamente a sua prática pedagógica, reconhecendo os seus limites e procurando sempre superá-los. (ABDALLA, 2006, p.102).

Em se tratando de gestão das atividades curriculares e disciplinar, outro aspecto observado e questionado aos docentes contemplou a avaliação do processo ensino

aprendizagem. Considerando que o contexto atual das políticas educacionais tem como escopo a comprovação da qualidade do ensino através de exames e índices (IDEB, por exemplo), a avaliação feita pelos partícipes deveria atender a essa atual perspectiva.

Todavia, o novo formato de exigências sobre a escola pública em que trabalhavam aos poucos ia sendo percebido (e entendido) pela equipe pedagógica da referida escola. Por isso, muitas dúvidas surgiram sobre como avaliar e o que avaliar de seus alunos. Isso acontecia por que

a educação brasileira vem incorporando outro indicador de qualidade, relativamente novo entre nós, mas difundido em outros países há mais tempo, particularmente nos Estados Unidos, que é a qualidade indicada pela capacidade cognitiva dos estudantes [...] a partir de diretrizes e de matrizes curriculares para as diferentes etapas e níveis de escolarização, são preparados exames padronizados que, em tese, aferem o conhecimento que o aluno tem dos conteúdos prescritos para essa etapa ou nível de escolarização [...] Essa forma de aferição da qualidade ainda encontra muita resistência entre os profissionais da educação, porque não faz parte da nossa história e da nossa cultura educacional pensar a qualidade enquanto medida, apesar da importância socialmente atribuída aos exames vestibulares na difusão de certo padrão de qualidade de ensino. (OLIVEIRA & ARAUJO, 2005, p.12)

Dessa forma, seria através da avaliação da aprendizagem que se deduziria “a produtividade da escola mostrada em números estatísticos, na qual se observa ou não a função social (e econômica) da instituição escolar”. (MENDES, 2005, p.274). Isso estava bem presente nas falas das coordenadoras durante as reuniões pedagógicas. Todavia, os docentes questionavam as condições estruturais oferecidas pela escola e as condições sociais de seus alunos, cujas famílias se negligenciavam da sua função de educar e estimular o estudo de seus filhos. Segundo eles:

Eu receio que esses meninos (da 1ª série) vão terminar ficando retidos, porque só eu não estou dando conta, eu imagino que se a família também apoiasse e estimulasse na hora de fazer as tarefas de casa, talvez o desempenho deles melhorasse. (Professora A. Simião).

A parte que eu acho que a gente tem mais dificuldade mesmo é na hora da questão de produção, produção textual, porque uma boa parte (dos alunos) não sabe interpretar textos e também não recebem um apoio em casa. Eles esperam só pela escola, aí fica difícil!(Professora Sofia).

A ausência da família no auxílio das tarefas escolares e até mesmo no incentivo dado aos seus filhos sobre a importância da escolarização foi bastante comentado pela maioria dos docentes, principalmente os que lecionavam no Fundamental. É bom lembrar que, em relação a esse consenso estabelecido nas suas justificativas, um dos elementos designados pela UNESCO (1998) ao propor uma escola eficaz, na qual os alunos aprendem significativamente, considera que para se chegar a esse propósito “os professores não devem atribuir os resultados de aprendizagem de seus alunos às suas famílias, mas sim ao seu próprio desempenho ou ao desempenho dos estudantes” (apud OLIVEIRA & ARAUJO, 2005, p.20).

Ao questioná-los como consideravam a avaliação que faziam, a fala a seguir resume bem o posicionamento de todos os professores:

Uma vez dialoguei com uma professora (da universidade), ela queria que eu nadasse 200 metros, mas eu sempre tive medo de água, eu nadava até onde eu sabia que meu pé podia alcançar o chão, aí eu disse para ela: “Professora, analise comigo: se eu entrei no curso (Educação Física) nadando o mínimo para entrar e se hoje em dia eu consigo nadar 50 metros, faça uma avaliação entre eu e uma pessoa que entrou nadando, então se ele nadava 200 metros e hoje em dia ele nada os mesmos 200 metros quem foi que teve mais proveito fui eu ou foi a outra pessoa?” [...] Então assim essa questão de você avaliar o que o aluno aprendeu, tendo como base aquela margem que ele tinha de conhecimento e depois aquilo que ele aprendeu por mínimo que pareça, isso sim é que devemos avaliar (Professora Deusa).

Avaliar para os docentes não se constituía em simplesmente dar uma nota pelo resultado de uma prova escrita, mas levava em conta todo o processo de aprendizagem. Era, portanto, uma avaliação processual que considerava as individualidades de seus alunos, o saber que eles traziam para a sala de aula. Isso foi constatado também na observação dos docentes em sala de aula, quando sempre questionavam o alunado; quando associavam os exemplos que eles traziam com o conteúdo ministrado; quando iniciavam um assunto perguntando o que os discentes sabiam sobre aquele assunto. No entanto, “a margem de conhecimento que o aluno tinha e o que aprendeu” nem sempre condizia com o que era cobrado na Prova Brasil, uma vez que a grande preocupação das políticas educacionais atualmente é saber se o nível de conhecimento que o aluno apresenta é condizente com a série em que ele está.

Desse modo, a coordenação argumentou que naquele certame as questões não tinham um grau de dificuldade elevado, pelo menos na análise feita entre os professores, o problema era que os alunos do CAIC JMOM não sabiam interpretar as questões. Logo, aos professores foi solicitado que ensinassem a interpretação dos assuntos trabalhados em sala, dando margem para os alunos pensarem as respostas e não apenas reproduzi-las tal qual estava no livro didático. Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade (que enfatiza a leitura e interpretação de textos de diferentes áreas, inclusive da Matemática) era vista como uma possibilidade de diminuir essa deficiência. No entanto, apenas dois professores (Deusa e Wilson) colocavam em prática tal propósito educacional.

No âmbito da gestão disciplinar e das atividades curriculares, um aspecto que se constitui como intrínseco ao trabalho desenvolvido em sala de aula é a relação professor-aluno. Levando em consideração que um professor interage com uma heterogeneidade de alunos, o convívio com diferentes expectativas, com múltiplas práticas culturais e individualidades que trazem diversas demandas cognitivas e emocionais são cotidianamente vivenciadas pelos docentes.

Tal relação corresponde a uma interação “estabelecida socialmente pelo encontro entre sujeitos que ocupam posições desiguais” (THERRIEN & SOUZA, 2000, p.125). Nessa perspectiva, o educador exerce sobre o educando uma “ação pedagógica” (BOURDIEU, 1983), traduzida pela posse da autoridade ou o poder de aplicar sanções que são transmitidos intergeracionalmente pelas instâncias socializadoras, sobretudo a família e a escola. Assim, na relação professor-aluno existem os que mandam (ensinam) e os que obedecem (aprendem).

Um dos docentes assim encarava essa relação:

Talvez eu demonstre autoridade em sala de aula, mas sempre quando eu vou pedir a atenção deles, eu costumo pedir por favor, com calma, peço e repito várias vezes com calma, mas infelizmente eles não ouvem se a gente pedir com calma, eles só escutam e só atendem se for com um tom mais alterado de voz, parece que estão acostumados a só ouvir gritos [...] (Professora A. Simião).

“A autoridade reside no respeito que o professor é capaz de impor sem coerção aos alunos” (TARDIF, 2007, p.266). Dessa forma, os professores e as professoras observadas

tentavam estabelecer limites, regras de convivência, normas de comportamento, uma vez que era preciso organizar sua sala de aula e ter “controle” sobre os discentes.

Quando Simião coloca que seus alunos “só escutam e só atendem se for com um tom mais alterado de voz”, ela demonstra o padrão lingüístico utilizado entre esses agentes, o que comumente observei nas aulas assistidas. Todavia, o tom de voz elevado pressupõe ainda “a presença de uma autoridade pedagógica capaz de dissimular as relações de forças presentes”. (CANESIN, 2002, p.90). Isso acontece pelo fato de que, na visão dos seis docentes, é fundamental que os alunos estejam atentos para aprenderem significativamente. Sobre isso, um docente argumentou:

Eu fico inquieto quando um aluno sai da minha aula, quando eu não estou conseguindo atrair a atenção, por isso eu sempre estou em pé, conversando, indo de um lado pra outro, tentando atingir a turma por inteiro, tentando favorecer uma aprendizagem significativa (Professor Wilson).

Assim, na tentativa de lidar com a falta de atenção do educando, muitas vezes encarada como indisciplina, os seis docentes tentavam “jogar o jogo” intrínseco à relação professor - educando, qual seja: exercer suas autoridades pedagógicas. Nas falas é possível perceber a explicação dos professores com relação ao lidar com a (in) disciplina dos discentes:

Eu não tenho dificuldade com a disciplina do aluno, eu acho até uma das qualidades em mim: eu sempre soube, quando eu senti que o aluno não está interessado em assistir aula, eu digo: “é um direito seu, você pode sair agora e não atrapalhe minha aula”. Então eu sempre fui assim: mais de convidar pra sair do que ficar com o aluno em sala de aula (Professora Olinda)

Já tive atritos na sala de aula, eu não sou de deixar aluno ficar atrapalhando não, quando aluno atrapalha demais eu coloco ele pra sair, mesmo sabendo que essa não é a melhor atitude [...] (Professor Wilson)

Nas falas acima fica explícito que “os critérios assumidos pelos docentes para gerir as interações entre os sujeitos na sala de aula estão respaldados na sua adesão às regras postas pela normatividade institucional e assumidas como valores práticos”. (SOUZA et al, 2000, p.137). Logo, encaram o sistema de controle da turma como uma forma de assegurar

que as normas institucionalmente prescritas sejam assimiladas pelos alunos, garantindo não só a aprendizagem do conteúdo, mas, sobretudo a legitimação de uma ordem hierárquica.

Nessa ótica, alguns docentes revelaram que a atitude coercitiva (condutas punitivas) é algo presente nas práticas de muitos colegas de profissão, assegurando que “tem muitos professores que impõem uma realidade na qual ele é o dono da situação e os alunos têm que estar submissos” (Professora Deusa). A coerção se constitui em “sinais pragmáticos regulatórios para a ação em curso: uma olhada ameaçadora, uma cara feia, insultos, ironia, apontar o dedo etc” (TARDIF, 2007, p.265). Deste modo, mesmo que esta docente não reconheça em suas práticas a efetivação de ações coercitivas, ainda assim a relação de poder está estruturada nas suas interações, sendo incorporada pela escola, pelos docentes e pela sociedade como um todo. Em algumas situações de disputa velada (professor-professor; professor-aluno), o próprio ato de se comunicar com os pares se institui como uma prática coercitiva, uma vez que

os agentes da “fala” entram em comunicação num campo onde as posições sociais já se encontram objetivamente estruturadas. O ouvinte não é o “tu” que escuta o “outro” como elemento complementar da interação, mas se defronta com o “outro” numa relação de poder que reproduz a distribuição desigual de poderes agenciados ao nível da sociedade global (ORTIZ, 1994, p.13).

Por outro lado, uma dimensão também observada na relação professor-aluno diz respeito ao aspecto afetivo. Nesse sentido, alguns docentes colocaram que:

Os alunos são os meus maiores aliados. Eu sempre falo que quando eu estou na sala de aula eu tento passar para os meus alunos que eu não sou só uma professora, eu sou uma amiga, eu sou uma irmã, tento quebrar esse bloqueio [...] (Professora Deusa)

Eu sou de parar a aula e tentar assim tocar no sentimento, na emoção do aluno [...] (Professor Wilson).

Assim, “ter os alunos como aliados” ou “tocar no sentimento do aluno” revela como estes professores atribuem à interação com os discentes uma espécie de cuidado, de interação sadia, colaborativa. De certa forma, isso se constitui também como uma estratégia de convivência, uma vez que a garantia do respeito, da saudável relação pedagógica entre educadores e educandos não assume mais a perspectiva do tradicional autoritarismo

docente, visto que a figura do professor como detentor total do conhecimento e do aluno como receptor obediente se modificou.

Atualmente a figura docente não é mais encarada como guardião de um saber sagrado. Isso porque concorrem com a educação recebida pelas diversas instâncias educativas, com as quais o aluno entra cotidianamente em contato, dentre elas as práticas educativas advindas da mídia, dos jogos eletrônicos cada vez mais violentos, além de outros. Enfim, são novos tempos de possibilidades que influenciam e favorecem o surgimento de relações desarmoniosas no contexto escolar (SANTOS, 2001). Nessa perspectiva, alguns professores assim se posicionaram:

Aí a questão de não gritar, de não brigar, faz parte da estratégia de convivência [...] eu procuro não colocar o aluno para fora, eu prefiro conversar depois da aula, ou me uno ou evito colocar o aluno para fora [...] isso ajuda muito o relacionamento (Professor A. Batista).

A tomada de atitude (com relação ao aluno indisciplinado) é porque eu já havia observado outra experiência que eu tinha passado [...] o aluno indisciplinado quando você começa a tratá-lo de forma indiferente, tipo colocando para fora de sala, ele fica mais rebelde e analisando um comportamento como esse, eu vi que não era o mais adequado, então eu comecei a trabalhar esse aluno de outra forma, dando alguma atividade pra ele, para que ele se sentisse útil na aula (Professora Deusa).

Eu gosto muito dos meus alunos, mas tem uns que me dão muito trabalho. Quando eu quero fazer alguma reclamação eu converso com os mais danados [...] eu não gosto de está brigando com o aluno, batendo boca e mesmo por que isso não dá resultado, gera é conflito entre professor e aluno [...] (Professora Sofia).

Nessas condições, reafirma-se a importância do professor buscar uma harmonia entre as ações dos alunos e as suas, uma vez que aquele “trabalha com grupos heterogêneos [...] destacando que a ordem não é uma qualidade ontológica, mas algo que deve ser resultado de uma negociação” (CUNHA, 2007, s/d). Por conseguinte, a relação professor-aluno resulta de uma apropriação de práticas condizentes com a maneira de coordenar interações harmoniosas entre os atores envolvidos no contexto escolar.

Até este ponto, revelei os aspectos relacionados ao que observei em sala de aula e pude confrontar nas entrevistas de explicitação, quais sejam: o manejo com a disciplina ministrada; a organização do tempo de aula; o planejamento das atividades a serem



realizadas em sala de aula; a explicação do conteúdo; a utilização de recursos pedagógicos, a avaliação do processo ensino aprendizagem e a relação professor-aluno. Porém, senti necessidade em saber como o professor se atualizava profissionalmente, como este investia no seu aprendizado. Ou seja, como os docentes percebiam a importância das formações continuadas, da necessidade de uma pós-graduação, haja vista que a qualidade do ensino recaía, sobretudo sobre as suas práticas, sendo constantemente “forçados” a buscarem novas estratégias de ensino, isto é, maneiras eficientes de promover um ensino de qualidade.

No decorrer das justificativas apresentadas, cada professor manifestou a necessidade da formação contínua e de aprimorar suas práticas, enfatizando que almejavam uma pós-graduação (*lato sensu* e em alguns casos, *stricto sensu*), até mesmo para atender esse novo cenário de cobranças que se efetivava no cotidiano escolar:

Como profissional eu quero fazer uma especialização em Psicopedagogia, até pelo contexto que estamos vivendo agora, no qual exigem profissionais cada vez mais qualificados (Professora Olinda).

Uma coisa que está nos meus planos é fazer uma especialização. Eu quero na área de lingüística mesmo. Eu sinto essa necessidade de ver novas estratégias para trabalhar com meus alunos (Professora Sofia).

Eu estou querendo fazer especialização, ainda não decidi qual, mas ou será na área de meio ambiente ou Psicologia. Preciso me reciclar, pois desde quando terminei a graduação nunca havia despertado para esses outros tipos de formação (Professor Wilson).

Essa procura se constituía como um reflexo da necessidade em estar adquirindo novos conhecimentos sobre “o como ensinar”, visto que o contexto escolar exigia direta ou indiretamente uma prática mais eficiente, uma busca por uma “competência” profissional. Isso, no entanto, foi estruturado e incorporado pelo sistema educacional

já no final dos anos 70 e início dos 80, com a expansão dos cursos de pós-graduação em educação, (que) definiu um corpo de saberes específicos, legitimadores do campo pedagógico e de ideologias comuns. A esta época, explicitaram-se os diferentes segmentos e as respectivas posições ocupadas pelos sujeitos, que se hierarquizam internamente no campo pedagógico, na medida em que a formação se institui como critério legitimado de competência técnica e reconhecimento social (THERRIEN, 1998, p.103-104).

Dessa forma, como “corpo docente”, a realização de um ensino eficaz é interpretado simbolicamente pelos docentes como o fato de “procurar se aprimorar”, de buscar cada vez mais “uma qualificação”, afinal isso é exigido pelo sistema do qual fazem parte. Logo, constatei que a busca por novas qualificações estava sendo incorporada pelos (as) professores (as) como uma alternativa viável de melhoria/ aprimoramento de suas práticas.

De modo geral, a observação da prática desses seis docentes e a escuta ativa de suas argumentações sobre o seu fazer possibilitou a compreensão de um fecundo universo epistemológico, o qual sustenta os sentidos e significados de uma prática pedagógica que é complexa por natureza.

Relevou também que a qualidade de suas práticas correspondia ao ideal de formação humana que contemplavam e no qual enfatizavam as pregações religiosas que acreditavam, bem como os preceitos éticos e morais incorporados no seio familiar. Esse ideal abarcava diferentes formas de dinamizar o processo ensino aprendizagem, que ora consideravam a heterogeneidade dos alunos, sendo “várias cabecinhas diferentes e múltiplas formas de aprender” (Deusa); ora contemplavam a contribuição das suas ações para o futuro dos discentes, uma vez que “contribuir com isso faz sentir que meu trabalho está sendo bem realizado” (Batista); ora viam seu trabalho como “peça fundamental para a melhoria da educação” (Sofia).

Todavia, o princípio de qualidade que era tão pontuado nas políticas educacionais atuantes no CAIC JMOM e que historicamente faz parte do campo pedagógico, representava para os educadores da presente pesquisa não apenas cobranças ou denúncias de práticas ditas “ineficientes”, mas um discurso que confirmava que a profissionalidade do professor é um dos principais alvos para a melhoria da educação do país. Por sua vez, argumentaram que a busca pela melhoria da escola, ou melhor, pela instituição de ensino eficaz partia não só dos resultados alcançados nas avaliações externas, mas da conscientização política e ética que o educador tem do seu trabalho. Ou seja, parte de uma ação reflexiva que sempre está questionando “o que eu estou fazendo” e onde “eu quero chegar”. Na crença desses docentes, isso sim possibilitava efetivar um ensino de qualidade.

## 5 Considerações Finais

*Toda pesquisa só tem começo depois do fim. Dizendo melhor, é impossível saber quando e onde começa um processo de reflexão. Porém, uma vez terminado, é possível ressignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era e passou a ser.*

*(Marília Amorim, 2004, p.11)*

Ao longo dessa caminhada, os processos de ressignificação pelos quais passei foram frequentes. Ressignificar no sentido de construir outras ideias que não aquelas que fazem a realidade parecer algo coisificado. Ressignificar quando optei por desenvolver uma leitura praxiológica do espaço em que estava imergindo - a escola CAIC João Mendes Olímpio de Melo e seu cotidiano. Por essas e outras razões que continuarei aqui esboçando é que admito que a prática da pesquisa trouxe não apenas a exploração de uma caminhada já trilhada por outros pesquisadores - a pesquisa educacional na escola pública e com seus agentes - mas permitiu abrir os olhos, os ouvidos, sentir os gostos, os cheiros e as texturas das múltiplas interações simbólicas que se desenrolam no campo pedagógico. Desse modo, é “somente no concluir/interromper de um dado percurso que nossos olhos conseguem enxergar novos horizontes, descobrir sentidos e sentimentos que de certo modo, no entremear-se ao vivido, por vezes, escondiam-se e silenciavam-se” (LOPRETTI, 2007, p. 257).

Ao optar pela escrita em primeira pessoa do singular, ressignifiquei a posição neutra do pesquisador, uma vez que neutralidade é “pura” utopia. Foi no “percebi, apreendi, constatei, verifiquei”, entre tantos outros verbos em primeira pessoa aqui utilizados que me aproximei (e senti) efetivamente do objeto de pesquisa aqui estudado.

Desde a primeira tentativa de esboçar um projeto para o Mestrado até a escrita final desta dissertação, a prática pedagógica docente foi o meu foco. À medida que ia sentindo e ressignificando a trama que se desenrolava no espaço social escolhido para o desenvolvimento da pesquisa, o objeto de estudo ia se redefinindo. Foram várias idas e vindas para encontrar o objeto que insistia em se perder. No entanto, cada ida à escola, cada aula observada, cada entrevista analisada, cada orientação recebida serviram para relevar e

desvelar um cotidiano rico de crenças sustentadas pelo ideal de escola pública - uma escola que possa oferecer um ensino de qualidade.

Absorvida pelo intenso diálogo com aquele cotidiano e com as pessoas que dele faziam parte: coordenadores, diretores, professores, alunos e demais funcionários da escola, respirei as mesmas angústias e alegrias daquela escola, me envolvi completamente com aquele movimento e conquistei novos (as) parceiros (as).

O contato diário com aquele cotidiano revelou tessituras que se constituíram por fatos e acontecimentos que germinaram da incorporação de um discurso alegórico presente na instituição pesquisada de que “os nossos alunos precisam aprender mais e melhor!”. O discurso da qualidade era insistentemente pronunciado, por isso foi esse cenário que serviu de pano de fundo para a compreensão da prática docente, como essa era organizada, pensada, refletida e executada.

Admito que o presente trabalho contemplou o percurso de uma busca que não se esgotou, mas que ajudou a dirimir as minhas inquietações sobre a prática docente situada em um espaço/tempo específico. Assim, ao instituir um intenso diálogo com a perspectiva praxiológica de ver e sentir a realidade social, percebi como as posições ocupadas pelos docentes no campo pedagógico são conduzidas pelas decisões hierárquicas de políticas educacionais que redefinem seus critérios de qualidade à medida que absorviam regras internacionalmente legítimas.

De modo geral, percebi também que os professores e professoras entrevistados executavam suas ações com base no repertório de vivências que acumularam nos diferentes percursos formativos - família, escola, igreja, nos quais delinearam gostos, estilos, maneiras de sentir e significar as coisas do e no mundo. Portanto, constatei que as deliberações das políticas educacionais que instituem um princípio de qualidade do ensino por si só não foram suficientes para os (as) professores (as) assumirem uma gestão pedagógica de sala de aula que prime à qualidade do ensino; essa foi também deliberada pelo ideal de educação, de formação que assimilaram no contato com os valores repassados por seus pais, pelas pregações religiosas que tiveram contato, pelas aprendizagens adquiridas nas suas formações iniciais, pelas dificuldades advindas das suas condições sociais e pelas práticas docentes vivenciadas em instituições de ensino público.

Desse modo, cada professor tentava, à sua maneira, enfrentar o complexo cotidiano escolar. Nesse sentido, tendiam a aceitar as inovações e capacitações provenientes dos diferentes projetos e programas que chegavam à escola. Acreditavam que esses proporcionariam novos aprendizados (técnicas) para lidar com as dificuldades enfrentadas na sala de aula, dentre elas, a indisciplina dos alunos, metodologias específicas para lidar com alunos especiais, alunos em processo de alfabetização etc.

Por sua vez, a ausência de um projeto coletivo, o planejamento individualizado, o clima institucional repleto de disputas e lutas concorrenciais dificultavam a incorporação de uma discussão mais política e consciente sobre qual era o ideal de educação que a escola seguia (e pretendia seguir). Era comum no CAIC JMOM cada um agir isoladamente e por isso não levar adiante ideias que poderiam contribuir para a tão desejada escola de qualidade.

Verifiquei também que a identificação desses professores e professoras com a profissão docente se consolidou em um percurso que antecede a escolha profissional - foi iniciada no contexto familiar, a partir do capital cultural herdado, da projeção profissional advinda dos pais, das dificuldades enfrentadas pela condição econômica, da urgência em estar empregado, enfim de contextos híbridos de socialização.

Por fim, de todos esses processos de ressignificação, apreendi que as inquietações sobre a prática docente surgem para que possamos buscar entendimentos, os quais podem ser (de fato) compreendidos se insistirmos em procurar as respostas para as nossas muitas perguntas. Enfatizo, pois, que se não soubermos até onde somos capazes de enfrentar e conhecer os diversos princípios que emanam das deliberações políticas, os porquês de sua existência, como repercutem em nossas práticas e nos currículos escolares etc., seremos só mais “um tijolo no muro”, reproduzindo ações que os outros ditam estarem certas. É por isso que insisto nessa busca, no entendimento sobre os fatos e acontecimentos que são gestados a partir do campo pedagógico. Afinal, como destacou Emília na Introdução desta dissertação: “Não podemos ficar assim na ignorância”. É nessa condição de busca que poderemos incorporar e efetivar uma prática pedagógica de qualidade, mas uma qualidade que considera a educação integral do homem.

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: ALVES, Nilda & OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alli, 2008.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alli, 2008.

AMARAL- SOBRINHO, José; PARENTE, Marta M.A. **CAIC: solução ou problema?** Texto para discussão nº 363, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Jan,1995.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakthin nas Ciências Humanas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BARGUIL, Paulo Meireles. **O Homem e a conquista dos espaços: o que os alunos e os professores fazem, sentem e aprendem na escola**. Fortaleza: Gráfica e Editora LCR, 2006

BRASIL, CONGRESSO NACIONAL, (1996). **Lei nº 9.394/96 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, 20 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

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

\_\_\_\_\_. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994a.

\_\_\_\_\_. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994b.

\_\_\_\_\_. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papyrus, 1996.

\_\_\_\_\_. **O Poder Simbólico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998a.

\_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b.

\_\_\_\_\_. **A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. São Paulo: Zouk, 2002.

\_\_\_\_\_. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia científica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. **A Miséria do Mundo.** 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CANESIN, Maria Tereza. A fertilidade da produção sociológica de Bourdieu para ciências sociais e educação. In: ROSA, D.E.G.; SOUZA, V.C. (orgs). **Didáticas e práticas de ensino:** interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano:** Artes do Fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CODO, Wanderley (Org.). **Educação, carinho e trabalho:** burnout, a síndrome da desistência do educador que pode levar a falência da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CUNHA, M.I. et all. Autonomia e autoridade em diálogo com a teoria e a prática: o caso da profissão docente. **Revista do Centro de Educação.** Universidade Federal de Santa Maria, v. 2, Jan/fev/mar 2004. Disponível em <<http://coralx.ufsm.br/revce/2004/02/a5htm>> Acesso em: 10 jan. 2009.

CIAMPA, Antônio da Costa. Indentidade. In: LANE, Silvia T.M. & CODO, Wanderley (orgs.) **Psicologia Social:** o homem em movimento. 13ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

D'ÁVILA, José Luis Piôto. **Trajetória escolar:** investimento familiar e determinação de classe. *Educação e Sociedade*, v.19, n. 62, Campinas, Abril, 1998.

DELORY- MOMBARGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, Maio/ago, 2006.

ESTEVE, José Manuel. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor.** 2 ed. Porto: Ed. Porto, 1995.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Qualidade do ensino:** velho tema, novo enfoque. *Série Documental: Relatos de pesquisa*, n. 17, 1994.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Série Documental, Texto para Discussão, 2007.

FONSECA, Marília; OLIVEIRA, João Ferreira de. O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE): modernização, diretividade e controle da gestão e do trabalho escolar. **Anais.** Encontro da ANPED, GT: Estado e Política Educacional, n 05, 2003.

FREIRE, Paulo Freire (1996). **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.

GENTILI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo, SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, p. 111-177, 1995.

GIARD, Luce. Apresentação: história de uma pesquisa. In: CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: Artes do Fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GOMES, Luciana. **Trabalho multifacetado de professores/as: a saúde entre limites**. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública). Fundação Oswaldo Cruz, Centro de Estudos de Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana, Rio de Janeiro, 2002.

HINGEL, Murílio. O Pronaica – proposta, destruição e ressurreição. In: COELHO, Lígia M.C.C.; CAVALIERE, Ana M.V. (orgs.). **Educação Brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

HOLANDA, A. B. **Dicionário Aurélio Escolar da Língua Portuguesa**. 3 ed., Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro, RJ, 2000.

IBIAPINA, Ivana M. L. M. **Pesquisa Colaborativa-** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livro Editora, 2008

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W. & GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LOIOLA, L.J.S.L. **Contribuições da pesquisa colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores da Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

LOPRETTI, Tâmara Abrão Pina. **A produção de saberes e conhecimentos no cotidiano escolar: imagens de limites e possibilidades da ação educativa**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, Campinas, 2007.

MENDES, José Ernandi. **Professor Municipal: entre as políticas educacionais e as trajetórias pessoais**. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 17, p. 240-264, Jun/jul, 2007.

MONTEIRO, A.M.; SOARES, L.S.L. Relações entre o trabalho e a saúde mental dos professores do CAIC JMOM da cidade de Teresina- PI. **Anais**. III Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luís- MA, 2007.



\_\_\_\_\_. A construção da Identidade Docente: apreensão de significados a partir da pesquisa colaborativa. In: MORAES, Silvia Elizabeth (org.). **Currículo e Formação Docente: um diálogo interdisciplinar**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

MOTA, E. De A. D. **Saberes e conhecimentos docentes**: experiências da formação e experiências da profissão. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice & NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Revista Educação e Sociedade**, ano XXIII, n 78, Abr, 2002.

NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. 2 ed. Porto, Portugal: Editora Porto, 1995.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: ALVES, Nilda & OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alli, 2008.

OLIVEIRA, Pedro Paulo. Illusio: aquém e além de Bourdieu. **Mana (online)**, v 11, n 2, p.529-543, ano 2005. Disponível em < <http://www.scielo.br> > . Acesso em Jan 2009.

OLIVEIRA, R.P.; ARAUJO, G.C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n 28, Jan/fev/mar/abr 2005.

ORTIZ, Renato. A procura de uma sociologia da prática. In: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 3ª edição, 2000.

PASSOS, G.O.; PEREIRA, S.C.S. **Herança cultural e êxito escolar das classes populares na Universidade**: a força do *Ethos* na mobilização de capitais rentáveis ao percurso escolar. 2006 (mimeo).

SANTOS, Elzanir dos. **Identidade Profissional docente**: os ditos e os feitos. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v 28, n 100, Especial, p.1231-1255, out. 2007.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. São Paulo: Artes Médicas, 2000.

SETTON, Maria das Graças Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n 20. Maio/jun/jul/ago, 2002a.

\_\_\_\_\_. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n 1, p.107-116. Jan/jun, 2002b.

\_\_\_\_\_. Um novo capital cultural: pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n 90, p.77-105. Jan/Abr. 2005.

SILVA, Marilda da. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n 29, 2005.

SOUZA, Angela Teresinha et al. Gestão disciplinar da sala de aula: tempo, espaço e interação. In: THERRIEN, Jacques & DAMASCENO, Maria Nobre. **Artesãos de outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar**. São Paulo: Annablume, 2000.

SOUZA, Débora Martins de. **Discursos da qualidade na educação e performance da técnica**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

THERRIEN, Angela Terezinha Souza. **Trabalho docente: uma incursão no imaginário social brasileiro**. São Paulo: EDUC, 1998.

THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. **Artesãos de outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar**. São Paulo: Annablume, 2000.

THERRIEN, Jacques; SOUZA, Angela T. Cultura docente e gestão pedagógica: a racionalidade prática dos saberes do saber-fazer. In: THERRIEN, Jacques & DAMASCENO, Maria Nobre. **Artesãos de outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar**. São Paulo: Annablume, 2000.

THERRIEN, Jacques. **O paradigma do professor reflexivo e a formação docente: o que dizem os professores de Licenciatura? Caderno 4**. Grupo de Pesquisa CNPq “Saber e prática social do Educador, 2006 (mimeo).

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 7º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TOWNSEND, C. B.; TOMAZZETI, E.M. A mobilização de saberes nas práticas de professores nos anos iniciais: um estudo de caso. **Revista Educar**, Curitiba, nº 29, p.201-221, 2007.

