

LEITURA PROFISSIONAL DOCENTE E OS LIMITES DA UNIVERSITARIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

SARTI, Flavia Medeiros – fmsarti@bol.com.br

BUENO, Belmira Oliveira - FEUSP – bbueno@usp.br

GT: Formação de professores/ n.08

Agência Financiadora: FAPESP

O movimento de universitarização da docência das séries iniciais atualmente em curso entre nós tem possibilitado que professores desse nível de ensino estabeleçam relações mais próximas com o ambiente acadêmico, diminuindo, em alguns sentidos, a separação que historicamente vem sendo mantida entre essas duas instâncias no que se refere a práticas, valores, saberes e discursos associados a temáticas educacionais.

Tendo em vista atender a exigência de formação superior para o exercício do magistério, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.334¹, milhares de professores passaram, em todo o país, a integrar os quadros discentes do ensino superior (ES), quer seja em cursos regulares de licenciatura – especialmente os de Pedagogia e Normal Superior - ou em programas especiais de formação continuada docente, implementados por secretarias de educação de vários estados e municípios brasileiros. Essa tendência de formação encontra justificativas em discursos que defendem que a profissionalização e a (re)valorização social do magistério está associada a uma maior racionalização de suas práticas, que alcançariam maior eficácia e legitimidade social se fundamentadas em saberes pedagógicos de natureza científica e em posturas e valores geralmente associados a uma cultura de tipo acadêmica (Bourdoncle, 2000). São discursos que ressaltam a necessidade de formar professores mais autônomos, reflexivos e atuantes na solução dos mais variados problemas que se impõem no cotidiano da escolar.

Entende-se que o acesso desses professores a níveis mais elevados de formação profissional e acadêmica, bem como a possibilidade de estabelecerem relações mais sistemáticas com pesquisadores que atuam na universidade sejam fatores bastante positivos para a afirmação e desenvolvimento profissional do magistério, atendendo inclusive demandas legítimas que vêm sendo discutidas no campo da formação docente.

¹ Na década de 1970, assistimos no estado de São Paulo a um movimento precursor desse processo, quando, por exigência da Lei 5692/71, um grande contingente de profissionais do ensino tiveram de correr em busca da licenciatura em Pedagogia, sem a qual não poderiam exercer cargos de direção e outras funções administrativas da carreira do magistério. A este respeito, ver Vieira (2002) e Santos (2003).

Todavia, uma visão mais perspicaz a respeito desse movimento requer que se questione sobre os modos pelos quais os professores realmente se defrontam com essas políticas voltadas para a sua formação e como se apropriam dos objetos e valores que lhes são impostos e dados a consumir. Trata-se, por essa via, de conhecer as *maneiras de fazer* (Michel de Certeau, 1994 [1980]) dos professores quando estes se reapropriam dos espaços formativos organizados por “técnicas de produção cultural” (*id.ib.*, p.41); caminho para o desvelamento das formas de submissão e também de rebeldia que se fazem presentes nas operações de “caça não autorizada” (*id.ib.*, p. 38) pelas quais os consumidores - no caso, os professores – recebem os produtos culturais que lhes são destinados.

Essa possibilidade de aproximação entre professores das séries elementares e pesquisadores acadêmicos constitui fonte de desafios importantes para ambas as partes, já que no interior de cada um desses dois grupos são partilhadas culturas profissionais específicas, baseadas em determinadas maneiras de conceber o ensino, a aprendizagem, a escola, os alunos, a docência, entre outros aspectos relacionados à formação dos professores e ao seu papel profissional. Sob tal perspectiva, pretende-se aqui examinar alguns aspectos relacionados a esse cenário, que se referem mais especificamente aos modos como os professores se apropriam de discursos, práticas, valores e saberes educacionais produzidos por meio de práticas acadêmicas.

Dados a esse respeito foram reunidos por uma pesquisa de caráter etnográfico que teve como referencial empírico o PEC-Formação Universitária, um programa de formação continuada em nível superior implementado junto a professores efetivos da rede estadual de ensino paulista². Aquele estudo procurou descrever e caracterizar modos pelos quais professoras³ das séries iniciais, então alunas no referido programa, leram textos acadêmico-educacionais que lhes foram oferecidos naquele contexto.

Das leituras de formação às leituras de trabalho: modos de ler docente

² Programa implementado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em parceria com a Universidade de São Paulo (USP), a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e a Universidade Estadual Paulista (UNESP). Foi realizado entre julho de 2001 e dezembro de 2002 quando, segundo dado divulgado pela SEE-SP, concedeu diploma de licenciatura plena a 6.233 professores que possuíam, até então, apenas a habilitação para o magistério em nível médio. Embora não tenha sido formalmente classificado na modalidade de educação a distância, apresentava características desse ensino, como o forte apoio de mídias interativas.

³ Como o universo focalizado pela pesquisa era composto quase exclusivamente por mulheres, optou-se pelo emprego dos termos no feminino.

Durante os 15 meses de atividades de campo da pesquisa antes referida, realizada em duas turmas do PEC-Formação Universitária, observaram-se diferenças significativas entre as alunas-professoras, no que se refere a seus hábitos e experiências prévias de leitura. Enquanto as professoras reunidas no Pólo I⁴ enfrentavam diversas dificuldades no contato com textos educacionais de natureza acadêmica (falta de acesso, desconhecimento dos processos de produção e divulgação, insuficiência conceitual, estranhamento em relação ao léxico empregado etc), as docentes reunidas no Pólo II valiam-se de uma razoável desenvoltura na leitura dos textos propostos no programa.

Em que pese essas diferenças quanto aos hábitos e às experiências de leitura das professoras, foi possível identificar a existência de certas similaridades que as uniam no que se refere aos modos como liam os textos acadêmico-educacionais que lhes eram dados a ler naquele contexto. Delinearam-se, pois, contornos de uma comunidade social de interpretação específica, que reunia as leituras profissionais das professoras em torno de uma mesma racionalidade prática, orientada por uma mesma lógica da ação. Foi possível perceber, por exemplo, que as leituras que elas faziam dos textos acadêmico-educacionais eram caracterizadas pela presença marcante da oralidade no exame e discussão de assuntos relacionados à vida cotidiana escolar.

Aquelas leituras assumiam, destarte, feições específicas que se mostravam ancoradas em suas experiências profissionais cotidianas. Para ler, as professoras recorriam, não raras vezes, a “estratégias de oralidade” (Kleiman, 2001), evocando situações práticas para ‘traduzir’ ou exemplificar o que o autor do texto ‘queria dizer’. Em algumas situações as idéias dos autores é que agiam no sentido de justificar, problematizar ou contestar situações práticas que as professoras tivessem em vista abordar nas discussões. Em outros casos, elas recorriam a exemplos práticos para contestar idéias que consideravam terem sido propostas pelo autor do texto lido. Nessa direção, os textos pareciam ser assumidos pelas professoras como ‘atalhos’ para a análise de suas experiências docentes no contexto escolar, possibilitando emergir suas percepções e avaliações sobre os impactos que os temas neles propostos traziam para a vida diária na escola e para a atuação docente.

Por meio dessa postura, as professoras valiam-se de um tipo de *tática de consumo* (M. de Certeau (1994 [1980])) e assumiam, mesmo que temporariamente, o

⁴ As denominações *Pólo I* e *Pólo II* são utilizadas no âmbito do estudo para designar as duas localidades focalizadas, mas não correspondem a nomenclaturas empregadas no PEC-Formação Universitária.

lugar dos autores dos textos lidos para, valendo-se furtivamente dessa posição de poder, fazer imperar seus modos específicos de ler e de se apropriar dos discursos educacionais. Essas leituras se convertiam, então, em “ocasiões” (*id. Ib.*, p. 47) para sua reflexão e/ou questionamento sobre fatores que se impõem à atividade e à condição profissional docente. As professoras valiam-se do limitado espaço de liberdade do qual dispunham para subverter a ordem dos discursos (R. Chartier, 1999 [1992]) proferidos, tornando-os, deste modo, mais próximos de seus interesses e necessidades de trabalho. Com tal engenhosidade, elas introduziam o seu próprio mundo – o mundo docente - no lugar daquele proposto pelo autor do texto. Revelavam-se, com isso, traços da dimensão política que M. de Certeau (1994 [1980]) atribui às práticas cotidianas, como é o caso da leitura.

Nesse sentido, os textos que circulavam no programa eram avaliados pelas professoras em função do grau de interlocução com o cotidiano escolar que os mesmos lhes possibilitavam. Elas mostravam-se desejosas de encontrar imagens de si mesmas, de seus alunos e dos problemas que enfrentavam na escola retratadas pelos autores; e por isso reprovavam os textos com os quais não conseguiam estabelecer um diálogo mais direto sobre suas práticas profissionais, suas preocupações, interesses e saberes. (Re)afirmavam, assim, o valor de seus próprios saberes e práticas profissionais; recursos dos quais dispunham para se apropriar de textos educacionais, bem como do espaço e de práticas acadêmicas.

Elas analisavam os discursos presentes nos textos lidos a partir de uma perspectiva particular, centrada em questões bastante pontuais presentes no cenário escolar, incluindo, entre outros fatores: o tempo e o espaço da aprendizagem e do ensino, os objetivos da docência, além das relações estabelecidas entre os sujeitos. Para elas, a discussão dos temas educacionais exigia que se contemplassem todas as variáveis inscritas na efetivação das práticas pedagógicas junto aos alunos. As relações que estabeleciam com os textos convertiam-se, assim, em ‘leituras de trabalho’, percebidas pelas professoras a partir de seu valor de uso (Bourdieu, 1996) para o atendimento das necessidades e a resolução de problemas que elas enfrentavam no exercício diário de seu ofício.

Esse modo de ler docente mostrava-se ancorado na cultura profissional do magistério, vinculada ao trabalho cotidiano e à capacidade de tomar decisões diante dos eventos e das urgências impostas à vida escolar. Essa arte prática, nos termos empregados por Israel Scheffler (1974), ou arte do fazer, segundo definição de Michel

de Certeau (1994 [1980]), relaciona-se a saberes que, em sua maior parte, são invisíveis e desconhecidos. É por esse motivo que, ao se aproximarem de textos acadêmico-educacionais, as professoras focalizadas valiam-se de modos de ler que Anne Marie Chartier (1999) já havia identificado como sendo ancorados em saberes e interesses de ordem prática.

Para as professoras aqui consideradas, a importância assumida por esses critérios práticos parecia ainda mais acentuada em função de seu perfil profissional. Todas elas atuavam no magistério há mais de dez anos, o que lhes possibilitava gozar de certa liberdade com relação a questões de ordem ‘técnica’ do ensino e, ao mesmo tempo, apresentar maior adesão à racionalidade prática que o fundamenta (A.-M. Chartier, 1998).

Em função desses critérios de natureza específica, aquelas professoras ‘escolhiam’ os textos, os conceitos e as idéias que lhes pareciam mais ‘interessantes’, quer seja do ponto de sua utilidade para o exercício da docência – seu valor de uso - ou do valor simbólico a eles agregado, fonte de legitimidade para suas práticas, posicionamentos e discursos. Dado o caráter formativo e escolar do ambiente investigado, tais ‘escolhas’ não implicavam necessariamente na seleção dos textos que seriam lidos, mas sim na eleição das leituras que ‘valiam a pena’ e que, portanto, seriam objeto de maior atenção e empenho durante as sessões de leituras. Elas costumavam dispensar maior atenção para os textos que lhes pareciam possibilitar aproximações mais diretas com temas que consideravam realmente centrais e urgentes para a docência e que, ao mesmo tempo, lhes propiciassem alguma forma de ‘uso imediato’ no contexto profissional, quer fosse para a resolução direta de problemas junto aos alunos ou para legitimar práticas e posicionamentos profissionais que elas já vinham assumindo.

As professoras esperavam que os textos lhes possibilitassem, entre outras possíveis ações: debater especificidades do trabalho que realizavam na escola; justificar teoricamente suas ações profissionais; informar seus questionamentos sobre atitudes tomadas pela direção da escola; reunir informações para cumprir as atividades ligadas ao programa (provas, monografia final, vivências educativas, oficinas culturais etc.); ter contato com autor(es) ‘legítimo(s)’ no meio educacional ou mesmo incrementar sua formação para rivalizar com colegas que frequentavam cursos regulares de graduação (e que costumavam menosprezar o PEC, identificado por elas como um curso a distância). O valor associado à leitura de cada texto era, ainda, balizado pelas professoras em função da maximização dos benefícios esperados. Os critérios envolvidos em suas

leituras articulavam-se de diferentes formas em cada situação, conferindo certa mobilidade e diversidade para as ‘escolhas’ realizadas, que tinham como eixo central os interesses de professoras experientes em seu ofício e, portanto, bastante centradas na perspectiva prática da docência. Em todos os casos, porém, os textos mais valorizados por elas eram aqueles que lhes possibilitassem maiores chances de verem a si mesmas, de algum modo, neles ‘refletidas’ (seu ambiente de trabalho, seus alunos, suas preocupações, urgências, frustrações, etc.).

A proposição dessa *temporalidade dos usos* nas leituras profissionais docentes pressupõe destaque aos interesses que motivam as ações das professoras no contato com os textos que lhes eram dados a ler no programa. Essa perspectiva de análise encontra fundamentos em estudos de Raymond Boudon (1977, 1999), para quem o exame das ações realizadas pelos agentes sociais deve levar em conta seus interesses em elevar os benefícios a serem alcançados e, ao mesmo tempo, em reduzir os investimentos que devem empregar.

As atividades de campo realizadas possibilitaram a identificação de vários indícios a esse respeito. Em certa ocasião, por exemplo, as alunas forma chamadas a ler capítulos de um livro⁵ no qual eram apresentados pressupostos construtivistas relacionados à alfabetização. De acordo com as orientações oferecidas na apostila do programa, cada grupo deveria ler um dos capítulos do livro em questão, elaborar uma síntese a seu respeito e apresentá-la para as colegas da turma, por meio de um pôster que deveria evidenciar: a concepção de alfabetização, de leitura e de escrita assumida pela autora, além de “outros aspectos considerados relevantes para compreender o processo de alfabetização” (São Paulo, 2001, p. 723). Foram observadas as atividades realizadas por um dos grupos da turma.⁶

Ao longo da leitura, as professoras focalizadas pareceram enfrentar dificuldades para compreender alguns termos e expressões e, também, certos conceitos relacionados à teoria construtivista. Em alguns momentos, elas recorreram à pesquisadora para solucionar tais dúvidas e, assim, poder compreender ‘o que a autora do livro queria dizer’. Apesar dessa postura um tanto titubeante diante do significado de palavras escritas no texto, as professoras mostraram-se bastante à vontade para propor ‘exemplos práticos’ que, para elas, ilustrariam ou ‘traduziriam’ cada trecho lido. Assim como no

⁵ ELIAS, Marisa Del Cioppo. *De Emílio a Emília: a trajetória da alfabetização*. 1ªed. São Paulo: Ed. Scipione, 2000.

⁶ Registro de observação realizado em 24/04/2002.

caso das leituras coletivas, conduzidas pela tutora da turma, elas segmentaram o texto em blocos de idéias, que eram analisadas e discutidas. Quando decidiam interromper a leitura (realizada em voz alta por uma delas), passavam a falar sobre o modo como seus alunos escreviam ou liam (“comendo letras”, por exemplo), as dificuldades que enfrentavam e as maneiras como as enfrentavam. A ‘tradução’ das idéias da autora por meio de exemplos pareceu conferir maior dinamismo ao grupo e mesmo as alunas que até então permaneciam caladas pareciam, a partir dali, mais dispostas a participar do debate instaurado. Ao invés de explorar mais detidamente o texto e de o parafrasear – como a tutora costumava fazer durante as leituras realizadas coletivamente na turma – as professoras optaram por associar-lhe casos exemplares que ensejavam longas discussões sobre o contexto de ensino em que atuavam.

Tomou forma entre as professoras, então, uma longa discussão sobre o “fracasso” que elas associavam à implementação de propostas pedagógicas relacionadas a teorias construtivistas. Sobre esse aspecto, uma das professoras disse estar aflita com relação ao futuro de seus alunos, que não vinham se mostrando capazes de ler ou escrever de modo fluente, formando “uma legião de alunos copistas” que “passam pela escola sem aprender”, por “não terem de aprender”, já que não serão reprovados. As outras professoras do grupo pareceram concordar com tais observações e a discussão seguiu, focalizando os prejuízos que, para elas, foram acarretados pela implementação da progressão continuada nas séries iniciais do ensino fundamental, como a falta de disciplina entre os alunos para a realização das atividades escolares, já que não se vêem ameaçados pela possibilidade de repetência.

Tendo em vista o cumprimento da tarefa proposta, havia momentos em que as professoras tentavam se ater mais diretamente ao texto, integrando suas informações e resumindo-as. Isso ocorreu, por exemplo, quando uma outra docente do grupo ressaltou que o mesmo baseava-se em idéias de Emília Ferreiro, autora que propõe a necessidade de “maturidade, tempo e paciência” para a alfabetização. A sistematização proposta por essa professora provocou reação imediata por parte de algumas de suas colegas, que destacaram as dificuldades de aprendizagem enfrentadas por alunos que vivem em condições adversas (que residem em locais violentos, não contam com a presença do pai ou da mãe etc) e que revelam atitudes de apatia, insegurança ou rebeldia. A discussão seguiu por alguns minutos, afastando-se da temática da alfabetização, da atividade proposta na apostila e das orientações da tutora.

Em seguida, as professoras voltaram à exploração do texto, com vistas à composição do pôster solicitado na atividade. Passaram, então, a eleger os trechos do texto que deveriam constar no pôster; o que era anotado em uma folha por uma delas. A partir daquele momento, a atividade de leitura e síntese do texto foi interrompida somente uma única vez, quando um das professoras destacou um trecho do texto que lhe chamou especial atenção. Nele, Emília Ferreiro afirmava que “as crianças são facilmente alfabetizadas”.

P3: Para ela é fácil alfabetizar!

P1: Vai ver que ela fez como aquele outro... o Rousseau, que alfabetizou somente os próprios filhos!

P6: Alfabetizar uma classe de 10 ou 15 alunos é mesmo fácil. Quero ver alfabetizar 35 como a gente!

Esse episódio parece exemplar no que se refere ao modo como as professoras focalizadas no programa realizavam as leituras propostas, tomando por base suas experiências profissionais docentes. Embora o texto em questão se limitasse a apresentar as etapas presentes no processo de alfabetização segundo as teorias construtivistas, a leitura realizada pelas professoras orientou-se inicialmente pela busca de exemplos que pudessem, de um lado, lhes traduzir as etapas descritas e, de outro, confirmar - ou não - a pertinência para o cenário escolar das idéias apresentadas pela autora. Com visto, a discussão levada a efeito pelas professoras assumiu um caráter cada vez mais autônomo com relação ao texto, desvinculando-se de certo modo da temática mais direta nele proposta (as etapas da alfabetização). As professoras focalizadas pareceram assim abdicar de construir uma compreensão mais detida do texto lido, assumindo-o como um ‘atalho’ para a análise de suas experiências docentes no contexto escolar; o que fez emergir os modos como elas percebiam e avaliavam o impacto que o tema proposto no texto vinha assumindo para a vida na escola e para o trabalho docente cotidiano.

Ao invés de, como indicado na apostila do programa, buscarem o sentido literal das afirmações e de explorá-lo em direção a uma compreensão de tipo inferencial, aquelas professoras priorizaram o exame das percepções que elas próprias compartilhavam sobre o ensino e a escola. Pareciam interessadas, sobretudo, em dividir suas impressões sobre o cenário vivenciado nas escolas em que lecionavam e, também, seus conflitos e dúvidas quanto ao modo como deveriam gerir as dificuldades que aí

encontravam. Buscavam imagens sobre a escola que ultrapassavam o que lhes era oferecido no texto.

Com essa postura, deixavam de se concentrar na aprendizagem de valores, procedimentos e posturas próprias ao ambiente acadêmico (para o qual o programa atuava como uma ‘porta de entrada’) e faziam valer seus próprios modos de se aproximar de temas educacionais. Subvertiam, portanto, a ordem dos discursos acadêmicos presentes nos textos lidos e infiltravam nos mesmos um tipo de racionalidade prática que lhes era inicialmente estrangeira.

Disputas em torno da ‘leitura correta’ de textos educacionais

Enquanto os professores costumam aproximar-se de assuntos educacionais a partir de uma perspectiva caracteristicamente pragmática, a cultura partilhada em ambientes de tipo acadêmico baseia-se em uma racionalidade discursiva. Nela, alguns fatores assumem destaque, entre os quais: a proximidade com disciplinas científicas de diferentes áreas e a produção e divulgação de saberes, prioritariamente, embora não exclusivamente, por meio da escrita, o que implica modos específicos de comunicação e de relação entre os grupos. Os discursos, em tal contexto, são avaliados em função de sua veracidade, a partir da autoridade e da legitimidade que alcançam para descrever o que, então, passa a ser assumido como a ‘realidade’.

No caso específico aqui focalizado, o contato com práticas e valores ligados ao ambiente acadêmico revelava-se como uma fonte de conflitos para as professoras, que se viam constantemente questionadas (durante as provas, os trabalhos e as discussões nas videoconferências) sobre a veracidade dos saberes pedagógicos apresentados nos textos – sobre o que, elas geralmente não faziam oposição – enquanto o que de fato lhes interessava era discutir sobre a *pertinência* que esses mesmos saberes adquiriam para a instituição escolar em que lecionavam. Embora elas desejassem compreender melhor os conceitos presentes em propostas pedagógicas com as quais, muitas vezes, conviviam nas escolas (e que assumiam, assim, certo valor simbólico), isso não bastava para que se sentissem mais preparadas para os desafios enfrentados diariamente no exercício da docência.

Discrepâncias dessa natureza entre a perspectiva acadêmica e a docente também representavam desafios para os profissionais envolvidos na implementação do programa, cuja missão incluía a instauração entre os professores - alunos do programa -

de hábitos, procedimentos e valores mais próximos à cultura acadêmica. As leituras propostas e efetivadas no ambiente do PEC tinham então um duplo objetivo: revestiam-se de um caráter profissional, visando a divulgação de saberes educacionais de natureza acadêmica entre os professores, ao mesmo tempo em que assumiam um aspecto marcadamente formativo, visando a instauração de um ‘modo acadêmico’ de ler os textos, orientado sobretudo por procedimentos de capitalização das informações.

A instauração desse ‘novo’ modo de ler entre os professores contava com a atuação de alguns dispositivos⁷, entre os quais destacam-se dois: os protocolos de leitura presentes nas apostilas do programa, que visavam orientar e conformar as leituras realizadas pelos professores; e a atuação dos tutores das turmas, algo observado especialmente no Pólo I, onde a relação que a tutora estabelecia com os textos e seus gestos de leitura eram percebidos pelas próprias professoras como um modelo a ser aprendido. Por meio desses esforços formativos, objetivava-se que os professores alcançassem um modo considerado mais legítimo - e, portanto, mais valioso do ponto de vista simbólico - de ler e de se apropriar dos textos educacionais no ambiente acadêmico.

Observou-se, de fato, que modos acadêmicos de ler - baseados na leitura de tipo intensiva, exaustiva e pessoal – impunham-se progressivamente às professoras focalizadas como formas mais legítimas de estabelecer contato com os textos educacionais. Com isso, as docentes dos dois pólos mostravam-se cada vez mais críticas quanto aos hábitos de leitura que diziam ser partilhados entre seus pares e, também, sobre suas próprias possibilidades de ler fora do ambiente do programa. A avaliação que elas faziam a esse respeito vinha sendo crescentemente influenciada por padrões acadêmicos, que lhes apontavam um ideal de professor-leitor bastante exigente e, em muitos aspectos, distante da imagem que elas faziam de si mesmas e de suas condições objetivas como leitoras.

Configurava-se, assim, uma situação de *violência simbólica* que, segundo Bourdieu (1996, 1998), caracteriza-se pela adesão por parte dos ‘dominados’ ao ponto de vista dos ‘dominantes’ (e, portanto, à situação de dominação) em meio aos embates estabelecidos em um determinado campo. Os primeiros passam a enxergar a si próprios através da perspectiva dos segundos instituindo-se, a partir disto, uma “violência suave

⁷ Os *dispositivos* constituem estratégias de controle – explícitas ou sutis - que oferecem suporte a certos tipos de saberes e, ao mesmo tempo, são sustentadas por eles (Foucault, 1994 [1988]).

e freqüentemente invisível” (1998, p. 41). No caso das professoras, a adesão aos modelos de leitura mais valorizados no PEC impedia que elas atribuíssem maior valor às leituras ‘superficiais’ que costumavam realizar cotidianamente. Ao contrário, elas viam-se como leitoras ‘menores’, cujas práticas de leitura mostravam-se pouco adequadas ao padrão de erudição que percebiam como sendo o esperado dos profissionais docentes.

Se de um lado essas docentes transitavam pelas leituras indicadas no programa sob a perspectiva prática que caracteriza sua cultura profissional de pertença, apropriando-se dos textos por meio de *táticas* que os fazia dialogar com seus interesses e necessidades mais prementes; de outro, elas incorporavam novos procedimentos e padrões de leitura profissional que iam ao encontro de sua formação como novas leitoras de textos acadêmico-educacionais. As práticas, os valores e as posturas de leitura profissional que então emergiam eram produzidas por meio de relações dialeticamente estabelecidas entre os dispositivos de coerção empregados no programa e as *táticas* das quais as professoras se valiam no contato com os textos.

Tais embates pareciam constituir fonte de sentimentos controversos para as professoras. Elas se orgulhavam de seus novos hábitos e práticas de leitura profissional (mais próximos ao modelo acadêmico) e as reconheciam como caminhos para o estabelecimento de relações mais férteis com a docência, mas, ao mesmo tempo, se ressentiam da expropriação de seus próprios saberes e práticas profissionais. A racionalidade discursiva que fundamentava as relações a serem estabelecidas com os textos educacionais naquele ambiente requeria, por vezes, que as professoras se afastassem de suas preocupações mais imediatas concernentes ao ensino e passassem a considerar novos objetivos e procedimentos para a atuação docente, tais como: a pesquisa sobre o próprio ambiente de trabalho, com a identificação de indicativos estatísticos e a perspectiva dos diversos grupos da comunidade escolar; o exame teoricamente subsidiado da aprendizagem de seus alunos; e a adoção de uma postura mais reflexiva diante da prática docente. Realizando atividades desse tipo, as professoras mostravam-se satisfeitas por terem mais informações *sobre* o ensino, mas ainda assim sentiam falta de discussões mais centradas nos saberes *para* o ensino, que contemplassem, inclusive, a perspectiva pragmática pela qual elas percebiam seu próprio ofício.

Reproblematização de saberes educacionais na formação docente

O destaque assumido pelos interesses práticos dos professores em suas leituras profissionais aponta para a existência de limites quanto ao tipo de formação que a universidade tem lhes proposto, cuja meta central costuma ser o tratamento teórico de questões educacionais. Os limites desse modelo universitário convencional mostram-se ainda mais evidentes no caso da formação continuada dos professores, destinada a profissionais experientes, cujos saberes e práticas estão mais arraigados à cultura da escola e do magistério. Como visto, no caso das professoras aqui focalizadas as formulações teóricas só pareciam adquirir sentido se constituíssem ‘atalhos’ para o tratamento de questões de ordem prática que se lhes apresentavam na docência cotidiana.

Dados como esse sugerem que o atendimento das necessidades de formação profissional docente requiera centralidade para a cultura pedagógica, que excede as teorias sobre o ensino, posto que é “produzida e partilhada socialmente pelos professores” (Bueno, 1996, p.127). Trata-se de uma cultura que não se restringe ao que as teorias educacionais informam *sobre* o ensino e que tem por base saberes mais específicos que são mobilizados *para* o ensino e também saberes que adquirem sentido *durante* o ensino. Ancorados em uma racionalidade de tipo prática, esses saberes integram um *habitus*⁸ profissional específico (Perrenoud, 1993) – o *habitus pedagógico* (Bueno, 1996) - e não são decodificados em uma linguagem teórica. Tais saberes, que incluem uma importante dimensão ética, fundamentam as ações dos professores em cada situação e em cada momento (A.-M. Chartier, 1990; Sarti, 2000).

Nesse sentido, acredita-se que os professores atribuiriam maior sentido aos saberes acadêmico-educacionais – e, portanto, aos textos que os fazem circular – se os mesmos passassem por processos de *reproblematização* (Derouet, 2002; Etévé e Rayou, 2002), ou seja, por desconstruções e reconstruções parciais, orientadas pelas necessidades e pelos valores próprios à instituição escolar e ao trabalho docente. Esses saberes não seriam, portanto, meramente “transferidos” para o campo da formação de professores (como se somente a universidade produzisse saberes) ou “traduzidos” para a docência (como se sua pertinência independesse do contexto de sua produção e de emprego). Isso porque a idéia de reproblematização possibilita apreender com acuidade

⁸ “sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores [de práticas]” (Bourdieu, p.94).

a circulação de saberes acadêmico-educacionais, por evidenciar as continuidades e as rupturas que se estabelecem entre o trabalho de pesquisadores vinculados às Ciências da Educação e a docência realizada cotidianamente pelos professores (Etévé e Rayou, 2002).

Entende-se, assim, que a reproblemática de saberes acadêmico-educacionais favoreceria o estabelecimento de relações mais férteis entre a universidade e a escola, o que resultaria na produção e na circulação de saberes mais pertinentes *para* a educação (e não somente *sobre* a educação). Muito dos problemas vividos pela escola poderiam então ser focalizados de modo mais adequado pelos pesquisadores (sem que os mesmos tivessem a incumbência de lhes indicar soluções imediatas); e, de sua parte, os professores conheceriam mais detidamente as contribuições oferecidas pelas pesquisas, mesmo que não as empregassem diretamente em seu trabalho (Prost⁹ *apud* Etévé e Rayou, 2002).

Propósitos nesse sentido incluem mudanças significativas para a formação docente e para a produção de conhecimentos acadêmico-educacionais, que deixaria de limitar-se à busca de explicações abstratas sobre o ensino, para focalizar também “o jogo das complexas relações sociais que ocorrem no processo institucional da educação” (Azanha, 1995, p.71). Esse caminho poderia, quiçá, evitar muitos dos desencontros que vêm caracterizando as relações estabelecidas entre escola e universidade e, também, entre professores e pesquisadores. As escolas deixariam então de figurar como meros objetos de estudo, como se queixam os professores, graças à abertura de espaços para a incorporação de conhecimentos que os docentes possuem sobre a instituição escolar. Ao mesmo tempo, os professores teriam maiores condições de integrar os resultados das pesquisas aos seus saberes sobre a escola, como esperam os pesquisadores. Vislumbra-se, com isso, a “incorporação de novas políticas de pesquisa e novos modos de se conceber o conhecimento sobre o ensino” (Bueno, 1998, p.9).

Embora já existam muitos esforços no sentido de eleger a escola como objeto privilegiado de estudo e de espaço para a formação docente, as formas correntes de aproximação entre universidade e instituição escolar resultam, não raras vezes, na imposição de modelos para a percepção das questões de ensino. Frequentemente, a escola passa a ser tomada sob o ponto de vista acadêmico, sem que os saberes dos

⁹ PROST, A *Pour un programme stratégique de recherche en éducation*. Relatório enviado ao Ministério da Educação Nacional (França), julho, 2001.

professores sejam realmente considerados sob os critérios práticos que lhes são próprios. Atua-se na formação docente como se somente as universidades tivessem algo a dizer sobre a escola, já que várias delas vêm, de fato, produzindo saberes interessantes a esse respeito; e como se coubesse aos professores somente aprender esse modo específico de aproximar-se do ensino.

Entende-se que uma atuação mais fértil por parte da universidade e de seus profissionais na formação docente requeira ultrapassar essa tendência fortemente ancorada na perspectiva acadêmica, que tem por objetivo universitarizar o magistério, seus valores, saberes, discursos e práticas. É mister que tal formação confira real centralidade à cultura pedagógica que é compartilhada entre os professores, reconhecendo sua legitimidade como parte do *ethos*¹⁰ profissional docente e como fonte privilegiada de conhecimentos mais pertinentes sobre a escola e sobre as práticas que cotidianamente nela são (re)produzidas.

Referências bibliográficas

AZANHA, José Mário P. *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

BOUDON, Raymond. *Effets pervers et ordre social*. Paris: PUF, 1977.

_____. *Le sens des valeurs*. Paris: Quadrige/ PUF, 1999.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. Trad. Miceli, Barros, A. Catani, D. Catani., Monteiro e Durand. São Paulo: Edusp, 1996.

_____. *La domination masculine*. Paris: Éditions du Seuil, 1998.

BOURDONCLE, Raymond. Profissionalisation, formes et dispositifs. In: *Recherche et Formation*, n. 35, 2000, p. 117-132.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Brasília, 1996.

BUENO, Belmira O. *Autobiografia e formação de professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério*, São Paulo: FEUSP, 1996 (tese de livre docência).

¹⁰ “o ethos de um povo é o tom, o caráter e a qualidade de sua vida, seu estilo moral e estético e sua disposição, é a atitude subjacente em relação a ele mesmo e ao seu mundo que a vida reflete” (Geertz, 1973, p.127).

_____ Pesquisa em colaboração na formação contínua de professores. In: BUENO, B.; CATANI, D. B.; SOUSA, C.(Orgs.) *A vida e o ofício dos professores*. São Paulo: Escrituras, 1998, p. 7-20.

_____. *Educação a distância. Entre o presencial e o virtual: a formação, a leitura e a escrita dos professores*. Projeto Integrado/CNPq. São Paulo, 2003. (mimeo)

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*, trad. Ephraim Alves, Petrópolis: Vozes, 1994 [1980].

CHARTIER, Anne-Marie. En quoi instruire est un métier. *Le Métier d'instruire* (Colloque de La Rochelle), 1990, p. 21-38.

_____ Expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. *Recherche et Formation* n.27, p. 67 –82, 1998.

_____. Os futuros professores e a leitura. In: BATISTA, A., GALVÃO, Ana Maria (orgs) *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.89-97.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*, trad. Mary Del Priori, Brasília: UNB, 1999 a [1992].

DEROUET, Jean-Louis. Du transfert à la circulation des savoirs et à la reproblématisation: de la circulation des savoirs à la constitution d'un forum hybride et de pôles de compétences: un itinéraire de recherche. *Recherche et Formation*, n.40, p, 13-25, 2002.

ELIAS, Marisa Del Cioppo. *De Emílio a Emília: a trajetória da alfabetização*. 1ªed. São Paulo: Ed. Scipione, 2000.

ETEVE, C., RAYOU, P. *Le demande de transfert des résultats de la recherche*. In: *Recherche et Formation*.n. 40, p. 27-41, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits III: 1976 – 1979*. Paris: Gallimard, 1994 [1988].

GEERTZ, Clifort. *A Interpretação das Culturas*, Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989.

KLEIMAN, Ângela B.(org.) *A formação do professor: perspectivas da lingüística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Trad. Helena Faria, Helena Tapada, Maria João Carvalho e Maria Nóvia. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.

SANTOS, Elza Pino dos. *Professoras em tempos de mudança: trabalho docente na rede pública de educação do estado de São Paulo (1960-1980)*. São Paulo: FEUSP, 2003 (dissertação de mestrado).

SÃO PAULO, Secretaria Estadual de Educação. *PEC – Formação Universitária: apostilas*, São Paulo, 2001.

SARTI, Flavia M. *Mestres-de-ensino: um estudo etnográfico sobre a dimensão ética do ofício de formar professores*. São Paulo: FEUSP, 2000 (dissertação de mestrado).

SCHEFFLER, Israel. *A Linguagem da Educação*. trad. Balthazar Barbosa Filho. São Paulo: Edusp/Saraiva, 1974.

VIEIRA, Daiane Antunes. *História do magistério: experiências masculinas na carreira administrativa no estado de São Paulo (1950-1980)*. São Paulo: FEUSP, 2002 (dissertação de mestrado).