



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

MARIA É BRAGA MOTA

O *habitus* acadêmico: O curso de Pedagogia do PARFOR – URCA e sua influência na ação docente dos alunos-professores.

**Fortaleza
2015**

MARIA É BRAGA MOTA

O *habitus* acadêmico: O curso de Pedagogia do PARFOR – URCA e sua influência na ação docente dos alunos-professores.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito básico para obtenção do título de Doutor.

Eixo Temático: Educação, Currículo e Ensino.

Orientador: Prof. PhD. Luís Távora Furtado Ribeiro.

**Fortaleza
2015**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

M871h

Mota, Maria É Braga.

O habitus acadêmico : o curso de pedagogia do PARFOR – URCA e sua influência na ação docente dos alunos-professores / Maria É Braga Mota. – 2015.

199 f. : il., enc. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.

Área de Concentração: Educação, currículo e ensino.

Orientação: Prof. Dr. Luís Távora Furtado Ribeiro.

1.Professores – Formação – Crato(CE). 2.Professoras – Crato(CE) – Atitudes. 3.Prática de ensino – Crato(CE). 4.Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. 5.Universidade Regional do Cariri – Currículos. I. Título.

CDD 370.7118131

MARIA É BRAGA MOTA

O habitus acadêmico: O curso de Pedagogia do PARFOR – URCA e sua influência na ação docente dos alunos-professores

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito básico para obtenção do título de Doutor.

Eixo Temático: Educação, Currículo e Ensino.

Orientador: Prof. PhD. Luís Távora Furtado Ribeiro.

Aprovada em: 05/08/2015.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. PhD. Luis Távora Furtado Ribeiro (Orientador)
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof. Dr. Luiz Botelho Albuquerque
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof. Dr. Pedro Rogério
Universidade Federal do Ceará - UFC

Prof^a Dr. PhD. Zuleide Fernandes Queiroz
Universidade Regional do Cariri - URCA

Prof.^a Dr.^a Ruth Maria de Paula Gonçalves
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Por detrás das coisas, dos fenômenos, não existe uma essência, mas um conjunto de forças que tornaram possível o fato colocado em questão (FOUCAULT).

Dedico

A minha mãe querida Miriam e ao meu pai Gonzaga, que não permanece mais conosco, mas certamente que no plano onde se encontra, torce imensamente por mim.

Aos meus filhos, Mariana, Andréia e Mauricio Filho, pela minha ausência que souberam suportar tão bem entre idas e vindas.

Ao meu marido e companheiro, Maurício, p cumplicidade e compreensão incomparável.

AGRADECIMENTOS

“Não posso, em nenhum momento ser um **eu** para **mim**, na percepção do mundo no qual eu me situo. Estou **eu** para um **outro**, ou seja, só me componho **eu** na interação com o **outro**, portanto não sou eu – **sou muitos**, na relação com outros e na relação comigo mesmo”.

Inês H. dos Santos

Agradeço inicialmente a Deus, pela sua infinita bondade de nos proporcionar a realização de grandes sonhos e nos fazermos merecedores de sua misericórdia.

Agradecer a todos os que participaram dessa caminhada, seria impossível, pois não teria espaço para relacioná-los. São inúmeras as pessoas que de uma forma ou de outra me ajudaram a me ergueram na difícil caminhada, nos custosos percursos, no desafio de percorrer a distância geográfica do Assaré, Crato a Fortaleza, semanalmente.

Agradeço às professoras Socorro, Rosário, Cilene e Regina, pela valiosa contribuição ao meu trabalho, com relatos das suas experiências e que serviram de base para a pesquisa.

Agradeço ao professor doutor Luis Távora, pela orientação segura e esclarecedora, pela gentileza e o carinho com que conduziu os rumos do meu trabalho, sabendo, com seus gestos sábios, me tranquilizar nas angustias e dúvidas.

Ao professor Luiz Botelho, esse ser humano generoso, além de sábio, que me possibilitou conhecer mais de perto os complexos conceitos bourdiesianos, mesmo diante das minhas limitações em apropriarmos, com a sua ajuda, parecia tudo mais fácil. Sou sua fã incondicional, Botelho!

Em particular, e de forma muito especial, agradeço à Zuleide, professora da Universidade Regional do Cariri (URCA), a quem devo toda a condição de poder concluir este doutorado. Serei eternamente grata pela força,

incentivo, orientação e por acreditar que era possível, apesar de tantos desafios, concluir este trabalho. A Zuleide, minha amiga e colega de trabalho, muito obrigada.

Agradeço aos professores Pedro Rogério e professora Ruth Maria, que tão gentilmente aceitaram participar e contribuí na avaliação da minha tese, participando da banca.

Agradeço ao meu companheiro, Maurício, pela cumplicidade, paciência e apoio. Por estar sempre disposto a contribuir com palavras de incentivo, me recebendo semanalmente de volta, depois de dias de extremo trabalho e estudo e noites insones de viagem, com um abraço amigo e acolhedor e um sorriso que me trazia de volta ao aconchego familiar.

Aos meus adorados filhos, Mariana, Andréia e Mauricio Filho, razão de minha vida e de minha alegria. Por vocês e para vocês foi que tudo valeu à pena.

Aos meus pais que, com seu trabalho e sacrifício, souberam encaminhar a mim e aos meus irmãos, pelo trilha da lealdade e honradez. Aprendi com eles que “a escola é o melhor caminho”!

Meus amados irmãos, Marconi e Eduardo, que vinham sempre completar, com suas alegrias, os finais de semana em que era necessário descansar. A linda Sofia e a Luiz Eduardo, amores da titia, obrigado pelos sorrisos relaxantes.

A minha sogra, Lindalva, pelo apoio, pois mesmo sem entender para que tanto trabalho e sacrifício de idas e vindas a Fortaleza, me dizia: é assim mesmo, minha filha!

Aos colegas de curso - Elcimar, Roberta Rocha, Gabriel, Célia e Elyaci que foram grandes amigos e incentivadores da nossa caminhada.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da UFC, que recebe e conduz tão bem esse período acadêmico, pelo qual fui presenteada com a possibilidade de cursar.

Agradeço ao Sérgio e a Geisa, pela assistência dada às nossas questões e que resolviam sempre com muito esmero e paciência.

A todos os funcionários da Faculdade de Educação da UFC, que de uma forma ou de outra contribuíam com o seu trabalho, para que encontrassem um ambiente limpo e preparado para os nossos estudos.

A todos da cantina da Gina, que garantiam um almoço “caprichado” para a “Maria do Crato”, depois “Maria do Assaré”.

Aos alunos do curso de Pedagogia, por nos permitir envolvê-los no nosso trabalho, acreditando, conosco, que seria assim, uma forma de contribuir com o curso.

À CAPES, que com o apoio financeiro, possibilitou maior tranquilidade no período de estudo do doutorado.

A minha eterna e sincera gratidão a todos os que, de uma forma ou de outra, puderam contribuir nessa valiosa etapa da minha vida.

RESUMO

O objetivo central desta investigação foi analisar como o campo de ação do currículo do curso de Pedagogia do PARFOR - Política Nacional de Formação do Magistério, da URCA (Universidade Regional do Cariri), influencia na prática docente dos alunos que já exercem a profissão de professor, resultado da incorporação do *habitus* ou disposições acadêmicas. Para orientar as discussões em uma vertente sócio formativa, foram usados os conceitos de *habitus*, campo e capital cultural, em Bourdieu. Abordaram-se análises subjetivas e objetivas por uma mediação, que Bourdieu chama de praxiologia. Os sujeitos desta pesquisa foram quatro professoras do quadro efetivo do Município do Crato-CE, que cursam a licenciatura. Como metodologia utilizou-se inicialmente, a entrevista semiestruturada, aplicada ao total geral de alunos da sala, que soma trinta e quatro. No segundo momento complementamos com depoimento dos quatro sujeitos informantes. Como resultados, observou-se a importância da titulação para sua vida pessoal, sua valorização profissional perante seus pares e a reafirmação de práticas ditas por elas já desenvolvidas nas suas atividades docentes em salas de aulas que necessitavam de embasamento teórico para fundamentá-las. Asseverou-se que o campo do currículo vivenciado no curso de formação dessas professoras veio influenciar nas suas relações na escola, na sua prática docente.

PALAVRAS CHAVE: Formação do professor. Currículo. *Habitus*. Campo e Capital Cultural.

RESUMEN

El principal objetivo de esta investigación fue analizar cómo la acción del campo de currículo PARFOR Pedagogía - Política Nacional de la Enseñanza de Formación, URCA (Universitario Regional de Cariri), influye en la práctica docente de los estudiantes que ya tienen la profesión docente como resultado de la incorporación de *habitus* o medidas académicas. Para guiar las discusiones en un compañero de entrenamiento cobertizo, los nuevos conceptos de *habitus*, campo y capital cultural en Bourdieu. Dirigido a subjetivo y objetivo análisis de la mediación, que Bourdieu llama praxiología. Los sujetos fueron cuatro profesores de recuento de Crato-CE de la Municipalidad, que asisten a la licencia. La metodología se utilizó inicialmente, la entrevista semiestructurada, aplicada a la superficie total general de los estudiantes, que se suma treinta y cuatro. En la segunda fase nos complementamos con el testimonio de los cuatro sujetos informantes. Como resultado, se produjo la importancia de la titulación a su vida personal, su desarrollo profesional a los compañeros y las prácticas de reafirmación dichas por ellos ya desarrollado en sus actividades docentes en las aulas que necesitaban base teórica a tierra ellos. Afirmó que el campo curricular experimentado en el curso de formación de estos profesores llegó influencia en sus relaciones en la escuela, en su práctica docente.

PALABRAS CLAVE: Formación del Profesorado, Currículo, *habitus*, campo y capital cultural.

ABSTRACT

The main objective of this research was to analyze how the action of PARFOR Pedagogy course curriculum field - National Policy of Teaching Training, URCA (Regional University of Cariri), influences the teaching practice of students who already hold the teaching profession as a result of the incorporation of habitus or academic measures. To guide the discussions in a shed training partner, the new concepts of habitus, field and cultural capital in Bourdieu. Addressed to subjective and objective analyzes by mediation, which Bourdieu calls praxiology. The subjects were four teachers headcount of Crato-CE of the Municipality, who attend licensure. The methodology was used initially, the semi-structured interview, applied to the overall total area of students, which adds thirty-four. In the second phase we complement with testimony of the four subjects informants. As a result, there was the importance of titration to your personal life, your professional development to peers and the reaffirmation practices said by them already developed in their teaching activities in classrooms that needed theoretical basis to ground them. It asserted that the curriculum field experienced in the course of formation of these teachers came influence in their relations at school, in their teaching practice.

KEY WORDS: Teacher Training, Curriculum, *habitus*, field and cultural capital.

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

ANFOPE Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

ANDES Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior

ANPAE Associação Nacional de Política e Administração da Educação

CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CONARCFE Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador

CNE/CP Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno

CEEP Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia

CEDES Centro de Estudos Educação e Sociedade

CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e tecnológico

DCNP Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia

DEG Departamento de Ensino e Graduação - UFC

FACED Faculdade de Educação - UFC

FORUMDIR Fórum de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISEs Institutos Superiores de Educação

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC Ministério da Educação

NEI – Núcleo de Educação Infantil

NETED – Núcleo de Estudo de Pesquisa em Trabalho, Educação e Desenvolvimento

INEP - Instituto de Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira

PARFOR Política Nacional de Formação do Magistério

PRPGP – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SESU/MEC – Secretaria do Ensino Superior/ Ministério da Educação

UNESP- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFPE – Universidade Federal do Pernambuco

USP Universidade de São Paulo

URCA Universidade Regional do Cariri

UFC Universidade Federal do Ceará

UNICAMP Universidade Estadual de Campinas

UFAL Universidade Federal de Alagoas

UFMT Universidade Federal de Mato Grosso

UFU Universidade Federal de Uberlândia

UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1. O PONTO DE PARTIDA.....	17
1.2 Os esteios da pesquisa: esboço autobiográfico	25
1.3 O curso de Pedagogia e os interlocutores	33
1.4 Definições metodológicas da pesquisa.....	37
2. ANALOGIAS E INTOLERANCIA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	45
2.1 Conceitos e aproximações	55
2.3 Habitus.....	56
2.4 Campo.....	60
2.5 Capital cultural: Objetivado, incorporado e institucionalizado	63
3. O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DO CAPITAL ACADÊMICO.....	67
3.1 Concepções de currículo.....	71
3.2 Currículo integração proposta de superação da fragmentação curricular.....	77
4. O CAMPO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR, A SUA CONSTITUIÇÃO E INTITUCIONALIZAÇÃO NA REALIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	80
4.1 A formação do Pedagogo no Brasil, novo cenário.....	95
4.2 As Diretrizes Curriculares Nacional para a formação do Pedagogo.....	113
4.3 O curso de Pedagogia do PARFOR URCA.....	116
4.4 O PARFOR – Plano Nacional de Formação de professores da Educação Básica	118
4.5 O perfil do egresso na proposta do curso da Pedagogia do PARFOR	121
5. PERCURSO DE VIDA, PERCURSO FORMATIVO E A INCORPORAÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS.....	136
5.1.1 Elementos geradores da prática docente	140

5.1.2 Professora Socorro.....	143
- A formação e a influência na prática docente	146
5.1.3 Professora Rosário	154
- A formação e a influência na prática docente	157
5.1.4 Professora Cilene	164
- A formação e a influência na prática docente.....	168
5.1.5 Professora Regina	174
- A formação e a influência na prática docente	180
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	187
REFERÊNCIAS.....	195

1 O PONTO DE PARTIDA

“De fato, todo o meu empreendimento científico se inspira na convicção de que não podemos capturar a lógica mais profunda do mundo social a não ser submergindo na particularidade de uma realidade empírica, historicamente situada e datada, para construí-la, porém, como caso particular do possível”. (PIERRE BOURDIEU).

Perseguindo o objetivo de contribuir com o debate sobre a formação do professor, este trabalho remonta questionamentos já levantados em estudo apresentado na dissertação de Mestrado, defendida no ano de 2012, junto ao Programa de Pós-graduação da FACED (Faculdade de Educação) da Universidade Federal do Ceará, com o título "O curso de Pedagogia da URCA, sua matriz curricular e a influência na prática pedagógica dos alunos que exercem a função docente". O estudo realizado passou a nos remeter a um aprofundamento maior, visto que, novos questionamentos foram surgindo, necessitando de respostas desde uma lente teórica que identifique não só questões didático-pedagógicas, mas, também, questões sócio formativas em que estão envolvidos os sujeitos pesquisados, sua cultura pedagógicas, seus *habitus* e o campo de formação onde ocorre a ação do currículo.

No primeiro estudo, trabalhamos com os alunos do curso de graduação regular de Pedagogia da URCA (Universidade Regional do Cariri), que cursavam o último semestre, nos horários diurno e noturno, e que exerciam a profissão docente em escolas públicas e particulares. Já para o segundo estudo de que faz parte este texto, fomos buscar informações nos alunos do curso de Pedagogia da mesma instituição, os quais participam do programa do Governo Federal, em parceria com a CAPES, intitulado de Política Nacional de Formação do Magistério (PARFOR), instituída pelo Decreto 6755/09 (BRASIL, 2009). Tem por objetivo tratar da formação inicial e continuada de professores do magistério da Educação básica, de forma que eles possam intervir em suas realidades, a fim de transformá-las, e se diferencia, dentre muitas questões, a sistematização das aulas que ocorrem aos fins de semana, de sexta-feira à noite, sábados e domingos. Nesses contextos, a formação de professores situa-se como foco central.

Interpretamos que as respostas dadas pelos alunos-professores do curso de formação do PARFOR tinham mais vigor e estariam mais substanciadas¹ de elementos para os questionamentos que buscávamos responder na pesquisa, em razão de serem professores efetivos da rede municipal de educação

¹Dissertação apresentada em 2012, sob a orientação do Professor Phd. Luis Távora Furtado Ribeiro, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC.

do Município, como também por já terem cursado o normal médio, e, principalmente, terem na maioria, um considerável tempo na docência.

Essas particularidades nos fizeram optar por trabalharmos nesse instante com os alunos do citado curso e ficamos certa de que os resultados terão grande importância para pensar os cursos de formação do professor da educação básica, em especial, da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

As questões identificadas no primeiro estudo, as quais resultaram na dissertação de Mestrado, nos proporcionaram a diversas respostas, que consideramos relevantes para o estudo da formação do pedagogo, como também para as orientações dos professores do curso, tais como os alunos que já possuem vivência do ambiente escolar e de sala de aula, como professora, mesmo sem a ancoragem de um embasamento teórico, vivenciam uma ação diferenciada do currículo no que diz respeito aos objetivos de compreensão do desenvolvimento da prática docente, na forma de refletir alguns elementos da prática, como a avaliação, relação professor-aluno, relação teoria e prática. As experiências vividas nos anos anteriores nas escolas possibilitaram maior *percepção* dos resultados na prática escolar vivida por eles, dos conteúdos, conceitos e concepções trabalhados no curso. Dessa feita, acreditamos ser necessário o nivelamento de possibilidades dos alunos, criando situações de contextualização da prática escolar em relação aos conteúdos trabalhados nas disciplinas, em todo o caminho do curso e não somente ao final, possibilitando aos alunos que ainda não possuam experiências docentes interpretar de forma contextual as questões trabalhadas nas diversas disciplinas do curso.

Parece-nos lógico que, se o sujeito já tem a profissão de professor, em seguida, passa a experienciar o processo de formação inicial em um campo acadêmico, saindo de uma condição empírica para uma situação de bases teóricas, epistêmicas, certamente terá maior aproximação e melhor condição de desvelamento dos objetivos da sua formação, compreendendo as discussões, pois muitas delas já foram vivenciadas na sala de aula, podendo assim, fazer melhor reflexão sobre teoria-prática, implicando em uma mudança na sua prática, firmando uma postura crítica e reflexiva. Conseqüentemente, o

seu fazer será orientado por uma concepção de educação, fundamentada e compreendida por ele próprio.

Indubitavelmente, passamos a perceber nos discursos dos nossos sujeitos que a prática pedagógica dos alunos do curso de Pedagogia na URCA (Universidade Regional do Cariri) que já exercem a função docente, por nós pesquisados é influenciada pela ação da formação inicial, e a convivência no campo acadêmico, modificam também percepções do seu fazer docente, de suas atividades na escola, sua relação com os seus pares e a gestão, como também na relação professor-aluno.

A questão prossegue e nos remete em seguida às seguintes perguntas: como acontecem essas mudanças? Como esse percurso formativo influencia na incorporação de novas práticas? Como o currículo pode agir nas novas percepções dos agentes, no caso os alunos do curso que já são professores?

Nessa perspectiva, traçamos como objetivo para a pesquisa de doutorado explicitar como o campo de ação do currículo do curso de Pedagogia do PARFOR da URCA influencia na prática pedagógica dos alunos que já exercem a profissão docente, resultado da incorporação do *habitus* ou disposições acadêmicas, dadas durante o curso.

Para orientar as discussões, utilizaremos como lente teórica conceitos de *habitus*, campo e capital cultural, em Bourdieu, além de autores que já embasaram as discussões de outras categorias de análise nos estudos subsequentes, que resultaram na dissertação de mestrado.

Reportamos-nos a Sacristan *in* Pimenta (2002, p.87) quando nos aponta a importância da teoria de Bourdieu para discutir a formação do professor, dando maior significado:

A formação do professor deve considerar o significado de que P. Bourdieu discutiu há muito tempo, o *habitus*, como forma de integração entre o mundo das instituições e o mundo das pessoas. O *habitus* em educação é mais importante do que a ciência e do que os motivos. O *habitus* é cultura, é costume, é conservadorismo, mas é, também, continuidade social e, como tal, pode produzir outras práticas diferentes das existentes.

Tais constatações nos levaram a objetivar um estudo mais aprofundado das questões que envolvem os cursos de Pedagogia no Brasil, dando ênfase aos aspectos pedagógico-metodológicos. Daí nos propomos acrescentar uma abordagem sócio formativa, utilizando a teoria de Bourdieu para explicar as incorporações, ou seja, o *habitus* ou disposições estabelecidas nessa relação com o campo acadêmico, dos alunos do curso de Pedagogia do PARFOR na cidade do Crato-CE. Falando de outra forma, nesse processo, a pessoa interioriza as estruturas do mundo, que é o mundo social, transformando e classificando tais estruturas, as quais, orientaram seus comportamentos, conduta e escolhas.

Portanto, é importante saber interpretar o pensamento dos agentes, no nosso caso, os professores em decurso de formação inicial do curso de Pedagogia, sobre o papel da sua formação, analisando, mediante uma perspectiva pessoal, ou individual, e uma perspectiva social, dentro de um espaço institucional.

É preciso compreender, ainda, que os professores pesquisados, sujeitos do nosso trabalho, já trazem incorporações ou *habitus* das suas experiências e vivências da vida profissional, adquiridas anteriormente ao curso de formação inicial, desenvolvido pelo PARFOR. Essas incorporações fazem parte da soma da convivência familiar e dos grupos a que pertencem, por meio das relações travadas ao longo da sua existência.

Mesmo se tratando de um grupo heterogêneo, os professores do Município do Crato em formação inicial possuem fatores relacionais com a aquisição de *habitus*, por vivenciarem os mesmos espaços de formação, com experiências profissionais similares. Daí entendermos que a incorporação das estruturas mentais pelos sujeitos ou o agentes para serem compreendidas terão que partilhar da mesma trajetória social para a formação do *habitus*.

Compreendendo que as relações travadas pelos agentes ocorrem em um campo onde as posições são semelhantes, como é no caso da classe de professores que estão em formação inicial pelo PARFOR, e atuam no sistema de educação do município na cidade do Crato-CE, vivenciam experiências profissionais muito próximas, atuando profissionalmente em sala de aula de

Educação Infantil e Ensino Fundamental, vindas de uma realidade social com grandes aproximações. Buscamos em Bourdieu a compreensão de que,

Com base no conhecimento do espaço das posições, podemos recortar *classe* no sentido lógico do termo, quer dizer, conjuntos de agentes que ocupam posições semelhantes e que colocados em condição semelhantes e sujeitos a condicionantes semelhantes, tem toda a probabilidade, atitudes e interesses semelhantes. (BOURDIEU, 2011, p.136).

Esses agentes fazem parte de uma história individual, que se soma a uma história coletiva, formando traços de complementação das duas vivências. Dessa forma, para compreendermos a formação do processo de construção do *habitus*, buscamos no autor a explicação de que:

Para compreender o que alguém vai fazer, não basta conhecer o estímulo, existe, no nível central, um sistema de disposições, ou seja, coisas que existem em estado virtual e vão manifestar-se em relação a uma situação. Eis o processo, em grandes traços. Trata-se de um debate extremamente complicado, mas a noção de *habitus* tem várias propriedades. Ela é importante lembrar que os agentes têm uma história, que são o produto de uma história individual, de uma educação associada a determinado meio, além de serem o produto de uma história coletiva, e que em particular as categorias de pensamento, as categorias de juízo, os esquemas de percepção, os sistemas de valores, etc. são o produto da incorporação de estruturas sociais. (BOURDIEU, 2011b, p.58).

Observamos que, para apreender os conceitos e princípios dessas matrizes de concepções, é necessário destacar alguns pontos que sobressaem a análise das categorias, como exemplo, as perspectivas dos alunos-professores do curso em relação a sua formação. Abordaremos então análises subjetivas e objetivas por uma mediação, que Bourdieu chama de praxiologia (mediação via *habitus*, entre o conhecimento fenomenológico e objetivo). "Bourdieu notou que a estruturação das sociedades e das práticas sociais dá-se pela dialética de um duplo processo: de *exteriorização da interioridade e interiorização da exterioridade*". (ORTIZ, 2003, p.47).

Sabendo da complexa análise a que nos remete o estudo, passamos a buscar elementos explicativos, dentro de uma análise crítica que supere a visão objetiva e subjetivista de formação do professor em formação inicial (em

serviço), pelo PARFOR, no curso de Pedagogia. Dessa forma, nos remeteremos à mediação da praxiologia em Bourdieu. Segundo o autor,

O conhecimento que podemos chamar de *praxiológico* tem como objeto não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações *dialéticas* entre essas estruturas e as *disposições* estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade: este conhecimento supõe uma ruptura com o modo de conhecimento objetivista, quer dizer um questionamento das questões de possibilidade e, por aí, dos limites do ponto de vista objetivo e objetivante que apreende as práticas de fora, enquanto fato acabado, em lugar de construir seu princípio gerador, situando-se no próprio movimento de sua efetivação. (BOURDIEU, 1994, p. 47).

Compondo-se uma análise dialética da formação do professor, dentro de uma concepção praxiológica, a relação das questões da prática docente com a realidade social mais ampla, ou seja, há uma ligação relacional, por meio de uma vivência exterior ao campo de formação, trazida pelos agentes.

Enfatizamos a importância de observar as constantes mudanças ocorridas na visão dos alunos do curso, ou disposições em função da convivência com o campo acadêmico, mudanças essas processadas muitas vezes de forma conflitiva, contrapondo-se às experiências vividas nas escolas e às teorias e conceitos em discussão e estudo na constituição do perfil profissional. Corroboramos Nóvoa (1995, p.16), quando acentua que a formação da identidade do professor "é um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão". Percebemos, então, que não se separa o eu profissional do eu pessoal, as necessidades pessoais dos profissionais e, conseqüentemente, as determinações sociais, mediante políticas públicas e da demanda, por um profissional mais formado. Nesta perspectiva, é necessário pensar a formação do professor e enfrentar, ao mesmo tempo, os desafios da formação e da profissão para concretizar uma melhor prática.

Afirmamos que as questões expressa neste estudo demonstraram que o meio pelo qual o sujeito ou o agente social se torna consciente, e poderá transformar a realidade, na relação com os outros agentes e a sociedade,

analisando as estruturas e as formas de conhecimentos, objetivando propor outros conceitos, se dá pelo conhecimento praxiológico. Para Pies (2011, p.46),

O núcleo do conhecimento praxiológico está na relação dialética entre as estruturas sociais objetivas e as disposições estruturadas que são as ações e as potencialidades inscritas nos corpos dos agentes responsáveis por fazerem a relação.

Compreendendo que o curso de Pedagogia é o campo de ação para o professor e para os alunos, buscaremos na proposta institucional, por via do Projeto Político Pedagógico, analisar as formulações para a formação do pedagogo, observando as influências do currículo do curso, na prática pedagógica dos alunos que já são professores, tendo a ação no campo do currículo como resultante da ação da formação.

Bourdieu (2003) nos afirma que o campo é um “sistema” ou “espaço” organizado de posições, este espaço é um local de lutas entre agentes ocupando distintas posições:

Os campos são lugares de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas. Um campo não se orienta totalmente ao acaso. Nem tudo nele é igualmente possível e impossível em cada momento. Entre tantas vantagens sociais daqueles que nasceram num campo, está precisamente o fato de ter, por uma espécie de ciência infusa, o domínio das leis imanentes do campo leis não escritas que são escritas na realidade em estado de tendência. (BOURDIEU, 2004, p.27).

Sendo assim, discutir a formação do pedagogo implica ir além dos aspectos meramente curriculares, rumo a questões mais amplas, que possibilitem análises mais contextualizadas, capazes de explicar as relações sociais em sua totalidade e a vinculação com a organização do trabalho do professor em sala de aula e sua prática e as incorporações de estruturas estruturantes (*habitus*).

Conhecer a teia de relações no âmbito da instituição formadora é fundamental a toda reflexão que se proponha pesquisar as contradições do processo de formação do profissional da educação, compreender as concepções e princípios nos quais estão assentados os Cursos de Pedagogia e as perspectivas de se formar um profissional que, percebendo os alcances e

limites de seu trabalho, possa, também, efetivar seu papel numa perspectiva transformadora e crítica.

1.2 Os esteios da pesquisa: esboço autobiográfico

As questões mostradas neste estudo partem de indagações feitas ao longo do nosso percurso de trabalho como professora da Educação Básica e do Ensino Superior. Sentimos a necessidade de conhecer melhor a formação inicial do profissional da educação, mais especificamente do professor que já exercem a profissão docente e como o curso influencia na sua prática docente.

Sendo agente desse campo, quando fomos professora do Município do Crato, até o ano de 2013, trazemos na nossa passagem um olhar questionador, no sentido de interpretar a formação desses professores dentro de um axioma elaborado por Bourdieu, conhecido como *habitus*, e contribuir para a reflexão da prática dos professores formadores; ao mesmo tempo, discutir propostas curriculares que atendam as necessidades da formação do professor, relacionando as suas vivências e a realidade onde estão embutidas.

Na condição de agente do campo de formação dos alunos do curso do PARFOR, trabalhamos como professora da disciplina de Didática I, já no quinto semestre do curso, em 2012, cumprindo uma carga horária de 90 h/a. Como colegas de instituição, dividíamos em sala de aula reflexões, problemas comuns que nos afligiam, pois, permanecemos por uma média de 15 anos na Secretaria de Educação do Município do Crato, como professora e coordenadora pedagógica. Dessa forma, trabalhávamos com os professores em suas práticas, nas salas de aulas das escolas do município, e, ao mesmo tempo participávamos do espaço de sua formação na Universidade.

As indagações que nos incentivaram e nos levaram à elaboração da pesquisa nasceram dessa convivência com os dois universos, o da prática e o da formação desses professores. Desde o momento em que passamos a participar desses dois espaços de trabalho, a Universidade e Secretaria de Educação, alguns questionamentos começaram a surgir.

Percebíamos que suas falas nas escolas, e mesmo nas salas de aula do curso, eram "recheadas" de novos elementos fundamentados em teorias e

concepções pedagógicas. Eles nos diziam que o curso tinha ajudado a "melhorar a minha prática", que esse momento vivenciado na Universidade "tinha ajudado muito a melhorar sua forma de ensinar e ser com os seus pares e também com a família".

Então, veio a confirmação: há fortes influências do pensar e da ação docente do professor, reflexo de sua formação, isso é fato; porém, compreender esse percurso da ação do currículo, como acontecem tais mudanças no *habitus* inicial, ou seja, o *habitus* que os professores trazem da sua experiência profissional, dados de sua vivência e estrutura escolar, antes da sua formação inicial e o *habitus* transformado com o percurso no campo acadêmico, nos incentivaram a aprofundar a questão do estudo.

As estruturas de ação e de pensar do aluno-professor são transformadas, pois são estruturantes, formando um *habitus professoral* (SILVA, 2009). O professor traz na ação docente, traços de percepção e incorporações estruturadas ao longo da sua trajetória de trabalho, sua visão de mundo formando o *habitus professoral*.

Habitus professoral faz parte do conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da prática. Trata-se, sobretudo, da estética desse ato, isto é, dos modos de ser e agir de professores e professoras. E essa estética é produzida por meio das influências inexoráveis dos condicionantes advindos da cultura estruturada e estruturante da escola, que subsiste na instituição na qual o sujeito desenvolve sua carreira docente. (SILVA, 2009, p.7).

Pudemos perceber que o aluno em fase de conclusão do curso é consideravelmente tocado por uma ideia de educação muitas vezes difusa e ainda sem uma concreta definição, porém, ele demonstra nas afirmações, em apresentações de trabalhos e seminários, conceitos que parecem ter modificado sua forma de perceber o próprio fazer, vinculado, agora, por uma referência teórica, diferentemente do discurso inicial, nos primeiros semestres. Ao mesmo tempo, reafirmavam que as ações que já desenvolviam nas salas de aulas eram então validadas pelos estudos e as bases teóricas que estudavam e discutiam na universidade com os professores.

Essas, porém, eram apenas hipóteses, que nos levaram a estudar mais criteriosamente, por via desta pesquisa, ouvindo os alunos e observando-os

nos seus locais de trabalhos, trazendo explicações para os questionamentos que orientam a influência do currículo na sua prática docente, resultante da convivência do campo acadêmico.

Acreditamos que a formação inicial do pedagogo no curso de Pedagogia, deva ter como base a busca da compreensão do processo educacional como construção social, e do papel do professor como agente constitutivo e mediador da formação da cidadania dos alunos, como também colaborador do processo de humanização da sociedade (PIMENTA 2002). Corroborando a mesma afirmação sobre o papel da Pedagogia, Schmied-Kowarzich (1983) acentuou que,

Pedagogia é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educacional. O pedagógico refere-se à finalidade da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa, onde quer que se realize. (SCHMIED-KOWARZICK, 1983, p.54)

Enfatizamos a importância de observar as constantes mudanças ocorridas na visão dos alunos do curso, em função da convivência com o ambiente acadêmico, mudanças essas processadas, muitas vezes, de forma conflitiva, contrapondo-se às experiências vividas nas escolas e às teorias e conceitos em discussão e estudo na construção do perfil profissional.

Therrien (2006) aborda em estudo que, na Universidade, a educação deverá ser concebida como formação além da instrução. Esse processo parte da condição de formação docente postulada pela individualização e socialização, que se manifestam e que são fundamentais para a formação da identidade profissional.

Conceber a educação na Universidade como formação para além da instrução remete o desvelar o alcance da necessária racionalidade intersubjetiva que gera reais processos de ensino/aprendizagem. Da mesma forma, consolida a dimensão indissociável entre docência, pesquisa e extensão por evidenciar que a constituição da identidade de sujeitos aprendentes procede tanto nos espaços escolares formais ou não como em outros ambientes humanos dialógicos. (THERRIEN, 2006, p.10).

Na prática cotidiana da profissão são formulados saberes conhecidos como saberes da experiência, sendo validados por esta, podendo refletir num saber-fazer ou saber-agir, tais como habilidades e técnicas que orientam a postura do sujeito, como permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar de acordo com os condicionamentos de situações complexas. Isso, considerando no momento da sua formação inicial ou continuada, a soma do vivido pelo professor, com as suposições feitas na sala de aula, ante ao conceitual, trabalhado em forma de conteúdos e disciplinas (THERRIEN, 1995).

As experiências docentes dos alunos nos guiarão como referência, desde nossa observação para uma inter-relação com as influências curriculares do curso, ou seja, a estruturação de novas estruturas ou *habitus* desses professores.

A nossa perspectiva neste trabalho é discutir a formação do pedagogo, não somente como uma ação da instituição formadora, cujo papel é preparar o profissional para atuar na instituição escolar, mas, também, como busca da relação entre a ação do currículo vivenciada no âmbito do curso de Pedagogia e as condições e meio em que vive o profissional tentando descobrir de que forma essa relação entre os dois ambientes repercute nas suas vivências em sala de aula, ao desempenhar sua função docente.

Essas relações envolvem escolhas, uma vez que os alunos-professores se confrontam com novas situações a todo o momento. Daí uma reinvenção da prática, mesmo que alguns valores sejam resistentes, se mantenham ou se conservem.

Os estudos de Pimenta (1999), Veiga (1997, 2000), Libâneo (2001), Moreira (2001), Giroux (1993), Sacristan (1991), Luckesi (1986), Candau (2011), Beane (2003), Damis (2002), Bourdieu (1994, 1998, 2001, 2002, 2004a, 2004b, 2005, 2011a, 2011b) entre outros, nos permitiram assumir uma postura reflexiva, procurando sempre identificar no discurso dos entrevistados os aspectos observados.

É de grande importância a compreensão das concepções e dos princípios nos quais está assentado o curso de Pedagogia do PARFOR da URCA, e as perspectivas de se formar um profissional que, percebendo os alcances e limites de seu trabalho possa também efetivar seu papel numa

proposta transformadora da sua ação docente, para uma escola mais democrática e com maior condição para aprendizagem dos alunos.

Encontramos, ao longo dos últimos anos, nos estudos e pesquisas, como também nas discussões sobre políticas de formação do professor, um considerável número de críticas à formação do profissional da Pedagogia, críticas essas feitas à especificidade de seu trabalho e às perspectivas de sua trajetória institucional e acadêmica. “Essas críticas fundamentaram a tentativa de reformulação da formação do pedagogo, em meados da década de 1990”. (DAMIS, 2002).

No Brasil, após a elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, a Lei 9394/96² fora sugeridas, novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, que apontavam inclusive, para a mudança em seu significado, identidade e atuação.

Nesse momento, profissionais e alunos dos cursos de Pedagogia ficaram atônitos com as mudanças propostas pelos documentos oficiais, como a L.D.B. 9394/96, no que tange à existência do curso, em virtude da criação de institutos superiores de educação.

Estabelecido pelo Decreto Presidencial N° 3276/99, o curso Normal Superior e suas habilitações, oferecidas nos institutos superiores de educação, retirava do curso de Pedagogia a possibilidade de habilitar para o magistério da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. O citado documento orientava também que “a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores” (Art.3º§1º).

Ameaçado o curso de Pedagogia de desaparecer, várias entidades - como ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação e ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, CEDES – Centro de Estudos Educação e Sociedade - mobilizaram-se com o objetivo de desenvolver atividades no sentido de esclarecer sobre o que foi chamado de “atropelo à identidade profissional do pedagogo”, vinda de uma medida presidencial.

² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, que regulamenta o sistema educacional público e privado, da educação básica ao ensino superior.

Esses conflitos permearam as discussões sobre a existência do curso de Pedagogia na década de 1990, exigindo, assim, uma nova medida no sentido de ressignificação do curso.

Fazendo parte do grupo que alimenta uma preocupação sobre a formação desse profissional, nosso estudo foi proposto com o intuito de refletir sobre essa formação, como também apontar medidas para a superação de questões que se assemelham nos cursos de Pedagogia, como o seu currículo e as perspectivas de formação do pedagogo e, dessa forma, poder contribuir para a formação desse profissional.

Discutir o papel do curso de Pedagogia e a influência do seu currículo na prática pedagógica dos alunos que já exercem a profissão de professores, observando as expectativas de formação do curso e da instituição e a aproximação com o resultado dessa formação, traduzidos nos discursos e práticas, parece-nos uma oportunidade favorável ao repensar, através das lentes deste estudo, a formação do pedagogo.

O envolvimento também na formação docente, principalmente como professora do referido curso, permitiu-nos o engajamento na pesquisa com os alunos. Procuramos, em nosso estudo, imprimir às análises feitas à vivência acumulada no curso de Pedagogia.

A instituição escolhida para os nossos estudos foi a Universidade Regional do Cariri - URCA, o curso do PARFOR, que faz parte de um programa de formação de professores que não possuem ainda uma graduação ou que já possuem uma graduação, mas atuam em outras áreas de ensino.

A URCA foi criada em 1986, após um embate de forças políticas idealizadoras da região, que justificavam a importância da instituição como um “agente ativo de desenvolvimento regional” (PIERRE 2010). Sua criação estava também dentro das ações do governo da época, como política de educação para o Cariri, região de muitas potencialidades socioeconômicas, necessitada de uma universidade, que seria determinante no desenvolvimento da região.

Criada, então, pela Lei Estadual nº 1.191, de 09 de julho de 1986, a Universidade Regional do Cariri passa a ser vinculada à Secretaria de Educação do Estado, sob a forma de autarquia especial, com sede na cidade do Crato, no Ceará.

A criação da universidade foi justificada, em primeiro lugar, a existência de uma boa rede de ensino de 1º e 2º graus, três faculdades isoladas (Filosofia, Ciências Econômicas, Direito) e um Centro de Tecnologia pertencente à Universidade Estadual do Ceará, e, em segundo lugar, a importância de uma universidade para o desenvolvimento regional, fixado o homem ao seu meio. (LEITINHO, 2000, p.17).

A URCA, com a sua criação, incorporou a antiga Faculdade de Filosofia do Crato. Como trata Leitinho (2000), “a Faculdade de Filosofia é embrião que é de fato o marco pioneiro do Ensino Superior no interior Caririense”.

A justificativa da criação, pelo Governo Estadual, é de este assumir a responsabilidade do Governo Federal, já que, os municípios e estados, a rigor, deveriam se preocupar com o ensino básico, partia de razões históricas de não haver ainda na realidade da época, instalações de universidades em pontos estratégicos de desenvolvimento nacional. No momento de criação da URCA como instância pública, não havia nenhum registro de uma Universidade Federal no semiárido do Nordeste; via de regra, todas elas estavam localizadas nas capitais, longe do verdadeiro cenário social interiorano, , no caso, a região do Cariri.

Compreende a Região Metropolitana do Cariri, toda a região formada pelos municípios de, Altaneira, Barbalha, Caririaçu, Crato, Farias Brito, Granjeiro, Jardim, Juazeiro do Norte, Missão Velha, Nova Olinda, Porteiras e Santana do Cariri.

A região tem uma importância estratégica para o processo de integração regional. O Cariri situa-se em área geograficamente central da região, mantendo-se a uma distância média de 600 km das principais capitais nordestinas. Trata-se de uma região encravada no semiárido nordestino, que catalisa o desenvolvimento interiorano dos estados do Ceará, Pernambuco, Piauí e Paraíba. Pela privilegiada localização, faz fronteira com os estados citados, possibilitando um importante polo comercial, cujo centro está localizado no triângulo: Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha.

O potencial natural de recursos hídricos, minerais e climáticos que favorecem tanto a agricultura diversificada, como as agroindústrias, a exploração de minérios de alto valor comercial e as indústrias de matérias-primas locais

fazem o Cariri aparecer no cenário cearense como região de grande importância econômica para o Estado do Ceará.

Vale salientar que as condições climáticas da região são das mais favoráveis no Estado, haja vista a localização privilegiada, numa das áreas mais úmidas e férteis no sopé da chapada do Araripe³.

O dimensionamento da importância da URCA como instituição, com um forte papel social para a região do Cariri, pode ser compreendido pelo plano de desenvolvimento local, como produtora de conhecimento científico da demanda social da região.

Para Pierre (2010), as justificativas de criação da URCA não significavam simplesmente um acoplamento às necessidades do Governo Estadual, caso em que o princípio básico de autonomia estaria sendo ferido:

Trata-se, isto sim, de delinear uma competência universitária capaz de, a médios e longos prazos, oferecerem alternativas de solução a inúmeros problemas sócio-econômicos vividos pela população cearense, em seus diversos segmentos, principalmente os que apresentam níveis de renda baixa e, devido a isso, vivem muitas vezes em condições subumanas. (p.79).

Esperava-se com efeito, que a URCA estivesse se instaurando como instituição consciente de seu papel na sociedade e de que seu compromisso seria, antes, com a necessidade e interesses coletivos, e também de seu papel como suporte competente no cumprimento de sua tarefa nos campos do desenvolvimento social e econômico.

No momento de sua criação, a Universidade possuía uma matrícula na ordem de 2700 (dois mil e setecentos) estudantes, que na sua maioria, concentravam-se nos cursos de licenciatura. No semestre de 2014.2, temos um registro de 10.577⁴ alunos, vindos de 91 municípios, dos estados do Piauí, Paraíba, Pernambuco e Ceará.

A URCA, atualmente, conta com cursos regulares de graduação, programas especiais de formação de professores, cursos sequenciais, curso de Técnico em Enfermagem, mestrados profissionalizantes, diversos cursos de

³ O Crato está localizado no sopé da chapada do Araripe. Sua temperatura é relativamente baixa no inverno, elevada no verão. É uma região favorável à agropecuária, por isso chamada “Oásis do sertão”.

⁴ Dados fornecidos pelo DEG – Departamento de Ensino e Graduação.

pós-graduação "lato sensu" e unidades descentralizadas – UD, nos municípios de Iguatu, Missão Velha e Campos Sales

1.3 O curso de Pedagogia e os interlocutores

O curso de graduação em Pedagogia foi criado pela antiga Faculdade de Filosofia do Crato, no ano de 1959, pelo Decreto presidencial Nº 6.7140, sendo incorporado pela nova Universidade no ano de 1986.

O objetivo maior do curso na sua criação era “formar trabalhadores para o magistério, orientação e administração de escolas e sistemas escolares e preparar trabalhadores para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica” (Art.2º do Regimento da URCA, in: Anais TOMO 1: 1959 – 1960). Para atender tal determinação, eram oferecidas no curso de Pedagogia de Licenciatura Plena as habilitações de magistério das matérias pedagógicas, administração escolar, de 1º e 2º graus, orientação educacional de 1º e 2º graus, supervisão escolar de 1º e 2º graus e inspeção escolar de 1º e 2º graus.

É compreensível, pelo momento histórico, a influência estatal nas instituições de ensino superior, onde o discurso modernizante estava associado à burguesia nacional, que necessitava de um quadro de técnicos dirigentes e de mão de obra qualificada para os mais diversos setores de produção, no momento em que o País vivia um grande impulso no seu processo de industrialização.

Há predominância do sexo feminino no curso de Pedagogia, em percentual de oitenta e cinco por cento, reforçando o fenômeno de feminilização do ofício docente. Esse dado é importante em razão de compreender o processo relacionado à docência e questões de gênero e a forma como o exercício dessa função se constitui socialmente. A atividade de ensinar, especialmente para as primeiras séries da educação básica, constituiu-se historicamente como função feminina.

Analisando as falas das professoras, pudemos constatar nas suas informações que, as quatro professoras pesquisadas são casadas, têm filho,

duas delas já são avós, trabalham em média há mais de dezoito anos como professoras no Município, cursaram, no total, o Normal Médio. Em relação às condições materiais e econômicas, são todas oriundas das camadas populares, em função da escolarização atingida e da profissão exercida por seus pais. Com relação à formação dos pais, verificamos que o total geral delas, tanto dos pais quanto das mães, não possuía formação escolar, apenas uma destacou a formação do pai nos primeiros anos do ensino fundamental, pois o restante não sabia ler nem escrever, como no caso, a professora Rosário,

Há 18 anos que leciono na rede municipal do Crato e sempre tive um grande sonho de ter uma graduação, mas de família humilde e morava na zona rural, não tive oportunidade, logo casei, tive filhos e isso foi dificultando ainda mais, o sonho foi dificultando... Resolvi fazer um vestibular na ULBRA Universidade Luterana do Brasil, passei e fiquei cursando, então a faculdade muito cara, foi necessário trancar, pois, o dinheiro que ganhava não dava para pagar. Passou um tempo e surgiu a Plataforma Freire, não pensei duas vezes e fiz a inscrição, passei e fiquei muito feliz. (Professora Rosário).

Percebemos cada vez mais que a formação do profissional da educação, no caso, o professor, exprime importância bem maior, no sentido de que a titulação e seu significado social se tornaram fatores de prestígio dentro da instituição de trabalho dos professores pesquisado. Mesmo diante tantos empecilhos financeiros e até mesmo a suas limitações de acesso, o professor transgridem as suas dificuldades e buscado a sua formação.

As dificuldades que circundam os professores do curso pesquisado parecem ser uma constante em vários aspectos: financeiro, acesso às unidades de ensino superior, como a dificuldade de uma formação em meio ao trabalho diário de sala de aula.

Chegando a universidade me deparei com muitos trabalhos e isso ficava pesado para eu dar de conta com os horários de trabalho, pois tenho 200 horas, quis desistir. Porém, tinha meu filho que me dava força como também meus colegas. Eu não pensava só em mim, continuei, pois, precisava das teorias, pois, tenho experiências em sala de aula e precisava ter conhecimentos novos. (Professora Cilene).

As questões que se apresentam à formação do professor, principalmente do pedagogo, são constantes dentro das formas de

comunicação em que é possível discutir o papel do professor, numa sociedade em que o conhecimento passa a ter maior importância, recaindo sobre os ombros do profissional da educação em repensar as práticas formativas.

No cenário de lutas por uma definição do fazer profissional do pedagogo, destacamos dois posicionamentos distintos que se contrapunham em relação ao papel do pedagogo. Um é defendido pela ANFOPE o de atribuir ao Curso de Pedagogia a tarefa da formação docente, particularmente para a Educação Infantil, e para os anos iniciais do Ensino Fundamental; outras também se faziam presentes.

Autores como Pimenta e Libâneo possuíam posição contrária à formação de professores no curso de Pedagogia. Entendiam que o processo iniciado nos anos de 1980 ensejou uma descaracterização do papel profissional do pedagogo como técnico da educação. Em crítica ao posicionamento da ANFOPE, os autores citados afirmam:

Com efeito, o princípio que se tornou o lema e o apelo político da Anfope é conhecido: a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador, todos os cursos de formação do educador deverão ter uma base comum: são todos professores. Conforme já afirmamos, esse princípio levou à redução da formação do pedagogo à docência, à supressão em alguns lugares da formação de especialistas (ou do pedagogo não diretamente docente), ao esvaziamento da teoria pedagógica devido à descaracterização do campo teórico-investigativo da Pedagogia e das demais ciências da educação, à retirada da universidade dos estudos sistemáticos do campo científico da educação e, em consequência, da formação do pedagogo para a pesquisa específica na área e o exercício profissional. (1999, p. 149)

Os autores veem a possibilidade de formação do pedagogo como cientista da educação, pois consideram que a docência, como base de sua formação, pode restringir o seu campo de atuação e investigação.

Defendemos, pois, a criação do curso de pedagogia, um curso que oferece formação teórica, científica e técnica para interessados no aprofundamento da teoria e da pesquisa pedagógica e no exercício de atividades pedagógicas específicas (planejamento de política educacional, gestão do sistema de ensino e das escolas, assistência pedagógico-didática a professores e alunos, avaliação educacional, pedagogia empresarial, animação cultural, produção e comunicação nas mídias etc). (LIBÂNEO E PIMENTA, 1999, p. 256-257).

É perceptível a necessidade de respostas às indefinições na formação do Pedagogo, vistas nas suas interpretações, como, por exemplo, no confronto dos artigos 62 e o 87, no parágrafo 4º, da LDB (9394/96), o Decreto nº 3276/99, alterado por muitas pressões, pelo Decreto 3554/2000, lembrando que as definições citadas antecederam o estabelecimento oficializado das Diretrizes Curriculares para a formação docente.

Repensar a ação do pedagogo implica ir além dos aspectos curriculares, rumo a questões amplas que possibilitem análise mais contextualizada, capazes de perceber as relações sociais em sua totalidade e a vinculação com a organização do trabalho pedagógico desenvolvido na instituição, refletindo a partir das atuais políticas de formação do professor. Conhecer os fios de relações no âmbito da instituição formadora é fundamental a toda a reflexão que se proponha pesquisar as contradições do processo de formação do profissional da educação.

Entendemos que o referencial para desenvolvimento do estudo exige a unidade metodológica para analisar documentos e discursos, conhecer o currículo do curso de Pedagogia, identificar os impactos desse currículo do curso na prática pedagógica dos alunos que já exercem a função docente.

O currículo por nós entendido baseia-se na compreensão de Lobo (2005, p.6), que considera o currículo “uma teia de relações, ou seja, ele tem uma concepção de que currículo está para além de uma grade de disciplinas e seus programas, envolvendo todas as atividades formais e informais que possam acontecer no Curso”.

Algumas pesquisas evidenciam o baixo nível de satisfação dos licenciados com a formação profissional recebida. Estes apontam que a mínima formação teórico-prática oferecida por estes cursos não assegura uma base sólida para sua atuação como professores (VEIGA, 1997).

Essa preocupação nos invade quando deparamos a necessidade de conhecimentos teóricos e práticos para o trabalho com as séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil dos quais o professor habilitado no curso necessita para trabalhar com essa demanda nas escolas.

A falta de uma definição epistemológica da Pedagogia, que responda verdadeiramente à necessidade de formação do pedagogo e do docente,

diferenciada pela sua função e também pela sua formação, implica em uma preocupação muito grande para os professores dos cursos de Pedagogia, que são responsáveis também pela formação da identidade profissional desse sujeito. Para Scheibe (2008), “Essa identidade é a de que o curso de Pedagogia deve ser local de formação de um profissional da educação, com sólida formação, capaz de articular\mediar\gerenciar as atividades da educação”. (2008, p.12).

Esses questionamentos permeiam todo o nosso percurso de investigação, entretanto, é sabido que a pesquisa científica não consegue responder a todas as indagações formuladas pelo pesquisador. Ela é muito mais provocativa do que esclarecedora, de questões que certamente se alargarão na busca de novas respostas e outras proposições.

A princípio, percebemos que a atividade educativa do pedagogo deve ser compreendida como ciência capaz de mudanças sociais na sua ação, mediante de uma relação sociopolítica e a educação como uma prática social.

1.4 Definição metodológica da pesquisa

Na nossa pesquisa utilizaremos uma abordagem qualitativa, por considerá-la mais adequada a uma análise do objeto de estudo. A pesquisa qualitativa, segundo Boogdan e Biklen (apud Ludke, 1986, p.130) envolve, “A obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Nessa mesma linha de pensamento, Ludke (IDEM, p.18) ensina que o estudo qualitativo “É o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

A pesquisa constou, inicialmente, de uma revisão de literatura, para melhor compreensão do objeto pesquisado, além de estudo documental. Já que a nossa pesquisa necessitará de informações relacionadas ao Projeto Político-Pedagógico da IES, propostas curriculares dos cursos de Pedagogia do PARFOR, que se diferencia do curso de Pedagogia regular da mesma

instituição, como também resoluções, decretos disciplinares do curso estudado, faremos para tanto, um estudo documental.

Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa, fundamenta a escolha dos instrumentais elaborados pelo modelo de entrevista semiestruturada para o estudo de campo com a participação dos sujeitos selecionados. Assim, buscamos nas respostas dos professores, coordenadores e alunos do Curso de Pedagogia, especificamente alunos do curso do PARFOR da URCA, situar as discussões e formar um eixo condutor para as respostas às nossas indagações.

Buscamos assumir uma atitude reflexiva na análise dos dados, procurando sempre fazer um confronto do discurso dos interlocutores com a análise do proposto nos documentos oficiais do curso.

O estudo realizado aproxima-se do referencial do estudo de caso, pois esse se caracteriza pela escolha de um objeto a ser estudado, sem a preocupação inicial de generalização de seus resultados. A intenção é refletir sobre a realidade e apontar saídas e melhorias.

Podemos confirmar nossa reflexão nos estudos de Vieira e Matos (2002), que utilizam esse procedimento nas suas pesquisas. Afirmam as autoras que,

Trata-se de uma forma de investigação bastante utilizada nos cursos de pós-graduação, sobretudo pela facilidade operacional que proporciona. A alternativa de utilizar uma amostra reduzida faz com que essa modalidade de pesquisa se apresente como uma das mais populares entre os investigadores.

No nosso entender, os resultados encontrados nesse tipo de estudo poderão ter utilidade para outros ensaios de natureza comparativa ou mesmo em trabalhos que se proponham refletir para apontar melhorias.

Para realização do nosso estudo tivemos como sujeitos da investigação os alunos do Curso de Pedagogia do PARFOR, da Universidade Regional do Cariri – URCA, no período de 2013 e 2014. Também ouvimos o coordenador pedagógico do curso, que se dispôs a contribuir com respostas para alguns questionamentos, que nos levaram a procurar melhor esclarecessem nossas indagações.

Trabalhamos com quatro alunas do curso que se dispuseram a contribuir com o nosso trabalho e que denotam características de maior envolvimento com o curso, que já cursaram o curso Normal Médio e são professores efetivos da rede municipal de ensino.

Essas características trazem intersecções com os demais colegas no que tangem haverem cursado Normal Médio e serem professores de caráter efetivo do Município do Crato.

A tentativa foi de envolver todos os sujeitos do curso enquadrados nas características que buscávamos na pesquisa: os alunos do curso de Pedagogia do PARFOR, que cursam na Universidade Regional do Cariri – URCA. A realidade e os estudos teóricos, porém, nos levaram a compreender que, na pesquisa social, o mais importante é a compreensão dos sujeitos sobre o objeto investigado, e não a quantidade de pessoas investigadas.

Dessa forma, estando no cotidiano do curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri–URCA buscamos a participação daqueles que quisessem colaborar. Assim, a escolha dos sujeitos deu-se pela adesão voluntária.

A adesão voluntária segue os princípios adotados pela proposta de avaliação institucional de pesquisadores brasileiros (Ristoff,1995). Nessa perspectiva, a pesquisa não ficou comprometida, uma vez que os respondentes tiveram todo o interesse em participar e as respostas resumem o pensamento do grupo maior.

O princípio da adesão voluntária expressa a idéia de que o fundamental é instaurarmos nas escolas a cultura da avaliação, torná-la parte integrante do trabalho pedagógico. Este processo deve ser coletivo, com a intensa e voluntária participação dos membros da comunidade escolar (RISTOFF, 1995).

Se a adesão voluntária garante legitimidade política, é preciso assegurar também a legitimidade técnica, e esta se expressa, principalmente, de duas maneiras: por uma metodologia capaz de garantir o estabelecimento de indicadores adequados, acompanhados de uma abordagem analítico-interpretativa capaz de dar significado às informações; pela elaboração de informações fidedignas e de sua absorção pela comunidade, em espaço de tempo adequado.

Nesse sentido, a adesão voluntária não significa espontaneísmo. Segundo Queiroz e Oliveira (2000), buscar a participação dos sujeitos desde sua compreensão da realidade e da importância de pesquisar não poderá ser espontaneísmo. A participação num trabalho dessa natureza requer uma construção coletiva dos sujeitos que vivenciam o cotidiano escolar. Com essa compreensão, nossos sujeitos do estudo são os alunos do curso de Pedagogia do PARFOR, da URCA, que se interessaram em contribuir para o debate proposto pela pesquisa, mesmo em menor quantidade, porém, representativos para o total.

Com o intuito de investigar as respostas desses profissionais, privilegamos os alunos da única turma de alunos-professores da cidade do Crato do último semestre do Curso. A importância da escolha da amostra deve-se ao fato de os referidos alunos já terem cursado as disciplinas Metodologia e Estágio Supervisionado, como também todos eles já estarem trabalhando na área.

Mesmo que esses alunos sejam professores, e desenvolvam suas atividades docentes nas escolas do município do Crato-CE, acreditamos que os estágios dão melhores condições de vivenciarem a prática escolar, possibilitando os alunos serem acompanhados pelos professores, nos locais de aplicação dos projetos de estágios, proporcionando a condição de perceber melhor o seu fazer e aferir sobre as atividades realizadas de forma muito mais orientada.

Iniciando a nossa relação de pesquisadora com os sujeitos do estudo, lançamos um instrumental nas salas de aula do curso para identificarmos a disposição daqueles que quisessem contribuir com a pesquisa e que tivessem maior percepção da sua importância na participação dos estudos.

A escolha do instrumental para o primeiro contato com esses alunos, foi o questionário. Formulamos o modelo de questionário semiestruturado, pois o número de respondentes inicialmente pensados impossibilitaria um roteiro com questões mais abertas, dificultando a tabulação dos dados. O roteiro constou de questões iniciais sobre dados socioeconômicos dos alunos, seguidas de questões relacionadas ao curso.

Mantivemos o cuidado de analisar as respostas que fossem indispensáveis para informações posteriores, como, por exemplo, quem ainda se mantinha em pleno exercício do trabalho docente.

O segundo momento constou da entrevista oral. Para tanto, havíamos marcado com antecedência por telefone, e confirmado por email, dia, local e hora.

Organizamos as questões em um roteiro que possibilitasse o desenvolvimento das respostas das alunas, de forma que pudessem falar sem interrupção. Ao final, refizemos alguns questionamentos, para esclarecer melhor as indagações, completando assim as questões por elas respondidas. Tivemos o cuidado de, sempre ao final, confirmar se a fala estava correspondendo ao que foi pensado por elas e se poderíamos utilizá-la sem que fosse mudado o texto.

O material da gravação digital foi transcrito e encaminhado aos sujeitos da pesquisa para que pudessem apreciar mais de perto, e afirmamos novamente que, se houvesse necessidade de refazer alguma fala, poderíamos marcar um novo momento para posterior conversa. Porém, retiramos apenas algumas afirmações repetidas e conservamos o restante da fala sem mais mudança. A transcrição da fala, segundo Gattaz (1996),

A transcrição surge da necessidade de se reformular a transcrição literal para torná-la compreensível a leitura. Na transcrição literal há inúmeras frases repetidas, enquanto outras são cortadas pelo entrevistando ou pela qualidade da gravação, muitas palavras e expressões utilizadas incorretamente, devido à própria dinâmica da fala, da conversa informal. Tendo-se, portanto, em mente que o código oral e o escrito têm valores diferentes, procura-se corrigir esta desigualdade através da transcrição. Processa-se então uma intensa atividade sobre o texto e a gravação, na qual palavras, frases e parágrafos são retirados, alterados ou acrescentados, permitindo que o não literalmente seja dito. (GATTAZ, 1996, p. 56).

Além da entrevista, elaborada no primeiro semestre do ano de 2013, passamos três semestres visitando semanalmente o curso, para buscarmos documentos, informações sobre os alunos acerca dos documentos formuladores do curso, como o PPP (Projeto Político-Pedagógico), ementas, decretos e resoluções.

Como já relatado nesse texto, as aulas de que participamos como professoras da disciplina Didática que ocorreram antes da investida da pesquisa, no quarto semestre do curso, nos indicaram às questões que vieram fazer parte desse estudo. As aulas trabalhadas com essa turma, de que fazem parte os sujeitos da pesquisa, nos serviram como período também de observação dos discursos das professoras.

Após essa etapa, passamos a manter contato com os alunos respondentes, por *email*, telefone e frequentemente visitas aos locais de trabalho.

Essas visitas foram muito esclarecedoras, pois pudemos perceber o comportamento dos alunos entrevistados nos seus locais de trabalho, suas posições diferenciadas de alunos, agora perante a uma sala de aula, na condição de professor, observando a ação do *habitus* professoral, agora modificado pela ação do currículo no curso de formação inicial.

Confesso que nos bateu um sentimento maior de responsabilidade com o fazer desse professor, percebido agora nos seus locais de trabalho, reformulando ou reproduzindo os resultados de sua formação.

Nesse momento, a questão torna-se mais pulsante. Será que a preparação desse profissional que ajudamos a formar é suficientemente capaz de responder às determinações da sua profissão? O curso influenciou de forma positiva na sua prática?

Enfim, foi importante essa vivência com os alunos para refletir também sobre a nossa ação como professora do curso.

O período observado buscou cumprir as orientações de Vianna (2004 p.58) na utilização desse tipo de instrumento. Segundo o autor,

A observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisa qualitativas em educação. Sem a acurada observação, não há ciências, anotações cuidadosas e detalhadas vão constituir os dados brutos das observações, cuja capacidade vai depender, em grande parte, da maior ou menor habilidade do observador e também de sua capacidade de observar, sendo ambas as características desenvolvidas predominantemente, por intermédio de intensa formação.

Nesse instante, surgiu a necessidade de fazer um comparativo das perspectivas do curso no que tange ao perfil do egresso, proposta nos

documentos institucionais, traduzidos no Projeto-Político Pedagógico e na grade curricular, com as expectativas dos alunos. Para que pudéssemos alinhar as respostas deles sobre o que propõe o curso e o que eles esperam, fizemos uma análise sucinta, já que o teor da nossa pesquisa não é um estudo do currículo, aprofundado.

A vivência no ambiente acadêmico orientado pela ação do currículo contribuiu certamente para a estruturação da prática dos alunos do curso que já são professores, já trazem saberes e experiência dos seus percursos de trabalho nas escolas. Antes as afirmações, passamos a entender que a formação de professores deve considerar os processos estruturantes de aprendizagem dos sujeitos em seus mais diversos campos sociais, não apenas a escola, a sala de aula, acima de tudo, nas experiências pessoais, visto que todas elas se somam a formação e se estruturam em uma nova estruturação e em um novo *habitus*, demonstrados nas suas práticas. Dessa maneira, a formação do professor passa a ser não só uma transformação do próprio professor. Sintonizada nossas afirmações, buscamos neste trabalho evidenciar, à luz da teoria, também as potencialidades das possíveis práticas formativas nesses cursos que contribuem para a formação de novos professores.

Dessa forma, o nosso trabalho apresenta-se na seguinte estrutura: O primeiro capítulo: *O Ponto de partida* – Nesse capítulo, apresentamos os esboços da pesquisa, com base no esboço autobiográfico, buscando na vivência e na prática as questões elaboradas. Trazemos os interlocutores da pesquisa e informações sobre o curso, também as definições metodológicas, desenvolvidas no trabalho.

No segundo capítulo, *Analogias e intolerâncias e formação do professor, conceitos e aproximações* – utilizamos a analogia ao mito de Procustos, para demonstrar nossa postura na análise do curso de formação do professor do PARFOR – URCA. Expressamos também, os conceitos de *habitus*, campo e capital cultural, que orientaram a análise dos questionamentos do estudo.

No terceiro capítulo, *O currículo, campo ação dos agentes e a formação do capital acadêmico* – trabalhamos com as concepções de currículo e, ao mesmo tempo, sugerimos a ideia de integração curricular para a superar a fra-

gmentação das atuais propostas curriculares dos cursos que formam professores.

Já no quarto capítulo, *O campo de formação do professor, a sua constituição e institucionalização no cenário da educação brasileira* – fazemos um discussão mais longa do trabalho, onde discutimos sobre a formação do pedagogo no Brasil e o novo cenário, as Diretrizes Curriculares Nacional para a formação do pedagogo e, em seguida delineamos o curso de Pedagogia do PARFOR –URCA, objeto de estudo da nossa pesquisa e o perfil do egresso proposto pelo curso, demonstrado no Projeto Politico-Pedagógico.

No quinto capítulo, *Elementos geradores da prática docente* - delineamos os percursos de formação das quatro professoras, sujeitos da nossa pesquisa, relatando também os percursos de vida e sua influência na formação de novas práticas e outros *habitus* docentes.

Finalmente vêm as considerações finais, onde discutimos ainda o que dissemos serem, redundâncias e repetições de afirmações já feitas e agora em caráter de proposições e utopias.

2 ANALOGIAS A FORMAÇÃO DO PROFESSOR, CONCEITOS E APROXIMAÇÃO.

“O corpo está dentro do mundo social, mas o mundo social está dentro do corpo. E a incorporação social que a aprendizagem realiza é o fundamento da presença no mundo social que a ação socialmente bem-sucedida e a experiência bem-sucedida e a experiência ordinária desse mundo supõe necessária.” (PIERRE BOURDIEU).

Procusto era um ladrão e vivia de roubar os viajantes que passavam pelas estradas que ligavam Atenas a Mégara. Conta a mitologia, que o bandido tinha uma cama de ferro que trazia seu tamanho exato e essa cama servia como medida para quem nela fosse testado. Todos os que se deitassem por imposição de Procusto teriam que ter o tamanho exato, sem sobrar e nem faltar do tamanho da cama. Caso fosse maior, a vítima teria parte dos membros, como os pés e as mãos, cortados e se fosse menor, que a cama, seria esticado até ficar no tamanho exato desta.

A crueldade de Procusto foi inicialmente questionada por Atena, a deusa da sabedoria, pois, cansada de ouvir gritos dos algozes do perverso, resolveu procurá-lo.

Ao ouvir as explicações de Procusto, Atena calou-se, configurando o seu consentimento, já que o mesmo dizia que as suas atitudes buscavam através de um referencial de medida, vinda dele próprio, igualar todos. Todos os que passassem pela medida da cama teriam que ter exatamente o mesmo tamanho.

Os horrores feitos pelo bandido só teve fim quando Teseu, o mesmo herói que destruiu o Minotauro, procurou por Procusto e tentou intervir com as suas crueldades.

Pensando ser uma visita amigável, o terrível malfeitor tentou convencer o herói da razão de suas ações. Teseu contra argumentou e disse ser injusto igualar as pessoas que são diferentes por natureza, por isso, cada uma tem o direito de ser como é. Nenhum argumento porém, servia para tirar a ideia perversa de Procusto. Teseu então pediu para que ele demonstrasse como era utilizada a cama de ferro, e Procusto ao deitar-se para demonstrar como fazia com as suas vítimas, foi amarrado por Teseu que utilizou a mesma ação com o bandido, matando-o (MENARD, 2007).

Procusto representa na mitologia uma visão de mundo em que a marca central é a intolerância diante do outro, do desconhecido e do diferente, recusando a multiplicidade da criatividade. A alegoria da intolerância, assegurado com lugar na história da humanidade permanece nas nossas práticas e no nosso dia a dia, enfraquecendo as possibilidades de criatividade das pessoas, da demonstração das formas de percepção do mundo, pela visão própria de

cada um, mais presente ainda, nas escolas, nos currículos prescritos, numa visão determinista de ciência e do desconhecimento da recriação das pessoas mediante relações entre seus pares nos processos sociais, vividos na família, nos grupos de convivência e na escola.

Portanto, buscando neste trabalho romper com o mito de Procusto, propomos discutir as questões da formação do professor, por meio de uma visão reflexiva e dialética, compreendendo os sujeitos por suas particularidades e percebendo a ação da sua convivência nos diversos campos sociais, na sua relação com o meio social e com os seus pares.

Considerando que os processos de formação dos profissionais da educação possam passar pelas mesmas intolerâncias as particularidades de cada agente que faz parte o grupo de professores, a reflexão acerca da proposta de sua formação, nos leva a perceber que as determinações feitas em de leis, decretos e resoluções, e até do próprio currículo, não poderão ter uma visão rígida de modelo de ação e de teorização, mas sim, um referencial que reflita a partir do entendimento que os processos vividos dos professores, os contextos sociais e históricos e sua subjetividade servirão como ponto de partida para uma nova prática fundamentada em saberes.

Compreendemos que o professor é um ser eminentemente social e histórico. É um ser embriagado de cultura, não vive isolado, é inseparável do meio em que se encontra inserido e a sua forma de pensar e agir, é direcionada, esteja ele consciente ou não, por suas percepções e manifestações diante do contexto sociocultural e histórico de seu tempo.

A relação entre as pessoas e sociedade deverá fazer parte das considerações da análise, demonstrando as influências relacionais. Para Elias, a relação com a sociedade, deve perceber que,

Não se pode compreender uma melodia examinando-se cada uma de suas notas separadas, sem relação com as demais. Também sua estrutura não é outra coisa se não a das relações entre as diferentes notas. Dá-se algo semelhante com a casa. Aquilo a que chamamos sua estrutura não é a estrutura das pedras isoladas, mas a das relações entre as diferentes pedras com que ela é construídas; é o complexo das funções que as pedras têm em relação umas às outras na unidade da casa. Essas funções, bem como a estrutura da casa, não podem ser explicadas considerando-se o formato de cada pedra, independente de suas relações mútuas; pelo contrário, o formato das

pedras só pode ser explicado em termos de sua função em todo o complexo funcional, a estrutura da casa. (ELIAS, 1994, p.25).

A relação do indivíduo com o social e as particularidades de cada sujeito nos orientam a compreender as relações entre cada parte e a junção para a formação do todo, sem que se isole cada fenômeno. Dessa forma, discutir a formação do professor nos remete ao entendimento de que é preciso considerar os diversos aspectos envolvidos, limites, expectativas e possibilidades de realização de uma formação capaz de atender a necessidade de aprendizagem do aluno e a demanda de instrução pela sociedade. Sendo assim, a formação do professor não será simplesmente como o campo de aplicação de teorias elaboradas fora da escola, para a preparação da prática profissional dos futuros professores.

O cenário de mudanças que marca a formação dos profissionais da educação percebida nas última décadas, sugere que seja repensada a formação desses profissionais, ante o cambiante contexto social, político, econômico e educacional. A formação dos profissionais da educação é um processo, portanto não deve ser pensado como algo pronto, acabado, constituído isoladamente das demais relações em que está envolvida a sociedade.

Discutir a proposta dos cursos de formação do profissional da educação é concebê-la no plano de suas relações com a sociedade, considerando outros aspectos, como a organização do trabalho pedagógico⁵ a proposta curricular dos cursos e os desafios das instituições na formação dos profissionais docentes. Tais constatações sugerem fazermos analogia inversa ao mito de Procrusto. Inversa, pois não defendemos a formação do mediante um referencial pronto e determinista, mas uma formação que consiga oferecer conhecimentos que dialoguem com os saberes já constituídos em suas experiências, pois o professor é sujeito de sua ação. Concordamos com TARDIF (2001, p.114), quando ensina que

Um professor de profissão não é somente quem aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais é um ator no sentido forte do termo, isto é, um

⁵ Por organização do trabalho pedagógico compreendemos o trabalho efetivo desenvolvido na escola, no âmbito da sala de aula, e as ideias e ações que orientam a construção e execução do projeto político pedagógico, e por sua vez a natureza deverá ter a ampla participação de todos os sujeitos envolvidos no rumo da instituição escolar. (MOTA, 2012 p.92).

sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá um sujeito que possui conhecimentos e saberes-fazer proveniente de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

Essa ideia ressalta o postulado de que os professores são agentes ativos, sua prática não representa um espaço de aplicação de saberes oriundos da teoria, mas um espaço de produção de saberes próprios do fazer docente nascidos dessa mesma prática.

Os professores nas suas práticas trazem saberes, saberes experienciais, elaborados no dia a dia de sala de aula, constituindo um fazer substanciado da realidade de sua vivência e da urgência da aprendizagem do aluno.

Dessa forma, os professores possuem um *habitus* feito na vivência da prática docente, que orienta seu fazer já desenvolvido, anterior a sua formação e, por ser o *habitus* uma disposição aberta a modificações, o vivido no percurso da formação profissional, vem se somar às experiências, anteriores modificando e reestruturando a sua prática ou seu *habitus*.

Para Bourdieu, quem produz a prática é o *habitus*, apesar de que, na teoria bourdieuana, não há uma conceituação para prática diretamente, a compreensão é feita por deduções da sua teoria e da explicação exaustiva do conceito de *habitus*:

O *habitus* produz práticas, que, na medida em que tendem a reproduzir as regularidades imanentes às condições objetivas da produção de seu princípio gerador, mas ajustando-se às exigências inscritas a título de potencialidades objetivas na situação diretamente afrontada, não se deixam deduzir diretamente nem das condições objetivas, pontualmente definidas como soma de estímulos que podem aparecer como as tendo desencadeado diretamente, nem das condições objetivas que produziram o princípio durável de sua produção. (Bourdieu, 1994, p. 65).

Ainda para Bourdieu, a prática expressa tanto a *hexis*⁶ corporal quanto o *ethos*,⁷ abrangendo todos os espaços e ocorrências antropológico-culturais e discursivos, gestuais, de estilo de vida, de pensamento, e mesmo o modo de falar.

⁶ *Hexis* corporal são movimentos corpóreos que os sujeitos que exerce uma determinada prática laborativa realiza quando exercem, movimentos harmônicos.

⁷ *Ethos*, na Sociologia, é uma espécie de síntese dos costumes de um povo. O termo indica quais os traços característicos de um grupo humano qualquer que o diferenciam de outros grupos sob os pontos de vista social e cultural. Portanto, trata-se da identidade social de um grupo.

Por via das afirmações elaboradas, compreendemos na prática do professor a expressão do *habitus* professoral, constitui com origem na experiência em sala de aula, portanto, passível de mudanças com as novas experiências vividas no campo de formação acadêmica, orientado por um currículo, e não algo estático e preconcebido, fugindo ao mito de Procusto. Portanto, o *habitus* do professor é dinâmico, não uniforme, e se gesta tanto do contexto em que o trabalho se realiza como nos espaços de sua formação. Daí Bourdieu (2002, p.68) ensina que o *habitus*, "trata-se de um sistema aberto de disposições que estará submetido constantemente à experiência".

Nessa perspectiva, abordamos os conceitos elaborados por Bourdieu na de análise objetiva e subjetiva das questões, ou seja, dentro da praxiologia bourdieuana, juntamente com a analogia do mito de Procusto, na tentativa de compreender a influência social da convivência do campo acadêmico feito por quatro professoras municipais, admitindo que não podemos, a rigor, fazer uma análise apenas verticalizada, sem admitir as diversas situações vividas por esses professores, suas experiências anteriores, sua bagagem de informações, embora empíricas, mas resultado da constituição de sua vivência profissional.

Romper com o mito de Procusto dentro da análise proposta, é admitir uma reflexão larga do assunto, como também possível propor melhorias na formação do professor, mesmo sabendo não ser possível ser feita simplesmente neste trabalho, em virtude da dimensão do tema.

O nascedouro da nossa questão de pesquisa veio de um campo fértil e promissor de respostas, visto que, vivenciando no universo de formação inicial dos professores da rede municipal da cidade do Crato, na Universidade Regional do Cariri – URCA, no Programa de Formação de Professores PARFOR, como professora convidada para ministrar a disciplina de Didática, gozavamos também da condição de ser professora efetiva municipal da referida Cidade. Essas realidades fizeram com que se entrelaçassem os espaços de formação e de trabalho dos alunos que ao mesmo tempo são professores e também colegas de instituição. Adiante porém, uma condição de ser agente desses espaços ou campo, não foi fácil conseguir manter a neutralidade para uma reflexão científica.

Os espaços e campos de ação desses alunos nos pareciam familiar, já que vivenciávamos, como colegas, realidades comuns, como dificuldades de trabalho, de poucos recursos pedagógicos à disposição dos alunos e professores na escola, reconhecimento salarial e social, dentre tantas dificuldades que ainda perseguem a educação pública na maioria dos municípios brasileiros.

Um dos pontos forte das nossas indagações foi identificado nas nossas conversas com esses professores nos espaços de formação inicial, na Universidade no momento das nossas aulas, como também em ocasião de planejamentos e visitas às escolas. Como coordenadora pedagógica das escolas do Município do Crato, percebíamos mudanças consideráveis nos discursos, nos momentos em que esses professores eram indagados em planejamentos e nas formações continuadas.

Então, veio o questionamento: como o curso de Pedagogia oferecido pela Universidade Regional do Cariri - URCA, pelo PARFOR, (Política Nacional de Formação do Magistério) influencia na atividade docente dos professores que já possuem todo um fazer anterior a sua formação inicial, uma cultura pedagógica experimentada na sua sala de aula, no trabalho com os alunos? Esses questionamentos fortaleceram-se, observando que a todo o momento esses professores apresentavam consideráveis mudanças nas suas colocações e falas, agora já percebidas por nós. Notávamos que seus discursos eram mais fundamentados, suas participações nos planejamentos eram mais frequentes, e víamos também mais segurança nas suas posições ante a suas práticas em sala de aula.

- Influenciou muito o curso do PARFOR porque ajudou no planejamento, ajudou também na maneira como a gente tem que tratar os alunos, o relacionamento professor-aluno, ajudou também aos demais professores que às vezes a gente aprende um conceito e repassa pra o professor, até para o núcleo gestor. Às vezes a gente levava alguma informação do curso do PARFOR, levava também pra escola, era assim um intercâmbio escola e curso. No meu caso era assim o intercâmbio, né? Pra mim também influenciou muito, me ajudou muito porque a gente nunca sabe, nunca pode dizer que aprendeu, que já sabe tudo, porque todo dia, cada dia é uma nova aprendizagem, cada momento você aprende uma coisa diferente. O mesmo acontece na sala de aula, um dia você aprende com seu aluno, tanto você ensina como você aprende. (PROFESSORA REGINA)

Para que se possa entender a cultura de um grupo de docentes é necessário conhecer a forma como organiza seu trabalho; como estabelece relações com seus pares, alunos e com os demais grupos sociais que circundam a escola; a dinâmica de sua existência; as práticas sociais inerentes à sua história e seu cotidiano; e o modo como influencia e modifica a cultura da escola ao longo do tempo.

O currículo do curso é formado por disciplinas teóricas e atividades práticas. Era preciso considerar que a convivência no campo acadêmico, à convivência com outros agentes, impulsionaram novas conquistas e outras mudanças no ser e no fazer desses professores, porém, quais mudanças pudemos perceber? Como ocorreram essas mudanças? Quais práticas existiam e quais modificaram? Como as aprendizagens já consolidadas nas práticas desses professores foram afetadas? Então, vários questionamentos apresentavam-se diante de tantos fatos observáveis na convivência com os professores. Dessa inquietação, veio a necessidade de bases teóricas que dessem de conta dessas perguntas. Foi aí que elegemos as teorias de Bourdieu, de *habitus*, campo e capital cultural, acreditando que pudéssemos elucidar essa série de questionamentos, e analisar como o campo do currículo do curso de Pedagogia do PARFOR, na Universidade Regional do Cariri, influenciou na prática pedagógica dos alunos-professores, compreendendo que o percurso de formação proporcionou a esses professores um novo *habitus*, mediante a incorporação de um novo capital cultural, em um campo de formação que é o ambiente acadêmico. Para Bourdieu,

O campo científico, enquanto sistema de relações objetivas entre posições adquiridas (em lutas anteriores), é o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial. O que está em jogo especificamente nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida, de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social; ou, se quisermos, o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), que é socialmente outorgada a um agente determinado (1983, p. 122-123).

É necessário percorrer caminhos já feitos e desafiar novas veredas, pois apenas os discursos não eram suficientemente fortes para fixar uma hipótese. Daí as observações em sala de aula, nas apresentações de trabalhos feitos pelos alunos do curso e, por fim, as nossas conversas em grupos, tudo isso

veio a confirmar: as experiências já elaboradas em sala de aulas vividas professoras do município do Crato, que cursam o curso de Pedagogia no programa do PARFOR, ou seja, a sua cultura pedagógica é transformada e acrescida em razão do curso e da convivência no campo acadêmico. Além de tais confirmações, percebemos que um novo ponto se forma na fala das professoras: a significação da titulação!

É assim, você fez 99% e o 1% que faltou foi justamente o papel, o título, a graduação. E aí, eu pelo menos questiono muito, coloco em sala de aula que esse curso tem me ajudado a fundamentar teoricamente o que eu faria na prática, o que eu já buscava fazer com minha prática. Só que agora você sabe por que você faz, porque antes você fazia de forma aleatória, você fazia por impulso, por intuição, é, mas agora você já tem uma fundamentação. Lógico que ninguém arquivou tudo que ouviu aqui e fez assim: “agora eu tô trabalhando em cima de teórico tal”, não, mas a gente sabe que a gente já viu, que a gente já leu, já tem alguém que já pensou aquilo por a gente, com a gente, que o nosso pensamento não é algo fantasma. (PROFESSORA CILENE).

Observamos que o curso é muito mais do que uma exigência da instituição em que trabalham ou uma determinação das leis que regulam a educação e a formação dos profissionais da educação, como a L.D.B. (9394/96) no seu artigo 62:

Art. 62: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, LDB 9394/96).

E o PNE na sua Meta 15:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de vigência deste PNE, a política nacional de formação e valorização dos profissionais de educação, assegurando que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, PNE 2011).

É com certeza uma possibilidade de promoção de vida e de valorização junto aos seus colegas na escola e a Secretaria de Educação do Município.

- É uma valoração do ser, né? (PROFESSORA CILENE)
- Você fica mais importante até perante as colegas na escola. (PROFESSORA ROSÁRIO).
- Fica mais importante perante os colegas da escola, né? (PROFESSORA REGINA).
- Pedagógico só pode ficar em tal sala... (PROFESSORA REGINA).
- Também em casa, os filhos a autoestima eleva, a família inteira gosta. (PROFESSORA SOCORRO).
- É, os filhos também. (PROFESSORA REGINA).
- "Mãe tu tá estudando!" (PROFESSORA SOCORRO).
- A coisa que meu esposo mais gostava de dizer: "ela está fazendo faculdade!" (PROFESSORA CILENE).
- É orgulho da família! (PROFESSORA SOCORRO).

Dessa maneira, percebemos que a formação desses professores significa mudanças consideráveis na forma de se perceberem junto aos outros agentes escolares e refletindo também, no seu significado como professora, como sujeito.

- E quando você vai também preencher qualquer formulário. "O que você está cursando?" Você não coloca mais ensino médio. (PROFESSORA CILENE).
- Sua formação. Cursando nível superior! (PROFESSORA ROSÁRIO)
- Superior em formação! (PROFESSORA SOCORRO).
- Grau de formação: ensino superior. Já muda né? (PROFESSORA REGINA).
- Então assim, querendo ou não, deu uma nova roupagem a nossa vida no todo. (PROFESSORA CILENE).

A percepção das professoras, da importância de titulação, encontrou nos conceitos de Bourdieu as explicações para definir a luta dentro do campo, no caso do campo acadêmico, pelos agentes, com o objetivo de transformar a sua posição nesse campo e, com base nessa condição, ter reconhecimento com seus pares.

A maior baixeza do homem, é a busca da glória, mas é exatamente isso que constitui o maior sinal de sua excelência, porque ainda que possua algum bem na terra, um pouco de saúde e algum conforto essencial, ele somente se considera satisfeito se contar com a estima dos outros. (BOURDIEU 2001, p.202).

Dessa forma, pudemos ir adiante, em relação ao primeiro questionamento, sobre a influência do curso na prática docente dessas professoras. Os conceitos nos guiarão no sentido de compreender como esses fenômenos ocorrem como as novas práticas se constituem, com suporte da convivência dos agentes no campo acadêmico.

2.1 Conceitos e aproximações

O que instrumentalizou o referencial teórico e o enfoque sociológico como também delimitou a escolha de nossos procedimentos metodológicos tomou como ponto de partida a relação entre os conceitos de *habitus* e de campo e capital científico ambos de Pierre Bourdieu.

Bourdieu foi um dos maiores pensadores da Sociologia das últimas décadas, e suas obras contribuíram muito com a educação, apesar das cáusticas críticas feitas de estudiosos da mesma área, quando denunciavam que suas teorias eram de compreensão difícil e o classificavam como teórico da reprodução. Diante de tantas controvérsia e críticas, Bourdieu é reconhecido pela sua originalidade na forma de perceber a relação entre a sociedade e as pessoas. Para ele, há uma complexa relação de interdependência dos condicionantes materiais e simbólicos que agem sobre as pessoas e a sociedade. De outra forma, ele diz que os poderes que detemos na sociedade ou na nossa posição social não dependem do volume de dinheiro que temos ou do prestígio que acumulamos junto aos outros sujeitos, ou de uma situação de prestígio que desfrutamos com o grau de escolaridade, mas é a articulação que esses aspectos podem representar em cada momento histórico.

Dessa forma, para nós é importante a compreensão mediante as relações entre os agentes sociais, no nosso caso, professores, alunos, familiares, dentre outros, e as estruturas sociais.

Para o entendimento dessa relação, vamos buscar em Bourdieu o conceito de *habitus*, como mediador dessa relação entre agentes e as estruturas.

2.2 *Habitus*

Habitus, para o referido autor, representa o produto da internalização, pelo indivíduo, das condições históricas e sociais realizadas ao longo de sua trajetória pessoal e social. Um campo específico é caracterizado pelas estruturas que o formam pelas regularidades, que se associa a um meio social e pro-

duzem disposições duráveis e funcionam como estruturas estruturantes. Por fim essas estruturas funcionam como geradoras de práticas.

[...] sistema de disposições inconscientes que constitui o produto da interiorização das estruturas objetivas e que, enquanto lugar geométrico dos determinismos objetivos e de uma determinação, do futuro objetivo e das esperanças subjetivas, tende a produzir práticas e, por esta via, carreiras obviamente ajustadas às estruturas objetivas (BOURDIEU, 2007, p.201).

Os conceitos de por Bourdieu nos permitiram compreender como as estruturas que formam o campo do currículo do curso de Pedagogia no PARFOR podem influenciar na prática pedagógica dos alunos que já são professores, sendo a prática o resultado de incorporação de novos *habitus*.

O que Bourdieu chama de exteriorização da interiorização e interiorização de exterioridade funciona mediante percepção e apreciação do que se realiza em uma determinada condição social, no passado, e se renova no momento atual nas ações dos agentes sociais.

É dada a importância da posição social que o indivíduo ocupa os símbolos, as crenças, os gostos que caracterizam essa posição social. Eles são incorporados pelos sujeitos quase sempre de forma inconsciente, tornando-se parte da natureza dos indivíduos, constituindo-se em um *habitus*. Com a incorporação dessas estruturas sociais demonstradas nas ações, as pessoas agem em um senso prático, no momento histórico em que vivem.

Nogueira (2004, p.33) nos diz que a incorporação do *habitus* é percebida quando as pessoas,

[...]agiriam orientados por uma estrutura incorporada, um *habitus* que refletiria as características da realidade social na qual eles foram anteriormente socializados. Instala, assim, uma importância à dimensão do aprendizado passado e afirma que este está no princípio do encaideamento das ações; portanto, a prática é resultado de um *habitus* incorporado a partir de uma trajetória social.

A autora concebe na sua obra a afirmação de que os sujeitos passam do social para o individual. Esses sujeitos são formados pela incorporação de disposições produzidas pelas regularidades objetivas, situadas dentro da lógica de um campo determinado (ciência, religião, família, classe social etc), mas que

são redimensionadas em razão da trajetória individual e da posição ocupada pelo sujeito nesse campo.

É na urgência do agir que é expresso o resultado da relação entre as condições sociais nas quais se constitui um *habitus* e as condições sociais nas quais ele é operado e que produz o sentido prático.

Analisando as afirmações do autor, constatamos que o valor das suas teorias para uma reflexão dialógica e reflexiva é na compreensão de que a constituição sócio-histórica do sujeito agente que não é um produto de um determinismo mecânico da estrutura, mas também não é uma individualidade autoconsciente e livre de coerções.

O *habitus* classifica-se de duas maneiras, segundo Bourdieu: **Habitus primário**, que se formam nas relações familiares, por meio de valores, comportamentos inconscientes. **O *habitus* secundário** é explícito, vindo da educação escolar, sistematicamente organizado, dos meios de comunicação de massas (BORDIEU, 2008).

Para nossa análise, as observações do *habitus* primário e secundário fazem parte de elementos que apontarão os comportamentos e ações dos nossos sujeitos pesquisados. Perceber como as mudanças das estruturas agirão sobre a mudança das ações pedagógicas desses professores, em razão da sua formação, modificando as condições sociais e históricas, modifica consequentemente o *habitus*, e vai incorporando outros esquemas de percepção e ação. Desse modo, é formada a seguinte constatação: o campo de formação e suas estruturas, juntamente com o currículo, modificam o *habitus* que os professores trazem de suas práticas anteriores a este, incorporando um novo *habitus* e uma nova prática docente.

Considerando que as quatro professoras pesquisadas vivenciam dois espaços de formação, que são bem distintos, um, o das suas salas de aulas nas escolas em que trabalham como professoras efetivas há mais de 18 anos (visto que das quatro professoras pesquisadas a que tem menor tempo de docência soma 17 anos, e as outras três tem mais de 20 anos na atividade); e o outro é o da sala de aula na Universidade como alunos.

A análise da relação entre o tempo tão longo de profissão e a de um tempo considerável de idade das professoras pesquisadas, nos remete a inter-

pretação de que a classe popular nas salas de aulas nas Universidades é recente, lembrando que as quatro professoras são oriundas das classes populares e com uma história de vida bastante difícil no aspecto financeiro e estrutural-familiar, como também nos demonstra ainda a inequívoca interpretação que a atividade docente poderia ser desenvolvida sem a formação devida para a profissão. Dessa feita, nos instiga a pensar que por tal situação a profissão docente ainda permanece de menor prestígio financeiro e nesse termo ainda, se percebe que apesar da luta pelo o reconhecimento salarial dos professores no País, encontramos salários aviltantes e péssimas condições de trabalho.

Mesmo com a falta de um devido reconhecimento salarial e social da profissão docente, a compreensão, por parte das professoras, do valor que recebem do mercado de trabalho depende tão mais estritamente do seu capital escolar.

É, apesar daqueles aperreios que são os trabalhos, durante o curso eu passei por muitas situações difíceis, de perda de minha mãe, meu irmão e saía daqui nas carreiras pra dar assistência a meu irmão, vinha e chegava atrasada e sempre assim. Mas eu fui levando devagarinho, devagarinho e se Deus quiser eu vou chegar até lá. (PROFESSORA REGINA)

O chegar “até lá” para a professora, certamente, será o reconhecimento por parte dos outros agentes da sua titulação e da incorporação do capital cultural, possibilitando uma situação de maior prestígio com os colegas.

O poder conferido ao diploma não é pessoal, mas coletivo, uma vez que não se pode contestar o poder legítimo (os direitos) conferidos por um diploma ao seu portador, sem contestar, ao mesmo tempo, o poder de todos os portadores de diplomas e autoridades do Sistema de Ensino (SE) que lhe dá garantia. (BORDIEU, 1988 p.136).

Mesmo que para essas alunas do curso, o diploma tenha um valor de promoção de vida e profissional, vale lembrar que as condições estruturais e econômicas dessas professoras são também importantes, como a oportunidade de leituras, de idas a locais, como teatro, museu, filmes, que somem a experiências acadêmicas e que deem às professoras oportunidades de soma de capital cultural, muitas vezes reservado à classe dominante.

O que nos persegue como objetivo de estudo é compreender como o curso de Pedagogia e o seu currículo influenciam na prática docente das quatro professoras que cursam o PARFOR na cidade do Crato, observado que o *habi-*

tus é a manifestação na prática de incorporações sociais pelos sujeitos na convivência com os demais. Dessa maneira, as professoras pesquisadas demonstram incorporações de novas práticas, novas formas de se perceberem como agentes nas escolas em que trabalham na relação com os seus pares, resultando, assim, um novo *habitus*, uma nova forma de expressar sua prática.

A prática docente para Silva (2005) baseia-se nos estudos de Gauthier (1998, p.87), que apresenta uma resposta para as definições sobre a estrutura da prática docente, em que faz a pergunta: qual a natureza da prática docente, tendo em vista uma sistematização que dê conta de mostrar se ela é constituída de uma estrutura estável ou se consiste em acontecimento singular? E ela afirma que se trata de uma estrutura estável, se for uma atividade exercida por meio de uma só estruturação; acontecimento singular se for uma atividade que tem uma estrutura para cada momento de efetivação. Ao final a autora conclui que “a natureza do ensino em sala de aula é constituído por uma estrutura estável, porém estruturante, isto é, uma estrutura estável, mas não estática, que denominamos *habitus* professoral”. (SILVA 2005, p.153).

Ocorre estreitíssima relação entre *habitus* e práticas, em razão de ambos provocarem ações nos grupos sociais. O *habitus* existe na possibilidade de ações, é inconsciente, expressando-se das diversas formas, tais como no estilo de vida, nos gostos, escolhas, nas maneiras de fazer as coisas, no que se encontra a ação humana.

A importância do *habitus* na vida do agente cresce na medida em que funciona como uma lei “imaneente” aceita por parte de cada agente por via da educação e tem por função garantir as práticas dos agentes. Dessa forma, Bourdieu nos chama a atenção para a importância de uma concordância entre *habitus* dos agentes com a sociedade ou com aqueles com os quais os agentes vivem em relação.

Para que ocorra uma prática ou uma ação do sujeito, é necessário que tenhamos um espaço ou um campo para essa ação. Daí o campo ser o local de mediação do sujeito com a estrutura (sociedade). Para refletirmos sobre o local da formação e da prática das professoras pesquisadas, utilizaremos os conceitos de campo oferecidos por Bourdieu, na intenção de perceber as possíveis mudanças da prática docente dos professores nas suas escolas.

2.3 Campo

O campo, nos diz Bourdieu, é o local onde os agentes buscam o ajustamento com a lógica daquele campo, o que o autor chama de “sentido do jogo”, justamente a acumulação de conhecimentos práticos herdados na sua convivência ou socialização junto à família, associados a sua posição familiar.

Muito cedo, os agentes aprendem o que é necessário para alguém da sua posição social. Essas necessidades correspondem às situações ou posições nos grupos sociais, daí, os agentes se tornam produtos da interiorização desse campo e de outros de que venham participar.

Para Hanks (2008), o campo é uma forma de organização social com dois aspectos centrais: uma configuração de papéis sociais, de disposições dos agentes e de estruturas às quais estas disposições se ajustam, e por processos históricos, no interior dos quais estas posições são efetivamente assumidas, ocupadas pelos agentes, individual e coletivamente.

Nas nossas expectativas de estudos, buscaremos nos conceitos de campo visualizar como se deram as influências do campo acadêmico, de formação para as professoras pesquisadas, visto que essas professoras vivenciaram em um mesmo campo suas culturas, suas lutas e busca de adaptações às leis propostas próprias desse campo. A luta por uma titulação acadêmica foi a busca de adaptação as leis próprias das estruturas sociais de que esses professores fazem parte nos espaços escolares. Ter uma titulação constituída na Universidade, que as intitule de graduados para o cargo que já representam, foi por nós observado como uma necessidade para ser aceitas e respeitadas no campo de trabalho que elas vivenciam.

- E assim tem sido esse curso, tem sido uma nova roupagem na vida de todos e aí eu penso que não só na vida profissional. Por exemplo, na sala todas nós temos já muitos anos de experiência prática, eu já vou agora próximo mês pra 26 anos. Pelo fato de eu não ter a graduação, eu sempre busquei assistir programas de entrevistas, ler reportagens, eu sempre busquei suprir a ausência da graduação pra que também perante os alunos e perante a própria sociedade eu não ficasse tão denegrada, embora sabemos que isso exista. Por exemplo, no próprio sindicato, existia na época das negociações, existia essa

separação. Existia até quem dissesse que o fato da classe não ter um bom reajuste era o fato dos que ainda não eram graduados. Então de uma certa forma a gente se tornava também discriminada. (PROFESSORA CILENE).

Além do reconhecimento dos seus colegas, pudemos perceber que novos conceitos e orientações de como a sua ação pedagógica deveria ser desenvolvida fizeram parte desse novo campo, que é o espaço universitário. As atividades desenvolvidas na escola, antes da sua vinda ao campo universitário, foram transformadas em razão das influências das teorias e práticas vivenciadas no curso. Indiscutivelmente, as forças de ação do curso e seu currículo acresceram a prática desses professores, mesmo que elas assegurem que muito do que é orientado no curso, já vinha sendo feito por elas nas suas aulas, porém, agora, elas ancoram esse fazer a um referencial teórico, dando fundamento a suas praticas:

- (...) é, mas agora você já tem uma fundamentação. Lógico que ninguém arquivou tudo que ouviu aqui e fez assim: “agora eu tô trabalhando em cima de teórico tal”, não, mas a gente sabe que a gente já viu, que a gente já leu, já tem alguém que já pensou aquilo por a gente, com a gente, que o nosso pensamento não é algo fantasma. (PROFESSORA CILENE).

- Era exatamente, esse embasamento teórico pra entender porque que eu fazia aquelas coisas, né? E o que a gente viu, o que eu pude ver na universidade, foi assim... eu me via muito na fala dos professores, então eu estava muito feliz. Agora era só sistematizar mesmo. Então só melhorou a nossa prática! E no todo, no social, enfim, a gente acaba acreditando, se acreditando mais, e é como Regina diz, não dá vontade de parar! Eu acho que deu uma lubrificada no cérebro, porque é como você disse, se não exercitar para mesmo, estanca. (PROFESSORA SOCORRO).

O campo escolar exige dos seus agentes atividades e fazeres que estejam fundamentados e referenciados, como no caso os Referenciais Curriculares, ou mesmo o livro didático. O professor segue um rigor definido para cada área de ensino, uma metodologia, um horário estabelecido para cada disciplina, de forma que a sua atividade ou sua prática docente obedeça ao planejamento da escola e ao planejamento do próprio professor. Mesmo assim, a experiência vivida dos largos anos de docência pelas professoras dão a sustentação e a segurança do seu fazer, porém, o curso veio estruturar a autonomia vivida por elas em suas salas de aulas. Em outras palavras, o campo acadêmico em que as professoras vivem uma nova experiência, com as suas leis, suas

determinações, estudo de concepções e teorias, veio imprimir na prática das professoras novas práticas, novas formas de fazer, com base da incorporação do capital cultural assimilado por elas.

Bourdieu leciona que o campo de ação, onde estão inseridos esses agentes e as instituições, reproduzem e difundem as leis desse campo, e esse universo é um mundo social, no caso, a instituição acadêmica e a escola, que obedecem as leis sociais mais ou menos específicas desse campo (BORDIEU, 2004, p.20).

Daí compreender que os sujeitos ou os agentes estão envolvidos em diversos campos sociais e deles fazem parte. Dessa forma, os diversos campos, mundos sociais relativamente autônomos, exigem daqueles que nele estão envolvidos um saber prático das leis de funcionamento desses universos, isto é, um *habitus* adquirido pela socialização ou por aquela que é praticada no próprio campo.

Vale lembrar o fato de Bourdieu aceitar que o campo é um espaço de luta, onde os agentes que dele fazem parte travam constantes batalhas para o reconhecimento nesse espaço. Não diferenciando dos demais, o campo científico apresenta-se, da mesma forma, como

Sistema de relações objetivas entre posições adquiridas em lutas anteriores- é o lugar e o espaço de uma luta concorrencial. O que está em luta são os monopólios da autoridade científica (capacidade técnica e poder social) e da competência científica (capacidade de falar e agir legitimamente, isto é, de maneira autorizada e com autoridade) que são socialmente outorgadas a um agente determinados. (ORTIZ, 2003, p.112).

O campo acadêmico, como todo universo social, é o lugar de luta sobre sua verdade e a do mundo social mais amplo. O mundo social é o lugar das lutas contínuas a propósito do sentido do mundo; todavia, o mundo universitário possui, atualmente, essa particularidade de que seus veredictos estão entre os mais poderosos socialmente (BORDIEU & WACQUANT, 1992, p. 50).

O direito de entrada no campo é dado pelo reconhecimento dos seus valores fundamentais, pelo conhecimento das regras do jogo, isto é, da história do campo, e pela posse do capital específico.

No campo, ocorrem as relações entre as pessoas, grupos e estruturas sociais, que obedecem à dinâmicas que sempre são sintonizadas e obedecem leis próprias do campo, e as ações também obedecem aos interesses determinados. O poder de cada agente do campo pode ser caracterizado pelo acúmulo de capital e pela combinação e relação dos agentes envolvidos. Bordieu nos esclarece, acentuando que

[...] campo é uma rede de, ou configuração de relações objetivas, entre posições. Essas posições são objetivamente definidas, em sua existência e nas determinações que impõem sobre os ocupantes, agentes ou instituições, pela sua situação presente e potencial na estrutura de distribuição de espécies de poder (ou capital), cuja posse comanda o acesso aos lucros específicos que estão em jogo no campo, assim como pelas suas relações objetivas com outras posições (dominação, subordinação, homologia). (2011 p.64-65).

Por via de tal conceito, o campo se torna o espaço onde o capital se produz e reproduz. É esse espaço de definições, e da elaboração de propostas a serem implementadas pela sociedade.

Passamos a perceber que os conceitos de Bourdieu nos remetem à interpretação de que o campo é o lugar de defesa dos interesses de grupo, pessoas e instituições, da elaboração da teoria e da prática, do reconhecimento de projetos políticos, culturais, sociais e educacionais. Dessa maneira, a educação escolar, com a aprendizagem, o ensino, como espaço ou um campo, toma uma importância fundante, pois a cultura desse grupo se fortalece, estreitando os laços entre os agentes do campo, na busca do capital cultural oferecido.

2.4 Capital cultural: objetivado, incorporado e institucionalizado

Capital cultural, para Bourdieu, é a soma de qualificações intelectuais elaboradas pela família ou pela escola, adquirido através de esforço pessoal, em um grande trabalho de aprendizagem e aculturação, quase sempre ligado ao capital econômico do sujeito (BORDIEU, 1998).

O capital cultural é compreendido como um atributo da pessoa que confere certos tipos de vantagem em domínios particulares, principalmente nos mercados de trabalho e os de competição por espaços sociais privilegiados. Bourdieu elaborou o conceito de capital cultural para explicar as desigualdades

de desempenho escolar de pessoas vindas de vários grupos sociais. Para o autor, o capital cultural pode existir sob três formas:

- **No estado incorporado**
- **No estado objetivado**
- **No estado institucionalizado**

O **estado incorporado** dá-se sob a forma de disposições duráveis do organismo, tendo como principais elementos constitutivos os gostos, o domínio maior ou menor da língua culta e as informações sobre o mundo escolar. A acumulação desta forma de capital cultural demanda que sua incorporação seja feita mediante um trabalho de inculcação e assimilação. Este trabalho exige tempo e deve ser realizado pessoalmente pelo agente.

O capital cultural no seu estado incorporado constitui, assim, o componente da experiência de fundo familiar que atua de modo mais marcante na definição do futuro escolar dos descendentes, uma vez que as referências culturais, os conhecimentos considerados apropriados e também legítimos e o domínio maior ou menor da língua culta trazida de casa (herança familiar) facilitam o aprendizado dos conteúdos e dos códigos escolares, funcionando como uma ponte entre o mundo da família e o da escola.

No **estado objetivado**, o capital cultural existe sob a forma de bens culturais, como esculturas, pinturas, livros etc. Para possuir os bens econômicos na sua materialidade, é necessário ter simplesmente capital econômico, o que se evidencia na compra de livros, por exemplo. Para apropriar-se simbolicamente destes bens, todavia é necessário possuir os instrumentos desta apropriação e os códigos necessários para decifrá-los, ou seja, é necessário possuir capital cultural no estado incorporado.

No **estado institucionalizado**, o capital cultural materializa-se por meio dos diplomas escolares. A educação desenvolvida nas escolas de diferentes sistemas de ensino tem na lógica da aquisição do capital cultural, o lugar ou o campo de efetivação dessa aquisição, portanto, a escola, por via do currículo, promove a possibilidade da soma de capital intelectual ou cultural por meio dos conhecimentos historicamente elaborado, trabalhados nas disciplinas, nos valo-

res e normas repassadas pela escola. Bourdieu reflete tal afirmação quando diz: "A escola é um campo que, mais do que qualquer outro, está orientado para sua própria reprodução, pelo fato de que, entre outras razões, os agentes têm o domínio de sua própria reprodução". (1990 p.58).

Dentre vários conceitos de capital, propostos pelo autor, nos reportamos também ao conceito de capital simbólico, que certamente nos ajudará nas interpretações da nossa questão:

Capital simbólico, diz respeito ao prestígio ou a boa reputação que o indivíduo possui num campo específico ou na sociedade em geral. Esse conceito se refere, em outras palavras, ao modo como o indivíduo é percebido pelos outros. Geralmente, essa percepção está diretamente associada à posse dos outros três tipos de capital, mas não necessariamente. Um indivíduo pode continuar a ser visto como rico, graças à manutenção de certos sinais exteriores de riqueza, quando, na verdade, já perdeu, ou nunca teve, uma grande fortuna. Da mesma forma, possuir um sobrenome socialmente reconhecido como importante pode conferir a um indivíduo certo capital simbólico que não corresponde necessariamente, aos seus capitais econômicos, cultural e social. (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2005, p.51-52).

Bourdieu (2008, p.149) chama a atenção para o capital simbólico, afirmando que não se trata de qualquer tipo de capital:

É percebido de acordo com as categorias de percepção, os princípios de visão e de divisão, os sistemas de classificação, os esquemas classificatórios, os esquemas cognitivos, que são, em parte, produto da incorporação das estruturas objetivas do campo considerado, isto é, da estrutura de distribuição do capital no campo considerado".

A posse do capital simbólico fornece um poder simbólico, é o poder atribuído àqueles que obtiveram reconhecimento suficiente para ter condição de reconhecimento e voz autorizada. Vale asseverar que a afirmação é reforçada na ideia de que a eficácia simbólica depende do grau em que a visão proposta está alicerçada na realidade, na afinidade objetiva entre as pessoas.

Quanto mais adequada for a teoria, mais poderoso será o efeito de teoria. O poder simbólico é um poder de fazer coisas com palavras. É somente na medida em que é verdadeira, isto é, adequada às coisas, que a descrição faz as coisas. Nesse sentido, o poder simbólico é um poder de consagrar ou revelar coisas que já existem. (BORDIEU, 2004, p.167).

Para nossa apreciação, o conceito de capital simbólico, somado ao de capital cultural, nos justifica como funciona o desejo de titulação das professo-

ras da nossa pesquisa, pois é percebida por elas a importância da nomeação oficial, ou o ato de se outorgar a alguém o título ou qualificação socialmente reconhecido. Bordieu nos afirma que o título escolar é capital simbólico universalmente reconhecido e garantido, válido em todos os mercados.

3 O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DO CAPITAL CULTURAL ACADÊMICO.

A ajuda (escolar) fornecida pela família reveste-se de formas diferentes meios sociais: a ajuda explícita (conselhos, explicações etc), e percebidas como tal, cresce na medida em que o nível social se eleva [...] ainda que pareça decrescente na medida em que o grau de sucesso escolar aumenta. Acontece que ela constitui apenas a parte visível das "doações" de todo tipo que as crianças recebem de suas famílias. Se lembrarmos, por exemplo, que a porção de laureados que fizeram sua primeira visita ao museu ainda na sua infância [...] com sua família, cresce com a origem social - o que constitui apenas um indicador, entre outros, dos estímulos indiretos e difusos dados pela família - veremos que os jovens das categorias superiores acumularam a ajuda difusa e ajuda explícita, enquanto que os jovens de classe média (em particular os filhos de funcionários e de professores primários) recebem sobretudo uma ajuda direta, ao passo que os jovens das classes populares, salvo exceção, não podem contar com nenhuma dessas duas formas de ajuda diretamente rentáveis escolarmente (PIERRE BOURDIEU).

A educação escolar é uma das maneiras pelas quais mulheres e homens poderão se apropriar do "capital cultural", estabelecendo uma aproximação e uma identidade com ele, trazendo para perto e colocando distantes, em movimentos que fazem com que se tornem iguais e diferentes, de acordo com as suas condições subjetivas e objetivas. Esse movimento atribui à educação uma dimensão de realização social, e outra de realização individual. Dessa maneira, a educação torna-se o meio, que faz as pessoas iguais e diferentes, de acordo com apropriação da cultura que funciona como capital cultural (BORDIEU, 2003).

A vinculação entre educação, capital cultural e currículo justifica-se pelo fato de que o conhecimento é historicamente elaborado, é social. Dessa feita, a escola lida com conhecimento, lida, portanto com cultura.

Na mesma interpretação, Perrenoud (2002) diz que reconhecer o *habitus* na ação docente é avançar em direção à análise de como os professores exercem seu ofício. O modo como a profissão é exercida relaciona-se com as formas de culturas vigentes em determinado contexto social. Assim, a cultura e o *habitus* estão imbricados, pois cultura não é só o acesso ao patrimônio cultural, mas também um conjunto de esquemas de percepções do mundo, modos de compreendê-lo e descrevê-lo e o *habitus* é a referência para perceber e interpretar a realidade.

Vale salientar que o professor é um ser eminentemente social e histórico, não vive isolado e é ligado ao meio em que se encontra; é um ser envolto de cultura, e sua forma de pensar e agir é determinada, estando consciente ou não, mediante de suas percepções e manifestações diante do contexto socio-cultural e histórico de seu tempo, que é fruto de todo um passado vivido e experienciado.

Os sujeitos da nossa pesquisa encontram-se em um campo de formação profissional, sob a ação de um currículo, na busca de adquirirem capital cultural para a soma de saberes que já possuem, constuída ao longo da sua vivência no espaço da escola onde trabalham. Acreditamos e que o *habitus* incorporado

por uma vivência no campo acadêmico, na presença de novos agentes, proporcione uma condição maior de reconhecimento dentro da instituição escolar onde trabalham. Dessa forma, a análise da aquisição de capital de conhecimentos soma-se, dando a condição a esses sujeitos de um poder maior com seus pares, ao mesmo tempo em que supomos que a suas ações ou *habitus*, se transformar e se somar a uma nova prática.

A escola por ser o espaço ou o campo de realização dos objetivos dos sistemas de ensino, como dos objetivos de aprendizagem, situa-se em duas confluências políticas educacionais: diretrizes curriculares / formas organizativas do sistema e as ações pedagógicas-didáticas na aula. Enquanto objeto de estudo, ela comporta análise sócio-política mais globais, e também, quanto à investigação de aspectos curriculares, pedagógicos e organizacionais. (LIBÂNEO in LOPES, 2006, p.70).

Utilizando a interpretação do autor, concordamos que se sugere, então, a análise da escola por dois aspectos - interno e externo - sem haver separação, pois, a sua dissociação induz uma visão enviesada da escola.

A análise da escola pelos fatores internos pretende analisar a escola pelos conteúdos, objetivos, as metodologias, as ações organizativas e curriculares, a avaliação da aprendizagem. Já pelos fatores externos, o autor acima citado expressa os aspectos como o social, econômico, culturais, institucionais das políticas, diretrizes, forma da gestão. Dessa maneira, o olhar ao currículo, através do Projeto Político-Pedagógico, que reúne as análises externas e internas do curso de Pedagogia do PARFOR, torna-se preponderante, na interpretação da sua importância para a formação de um *habitus*, acrescido de um capital cultural assimilado pelos alunos-professores, na sua formação dentro do campo, dito, campo curricular.

Nessa lógica, pensamos ser o currículo a tradução da elaboração histórica dos conhecimentos produzidos socialmente e as suas formas de assimilá-lo. Não podemos conceber a formação do professor, especificamente do pedagogo, sem a necessária discussão do seu currículo e o que o determina.

O currículo possui uma relevância muito grande nos nossos estudos, já que a compreensão desse elemento sugere uma proposta de reflexão da atual estrutura curricular do referido curso, da sua organização e sistematização.

Reportando-nos a Veiga (2001), a autora nos lembra de que conhecimento acadêmico é dinâmico, é processo e produto, diferentemente dos outros níveis de ensino, que se organizam por faixa etária e interesses dos alunos. Dessa forma, vem surgindo a necessidade de produção desse conhecimento, nos locais de formação do professor. Como concretização dos fins sociais e culturais de socialização, que se atribui à educação escolar, reflexo de um modelo educativo, o currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social. Sacristan (1991, p.15) afirma que

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determina da instituição em, que reagrupar em torno dele uma série de subsistemas, práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino.

Dessa forma, o conceito de currículo é objeto de fértil discussão no campo da educação, sobretudo pelo papel que desempenha nos programas institucionais que possam conduzir ao sucesso do aluno. Em razão porém do desconhecimento das inúmeras funções do currículo e da sua dimensão como um processo social e político, muitos educadores ainda possuem visão restrita de currículo, como “grade curricular”, segundo a qual currículo se resume aos conteúdos que deverão ser trabalhados pelo professor em sala de aula. Essa lógica está justificada na organização curricular das instituições escolares, onde os conteúdos são trabalhados sequencialmente, de forma rígida e por ordem de importância que, para Veiga (1997):

As questões são tratadas na ordem em que aparecem na listagem dos conteúdos e usadas o tempo que lhes foi atribuído. O conhecimento está organizado em conteúdos isolados, com ênfase no enfoque disciplinar, e sua socialização postula a manutenção da ordem existente. Nesse tipo de organização curricular, as disciplinas mantêm entre si uma relação fechada, separadas umas das outras, com períodos de tempo marcadamente fixos. (VEIGA, 1997, P.57)

Percebemos, o posicionamento da autora, a tradução da realidade de organização curricular das instituições escolares, principalmente nos cursos de formação de professores, onde os conteúdos estão organizados por disciplinas

isoladas, e cada professor pode seguir um caminho próprio de trabalho com a sua disciplina, sem um diálogo com os demais componentes curriculares ou com as outras disciplinas.

Vale lembrar que, dessa maneira, a relação pedagógica tende a se ritualizar e hierarquizar, e fortemente ficam marcados os mecanismos de controle e poder existentes na sociedade. Ou seja, cada um faz sua parte, sem se envolver com os demais, desarticuladamente, cumprindo somente o que lhe é determinado.

Reconhecer a necessidade do entendimento do campo de conhecimento curricular na formação do professor parece-nos um desafio a ser desenvolvido pelas instituições formadoras, para que se recobre a importância dessa formação, que proporcionará uma substancial estruturação dos saberes dos quais o professor necessita para uma prática consciente, participativa.

O campo curricular traz submergidas as forças que transitam nele, em luta de interesses:

Os campos são lugares de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas. Um campo não se orienta totalmente ao acaso. Nem tudo nele é possível e impossível em cada momento. (BORDIEU, 2002, p.27).

Em outras palavras, o currículo é um campo de forças dentro do campo de formação do pedagogo. Como campo de força, exerce um poder sobre os agentes que buscam com suas lutas obter capital cultural e capital simbólico pertencente ao currículo, já que o currículo é que reúne os conhecimentos historicamente elaborados. “Conhecimento é poder”, como nos cita Aristóteles. A luta pelo poder do conhecimento, da titulação é constantemente travada pelos agentes em movimento e em ação de formação.

3.1 Concepções de currículo

O termo currículo origina-se do latim *curriculum*, que significa corrida ou pista de corrida. Por analogia, faz-se o entendimento de currículo no campo escolar ser um percurso a ser cumprido, percorrido pelo estudante.

Os anos de 1960 a 1970 foram marcados por intensos movimentos sociais, e o papel da Sociologia da Educação torna-se forte nas discussões sobre currículo, passando a ser o centro das questões a serem discutidas, abordando, nesse instante, os aspectos internos da escola e suas relações com as desigualdades sociais.

Na Inglaterra, Michel Young lança o livro *“Knowledge and control: new direction in the Sociology of Education”* (1970), na qual afirmava que o currículo refletia a distribuição de poder na sociedade mais ampla, o que implicava o reconhecimento da existência de uma estratificação entre conhecimento e estratificação social, representada na escola. Ou seja, os conhecimentos não chegariam a todas as camadas sociais igualmente.

Com a ideia de um currículo “Oculto”, Michel Apple, no seu livro *“Ideologia e Currículo”* (1982), demonstra a influência que existe entre os domínios econômico e cultural e o currículo, fazendo assim a escola o papel de reproduzir as desigualdades sociais.

As abordagens desses autores traziam influências de cunho neomarxista, em que todos eles inspiraram outros vários autores, e especificamente aqui no Brasil, podemos citar Tomaz Tadeu da Silva e Antonio Flávio Moreira, dentre outros.

Henry Giroux, outro estadunidense também foi inspiração para obras importantíssimas de entendimento da seleção e organização dos conhecimentos historicamente elaborados pela sociedade, trabalhados nas instituições escolares aqui no Brasil.

Para o entendimento das teorias do currículo, mais expressa na prática escola brasileira, necessitamos perceber que há intensa ligação entre tal teoria e cultura, observando que essa cultura local poderá estar sendo reproduzida no currículo e passar a ser um importante instrumento de atualização dos conhecimentos formulados. Para Lobo (2005),

Existe uma forte influência da ideologia e da cultura dominantes na comunidade local sobre a efetivação do currículo. Essa influência se verifica no conjunto do discurso (verbal e não verbal) que acaba reproduzir a “fala” das elites locais, ou seja, quando o estudante ou professor fala é como se falasse um empresário, agropecuarista, político, representante do clero, etc. Não se faz perceber nesse discurso a introjeção e manifestação de todas as teorias, leituras, experiências, relações que tiver durante a sua ação do currículo, especialmente se

pensarmos no caráter transformador a que se propõem todas as propostas oficiais. (2005, p.49).

Para o autor, é importante que se observe o que está oculto nos objetivos do currículo e quais os conjuntos de relações se estabelecem na instituição escolar, muitas vezes reproduzindo os interesses da classe dominante. A escola deve sim, por via do currículo proposto, o acesso à condição dos sujeitos de uma transformação social da lógica do poder na sociedade.

A compreensão das relações do currículo com as ações desenvolvidas na escola e na própria sociedade também nos remete à discussão do entendimento de “currículo oculto”. É uma expressão bastante utilizada pelos curriculistas dos países de língua inglesa, que implica a ideia de algo não explicitado ou parece estar invisível. Não se encontra em nenhum documento formal, porém, na prática docente, na relação escola-aluno, professor-aluno. Só um olho bem experiente e experimentado poderá perceber essa sutil manifestação.

Por outro lado, o currículo expresso ou o currículo real é proposto em documentos, diretrizes ou parâmetros e denotam objetivos a serem demonstrados como formas de resultados de aprendizagem.

Para compreendermos as posições sobre concepção de currículo, elegemos Silva⁸ (2001), para referenciar e embasar melhor as nossas discussões. O autor discorre sobre três teorias na prática pedagógica atual: a tecnicista, a crítica e a pós-moderna.

Para ele, a concepção tecnicista de currículo está ligada aos aspectos econômicos da educação. É característica dessa concepção a propalada “teoria do capital humano”, segundo a qual a educação é vista como investimento, levando os educadores a uma exacerbada preocupação com o planejamento, para a racionalização dos recursos com a educação e maior resultado, regra da lógica do mercado financeiro.

Acredita-se que os países que aplicaram maiores recursos em educação, tiveram maior retorno econômico, alcançando, assim, o grupo dos países em franco desenvolvimento ou países de Primeiro Mundo.

No Brasil, essa concepção curricular marca o período da ditadura militar, sendo condenado pelos educadores pela associação feita ao momento históri-

⁸ SILVA, Tomás Tadeu. *O Currículo como Fetice*. Belo Horizonte: MG, Autêntica, 2001.

co do sistema que, de uma forma ou de outra, retratava a insatisfação pelas características de perseguição e castração dos direitos civis.

Já a concepção crítica situa a educação não como um investimento, mas como direito social. De cunho marxista, a concepção crítica de currículo visa a demonstrar as diferenças sociais que caracterizam os estudantes. Sugere a formação de cidadãos críticos que possam atuar na sociedade de modo a transformá-la e torná-la mais justa, colocando, assim, o currículo como espaço de relações e poder.

O período de redemocratização do País é terreno fértil para as discussões de caráter crítico, e as obras nacionais de dois grupos constituem essas concepções: as discussões da Pedagogia histórico-crítica e Pedagogia do oprimido, formulando intervenções políticas nos discursos educacionais.

Sob o ponto de vista da moralidade da afetividade, a formação humana não é vista apenas pela cognição. É enfatizada a “leitura de mundo”, e temática como cultura popular, estudos ambientais e violência passam a fazer parte do currículo escolar.

A necessidade de conhecer a sociedade pós-industrial como produtora dos bens simbólicos, mais do que os bens materiais, começa então a influenciar a concepção crítica de currículo e se formar um enfoque que conhecemos como pós-estruturalista ou pós-moderno.

O currículo pós-moderno é resultante das influências das ideias das Ciências Sociais, ganhando força nos 1990. Essa concepção curricular traz à tona as discussões de gênero, raça, etnia, religião entre outras questões. Lopes (2005, p.17) diz que a “pluralidade de temática exige definição do campo do currículo supere questões de natureza epistemológica”.

O aparecimento de um movimento de estudo cultural chamado “Multiculturalismo” contribuiu para proporcionar maior visibilidade a assuntos relacionados às diferenças culturais, como também dar voz e vez a grupos sociais minoritários. Alguns temas passam a aparecer de forma recorrente nesse desse momento, e dessas novas discussões são os mais diversos, dentre eles, temas: identidades, subjetividade, cultura escolar, cultura de massa.

Antes os diversos conceitos e concepções de currículo, pode-se perceber que o currículo de fato, desempenha distintas missões em níveis educati-

vos, diferentes, de acordo com as características, à medida que refletem diversas finalidades desses níveis.

Para Moreira (2001), na atual realidade educacional, instala-se uma crise de paradigmas, crise de um modelo de ciência fundado nos conceitos de casualidade e determinação e pautado na ideia de uma verdade científica definida, refletindo-se nas teorias que enfocam também as questões curriculares. Ainda para o autor, dentre as questões, a teoria curricular crítica, essa que examina as relações entre o conhecimento escolar e a estrutura de poder na sociedade mais ampla, é que é vista em crise, principalmente no Brasil.

Como reflexão dessa crise, percebe-se que é mais evidente no setor em que se inscrevem os trabalhos de Henry Giroux e Peter McLaren. Citam-se como razões: ausência de sugestões para uma prática docente crítica e utilização de discurso altamente abstrato e complexo, cujo princípio dificilmente pode ser entendido e operacionalizado pelos professores. Isso fica patente no depoimento de um dos professores.

No caso do Brasil, Moreira (2001) diz que a concepção crítica de currículo “vivencia uma crise de legitimação, por não conseguir, na prática, implementar seus princípios teóricos”. Aponta como possibilidade de saída a busca, intersubjetiva, da resposta à questão “que é currículo” a ser discutida, tendo em vista a realidade brasileira cindida, explorada e danificada.

A teoria curricular crítica constitui a mais produtiva tendência do campo do currículo, apesar da proclamada crise. No Brasil, segundo o autor, os estudos críticos de currículo são hegemônicos, demonstrados nas produções contemporâneas.

A escola em geral, em determinado nível educativo ou tipo de instituição, sob qualquer modelo de educação, adota uma posição e uma orientação seletiva perante a cultura que se concretiza, precisamente, no currículo que transmite. O sistema educativo serve de interesse concreto e eles se refletem no currículo.

Dessa forma, concordamos com Lopes (2005, p.18), quando acentua que analisar a produção do currículo inclui “tomar como objeto o conhecimento produzido por sujeitos investidos da legitimidade de falar sobre currículo”. O autor diz que tal legitimidade é dada àqueles que fazem parte de instâncias

institucionais escolares ou de pesquisa, onde atuam professores, pesquisadores, orientadores. As instituições formadoras de professores devem ter uma significativa participação, em virtude da dinâmica a discussão sempre travada em torno do conhecimento a ser trabalhado nas salas de aulas com os alunos que são consumidores e produtores desse saber.

Podemos observar é que as formas de organização curricular das instituições universitárias e, particularmente da instituição foco deste estudo, seguem a ordem em que aparecem na listagem de conteúdos e usando o tempo que lhes foi atribuído. Os conhecimentos estão organizados, isolados em disciplina e conteúdo, mantendo entre si uma relação fechada, separados uns dos outros.

Foi possível compreender que professores e alunos, pelo atual sistema educacional, são levados a cumprir o trabalho de ensinar e aprender com base na lógica do tempo escolar sugerido no currículo, e este, para dar conta desta finalidade, controla pensamentos e ações por meio do trabalho com as teorias produzidas. Com certeza, essa realidade é desalentadora, já que o professor, ao se submeter a esta lógica, não terá tempo para a troca de experiências com os pares, os alunos, e a comunidade. Assim, as relações se fazem estritamente teóricas, formais, pois o tempo, de maneira discreta, regula, inclusive, a capacidade humana de desejar estar junto com seus semelhantes, partilhar ideias, de sentir a vontade de manter uma relação profissional constante.

Dessa forma, fica o comprometimento do processo de trabalho do professor, pois a desarticulação dos pares favorece a fragmentação e a descontinuidade da prática docente, descaracterizando a prática coletiva que implica a ausência do “todo”, pois o “todo” implica a participação em vários níveis, dos professores na formação do aluno, de forma teórica e prática, e, principalmente, do Projeto do curso e suas bases curriculares.

É preciso criar uma cultura de relação da teoria com a prática, para que se torne mais fácil a apreensão, pelos alunos, dos conhecimentos, conceitos e prática estudados no curso. Dessa maneira, o aluno poderá dimensionar o seu trabalho nas escolas, compreenderá melhor sua atividade. Fará uma relação do que é estudado no curso com a realidade das escolas e desenvolverá sempre o mecanismo de relacionar suas questões na vivência de sua escola a um

referencial teórico e metodológico que dê conta de orientá-lo para uma ação consciente e profissional e criar na sua necessidade mecanismos de reflexão e ação do seu fazer docente.

Para isso, uma proposta de estrutura curricular que supere a fragmentação teoria-prática, levando as grandes questões dos alunos percebidas nos estágios e trazidos das experiências daqueles que já são professores, dará uma significação maior para esses alunos da sua atividade profissional.

3.2 Currículo Integração. Proposta de superar a fragmentação disciplinar

Outra forma de organização curricular bastante discutida para a formatação de um modelo curricular, diferente do que se organiza em de disciplinas justapostas, é a proposta de integração curricular, que perpassa a ideia da interdisciplinaridade, orientando o planejamento e execução da ação do professor.

No currículo-integração, o conhecimento é organizado em conteúdos abertos que mantêm uma inter-relação. O professor elabora uma tarefa partilhada e interdisciplinar, sistematizando o conteúdo de modo mais contextualizado e globalizado. Buscamos em Veiga (1997) a discussão de currículo nessa proposta:

Um currículo-integração conduz a um ensino de extensão e reduz o isolamento entre diferentes disciplinas curriculares, procurando agrupá-las num todo mais amplo. Tendo a integração como princípio, a tarefa educativa torna-se cooperativa e compartilhada, com os professores unidos por uma tarefa comum. (1997 p.58).

Existem duas modalidades de currículo integrado mais usuais desenvolvidas na literatura acadêmica, segundo Lopes (2011): o currículo por projeto e por temas transversais e o currículo interdisciplinar. Todos eles se contrapõem ao currículo disciplinar.

Muitas propostas curriculares referenciadas na educação progressista de John Dewey baseiam-se no interesse dos alunos, fazendo crítica à ordem instituída, desenvolvida a exemplo os temas geradores de Paulo Freire. Segundo Lopes, por assumir um enfoque político, auferem mais visão pública pelos autores. É necessário compreender, porém, o que significa interesse do

aluno, pois depende da relação que se faz com a ideia de educação que os grupos sociais defendem.

Em 1918, com grande aceitação, William Kilpatrick propôs projeto já com a dimensão de currículo integrado, mas não foi interpretado na época como tal e sim ao modelo de qualquer proposta curricular.

O projeto proposto por Kilpatrick era desenvolvido em quatro etapas e foi relacionado às perspectivas instrumentais do planejamento, que se constitui em: definição dos objetivos; definição do plano de trabalho para solucionar o projeto; execução do plano; avaliação do projeto realizado (LOPES, 2011). Segundo a autora, as questões eram orientadas pelos questionamentos: Como o aluno aprende? Como a aprendizagem contribui para uma vida melhor? Que tipo de vida é melhor?

As funções das necessidades pessoais dos alunos são basicamente a questão organizadora, o professor sendo o elemento de orientação do problema. O que diferencia as propostas de Kilpatrick e a proposta de John Dewey foi que a proposta de John Dewey não denotava uma visão de situar as disciplinas escolares a serviço da democracia, ganhando um caráter instrumental.

Já para Beane (2003), as abordagens dentro da organização de integração curricular seguem espaços “discricionários” no currículo, além daqueles impostos na abordagem por disciplinas, o que, de certa forma reduz a possibilidade do trabalho com certas temáticas. A ideia do autor é de que,

Quando o conhecimento é visto como uma simples coleção de fragmentos e retalhos de informação e destrezas organizados por disciplinas separadas, a sua utilização e o seu poder estão confinados pelas suas próprias fronteiras e, por isso mesmo, diminuído. (BEANE, 2003, p.97).

Um currículo-integração para o autor orienta-se na ênfase das unidades temáticas, centradas em determinados problemas, e deverá ser, de forma colaborativa, planejada pelo professor e pelos estudantes, de maneira que os conhecimentos sejam oriundos de fontes diversas de informação, além das disciplinas acadêmicas tradicionais.

A sistematização do pensamento da integração curricular de Beane (2003) tem como objetivo unir dois temas: 1) a coerência, pois o desenvolvimento curricular se mostra em um quadro coerente e global, em vez de um

conjunto de fragmentos, como proposto pela abordagem por disciplinas; 2) a permeabilidade, pois procura proporcionar espaço para que o estudante tenha voz e liberdade para fazer escolhas, baseado em suas perguntas sobre si, acerca do mundo e a respeito dos professores e entendimentos de questões sobre qual é a representação do mundo para os alunos.

Essa proposta resume-se na existência de currículo único, mas que coexiste com processos de diferenciação pedagógica e que apela para processos de interação de conhecimentos, numa compreensão mais ampla, informando ênfase nos temas geradores, e centrados em determinados problemas.

Os temas são “colaborativamente” produzidos pelos professores e pelos estudantes em um ambiente dito democrático, e por várias fontes de conhecimento, com a ideia de que o modo de vida democrático envolve trabalho colaborativo nas questões sociais comuns.

Beane (2003) propõe que estudantes e professores estabeleçam, juntos, critérios e métodos para a avaliação da aprendizagem, já que estão trabalhando de forma colaborativa na formação do currículo. A avaliação como um dos elementos fundamentais da prática de ensino e aprendizagem não deverá fugir do pensamento da participação de todos os envolvidos no processo, principalmente os alunos. Para o autor, o conhecimento não é algo acumulado apenas para o benefício próprio, mas é utilizado para compreensão de um grupo, ao redor das unidades organizadas e à medida que vão respondendo as suas próprias questões e estabelecendo seus significados.

Dialogar com a possibilidade de uma proposta curricular integralizada é um desafio para superação dos atuais modelos disciplinares de currículo das instituições universitárias, principalmente as que estão envolvidas na formação do professor.

São grandes as condições de se desenvolver uma prática democrática nas salas de aulas, onde o aluno possa prover seus mecanismos de estruturação dos conhecimentos a serem apreendidos por ele, dando significação e relação com o contexto no qual ele está envolvido e as formas de modificá-los, visto que ele fará inferências, relações e significações desses conteúdos.

4 O CAMPO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR, A SUA CONSTITUIÇÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.

As estruturas dos diferentes campos - é inseparável da análise da gênese, nos indivíduos biológicos, das estruturas mentais (que são em parte produto da incorporação das estruturas sociais) e da análise da gênese das próprias estruturas sociais: o espaço social, bem como os grupos que nele se distribuem, são produto de lutas históricas (nas quais os agentes se comprometem em função de sua posição no espaço social e de estruturas mentais através das quais eles apreendem esse espaço. (PIERRE BOURDIEU).

Neste capítulo, abordaremos temática relacionada à formação do professor, a atividade docente como profissão, o desdobramento da profissionalização do professor no Brasil, em especial, o pedagogo, como também reportaremos ao curso de Pedagogia do programa do PARFOR-URCA, no que tange ao perfil egresso proposto pelo curso.

A profissão docente do pedagogo atravessou um grande e diverso período de desafios, acompanhando as mudanças históricas e sociais. Cada momento se tomava em novos significados, em razão das exigências propostas pela sociedade, sendo, em alguns momentos, a formação ou a não formação motivos das mazelas da má qualidade do ensino.

O campo de formação do professor é um espaço de luta, onde seus agentes buscam a soma do capital cultural para a legitimação do fazer profissional. O professor, ao entrar no campo de formação, passa a seguir as regras e leis do campo, por meio da orientação do currículo e dos instrumentos legais orientadores para o funcionamento da atividade de formação.

- E assim tem sido, esse curso tem sido uma nova roupagem na vida de todos e aí eu penso que não só na vida profissional. Por exemplo, na sala todas nós temos já muitos anos de experiência prática, eu já vou agora próximo mês pra 26 anos. Pelo fato de eu não ter a graduação, eu sempre busquei assistir programas de entrevistas, ler reportagens, eu sempre busquei suprir a ausência da graduação pra que também perante os alunos e perante a própria sociedade eu não ficasse tão denegrada, embora sabemos que isso exista. Por exemplo, no próprio sindicato, existia na época das negociações, existia essa separação. Existia até quem dissesse que o fato da classe não ter um bom reajuste era o fato dos que ainda não eram graduados. Então de uma certa forma a gente se tornava também discriminada. (PROFESSORA REGINA).

Ser reconhecida dentro do campo de trabalho, agregando capital cultural para a legitimação do seu fazer, é a determinação para a formação das alunas-professoras.

Há pelo menos quatro séculos que a atividade de instruir vem agregada à ideia de cidadania, visto que a cultura da Modernidade exige, para o desenvolvimento da economia e dos demais aspectos da realidade da vida em coletividade, sobretudo o político, que o sujeito passe pelo processo de instrução, garantindo sua inserção no mundo produtivo e na sociedade. A escola é lugar privilegiado do trabalho com os conhecimentos historicamente

elaborados, por ser reconhecida socialmente e por conceber institucionalmente seu fazer.

Dessa maneira, as representações em torno do trabalho docente, sua importância nos estudos e trabalhos acadêmicos, passam a ser apreciadas de outra forma, já que o professor é o mediador da função de ensino e instrução.

Na virada do século, com o contexto de globalização política e econômica, da informação e da comunicação, na exigência por profissionais adequadamente preparados para desempenharem funções pedagógicas específicas nunca foi tão evidenciada a importância da formação do professor, como nos diz Damis (2002, p.99):

O processo histórico de desenvolvimento e de progresso exigiu que a obrigatoriedade da educação regular ampliasse a demanda de formação do profissional da educação, garantindo que a escola, como modelo de educação formal, cumprisse sua função social específica com eficiência e eficácia.

O trabalho docente é uma prática social, dada a natureza do ensino como contribuição para o processo de humanização dos alunos. É na leitura crítica da profissão, diante das realidades sociais, que se buscam os referenciais para modificá-la.

Em relação à qualidade de aprendizagem dos alunos, acredita-se que esta depende da qualidade do desempenho profissional do professor. A precariedade da formação profissional do docente é implicada nos baixos resultados da aprendizagem escolar dos alunos, que, segundo Libâneo (2000, p.67),

Há, certamente, professores com bom nível de competências e habilidades profissionais, social e eticamente comprometido com seu trabalho. Entretanto, as deficiências de formação inicial e a insuficiente oferta de formação continuada, aliadas a outros fatores desestimulantes, tem resultado num grande contingente de professores mal preparados para a exigência mínima da profissão (domínio dos conteúdos, sólida cultura geral, domínio dos procedimentos de docência, bom senso pedagógico).

A conquista da identidade desse professor, tão necessário ao mundo contemporâneo, se faz, fundamentalmente, em definir sua significação social, refletir sobre seu papel diante das transformações tão urgentes à sociedade.

- Só que agora você sabe por que você faz, porque antes você fazia de forma aleatória, você fazia por impulso, por intuição, é, mas agora você já tem uma fundamentação. (PROFESSORA CILENE).

Essa reflexão se dá na própria prática, confrontando à luz das teorias. Portanto, a proposta de formação do professor depende da concepção que se tem de educação e de seu papel na sociedade desejada.

Segundo Tardif (2001), o trabalho do professor exige um conhecimento específico à profissão docente. Por essa razão o autor acredita ser necessário que a sua formação deveria se basear nesses conhecimentos, mas ocorre é que as formações são dominadas por conteúdos e lógicas disciplinares e não profissionais. As disciplinas trabalhadas nos cursos, como a Sociologia, Psicologia, Didática, História etc. são concebidas na maioria das vezes sem nenhuma relação com a realidade cotidiana do ofício de professor.

Lembramos que o autor denuncia o fato de, muitas vezes, essas teorias serem ensinados professoradas por professores que nunca colocaram os pés em uma escola e tão pouco demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas. Daí não serem eficazes e não terem nenhum valor prático para o professor que passa pela formação.

A profissão do professor ainda hoje é muito desvalorizada, demonstrada não só pelos baixos níveis salariais, mas também pelo tratamento que o professor recebe, seja pelo poder público, seja pela sociedade de forma geral, com base na concepção de que o professor é um mero técnico e que ensinar é algo simples, que depende apenas de boa vontade e treinamento (DAMIS, 2002).

A despeito das questões que circundam a formação do professor e sua desvalorização, lembramos uma ideia, corrente na sociedade de que, para ser professor das séries iniciais e da educação infantil, basta ter jeito com criança e gostar de trabalhar com elas, agravada pela crença de que, para ser professor, basta saber os conteúdos que vai “repassar” para os alunos. Essa desorientação a respeito do professor ocasionando uma “crise de identidade” para esse profissional.

Dentre tantas questões, citamos uma, identificada na característica da turma do curso de Pedagogia objeto da pesquisa: o fenômeno da feminilização.

Os cursos de formação inicial para séries iniciais e educação infantil, na esmagadora maioria, são frequentados por mulheres.

A entrada das mulheres no magistério deu-se com base de discursos que apelavam para a vocação natural da mulher, para os sentimentos maternos. Dessa maneira, a ocupação, pelas mulheres do espaço público no exercício de atividades profissionais, se fez pelo caráter de negação da profissionalidade dessa ocupação, aproximando a docência à função da mulher na vida doméstica. A figura da mãe, na pessoa da professora, fez com que ocorresse um esvaziamento da figura masculina, reforçando também a ideia da docência como sacerdócio, como vocação própria da mulher.

Ao perguntar a uma aluna do curso se ela não teria tido dificuldades de ingressar na profissão docente, sem ter passado pela formação inicial, ela respondeu que,

- Não. Por conta da maternidade e atribuo tanto a educação bíblica que trabalha o respeito à ética, como a maternidade. Acho que fui muito feliz, por conta dessa formação que eu tinha e já desenvolvia em casa com meus filhos. (PROFESSORA SOCORRO).

Essa ideia equivocada é atribuída à desvalorização profissional do professor, tratando-a como uma atividade de menor valor, pelas características que trazem historicamente. Os trabalhos e pesquisas que tratam da identidade do professor e das questões ligadas ao profissionalismo docente vêm, ao longo dos anos, buscando refazer essa desvalorização.

Para Tardif (2001), a desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político. Por muitos anos os professores foram associados ao corpo eclesial que agia com base na obediência e na vocação. Só a partir do século XX, eles passaram para um corpo estatal e tiveram que se colocar a serviço das missões que eram confiadas pelas autoridades públicas.

O Brasil, em variados momentos, presencia a implantação de reformas nos seus sistemas de ensino, bem como nas políticas de formação de professores, associadas sempre a um contexto de “crise”, de embates entre um

modelo que é avaliado como superado e novas concepções para sua substituição.

A análise da formação de professores como política educacional requer um entendimento teórico sobre este campo de estudo.

Com as transformações das condições na produção da vida material, ocorridas no mundo moderno, atribuídas ao desenvolvimento tecnológico e capitalista, a educação escolar passou a ser objeto teórico e prático de estudo regular e formal, com a finalidade de atender às exigências e de se utilizar conhecimentos sistematizados, procedimentos e atitudes no mundo do trabalho.

Em nenhum outro momento foi tão evidenciada a exigência pela escolarização de profissionais adequadamente preparados para desempenharem funções pedagógicas específicas. Esse processo histórico de desenvolvimento e de progresso exigiu que a obrigatoriedade da educação regular ampliasse a demanda de formação do profissional da educação, garantindo que a escola, como modelo de educação formal, cumprisse sua função social.

Na Idade Média, a educação era oferecida nos mosteiros, com o objetivo da formação religiosa e controle da Igreja. Com o início do desenvolvimento do mercantilismo, a crescente urbanização aparecia como necessidade de ler, escrever e contar. Uma nova classe social se firmava - a burguesia - criando a escola de professores leigos, voltados ao ensino para as coisas práticas da vida, voltadas para os interesses da nova classe que emergia, demonstrando que o papel da escola está voltado para as classes que a controlam (VEIGA 2001, p.44).

As primeiras escolas do Brasil foram criadas pelos padres jesuítas, em 1549, sendo estes considerados seus primeiros professores formais. Os jesuítas eram missionários, e tinham como objetivo formar jovens sacerdotes para atuar em favor da Igreja, catequizar índios, como também preparar jovens de elite para fazerem cursos superiores na Europa.

Desde os primeiros momentos da história da formação no Brasil, o papel da titulação e do diploma era de conferir a um grupo ou uma elite o poder e a distinção. Para Bourdieu,

O poder conferido por um diploma não é pessoal, mas coletivo, uma vez que não se pode contestar o poder legítimo (os direitos) conferidos por um diploma ao seu portador, sem contestar, ao mesmo tempo o poder de todos os portadores de diplomas e a autoridade do SE (Sistema de Ensino) que lhe dá garantia. (2005 p.136).

Até o período dos jesuítas, a função docente não foi resultado de uma ação especializada. Somente na Era Moderna esse quadro veio a se alterar com a atividade docente dos padres oratorianos e jesuítas:

Os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, tornam-se congregações docentes e realizam um trabalho de definição de um corpo de saberes e de *saivo-faire* e de um conjunto de normas e de valores próprios da atividade docente. (NÓVOA, apud VEIGA, 1997, p.42).

No século XVIII, com a reestruturação das instituições pelo Estado, a educação escolar passou por processo de laicização e o Estado assumiu o papel de oferecer a instrução. Os professores, por outro lado, se transformam em “clérigo-leigo”, pois a sociedade, mesmo vendo os antigos docentes passarem por esse processo, acreditavam que mesmo não sendo religiosos, eram merecedores de respeito, pois possuíam virtudes acima dos demais profissionais. Veiga vê esse percurso como contraditório para os professores pelo serviço que prestavam ao Estado. Para a autora,

Os docentes convivem com algumas contradições, pois, ao mesmo tempo em que se submetem a um controle ideológico e político como servidores do Estado, detêm os meios necessários a produção de um discurso próprio. De alguma forma, os docentes acabam se situando entre duas perspectivas: como funcionários e como profissionais livres (1997, p.43).

O reconhecimento elevado que o professor goza diante da sociedade perdurou até o final do século XIX, com a ideia de que a escola possui um papel de instruir e redimir da ignorância as classes sociais menos favorecidas.

Em momentos posteriores, a incredulidade relativa à escolarização se apresenta, e a escola não consegue responder aos anseios propostos, criando um sentimento de “desescolarização” da sociedade, associada à crise da identidade docente.

Segundo Gatti (2003), só no de seu desenvolvimento capitalista, por volta de 1930, o Brasil, mesmo que já tardiamente, inicia sua inserção na onda

de progresso que a humanidade até então alcançou, inserindo-se também nas mudanças sociais que foram produzidas pela educação formal ou pela educação escolar.

Os anos de 30 foram cenário de mudanças significativas na educação brasileira, apresentando-se novas abordagens sobre a escola da formação dos seus professores. Em 1931, por exemplo, ocorreram duas reformas educativas no sistema escolar brasileiro – a do ensino secundário (Decreto nº 19890, de 18 de abril de 1931) foi promulgada alguns dias após o Estatuto das Universidades Brasileiras, que reformou o ensino superior (Decreto nº 19852, de 11 de abril de 1931). Este último decreto previa a criação de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, para a formação do professor. Essa faculdade, na realidade, não chegou a funcionar. A questão de terem sido implementadas as reformas do ensino secundário e do ensino superior, simultaneamente, em um sistema de educação nacional ainda pouco estruturado, evidencia a importância que a formação do professor em nível superior passa a ter naquele momento, chegando a constituir-se tema de preferência do discurso político no País. Na realidade, esse momento é marcado pela substituição do discurso da expansão e do acesso, em termos quantitativos à escola, pelo discurso de melhoria da qualidade do ensino, alcançada por meio da formação do professor.

Vale ressaltar que a primeira instituição de ensino superior que se dedicou à formação do profissional da educação no Brasil, iniciando seu funcionamento efetivamente em 1934, foi a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP), criada por iniciativa isolada desse estado (DAMIS apud CASTRO, 1974, p. 32).

Em Chagas (1976) encontramos informações de que do final do século XIX até meados dos anos 1930, a escola normal, destinada a preparar os professores de primeiras letras, era estruturada a preparar os professores em um curso de três anos, após o curso primário, curso preparatório este ainda inexistente como curso regular e sistematicamente organizado.

Em 1946, a escola normal veio a funcionar, fazendo parte de um projeto nacional. Para lecionar uma disciplina no nível secundário, predominou,

por vários anos, a exigência de, pelo menos, tê-la estudado em nível mais alto ou no próprio nível em que se fosse lecionar.

Para o exercício das funções técnicas da educação, como planejamento e administração escolar, por exemplo, as condições não eram diferentes: na escola, o planejamento era realizado por profissionais que demonstravam tendência para as tarefas escolares. A administração das escolas era função a ser exercida por escolha realizada entre professores; a didática utilizada pelo professor era a do “ensina-como-te-ensinaram”. Segundo Damis (2002, p. 102),

Esse antecedente de atraso na formação do professor acabou contribuindo para o exercício do magistério no Brasil, por longo tempo, fosse tratado em um contexto eminentemente prático, cuja exigência primeira era de possuir ampla cultura erudita e o domínio prático de conhecimentos para serem transmitidos.

Todas essas informações reforçam a compreensão de um processo tardio de formação específica para o professor, como também as funções para as atividades técnicas e administrativas da escola.

Já em 1937, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras veio a passar por mudanças, e, nessa ocasião foram desmembradas em Faculdade Nacional de Educação e Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras. Nesta mesma época, a formação do profissional da educação em nível superior no Brasil continuou não saindo do nível de estatuto, permanecendo apenas como instituição de organização administrativa. Somente em 1939 ocorreu nova reforma, podendo agora a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras ser de fato implantada.

Decretada pela Lei Nº 1.190/39, de 4 de abril de 1939, a Faculdade Nacional de Filosofia pôde manter os mesmos cursos de licenciatura que compunham as áreas de Ciências e Letras previstos em 1931, apenas com o acréscimo do curso de Ciências Sociais.

Foi pela exposição de motivos que acompanhou o Decreto nº 1.190/39, que ficou definida a Faculdade de Filosofia como o estabelecimento federal de ensino destinado à preparação do magistério de nível secundário, sendo também destinada a “aumentar e aprofundar a cultura nacional no terreno filosófico e literário”. (DECRETO Nº 1.190/39).

Como forma de atender a esses objetivos, foram destinadas três finalidades para a nova instituição: preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades culturais de ordem desinteressada ou técnica; preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal; realizar pesquisas nos vários domínios da cultura que constituam objeto do seu ensino (DAMIS, 2002).

Tudo isso demonstra que a formação do professor em nível superior no Brasil foi regulamentada pela criação de uma instituição de triplo caráter: de cultura geral, de docência e de pesquisa, definido pelos estudos de Filosofia, de Ciências, de Letras e de Educação para a formação do bacharel, e o prosseguimento do curso de Didática assegurava a base da formação do professor.

Damis (2002, p. 107) nos mostra que, ante a impossibilidade de desempenhar as funções que lhe foram atribuídas, na maioria das vezes, essa instituição se tornou modelo brasileiro de degradação progressiva para formar precariamente os docentes para o ensino secundário e normal. Na prática, foi desenvolvida apenas uma função que “a teria confinado na realização de uma função técnica: a formação de profissionais para o magistério secundário e normal”.

Ainda segundo o autor, essa especialização técnica das faculdades de Filosofia possuía duplo significado: por não encontrarem as condições para funcionar como centro básico de ensino universitário, essas instituições foram assimiladas pelo modelo brasileiro de escola superior isolada e especializada, a redefinição desta serviu de base para sua degradação.

Já nos anos de 1960, até final dos anos de 1970, inicia no Brasil uma reação em busca da definição das funções docentes. Na década seguinte, esses movimentos tornaram-se mais fortes em função das adequações do sistema capitalista à educação, demonstrando mudanças consideráveis no perfil do professor.

A grande expansão do ensino superior, ocorrido no Brasil após 1960, principalmente por meio de iniciativa privada, é outro argumento para justificar esse fracasso, como também a falta de professores qualificados. A má utilização de recursos financeiros e a influência de interesses extra Pedagógicos fo-

ram argumentos para justificar que as referidas instituições se tornassem em mero centro de transmissão escolástica de conhecimento, que segundo Damis (2002, p. 110):

Criado com a finalidade de também desenvolver pesquisa e cultura geral, na prática tornaram-se instituições de massa, que contaram com precariedade do corpo docente, indigência de instalações e bibliotecas, não conseguindo desempenhar, satisfatoriamente, nem sua função de formar professor.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, promoveu esse modelo institucional de Faculdade de Filosofia que se expandiu, tendo em vista o crescimento da demanda de educação básica no País, período próximo à criação da Faculdade de Filosofia do Crato, datada em 1958, instituição embrião da atual Universidade Regional do Cariri – URCA, que já tratamos de informar na introdução deste trabalho.

A Reforma Universitária, homologada pela Lei nº 5.540/68, foi a primeira tentativa para alterar a situação citada. No primeiro parágrafo do artigo 30 dessa Lei, estava definido que a formação de professores e de especialistas em educação, em nível superior, poderá ser concentrada em um só estabelecimento isolado, ou resultar da cooperação de vários.

De acordo com a estrutura institucional responsável pela referida formação, esta poderia continuar na Faculdade de Filosofia ou resultar de trabalhos distintos de institutos ou faculdades o papel de se formar o professor.

Em razão de tal possibilidade, nas universidades públicas e privadas, a formação do professor, passou a ser a função de duas unidades distintas: os institutos de ensino básico e as faculdades de educação. Segundo Damis (2002, p. 111),

A partir desse momento, além de possibilitar a criação de duas estruturas institucionais distintas de formação do professor: a faculdade de educação, ou a faculdade de filosofia – a implantação dessa lei criou ainda a possibilidade para que a desvinculação entre o conteúdo específico e o conteúdo pedagógico da formação do professor fosse mais acentuada.

A não implantação de um modelo de Faculdade de Filosofia não conseguiu juntar a docência, a pesquisa e a extensão, como forma de estruturação

do curso, favorecendo o empobrecimento da formação do professor, em nível superior, como questão predominantemente técnica. Levando-se em conta as intenções da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68) de recriar na Faculdade de Educação um novo locus institucional, a questão é transportada para as décadas seguintes, sem definições, e a formação do professor chega ao final da década de 1990 sem conseguir alterar significativamente a visão de formação pedagógica implantada desde o ano de 1939 (DAMIS, 2002).

Mais uma vez, é reforçada a conclusão de que a preocupação com o preparo de docente para a escola secundária foi uma das razões da criação do curso de Pedagogia no Brasil. As licenciaturas criadas com as antigas Faculdades Nacionais de Filosofia, da Universidade do Brasil pelo Decreto Lei nº 1190 de 1939, reunia duas funções: a de formar bacharéis para as áreas técnicas e a de licenciados para as várias áreas, entre elas a área pedagógica, obedecendo a tradicional e conhecida fórmula “3+1”.

A lógica era que as disciplinas de natureza pedagógica tinham a duração de um ano, e as disciplinas de conteúdo a duração de três anos. Assim, o bacharel nos primeiros três anos do curso, e depois de concluído o curso de didática, de mais um ano, estaria apto à formação de licenciado.

Como o bacharel, o pedagogo poderia ocupar o cargo de técnico de educação, do Ministério de Educação, campo profissional muito vago quanto às suas funções. Como licenciado, seu principal campo de trabalho era o curso normal, um campo não excluído do pedagogo, já que pela Lei Orgânica no Ensino Normal, para lecionar nesse curso era suficiente o diploma de ensino superior. (REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, 1999, p.7).

Em 1967, foram feitas algumas mudanças na estrutura do curso. Mesmo assim, essa lógica de organização para o Curso de Pedagogia permaneceu até 1969, quando este foi reorganizado, sendo então retirada a distinção entre bacharelado e licenciatura e criadas as “habilitações”, o que foi definido pela Lei Nº 5540/68.

Dividido em dois blocos distintos e autônomos, o curso de Pedagogia coloca, de um lado, as disciplinas dos chamados fundamentos da educação e, do outro, as disciplinas das habilitações específicas. O Curso de Pedagogia passou então a ser predominantemente formador dos denominados “especialistas”

em educação (supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar, etc.), continuando a ofertar, agora na forma de habilitação, a licenciatura “Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais” com possibilidade ainda de uma formação alternativa para a docência nos primeiros anos do ensino fundamental. (SCHEIBE 2002, p.67).

Os conteúdos mínimos e a duração a serem observados no curso de Pedagogia ficaram até hoje em vigor, pelo Parecer Nº 252/69 CFE. Tal documento baseou-se na concepção de que as habilitações deveriam ter uma base comum de estudos, constituídas por matérias consideradas básicas à formação de qualquer profissional na área, e uma parte diversificada, para atender às habilitações específicas, mudando pouca coisa da orientação anterior para o curso.

É importante fazermos breve relato sobre os impasses do curso de Pedagogia, no tocante às questões estruturais, para que possamos entender os debates que se aprofundaram nas décadas seguintes a respeito da identidade do pedagogo no Brasil, identidade esta fragmentada por um currículo e por uma profissionalização insatisfatória para realizar uma tarefa efetivamente formativa.

Trazendo a discussão para o final dos anos de 1970, a discussão sobre o curso de Pedagogia vinha se formulando em um ponto: a questão da base comum nacional. Essa expressão foi cunhada pelo Movimento Nacional para a “Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação”, encontro realizado em Belo Horizonte, em novembro de 1983, momento em que os movimentos sociais pela redemocratização do País estavam se organizando em todos os setores, inclusive no educacional.

Como ponto-chave, nesse encontro, foi firmado o princípio de que a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador, proposta elaborada pela Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE). A CONARCFE, em 1990, tornou-se Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Segundo Damis (2002, p.122), “No interior desses movimentos vale ressaltar o trabalho de sistematização de princípios definidores da formação do profissional da educação realizado pela ANFOPE”.

A ANFOPE, ao longo de sua história, que soma quase 30 anos, sustenta seu compromisso de defender a formação do profissional da educação na concepção da base comum nacional. Fundamenta esse princípio é o fato de que, em todas as licenciaturas, inclusive no curso de Pedagogia, a docência deve se constituir em base comum de identidade profissional do educador.

Trata-se de um princípio norteador que expressasse a prática comum na formação de professores contra a imposição dos currículos mínimos na formação, respeitadas as especificidades de organização curricular de cada instituição e de cada experiência. (ANFOPE, 2000, p. 10).

Outras dimensões foram atribuídas, ao longo do tempo, à “base comum nacional” no âmbito da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), a saber:

Princípio que permita avançar na formação dos profissionais do ensino necessário à luta, no plano educativo, pela transformação da sociedade brasileira (1986); ponto de referência para a articulação curricular de cada instituição formadora do profissional da educação (1990); instrumento de luta e norte para a reformulação dos cursos de formação do educador. (ANFOPE 1992).

No cenário pós-LDB, demarcam-se com maior clareza outras propostas, que antes não tiveram condições históricas de se impor nos debates nacionais, ressurgindo em forma de lei. Como exemplo, como um caso de grande importância a ser tratada, os institutos superiores de educação (ISE), homologadas pelo ministro da Educação, que dispôs que esses institutos “de caráter profissional” poderiam incluir:

- a) Curso Normal Superior, para licenciatura de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental.
- b) Curso de licenciatura destinado à formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.
- c) Programas de formação continuada, destinados à atualização de profissionais da educação básica nos diversos níveis (Revista Educação e Sociedade, 1999, p. 229).

Dessa maneira, a formação do professor para o atendimento na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental toma várias formas.

Não é mais o curso de Pedagogia o único responsável por essa formação os institutos superiores de educação agora reúnem igual condição.

Como consequência, passamos a evidenciar o esvaziamento dos cursos de Pedagogia, fortalecendo as propostas que visam dele retirar a base da docência, transformando-o, na prática, em um bacharelado.

A ANFOPE assumiu como bandeira de luta e resistência, a tese que o curso de Pedagogia se destina à formação de um,

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional. (ANFOPE, 2000, p.10).

Dessa forma, possibilita a esse pedagogo atuar na docência na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas de formação pedagógica do ensino médio. Propicia, ainda, a condição de atender na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não escolares, e na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional nas áreas emergentes do campo educacional.

De forma positiva, as propostas ampliam as possibilidades de atuação profissional do pedagogo, sendo este chamado a exercer papel importante em outras funções nas unidades e escolares, como também em outras instituições não escolares.

Sendo assim, acreditamos que instituições de ensino superior poderão ofertar uma formação que respeite a escolha profissional do aluno, o seu interesse, a demanda local e sua função social.

O questionamento que se forma é o de que se deve atentar para a importância de recolocar o papel da universidade na formação dos professores. O Curso de Pedagogia, desvinculado da formação de professores, num entendimento que vinha sendo assumido por acadêmicos e representantes do CNE, (Conselho Nacional da Educação), deixaria de contemplar a complexidade da história do curso e da formação de professores no País.

A trajetória própria assumida pelo o curso de Pedagogia no Brasil, como espaço também de formação de professores para a Educação Infantil e séries

iniciais do Ensino Fundamental, não apenas tem o papel de vincular essa formação ao ensino universitário, mas, principalmente, o de superar a dicotomia que desvincula teoria e prática, pensar e fazer, conteúdo e forma na área do conhecimento e da prática educacional. Para Sheibe, apud Revista Educação e Sociedade (2002, p. 237),

O Curso de Pedagogia, no percurso de sua existência, talvez pela própria amplitude da área que denomina, foi se amoldando aos interesses hegemônicos dos projetos educativos vigentes. A opção histórica que faz sentido configurar neste momento é aquela que resulta de um trabalho de mediação que não apenas contemple uma discussão conceitual, mas também, a complexidade histórica do curso, e o seu papel no encaminhamento das questões educacionais. É a mediação da discussão nacional, daqueles que estão envolvidos com a prática, que pode dar a direção mais correta para o momento histórico.

Essa discussão que, certamente, deve perdurar ao longo da caminhada por uma reestruturação da Educação no País, reforça a ideia que as reformas educativas levadas a efeito no Brasil e em outros países da América Latina, desde o final dos anos 1970, têm o objetivo de adequar o sistema educacional à reestruturação produtiva, aos novos rumos do Estado. Dentro dessas prioridades, para alcançar tais objetivos, está a formação dos profissionais da educação.

4.2 A Formação do pedagogo no Brasil. Nova realidade

Sabemos que os estudos sobre a formação profissional do professor, historicamente, são muito recentes, considerando-se o processo de produção da vida e da sociedade no tempo corrido.

Mudanças vertiginosas perpassadas pelo mundo nas últimas décadas, bem como a existência de reformas nos contextos internacionais e nacionais, trouxeram outra ótica à formação do professor. A temática passou a ser alvo do debate em educação, seja com o reconhecimento de sua importância por parte do Estado, seja pelo interesse despertado no âmbito da sociedade civil, ou, ainda, pelo movimento dos educadores em suas organizações. Na realidade de mudanças ocorridas na sociedade nas últimas décadas, as questões

relacionadas à formação do professor, em especial do pedagogo, passaram a ser objeto de muitas pesquisas, demonstrando ser necessária uma reformulação das propostas de formação das instituições para uma nova significação do fazer desse profissional, tensionado pelo novo momento histórico.

Transformações proclamadas na sociedade, na forma de organização do mundo produtivo, na economia, e na política, imprimiram na educação a necessidade de ações que acompanhassem essas mudanças, de forma que a escola pudesse caminhar em sintonia com uma nova realidade cambiante.

Mudanças que se anunciam na organização do trabalho e nas formas de convivência social precisam ser sentidas e compreendidas pelos responsáveis pelas políticas educacionais e demais envolvidos com o ensino. É visível o impacto das novas tecnologias e das novas formas de trabalho e o que elas estão gerando com rapidez até pouco inimaginável, embora devamos reconhecer que nem todo cidadão consegue perceber o que realmente se passa, pelas condições simbólicas e culturais, marca de uma sociedade excludente. Para Vieira (2002, p.18); “Se queremos entender o sentido das reformas educacionais em curso, precisamos dirigir o olhar para essas reformas globais que as motivam e imprimem contornos aos seus rumos”.

As reformas ocorridas em todos os setores da sociedade, nas estruturas da própria característica de cada setor social, passam a ter como consequência um quadro de reformulação política, observando mudanças sociais e econômicas próprias do sistema capitalista, em que uma nova cultura parece ser anunciada. Dentre essas transformações, estão a manutenção e proteção do capital, a redução do tamanho do Estado, no que trata às políticas sociais, a institucionalização das formas e dos mecanismos de combate à pobreza.

Segundo Scheibe (2002, p. 51), no campo mais específico da área educacional pesa também o que diz respeito ao conhecimento na área, em que novos quadros teóricos de referências são gerados. Grande número de correntes, enfoques ou teorias, oriundos das ciências sociais e humanas, informam esse conhecimento, tentando impor seus modelos teórico-metodológicos.

Torna-se evidente a necessidade do conhecimento sobre o trabalho docente, que possa explicar, por teorias, a formação do professor e que tenha uma relação direta com a realidade social. Daí, nascerem várias propostas de formação desse profissional, variando as abordagens da reflexão sobre a formação e o fazer do professor.

Compreendemos que todos esses acontecimentos, são percebidos como grande rede de fatos e contextos protagonizados pelos diversos agentes sociais embutidos em espaços e campos, em lutas pela significação de cada ação que acontece na ação governamental, na formação de novas práticas pedagógica, no trabalho coletivo da escola, na formação acadêmica e na formação continuada do professor, como também somando, as pesquisas em educação que ajudam a pensar os saberes presentes no cotidiano escolar, com uma proposta crítica da realidade.

No Brasil, a aprovação da LDB Nº 9394/96 foi o fio condutor e articulador das mudanças no pensar sobre a formação do professor. A Lei trouxe a determinação pelo dispositivo legal, à formação dos “profissionais da educação”, conforme está distribuído nos artigos 61 a 67 dessa lei, encaixando o professor nessa categoria.

Apesar de os anos de 1990 terem sido bastante significativos para as mudanças no campo da educação, em especial para a formação do professor, nem todas as reformas nesse campo começaram do início desses anos. Muitas delas têm origem histórica, o que de fato contribuiu para que houvesse uma efetivação dos debates das grandes questões nacionais, e em particular, a educação. Um ponto relevante foi a elaboração da Constituição Brasileira, iniciada em 1987 e concluída em outubro de 1988.

Como já ocorreu em outros momentos da história da educação no País, atribui-se ao professor o papel fundamental nas mazelas e no mau resultado da aprendizagem dos alunos, colocando-se nele a responsabilidade pelas inúmeras questões do sistema público de ensino e, ao mesmo tempo, cabendo a ele, o professor, o poder mágico de transformá-las.

Na LDB, Lei nº 9394/96, reformulações são feitas, principalmente em se tratando das duas definições do modelo acadêmico para a formação dos profissionais da educação.

É introduzida outra concepção do pedagogo e de sua formação, tomando a reforma institucional como base, determinando novas instâncias para a sua realização, como o curso normal superior e os institutos superiores de educação, e o desenvolvimento de competência profissional.

O conhecimento sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos; o conhecimento sobre as dimensões culturais, sociais e políticas da educação, a cultura geral, profissional, o conhecimento para a atuação pedagógica e o conhecimento experiencial, contextualizado na ação pedagógica, são conhecimentos indicados para garantir a formação de professores, na reforma proposta. Corroborando essa reflexão, Campos (2009) acentua;

Vale ressaltar que, apesar de esta possibilidade não estar ainda bem definida, o perfil do pedagogo apresentado nesta versão inclui o pedagogo como profissional da docência para atuar: a) na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; b) nas disciplinas ou atividades de formação pedagógica em curso de educação profissional; c) na organização e gestão de sistemas de instituições de ensino ou em experiências educativas não-escolares e d) na produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. (2009 p.78-79).

Portanto, o perfil do pedagogo se amplia ao mesmo tempo em que é expressa uma indefinição para o licenciado em Pedagogia, resumindo a sua atuação ao atendimento às crianças pequenas, juntamente com os profissionais formados nos institutos superiores. Baseado na previsão, com o tempo, o curso perderia suas funções, desde as mais antigas até as mais recentes.

Segundo Scheibe (2002, p. 55), é preciso considerar o contexto na qual desestrutura/estrutura-se a formação dos profissionais da educação no Brasil, no início deste século:

A mesma LDB que determinou a formação em nível superior a todos os professores, contraditoriamente, criou os Institutos Superiores de Educação e os seus cursos normais superiores como os locais preferenciais para essa formação. Nas circunstâncias hierárquicas em que isso se coloca, pode significar reacomodação da desvalorização profissional.

Nesse período, foi criada outra determinação institucional, definindo que a formação inicial do profissional da educação para atuar na educação

básica, que compreende Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, deve ocorrer em nível superior em cursos de graduação plena em Universidades e Institutos Superiores de Educação (Art.62 da LDB 9394/96).

Os institutos superiores de educação (ISEs) foram instituídos como local privilegiado para a formação daqueles profissionais, em cursos voltados para um ensino técnico-profissionalizante, com menores exigências para a sua criação e manutenção do que aquelas pressupostas para as instituições universitárias, desresponsabilizando essas instituições pela formação do professor.

O Ministério da Educação - MEC, para sintonizar-se ao que está definido na Lei, aprovou por uso do Conselho Nacional de Educação o Parecer nº 09/2001⁹, de 08/05/2001, e a Resolução nº 01/2002, de 18/02/2002¹⁰., regulamentando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em cursos de licenciatura, de graduação plena em nível superior.

Essas diretrizes destacam como princípios norteadores para a formação do profissional oferecida e a prática do futuro professor, a pesquisa como foco do processo de ensinar e aprender, com a definição de competências como concepção nuclear na organização acadêmica desses cursos.

A base acadêmica voltada para o desenvolvimento de competências assenta na definição de ações a serem desempenhadas na prática profissional do professor. As competências definidas não se referem diretamente aos próprios conhecimentos, mas são as ações a serem desempenhadas pelos profissionais que utilizam, integram ou mobilizam conhecimentos.

Referidos conceitos de competência, no discurso do MEC, se baseiam na compreensão de Perrenoud (1997, p.7). Para o autor citado, competência é entendida como “uma capacidade de agir eficazmente em determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. O conhecimento sobre fundamentos, teorias pedagógicas e conhecimentos

9. Por intermédio do Parecer CNC/CP nº 9/2001, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, no dia 8 de maio de 2001, após um longo período de expectativa e de mobilização da comunidade acadêmica na tentativa de influir em suas definições. A partir de proposta inicial elaborada por uma comissão de colaboradores/assessores do Ministério de Educação, tais diretrizes foram aprovadas pelo CNE quase na sua totalidade, num processo mais homologatório do que propriamente de discussão, que culminou com a reformulação de detalhes.

específicos da docência não bastam ao desempenho competente da profissão, mas a competência do professor consiste em fazer relações, interpretações, inferências entre situações práticas e os conhecimentos teóricos que lhe são necessários.

As competências sugeridas pelas novas políticas nos reportam a uma preocupação no que diz respeito ao conceito estabelecido e às reais condições de vida e de trabalho dos sujeitos exigidos.

Para Damis (2002, p. 102), é necessário observar se essa abordagem não estaria apenas contribuindo para aprofundar o caráter técnico/prático da docência e reforçando a racionalidade técnica, pois, segundo o autor, “O caráter técnico predominante na concepção de professor, possui suas raízes no quadro da racionalidade técnica, na abordagem prática e tecnologia da atividade profissional”.

Analisando o pensamento do movimento organizado dos educadores, o conjunto do material produzido está fundamentado na concepção de base comum nacional como princípio norteador. Estabeleceu a docência como fundamento do trabalho pedagógico para a formação de profissionais, para atuar na educação básica, escolar e não escolar, ou seja, na formação do professor e do pedagogo; contudo, a base comum nacional não significa um currículo mínimo, mas a expressão, nos projetos acadêmicos dos cursos de licenciatura, de sólida formação teórica, de unidade teórico-prático ao longo do curso, de abordagem da pesquisa como meio de produção do conhecimento e de intervenção da prática social. Para Scheib e Aguiar (1999, p. 228-229),

A base comum nacional seria a garantia de uma prática comum nacional a todos os educadores, qualquer que fosse o conteúdo específico de sua área de atuação. Essa base comum deveria, portanto, contemplar estudos comuns a todas as licenciaturas, objetivando formar o hábito da reflexão sobre as questões educacionais no contexto mais amplo da sociedade brasileira e a capacidade crítica do educador, em face da realidade da sua atuação.

Dessa forma, manifesta-se outra perspectiva de formação do profissional da educação proposta pela ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), que situa a base comum nacional como princípio norteador, implicando assumir a concepção e o tratamento da docência como

ponto nuclear, princípio, meio e fim da formação de todo profissional que atua na educação formal e não formal.

A formação teórica consistente, a unidade teoria/prática, o trabalho coletivo e interdisciplinar, o compromisso social da educação e a formação continuada não constituem tópicos a serem definidos e inseridos apenas como novos conteúdos incluídos no projeto acadêmico de cada curso de licenciatura, e sim abordagens a serem incorporadas na totalidade do processo teórico-prático de tratamento dos saberes que compõem a formação docente.

Com origem nessa nova orientação legal, passamos a compreender que se apresenta, certamente, uma cobrança da sociedade sobre o ensino superior, principalmente na formação dos futuros profissionais.

A realidade mudou e as instituições escolares não terão outro caminho a seguir que não seja o de rever os métodos, conteúdos, atitudes e concepções, no sentido de uma sociedade cada vez mais global e planetária, como nos diz Tavares (2001, p. 26),

Urge, pois, fazer uma reflexão sobre os currículos, as instituições, as pessoas e os contextos que vá ao fundo das questões sem deixar manietar por miudezas ligadas a sistemas de poder, de manipulação de grupos de prestígios e, ainda, de cátedra ou de cargo que cada vez fazem menos sentido quer ao nível de currículo instituído quer, sobretudo, ao nível do currículo instituinte.

Dentre os pontos até aqui suscitados, destacamos a necessidade de rever os pressupostos ligados aos cursos de formação do docente e o impacto dessas questões na prática desses profissionais, já que essa prática reflete a atitude pedagógica que o professor absorve com suporte nas teorias, concepções e conceitos, formulados e reformulados no período da sua formação profissional, que consideramos como aquisição de Capital Cultural (BOURDIEU, 2011), no período de formação.

Em decorrência dessa constatação, é necessário que os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal, não distanciem as atividades de prática de ensino e estágios da realidade das escolas. É fundamental que essas atividades deem conta de captar as contradições de na prática social de educar, como cita Pimenta (1999, p. 18).

Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessário à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes, fazeres docentes num processo contínuo de construção de sua identidade como professor.

É necessário trabalhar a formação do professor na perspectiva de que ele será um agente transformador da realidade social, e não apenas instrumentalizá-lo para desenvolver a crítica, pois esta é vazia de referenciais concretos, quando não é alicerçada numa fundamentação teórica e definição concreta de uma ideia de educação transformadora.

Segundo Gatti (1997), demonstra-se insatisfação, por parte dos profissionais da educação em formação, no concernente aos cursos que estão sendo formados, atribuindo essa insatisfação ora ao professor formador, ora à organização institucional,

- a) seus próprios professores deveriam dar mais atenção às suas próprias aulas e aos processos de ensino e de aprendizagem;
- b) uma revisão de conteúdos curriculares é importante especialmente para análise de problemas concretos da educação; dando mais ênfase para a realidade educacional brasileira;
- c) tratar do dia-a-dia da sala de aula é fundamental;
- d) orientação geral dos cursos de formação pedagógica deve ter caráter mais prático de forma a colocá-los diante de situações reais, participando mais efetivamente dos trabalhos de classe das escolas, ou seja, que o estágio supervisionado seja revisto. (1997 p. 53)

Diante do que constatamos até o momento, o estudo sobre a formação do professor nos dá a possibilidade de fazer uma caminhada pelas discussões de vários autores sobre a formação desse profissional, remetendo-nos sempre a uma constatação: é necessário o enfrentamento de uma proposta que responda às inquietações da realidade vivida nas escolas públicas brasileiras; realidade cingida por muitas limitações, próprias da estrutura de um sistema desconhecedor dessas realidades, e que é palco de vivência dos profissionais da educação e dos alunos do referido curso.

Vale questionar se a formação do pedagogo é capaz de responder às indagações inquietantes que a sociedade exprime no dia a dia desses professores, e suas próprias limitações teóricas possibilitam. Na fala de uma professora, percebemos o quanto a formação inicial vem impactar de fundamentação para sua prática, visto que ela pode perceber o porquê fazer,

dando significação a cada instante da sua atividade, sendo assim fazendo uma soma inestimável de um capital cultural e uma mudança no *habitus* e práticas iniciais.

Eu consigo perceber bem nitidamente como a minha prática mudou depois do meu ingresso no PARFOR. Por exemplo, quanto à alfabetização dos meus alunos, eu escutava nas reuniões da Secretaria de Educação que nós professores e nem os pais poderiam pegar na mão do menino na hora dele escrever e escrever por ele. Eu escutava e dizia também as mães: - Não é para pegar na mão do menino, deixe ele escrever sozinho do jeito que ele sabe. Só que eu não sabia o que realmente dizia e porque, só repetia o que a Secretaria dizia. Só que agora sei exatamente que a criança precisa vivenciar seus processos de aprendizagem, sai da garatuja para a escrita propriamente dita. Estudei os teóricos que me explicaram o porquê. Por isso acho muito valioso o curso, me ajudou muito. (PROFESSORA CILENE).

A fala da aluna-professora nos remete à discussão da importância de compreender, por parte da estudante, o processo de sua formação e a importância dada a sua aprendizagem. Percebemos que ela analisa a ideia que os seus saberes práticos segregaram seu fazer em uma ação não fundamentada em um aporte teórico, um fazer sem a reflexão dos processos de aprendizagem do aluno, subscrevendo a responsabilidade da profissional, no caso, a aluna-professora, de acompanhar e entender cada etapa, todo momento, enfim, cada processo vivido pelo sujeito na aprendizagem da leitura e escrita.

Esse caráter prático parece-nos ser a possibilidade de se refletir a relação teoria-prática na formação do pedagogo, ação essa compreendida como práxis, onde a reflexão sobre o fazer esteja baseada em um referencial de base teórica e metodológica.

Pensamos ser importante é que a reflexão da prática nasce no contexto de vivência do professor e não em prescrição pronta de técnicos quem fazem fora da realidade vivenciada dos espaços escolares.

Dessa forma, defendemos as definições de políticas para a formação de profissionais da educação que contribua efetivamente para o seu fazer, que atenda a necessidade de sua prática e que, de forma reflexiva, vivenciada, desenvolva o trabalho na formação de sujeitos capazes de compreender seu contexto, seu trabalho e sua convivência com os pares.

Scheiber (2002) assegura que, no concernente à formação do professor, vigoram projetos distintos que se contrapõem na questão que os define. Um é visto pela lógica do poder vigente, que prioriza as políticas veiculadas por organismos internacionais, que tenta reproduzir, no Brasil, modelos de reformas curriculares implantadas em outros países, numa tentativa de adequar a formação desses profissionais às demandas do mercado produtivo.

O outro é pautado na razão dos movimentos sociais, que defende a formação do profissional da Educação de forma contextualizada, em sintonia com os problemas sociais mais amplos, levando em conta os projetos pedagógicos das instituições formadoras e a crise por que passa a profissão.

No quadro das políticas educacionais neoliberais e das reformas educativas, a Educação constitui elemento facilitador importante dos processos de acumulação capitalista e, em decorrência, a formação de professores ganha importância estratégica para a realização dessas reformas, no âmbito da escala e da Educação Básica. De acordo com Torres (1996, p.165),

A importância dada a questão da formação pelas políticas atuais, tem por objetivo equacionar o problema da formação para elevar os níveis de “qualidade” da educação nos países subdesenvolvidos, a qualidade de que, na concepção do Banco Mundial, é determinada por vários fatores, entre os quais se situam o tempo de instrução, os livros didáticos e a melhoria do conhecimento dos professores (privilegiando a capacitação em serviço sobre a formação inicial e estimulando as modalidades a distância). A formação geral, garantida no Ensino Médio a baixo custo, seria agregada a formação para a docência, oferecida em curso curto de formação inicial centrados na capacitação pedagógica.

Os acordos firmados no México, na Conferência de Ministros da Educação e Planejamento Econômico, realizada em 1979,¹¹ e na Tailândia, na Conferência de Jomtien, em 1990¹², marcam um período de medidas via de

¹¹ Aconteceu em 1979 a reunião que ficou conhecida como “Conferência Regional de Ministros da Educação e Ministros Encarregados do Planejamento Econômico das Américas” para o enfrentamento das dificuldades educacionais identificadas após avaliação da educação da região na década de 1970.

¹² Conferência realizada em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, evento esse organizado pela UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura. Esse evento ficou mais conhecido como Conferência Mundial sobre Educação para Todos e resultou no documento intitulado de Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Documento elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC); destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. Esse documento é

política de formação dos profissionais da Educação. Os dois eventos marcam iniciativas na América Latina e no Caribe, na tentativa de responder à crise de acumulação do capitalismo, no sentido de elevar o nível de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, pilar do plano de ação “Educação para Todos”, que fundamentou em nosso País o Plano Decenal,¹³ ainda no governo Itamar Franco.

A “qualidade”¹⁴ da educação e da escola básica passa a fazer parte das agendas de discussões e do discurso de amplos setores da sociedade, e das ações políticas do MEC, já que o acesso parecia ser garantido, com os números crescentes de crianças na escola.

A universalização da educação proposta pelos organismos internacionais que promoveram esses dois eventos passou a ser o “slogan” de programa de governo no Brasil, o acesso e a democratização, palavras-chave.

Os Pactos pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação¹⁵, ambos os documentos – síntese das intenções e prioridades do Plano Decenal de Educação para Todos, consenso possível firmado entre o Poder Público, as organizações governamentais e as entidades acadêmicas e sindicais do movimento de educadores brasileiros, foi uma medida significativa aqui no Brasil, e, com base nela, outras medidas foram tomadas, como a criação do FUNDEF¹⁶ e a instituição de planos de cargos e carreiras do magistério,

considerado "um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país".

¹³ Documento elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC) destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. Esse documento é considerado "um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país".

¹⁴ A ideia de qualidade na educação, nesse sentido, trata-se de implementar políticas e concepções educativas e de conhecimentos utilitaristas e pragmáticas: uma educação voltada para o que serve ao mercado dentro da Pedagogia de formação do cidadão produtivo para o capital. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2006).

¹⁵ Em 1994, fora assinado o Pacto pela Valorização do Magistério, produto do Acordo Nacional de Educação para Todos, que envolveu, além do Ministério da Educação, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais (Undime), o Conselho de Reitores de Universidades Brasileiras (CRUB), o Fórum dos Conselhos de Educação e a CNTE.

¹⁶ FUNDEF - O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.

avanços, consideráveis para as questões relacionadas à vinculação de recursos para a educação, como também definições para a carreira docente.

Na LDB 9394/96, a formação dos professores é tratada no título “Dos profissionais da educação” em apenas seis artigos. A lei pretendia definir os fundamentos, delimitar os níveis e o *locus* da formação e relacioná-las aos requisitos da valorização do magistério, e ainda formular uma definição capaz de atender ao contexto histórico e social em que a educação escolar é oferecida. O pensamento naquele momento, era o de que era preciso definir a situação desses profissionais responsáveis pela instrução e informação da sociedade.

Eram louváveis, sem dúvida, as proposições, porém, ainda hoje, perdura indefinição e falta concretude às propostas formuladas naquele instante, e o quadro de desvalorização do professor permanece.

A contribuição nas discussões para a formulação de propostas capazes de atender aos anseios sociais vem se segurando juntos aos movimentos de professores. Para tanto, ressaltamos, naquele momento, as propostas da ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), que, de forma presente, incorporou as questões da formação dos profissionais da educação.

A ANFOPE realiza, desde 1990, encontros nacionais para a discussão e elaboração de propostas para a formação dos profissionais da educação. Esses encontros acontecem nos intervalos de dois anos, tendo o penúltimo momento, ocorrido no ano de 2012, que correspondeu ao XVI Encontro, valendo lembrar que esse encontro expressou decisões relevantes a serem lembradas, dentre as quais, pode-se registrar que os princípios que orientam a entidade se somaram, definindo assim nos documentos finais desse evento:

1º a formação inicial, sempre presencial e em nível superior, e a continuada devem ser examinadas de forma contextualizada na sociedade brasileira ainda marcada pela permanência de desigualdades sociais;

2º a transformação do sistema educacional exige e pressupõe sua articulação com a mudança estrutural e conjuntural visando à construção de uma sociedade democrática, mais justa e igualitária;

3º a gestão democrática da educação deve ser presente na escola e demais instituições educativas, em todos os níveis, como parte integrante da democratização da sociedade brasileira;

4º a autonomia universitária como expressão da afirmação da liberdade acadêmica, científica e administrativa nos diversos espaços institucionais;

5º a reformulação dos cursos de formação de professores como processo constante e contínuo, próprio ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos e tecnológicos e das demandas socioculturais;

6º a defesa da Universidade e suas Faculdades de Educação como locus prioritário para a formação dos profissionais da educação que atuam na educação básica;

7º a superação do caráter fragmentário e dicotômico da formação do pedagogo e dos demais licenciandos, que se materializa na organização curricular, reafirmando a docência como a base da identidade de todos os profissionais da educação;

8º a extinção gradativa da formação de professores em nível médio;

9º a proposta da Base Comum Nacional como matriz para a formação de todos os profissionais da educação, tendo em vista as seguintes diretrizes curriculares norteadoras dos diversos cursos de pedagogia e outras licenciaturas:

- sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos da educação básica, de modo a criar condições para o exercício da análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;

- unidade teoria-prática atravessando todo o curso e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados, de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional;

- trabalho coletivo e interdisciplinar como eixo norteador do trabalho docente;

- compromisso social do profissional da educação, com ênfase na concepção histórico-histórica de leitura do real e nas lutas articuladas com os movimentos sociais;

- gestão democrática entendida como superação do conhecimento de administração enquanto técnica e compreendida como manifestação do significado social das relações de poder reproduzidas no cotidiano escolar;

- incorporação da concepção de formação continuada visando ao aprimoramento do desempenho profissional aliado ao atendimento das demandas coletivas da escola;

- avaliação permanente dos cursos de formação dos profissionais da educação, como responsabilidade coletiva a ser conduzida à luz do projeto político-pedagógico de cada curso/instituição. (ANFOPE, 2010, p. 20-23).

Dentre as propostas, a ANFOPE demonstra a importância da formação inicial dos professores que trabalham na educação básica serem feitas preferencialmente nas instituições de ensino superior (IES), local por excelência onde se desenvolve, além do ensino, pesquisa e extensão, em vez de institucionalizar a formação dos professores nos institutos superiores de educação, como local exclusivo de tal missão:

A instituição universitária no Brasil sempre foi e é o mais adequado local de profissionalização para as atividades complexas em que a

tomada de decisão depende do diagnóstico das situações iluminado pelo referencial teórico, conferindo ambiente acadêmico à profissionalização. (ANFOPE, 2005).

Considerando o espaço de formação do professor, no caso, a universidade, como um campo, onde se dá a busca pelo capital científico, somando-se o capital cultural, é um locus privilegiado e especificamente preparado para se trabalhar ensino, pesquisa e extensão, e as possibilidades para os professores em formação acumularem o capital científico. Bourdieu nos esclarece, quando ensina que cada campo é o lugar de constituição de uma forma específica de capital. Ainda em relação ao capital científico o autor acentua que,

O capital científico é uma espécie de partícula do capital simbólico (o qual, sabe-se, é sempre fundado sobre atos de conhecimento e reconhecimento) que consiste no reconhecimento (ou no crédito) atribuído pelo conjunto de pares-concorrentes no interior do campo científico (BOURDIEU, 2004, p.26).

O campo acadêmico é fundamentalmente importante para a formação do professor, visto que a universalidade é o local onde dialogam as diversas áreas do conhecimento e, portanto, onde as condições estruturais e históricas permitem a interdisciplinaridade, como também propiciou o desenvolvimento de relação entre teoria e prática. Corroborando com esse pensamento, buscamos na fala das alunas a visão que trazem da importância da convivência acadêmica:

- O curso para o meu currículo foi de extrema necessidade e veio mais do que na hora certa, pois através da minha convivência acadêmica estou melhor em tudo, na minha postura como professora, na autoestima. Não me vejo mais sem perspectivas de continuar. A vontade é muito maior de estudar, já estou pensando na minha especialização, e o tema já está definido na Educação Infantil. (PROFESSORA SOCORRO).

- A minha prática de leitura veio aprimorar-se, o olhar sobre o educando, a visão geral sobre as políticas públicas, um senso crítico desabrochou durante essa etapa de carreira estudantil, no PARFOR. (PROFESSORA REGINA).

Os discursos das professoras trazem-nos a maneira como o curso e a convivência acadêmica vieram fazer acréscimo do capital cultural, promovendo

as agentes a transitarem em um espaço de poder ou de voz autorizada, agora legitimada pela aquisição desse capital e, acima de tudo, a visão propositiva da profissão.

Mesmo assim, há a necessidade do fortalecimento do Curso de Pedagogia, como local de formação de professores, considerando que já há um entendimento nacional da tarefa prioritária desse curso - formar professores como também o curso constitui, reconhecidamente, um dos principais requisitos para o desenvolvimento da educação básica no País.

O curso de Pedagogia passou a ter sua existência ameaçada no Brasil, em razão das definições que promulgam um “dualismo” formador entre os profissionais da Educação.

Em razão de tantas modificações, o referido curso é alvo de consequências, por isso essas discussões são pertinentes, para que possa ocorrer uma estruturação e uma definição da formação do pedagogo.

Vale lembrar que, no ano de 2014, no mês de novembro, a ANFOPE demarcou o seu último encontro, marcado em XVII, que ocorreu na Faculdade de Educação da UNB (Universidade de Brasília). O evento envolveu a ANFOPE e FORUMDIR – Forum de Diretores de Faculdades, Centros e Departamentos de Educação das Universidades Públicas Brasileiras.

Foi proposta na pauta do encontro, dentre outras temáticas, a discussão das Diretrizes para a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério a Educação Básica; uma análise dos cursos de Pedagogia e licenciaturas e dos fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente (ANFOPE, 2014).

Uma temática que vale ser lembrada, e que também foi discutida no Encontro foi em torno dos impactos na organização dos cursos de formação, o Exame de Ingresso e na Avaliação Docente, proposto pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, PNE 2014-2024).

Ainda buscando na L.D.B. 9394/96, no seu Título VI, que trata sobre os “Profissionais da Educação”, mesmo distinguindo entre as funções destes profissionais a do professor ou docente das outras funções do magistério, como gestão e as demais funções técnicas, deixam claro que todos os profissionais da Educação devem possuir formação docente (conforme Art. 67,

§ único, pelo qual a experiência docente é condição para qualquer outra função do magistério). A formação, portanto, atribuída aos cursos de graduação em Pedagogia, pelo Art. 64 da LDB/96, onde há referência a uma “base comum nacional”, não pode ser formação docente.

O artigo 65 da LDB/96 especifica que a formação docente inclui, necessariamente, uma prática de ensino, propondo, desse modo, para o Curso de Pedagogia dada a sua história, a prática de ensino vinculada à Educação Infantil e às séries iniciais do Ensino Fundamental. Logo, mesmo as funções previstas no art. 64 da LDB/96 (administração, planejamento inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica), tendo sido incorporada a formação do pedagogo, este deverá ser um professor. O Curso de Pedagogia, portanto, não pode deixar de se estruturar sobre uma formação docente.

Como maneira de fortalecer a proposta de que o *locus* de formação para o pedagogo e outros docentes das áreas específicas é o curso de Pedagogia, a ANFOPE, em documento proposto para a reformulação das Diretrizes para a Formação dos Profissionais da Educação, ao tratar da desarticulação a formação de professor / profissionais de Educação, coloca-se da seguinte forma,

A superação da desarticulação na formação dos professores que atuam em diferentes níveis é uma dimensão importante para as novas diretrizes. Isto não deve, no entanto, significar a desarticulação entre a formação de professores e a formação de outros profissionais da educação (como está indicado pela nova legislação que consideram o Curso de Pedagogia como local de formação dos profissionais da administração, planejamento, etc.), desconsiderando uma base comum para a formação dos profissionais da educação; não deve significar também, a desarticulação entre a formação de professor/profissionais da educação e o desenvolvimento científico seja da área educacional seja da área de conhecimento específico do professor/profissionais da educação. (ANFOPE, 2001).

A concepção de profissionais da Educação Fundamental para a compreensão contextualizada do espaço formativo do pedagogo está assim explicitada:

O que confere, pois, a especificidade à função do profissional da educação é a compreensão histórica dos processos de formação humana, a produção teórica e a organização do trabalho pedagógico, a produção do conhecimento em educação, para o que usará da economia, sem ser economista, da sociologia sem ser sociólogo, da his-

tória sem ser historiador, posto que seu objeto seja os processos educativos historicamente determinados pelas dimensões econômicas e sociais que marcam cada época. (FORUMDIR, 1998).

A ideia também que passa a ser ardentemente defendida é a base da formação do pedagogo ser a docência, uma luta que a ANFOPE, junto com outros grupos de professores, instituições de ensino superior, vêm travando, no sentido de garantir uma base comum para a formação do professor, em detrimento de um currículo mínimo de disciplinas, que perdura desde 1962.

O art. 64 da LDB/96 pode ser ressaltado como avanço e possibilidades, já que institui a base comum nacional, incluída no art. 1º do capítulo XVII, que trata dos profissionais da Educação, mesmo prevendo-a apenas para a formação em Pedagogia, não sendo extensivas às demais licenciaturas.

A formação do pedagogo em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional em nível de graduação ou pós-graduação, a critério da instituição de ensino, é outra prescrição desse artigo que causa preocupação.

No parágrafo único do art. 67, indicando que “a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de qualquer função de magistério nos termos das normas de ensino” (LDB 9394/96), é um dispositivo mais avançado da lei. No entanto, não está explícita a obrigatoriedade da docência como base de formação do Curso de Pedagogia. A lei exige a experiência docente daquele que vai atuar como administrador, planejador, supervisor, inspetor e orientador educacional, facultam a formação desses “especialistas” sem o preparo para serem professores. A proposital omissão de um dispositivo que define a docência como base de formação do pedagogo poderá favorecer o restabelecimento da formação do pseudo-especialistas sem o preparo para o magistério, como instituiu o Parecer nº 252/69. Num momento em que a identidade do curso de Pedagogia começa a surgir com base na docência, poderá se diluir fácil e rapidamente diante da aplicação dessa lei. (ANFOPE, 2000).

O aumento da carga horária de prática de ensino no curso de licenciatura para o mínimo de 300 horas consta no art. 65 da LDB/96. A denúncia de alguns estudiosos é de que a formação fragmentada de pedagogos especialistas (conforme art. 64), diante da frágil articulação entre teoria e prática dos cursos de formação de professores, que entendem por prática o estágio supervisionado realizado sempre no final do curso, fica ameaçada pela impossibilidade de bons resultados dessa formação.

Uma questão de grande relevância a ser tratada, e que é denunciada nas discussões em torno da formação do professor, diz à respeito da concepção de pesquisa a ser desenvolvida no âmbito do trabalho do professor, já que é aproveitada na sua formação a experiência como docente.

Não pode significar um descomprometimento com a pesquisa acadêmica ou científica. O caminho não pode ser o dicotomizar a “pesquisa da prática” da “pesquisa científica”, pois esta concepção parte do princípio do que não pode ser científica uma pesquisa da prática. (ANFOPE, 2001).

Essas discussões serviram para um repensar da existência do curso de Pedagogia. Em maio de 2006, o Conselho Nacional de Educação – CNE aprovou a Resolução nº 1/2006 (BRASIL, 2006b), com as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia – DCNP, diretrizes essas antecedidas por inúmeros debates, principalmente no ano de 2005.

A sugestão para orientação mais precisa nas políticas de formação dos professores é de que se façam avaliações rigorosas para os cursos de Educação a Distância na formação inicial de professores; reversão de formas aligeiradas para a certificação de professores que hoje provocam situações graves, mediante de esquemas de facilitação de diplomas, com cursos de fins de semana; indicações que permitam melhor equacionamento na formação do professor e possibilitem o atendimento de todo o sistema escolar.

É sugerida também uma carga horária de no mínimo de 3.200 (três mil e duzentas) horas, sem estipulação de limites percentuais mínimos e máximos para os componentes curriculares, considerando-se uma concepção mais ampla de conhecimento e não apenas os conteúdos das áreas de ensino, essenciais para os cursos de formação inicial de professor.

4.2 As Diretrizes Curriculares Nacional para a formação do Pedagogo.

Para a compreensão do período de reestruturação do curso de Pedagogia, abordamos, de maneira sucinta, a ação considerada marcante e orientadora para o curso, que foi a homologação das Diretrizes Curriculares para os cursos de Pedagogia, no ano de 2006. O documento, certamente,

conseguiu estabelecer rumos ao funcionamento dos cursos, desfazendo os temores de desaparecimento, percebidos inicialmente na latência dos movimentos reestruturantes.

De acordo com o modelo de formação profissional para a área de Educação, elaborado pela proposta denominada de “modelo de institutos superiores de educação”, no qual essa formação, embora vinculada ao ensino superior, é desvinculada do ensino universitário, passa a constituir uma preparação técnico-profissionalizante de nível superior, ocasionando a impossibilidade de espaço objetivo para os cursos de Pedagogia.

A demonstração da gradativa extinção desse curso no Brasil é expressa como intensa possibilidade no contexto de novas definições, e acarreta certamente uma preocupação para os pedagogos que viam suas profissões ameaçadas.

O Estado, pela LDB 9394/96, trouxe à tona mais uma vez a discussão a respeito do Curso de Pedagogia e da formação de professores conforme comentam Pimenta e Libâneo:

A atuação do Ministério da Educação e do CNE na regulamentação da LDB Nº 9.394/96 tem provocado a mobilização dos educadores de todos os níveis de ensino para rediscutir a formação de profissionais da educação. A nosso ver, não bastam iniciativas de formulação de reformas curriculares, princípios norteadores de formação, novas competências profissionais, novos eixos curriculares, base comum nacional etc. Faz-se necessária e urgente a definição explícita de uma estrutura organizacional para um sistema nacional de formação de profissionais da educação, incluindo a definição dos locais institucionais do processo formativo. (1999, p. 241).

Em 1998, por meio da Portaria SESu/MEC Nº 146 (BRASIL, 1998), foi designada a Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia – CEEP, com mandato de dois anos, composta pelos professores Celestino Alves da Silva Jr., da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Leda Scheibe, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Márcia Aguiar, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Tisuko Morchida Kishimoto, da Universidade de São Paulo – USP, e Zélia Milleo Pavão, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Esta comissão foi responsável por propor um Projeto de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia.

Durante o período de elaboração do documento (Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia), sugestões partiram de várias IES do País e de entidades nacionais do campo educacional, e foram incorporadas ao projeto encaminhado ao Conselho Nacional de Educação – CNE.

A princípio, a Comissão divulgou um documento, “Proposta de Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialistas de Pedagogia” - em que o perfil do pedagogo foi definido da seguinte forma:

Profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidades profissionais. (CEEP, 1999, p.1)

Percebe-se que o documento foi pensado com suporte nas idéias dos educadores que compartilhavam a noção de que o curso de Pedagogia deveria se estabelecer como uma graduação plena, com base curricular capaz de permitir a formação do professor/profissional da educação para as séries iniciais da escolarização básica.

Mesmo ao final do mandato da Comissão, o CNE não chegou a homologar a proposta encaminhada em junho de 2000. Logo em seguida, a Secretaria de Educação Superior – SESU publicou uma nova Portaria – Portaria CNE n. 1.518 de 16 de junho de 2000 (BRASIL, 2000), designando outra Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, composta pelos professores: Helena Costa Lopes de Freitas, da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Maisa Gomes Brandão Kullo, da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Marlene Gonçalves, da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Olga Teixeira Damis, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, e Merion Campos Bordas, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Sob a presidência da Professora Merion Campos Bordas, a nova comissão elaborou uma Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, em conjunto com a Comissão de Especialistas de Formação de Professores. A primeira tese defendia o argumento de que a base de formação deveria ser a docência:

O eixo da sua formação é o trabalho pedagógico, escolar e não escolar, que tem na docência, compreendida como ato educativo intencio-

nal, o seu fundamento. É a ação docente o fulcro do processo formativo dos profissionais da educação, ponto de inflexão das demais ciências que dão o suporte conceitual e metodológico para a investigação e a intervenção nos múltiplos processos de formação humana. A base dessa formação, portanto, é a docência tal qual foi definida no histórico Encontro de Belo Horizonte: considerada em seu sentido amplo, enquanto trabalho e processo pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas, e, em sentido estrito, como expressão multideterminada de procedimentos didático-pedagógicos intencionais, passíveis de uma abordagem transdisciplinar. Assuma-se, assim, a docência no interior de um projeto formativo e não numa visão reducionista que a configure como um conjunto de métodos e técnicas neutros, descolado de uma dada realidade histórica. Uma docência que contribui para a instituição de sujeitos. (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA, 2002, p.4).

Diferentemente, a segunda tese propunha que o Curso de Pedagogia deveria ser uma graduação e que na sua natureza seria ao mesmo tempo uma licenciatura e um bacharelado.

O curso de Pedagogia, porque forma o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado. (COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA, 2002, p. 4).

Em 2005, tornou-se pública a minuta do projeto de DCN para o curso de Pedagogia, pelo Conselho Nacional de Educação. A divulgação desse documento produziu muitas discussões no campo educacional, demonstrando a existência de uma disputa pelo conceito de Pedagogia, de sua formação e seu profissional.

Na tentativa de atender às inúmeras pressões do campo educacional, em 13 de dezembro de 2005, o CNE/CP aprovou o Parecer Nº 5/05 (BRASIL, 2005b) que apresentava o projeto de Resolução das DCN para o curso de Pedagogia.

O fato de a formação dos especialistas ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para esse fim e aberto a todos os licenciados, acarretou uma série de discussões a respeito da sua legalidade pelo fato de a LDB n. 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 64, ter garantido que a formação desses profissionais seria feita em cursos de Pedagogia no plano da pós-graduação.

Em meio a essas discussões, foi solicitado ao CNE que reexaminasse esta questão. Logo após a realização do reexame do parecer, em fevereiro de 2006, por exigência do ministro da Educação, Fernando Haddad, a nova redação do artigo 14, incluindo a formação do especialista no curso de Pedagogia, foi homologado pelo Ministro. E em abril de 2006 foram publicadas no *Diário Oficial*; e em 15 de maio do mesmo ano, as DCP, ficando conhecida como Resolução CNE/CP Nº 1/06 (BRASIL, 2006).

Desta feita, a formação do pedagogo passou a ser referenciada pelas próprias diretrizes, em meio a discussões e incompreensões do papel da Pedagogia e de sua real significação.

4.3 O Curso de Pedagogia do PARFOR - URCA

O percurso formativo das professoras pesquisadas é marcado pela luta por uma titulação e um reconhecimento pelos seus pares, na escola, local de trabalho e a melhoria da sua prática docente.

As professoras possuem atividade docente, com prática já desenvolvida em um período bem longo em tempo escolar, que, mesmo sem a formação inicial, já é reconhecida, porém, não cessa a necessidade de compreender essa própria prática, mediante referenciais teóricos, para legitimar o que já é desenvolvido nas salas de aulas onde atuam. A busca pela a formação no campo acadêmico, no caso do Curso de Pedagogia, marca a luta não somente pela obrigatoriedade de uma formação superior, como também a conquista no espaço escolar, dá voz autorizada e as colocam como agentes em luta no seu campo profissional.

A nossa afirmação demonstra que há, por parte das professoras, uma expectativa de formação relativa à instituição formadora, no caso, o Curso de Pedagogia da URCA. Por outro lado há instituído pela universidade um currículo e um Projeto Político-Pedagógico que define os objetivos, fins, meios, possibilidades e/ou limita as expectativas das alunas para o curso.

O objetivo do capítulo é analisar o curso, por via desse documento, no sentido de perceber como o currículo se apresenta qual o perfil do egresso, quais os pressupostos da formação em Pedagogia do PARFOR.

Dito isso, apresentamos a análise do Projeto Pedagógico do curso, porém, afirmando que é fundamental termos a compreensão de que a análise feita às instituições de ensino que formam professores tem demonstrado a inclinação para a discussão do currículo, das disciplinas, da didática ou estratégias pedagógicas. Para Tardif (2009), o perigo que ameaça a pesquisa e estudo sobre a docência e pesquisas sobre a educação, é a tendência da abstração, pois, na maioria das vezes, esses estudos não levam em consideração fenômenos como tempo de trabalho dos professores, número de alunos, suas dificuldades e diferenças, a matéria a cobrir a sua natureza, os recursos disponíveis, as dificuldades, a relação com os colegas de trabalho, os conhecimentos dos agentes escolares, o controle da administração a divisão e especialização do trabalho, dentre outras questões do cotidiano escolar.

É imperativo esse questionamento, porém, buscaremos a interpretação das propostas do curso impresso no documento como forma de compreender tais proposições para a formação do pedagogo do curso do PARFOR da turma da cidade do Crato.

Vale salientar que, em paralelo às questões propostas à discussão neste capítulo, é necessário compreender como se constitui e se articula esta realidade singular ao importante momento histórico e político que estamos vivendo no campo da formação de professores no Brasil, marcado com a consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002) e os embates travados no campo da academia e do Ministério da Educação (MEC), seguidos da tardia definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 1, de 15 de maio de 2006 (DCNP/2006).

É importante lembrar, como forma de concluir as discussões neste capítulo que o processo que levou à aprovação das novas diretrizes foi permeado por intensas discussões entre associações e grupos de intelectuais que disputavam o conceito de Pedagogia, sua formação e seu profissional, destacando-se, dentre essas forças, três posições, focos de análise neste estudo. A primeira posição é a da ANFOPE em conjunto com o FORUMDIR, CEDES e ANPED, e a segunda é a do Manifesto de Educadores Brasileiros (2005), assinado por

mais de cem educadores. Como terceira posição, registramos a dos interesses defendidos pelo Conselho Nacional de Educação.

Esses fatos são importantes de considerar por ter aparecido no quadro de formação do professor um novo momento de tomadas de decisões efetivas em relação à formação do pedagogo. Esses assuntos tratamos em capítulo anterior, e poderá ser revisado com uma discussão maior.

4.4 O PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

Fazendo parte da política de implementação de formação do professor, o PARFOR (BRASIL, 2009) - Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica é executado pelo Ministério da Educação/MEC, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPEs, as secretarias de educação estaduais e municipais, como também as instituições públicas e comunitárias de ensino superior.

O Programa trata de medidas emergenciais, no sentido de cumprir as exigências feitas pela L.D.B. 9394/96, que prevê a formação de docentes para atuar na Educação Básica em nível superior.

O Programa tem uma abertura bem ampla nas universidades do País, pois são 141 instituições de ensino superior que oferecem os cursos e aderiram ao programa, em 25 estados. O funcionamento se dá de forma presencial e a distância, sendo essa modalidade oferecida pela Universidade Aberta do Brasil (UAB).

As duas linhas de ação do Programa se divide em duas, por via das diretorias. A Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB atua em duas linhas de ação:

- 1 - Na indução à formação inicial de professores para a Educação Básica, organizando e apoiando a oferta de cursos de licenciatura presenciais especiais, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR.

2 - No fomento a projetos de estudos, pesquisas e inovação, desenvolvendo um conjunto articulado de programas voltados para a valorização do magistério. (BRASIL 2009).

Entre os serviços oferecidos no PARFOR Presencial estão: a) oferta gratuita de cursos aos professores da rede pública de educação básica; b) bolsas aos professores-formadores; c) fomento à oferta dos cursos, por meio de verbas de custeio e capital às IES.

O programa traz como base educacional uma matriz que articula três vertentes: formação de qualidade, integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica e produção de conhecimento. Na base de cada ação da DEB está o compromisso da CAPES de valorizar o magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009).

De acordo com dados coletados na CAPES, até o ano de 2012, foram implantadas 1.920 turmas, que atendem a um total de 54.000 professores da Educação Básica.

Vale destacar o interesse da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em consolidar seu papel como agência voltada à preparação de quadros qualificados para o exercício da docência. A tradição da CAPES era atuar na qualificação de professores para a educação superior, entre outros profissionais de um nível mais alto; porém, em razão emergência da centralidade da qualidade da educação básica no atual estágio do capitalismo brasileiro, reforçada por ideias de especialistas internacionais, esse nível de educação passou a fazer parte do horizonte das ações de formação empreendidas pela agência.

O número da carga horária para a formação para a primeira licenciatura, ou seja, do professor que ainda não tenha formação, é de 3.200 horas, sendo que 400 horas são de estágio. Aqueles professores que ainda atuam nas escolas fora da sua formação ou área poderão cursar a segunda licenciatura com carga horária de 800 e a 1.200 horas. A terceira proposta é a formação para bacharéis em nas áreas pedagógicas. Quanto à modalidade de ensino, a formação inicial para os profissionais preferencial é a presencial. A modalidade presencial é preferencial para a formação inicial de profissionais do magistério.

Já a formação contínua dos profissionais do magistério pode acontecer nas modalidades presencial e/ou a distância.

Análises já elaboradas por alguns autores, como GATTI, BARRETO e ANDRÉ, (2011) nos revela que programas da natureza do PARFOR denotam algumas fragilidades, como o aligeiramento da formação, a ausência de extensão e pesquisa, a evasão e gestão financeira.

No ano de 2013, a Universidade Federal do Piauí, juntamente com universidades de 16 e Estados da Federação, elaboraram um documento intitulado “Carta de Teresina”,¹⁷ na intenção de identificar as fragilidades e indicar proposições para o funcionamento do PARFOR nas regiões Norte e Nordeste. Dentre as questões destacamos a inexistência de financiamento para a aquisição de materiais permanentes e equipamentos, o não pagamento de bolsa para os estudantes de graduação das instituições a fim de participarem de atividades de ensino, pesquisa e extensão, defasagem no valor da bolsa destinada ao pagamento de coordenadores do Programa, falta de compromisso de estados e municípios quanto à obrigatoriedade e à valoração das contrapartidas, comprometendo a articulação para as ações do PARFOR, inexistência de ações efetivas para enfrentamento das assimetrias regionais, carência de oportunidades de produção, publicação e divulgação de produção acadêmica, infraestrutura deficitária na maioria dos municípios para o funcionamento dos cursos superiores, como bibliotecas, laboratórios de informática, entre outros.

Acreditamos ser uma grande oportunidade os espaços de debates dessa natureza para a implementação das ações do curso, como também para a melhoria das condições de seu funcionamento.

Destarte, analisaremos, mesmo de forma breve, as propostas institucionais elaboradas e registradas no Projeto Político-Pedagógico do curso em estudo, para que possamos compreender as bases da formação desses profissionais na Universidade Regional do Cariri, e como a proposta se concretiza por via do seu currículo na formação do perfil dos professores que cursam Pedagogia.

4.5 O perfil do egresso na proposta do curso de Pedagogia – PARFOR

¹⁷ Documento de registro do resultado do I Encontro Norte e Nordeste PARFOR: O PARFOR e o compromisso com a redução da assimetria regional, realizado na Universidade Federal do Piauí.

A instituição formadora por meio dos documentos orientadores para o funcionamento do curso, tais como a proposta curricular e o Projeto Político-Pedagógico, propõe o perfil do profissional a formar, nas ações impressas nas atividades de ensino e aprendizagem, atender as especificações necessárias para tais fins.

Compreender como se dá a formação desse profissional nos remete a uma reflexão do documento orientador, procurando interpretar nos pressupostos uma visão sintética da dimensão profissional do professor formado. As informações observadas balizarão o perfil do egresso, o que nos fornecerá informações sobre as aproximações com a perspectiva do professor em decurso de formação.

O resgate da história do curso de Pedagogia no panorama nacional e sua criação é o primeiro fato apresentado, no sentido de situar o curso no contexto de criação das licenciaturas e o desdobramento do curso, com fatos que marcaram sua existência e reformulações no âmbito da legislação brasileira.

O compromisso para com o funcionamento do curso é o de atender aos anseios da comunidade local, ao mesmo tempo em que reafirma a finitude do documento e a possibilidade de reformulação para a adequação da comunidade acadêmica.

É proposto nas informações iniciais do documento o período mínimo de quatro anos para o cumprimento do curso e sete anos e meio é o tempo máximo, fixando em cinco anos o tempo necessário regular do curso.

Quanto aos dispositivos e orientações legais regulamentadores do curso, o documento obedece as seguintes legislação:

- LDB 9394/96- institui normas e definições para a educação nacional;
- Resolução CNE/CP nº 1/2006 e Parecer CNE/CP nº 3/2006 - institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura;
- Resolução CNE/CP nº 1/2002- institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura em graduação plena;

- Resolução CNE/CP nº 2/2002-institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena, de formação de professores da educação básica, em nível superior;
- Resolução CEPE nº 001/2007- institui as normas para as atividades Complementares da URCA;
- Resolução CONAES, Nº 01/ 2010- Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências. (URCA, Projeto Político Pedagógico 2010).

Em relação aos pressupostos, podemos afirmar que as propostas do curso de Pedagogia da URCA foram resultado de um processo de amadurecimento e de muita reflexão por parte do colegiado do Departamento de Educação para a reelaboração do Projeto Político-Pedagógico e reorganização curricular, objetivando atender as exigências na formação do profissional da educação, em particular, o pedagogo, apresentadas pela sociedade e pela comunidade escolar, nos últimos tempos.

A imagem de profissional na identidade delineada pelo curso, e as habilidades de conhecimentos constituem a proposta do documento da seguinte forma:

O Pedagogo deve conhecer os fundamentos e finalidades do processo educacional e sua relação com a filosofia, a sociologia, a psicologia, a história, a economia, a antropologia, enquanto áreas de conhecimento integrantes e complementares à formação de educadores. Deve dominar o conhecimento dos processos de desenvolvimento da criança, e, por conseguinte, ter o domínio e autonomia para atuação na sua área de formação e para o exercício da docência na escola e/ou para a organização dos movimentos sociais. Deve, ainda, procurar obter uma formação contínua e participar sistematicamente de encontros e eventos de interesse da educação. Assim como, divulgar as pesquisas realizadas pelos núcleos de Pedagogia, sobretudo na formação do professor, na relação ensino/aprendizagem, na formação do gestor escolar, na função social da educação e da escola, inclusive a que respeita as minorias, na questão do meio ambiente, na universalização e democratização dos acessos e permanências e na valorização da diversidade humana. (URCA, 2010, p.13).

As propostas do documento (com destaques) para o conhecimentos do pedagogo, da compreensão do processo educacional estão relacionadas aos fundamentos das ciências, como Sociologia, Filosofia, Antropologia, Economia e História, e sua relação com os processos educacionais.

Compreender como se desenvolvem os processos de desenvolvimento da criança é uma das propostas do Curso, como também o domínio de atuação para a docência e movimento sociais.

A exigência por uma educação contínua, com participação em eventos científicos e divulgação das produções de pesquisas, em gestão escolar, processo de ensino e aprendizagem, questões do meio ambiente, dentre outras finaliza a proposta do Curso, do perfil do pedagogo do curso do PARFOR.

Nota-se uma larga formação proposta, além do que se alinham as orientações da ANFOPE, no sentido de que a base da formação do pedagogo é a docência.

Entendemos que as propostas para a formação do pedagogo se apresenta para o atendimento da diversidade das atividades indicadas para o professor, diversificando as suas ações, além do trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula.

Certamente o desafio do Curso será muito grande no sentido de oferecer aos professores as exigências das regulamentações, ao mesmo tempo acompanhar as expectativas desses professores, para o atendimento das suas necessidades de aprendizagem, que venham a atender as questões da sua prática ou do seu fazer já desenvolvido nas escolas que trabalham.

Mudar uma cultura já formada do fazer em sala de aula dos professores atribuindo a eles novos fazeres e novas práticas, representa um grande desafio para o Curso, porém acreditamos que a formação do perfil do professor que se forma no curso de Pedagogia do PARFOR-URCA será certamente transformado e acrescido de mais saberes que assumiram junto ao professor novas práticas, novos *habitus*.

- Porque a gente não se conforma mais só em ouvir. (PROFESSORA SOCORRO).

- Não se comporta mais como era, né? Como você se comportava antes. Eu até participo porque eu faço parte de um grupo, eu não posso agir sozinha, mas o meu pensamento não é esse, a minha ideia não é essa, não concordo com isso, assim, eu vou colocando, porque tem horas que não dá pra você ficar de fora. Você é um todo na escola, então não tem como você se esquivar de certas atitudes, de certas coisas. (PROFESSORA CILENE).

Corroboramos Imbernón (2009, p.89), quando nos afirma que “A mudança em qualquer pessoa nunca é simples e, portanto, a mudança que se pede ao professorado na formação não é uma mudança simples, mas um processo complexo”. Ele nos demonstra que conhecer como se dão as mudanças no professor por via da sua formação, é um papel complexo de diversas dimensões, que não poderá ser apenas refletido através do que está instituído em documentos, mas, acima de tudo é preciso somar as incorporações dos conhecimentos das matérias, do didático, da relação com os alunos, valores, compreensão do contexto, com ancora na cultura profissional que se dará como filtro para interpretar a realidade.

O Curso desenha ainda o perfil para atuação do pedagogo por via das determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia:

- I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- III - fortalecer o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- IV - trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- V - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - participar da gestão educacional nas instituições escolares, contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, apoio, assessoramento, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
XIII - participar da gestão das instituições educacionais planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos.
XVI- estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação as instâncias competentes. (BRASIL, DCNCP, 2006).

Posto isso, podemos resumir, acentuando que o campo proposto para a formação do perfil do pedagogo é muito extenso, com vasta possibilidade de atuação além do trabalho na docência, em sala de aula:

O curso de Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos Cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL MEC, 2005, p.1).

Salientamos que, ao indagarmos às professoras sobre como o Curso influenciou na sua prática docente, observamos que a atividade do pedagogo não se resume à prática pedagógica de sala de aula, mas às mais diversas atividades na escola, também, como no caso do desempenho das habilitações em Gestão, Supervisão Escolar e as atividades em ambientes escolares e não escolares, sob orientação no mesmo parecer citado.

Sendo assim, o Curso de Pedagogia cria um conjunto de possibilidades de formação, porém não conseguimos perceber nas falas das professoras o conhecimento das demais atividades que a profissão permite desenvolver em empresas e hospitais, além do trabalho de sala de aula e gestão da escola.

O grande número de disciplinas da matriz curricular traz as especificações das áreas de atuação do pedagogo, e, vale ressaltar, uma inovação que consideramos bastante relevante, que é a disciplina “Alfabetização: fundamentos e métodos”. Acreditamos ser um avanço em virtude de não encontrarmos a disciplina nas matrizes curriculares anteriores.

A importância do estudo do processo de alfabetização é representada, em razão de o curso ter como fundamento maior o trabalho docente com a Educação Infantil, necessitando de metodologias orientadoras para o professor entender a alfabetização dos alunos nesse período escolar, seus diversos métodos e aplicação.

As disciplinas de formação para a modalidade de Jovens e Adultos e Movimentos Sociais são orientadas pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, e a estrutura curricular organiza-se pela seguinte orientação:

A organização curricular do Curso de Pedagogia oferecerá **um núcleo de estudos básicos**, um de **aprofundamento e diversificação dos estudos** e outro de **estudos integradores** que propiciem ao mesmo tempo amplitude e identidade institucional, relativas a formação do licenciado. Compreenderá além das aulas e dos estudos individuais e coletivos práticas de trabalho pedagógico, as de monitoria, as de estágio curricular, as de pesquisa, as de extensão, as de participação em eventos e em outras atividades acadêmico-científicas que alarguem as experiências dos estudantes e consolidem sua formação. (DCNP, 2006, p.10).

O núcleo de estudos básicos o curso de Pedagogia do PARFOR da URCA compreende, segundo o documento, as atividades formativo-profissionais que,

[...] sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira por meio de estudos acurados da literatura pertinente e de realidades educacionais, de reflexões e ações críticas, articulará” os conhecimentos dos mais diversos campos do saber pedagógico-político-cultural e profissional do contexto educacional em suas diversas dimensões. (BRASIL/MEC/DCNP, 2006, p.11).

Ainda segundo o documento, esse eixo soma os estágios supervisionados Estágio Supervisionado I Educação Infantil; Estágio Supervisionado II Gestão Educacional; Estágio Supervisionado III Ensino Fundamental; Estágio Supervisionado IV Espaços não escolares (URCA 2010, p.20).

Foi dito pelas professoras que não foi fácil entender a necessidade de terem cursado os estágios, visto que todas já possuíam grande tempo na docência:

-Mas eu penso assim, que a grande questão foi o que nós levantamos na sala. Quando surge o estágio aí todo mundo “mas pô, estágio?” Pessoal com 26 anos de sala de aula... Pois é, vai estagiar o que? É nesse sentido. Porque agente relutou a principio, tanto que já

foi relevado o fato de nós estarmos na prática. (PROFESSORA SOCORRO).

Dentro dessa perspectiva, pensamos ser necessário para os professores formadores apresentarem os estágios aos alunos do curso como possibilidades de reflexão de sua prática, estabelecendo pontos a serem observado de uma prática ou de um *habitus*, já desenvolvido e um novo fazer através de lentes teóricas. É o estágio a oportunidade do professor de projetar novos conhecimentos, favorecer intercâmbio de práticas e teorias.

- Na verdade o estágio, eu vou começar, na escola em que eu trabalho eu não tive dificuldade. Assim, nós já fizemos dois, um de educação infantil e o de ensino fundamental. (PROFESSORA ROSÁRIO).

- Ainda falta o de gestão.(PROFESSORA REGINA)

- Não tive dificuldade nenhuma, esse agora por último foi o de Franzé,¹⁸ eu sou cuidadora também na escola e eu combinei lá, disse “Franzé, como é que vai ser? Eu não quero ir pra outra escola, porque tem um menino que eu cuido lá”, ele disse assim: “não, você entra em contato, vai depender de você lá com a professora regente”. Então eu conversei com a professora e ela disse “não tem problema, no dia que você estiver dando aula, eu tô cuidando do menino”. Então foi bom demais! (PROFESSORA CILENE).

Para Garrido (2008), nessa situação em que o estágio se realiza em diferentes matrizes e contornos, significados e possibilidades e não só do cumprimento de uma atividade curricular, e sim uma mediação entre:

- a realidade do contexto atual da sociedade e da escola;
- o conhecimento da universidade, os saberes de seus docentes, sua cultura, crença, valores e a vida dos professores, a organização, os hábitos, os conhecimentos da realidade do ensino fundamental e médio;
- a possibilidade de integração e inserção da universidade e seus professores-alunos no cotidiano das escolas;
- a formação acadêmica, a experiência profissional e a prática dos professores-alunos estagiários e os novos conhecimentos;
- as expectativas dos professores-alunos estagiários e da escola em relação à proposta de estágio;
- os desafios da educação como prática histórica que se vincula ao processo civilizatórios e humanos e os problemas sociais, como desemprego e a violência. (PIMENTA, 2009, p.128).

Assim, compreendemos que as atividades de estágio propostas nos documentos curriculares do curso poderão ampliar as possibilidades de debate a

¹⁸ O professor Francisco Franzé é professor da disciplina de Estágio Supervisionado do programa de formação docente da URCA – PARFOR.

formação dos professores, superando as dificuldades de reflexão das suas práticas, compreendendo o papel de sua certificação e qualificação, muitas vezes não percebidas por esses professores, em virtude da não nitidez do quadro e do dia a dia da sua formação e jornada de trabalho, somando-se as responsabilidades familiares, como é o caso das professoras pesquisadas.

Observando a fala de uma das professoras, percebemos que, ante o impasse e questionamento, professores e alunos chegaram a um consenso: nem tanto prática e nem tanto observação:

Queria (os professores) reduzir na observação, a gente cogitou a possibilidade de reduzir na regência, por que assim 5 ou 6 dias de regência não vai diferenciar minha prática, porém a observação vai me ser muito válida. Porque eu vou estar lhe observando e tirando pontos positivos ou negativos em cima da sua atuação e talvez assim, dependendo de quem está observando, ser bem mais valioso do que estar atuando. (PROFESSORA CILENE).

Ainda relacionados aos estágios, citamos os pontos desenvolvidos em espaços não escolares, como indústrias, hospitais, que não foram citados pelas professoras como atividades de que tivessem conhecimento, e tão pouco demonstraram preocupação com a atividade. Foi percebido por nós não haver nenhuma disciplina que justifique o estágio nessa modalidade, como Pedagogia Hospitalar, Pedagogia Empresarial, que aparecem em algumas instituições como tendência para a formação a mais do pedagogo.

Para melhor representar o núcleo de estudos básicos, aqui dispomos, as disciplinas e cargas horárias constantes no documento.

NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS – 2850h/a

Educação, Cultura e Sociedade- 1050h/a	C/H
Educação e Pedagogia: história e identidade	30
Introdução à Filosofia	45
Filosofia da Educação I	60
Filosofia da Educação II	60
Introdução à Sociologia	45
Sociologia da Educação	60
Psicologia da Educação I	90
Psicologia da Educação II	60

Psicomotricidade	30
Linguística: Pressupostos teóricos Antropologia da Educação	60
História da Educação Brasileira	60
Políticas Educacionais	90
Educação e Meio Ambiente	60
Gestão da Educação Básica	30
Educação e Cultura Afro-descendente	90
Tecnologia da Informação e Comunicação na Educação	30
Fundamentos Histórico-culturais da Educação Especial	30
Língua Brasileira de Sinais	60
2. Pesquisa e Prática Pedagógica – 390h/a	60
Produção Textual	
Práticas Pedagógicas I	60
Práticas Pedagógicas II	30
Pesquisa Educacional I	60
Pesquisa Educacional II	30
Pesquisa Educacional III	60
Orientação Monográfica I	30
Orientação Monográfica II	30
Monografia II: Seminário de Defesa	30
Orientação Monográfica III	30
2.1 Estágio Supervisionado- 420h/a	30
Estágio Supervisionado I (Educação Infantil)	
Estágio Supervisionado II (Gestão Educacional)	120
Estágio Supervisionado III (Ensino Fundamental)	120
Estágio Supervisionado IV (Espaços não-escolares)	120
3. Currículo e formação docente-990	60
Didática I	
Didática II	60
Currículo	90
Avaliação Educacional	60
Ensino da Arte: Fundamentos e Métodos	60
Ensino das Ciências Naturais: Fundamentos e Métodos	60
Ensino da História: Fundamentos e Métodos	90
Ensino da Língua Portuguesa: Fundamentos e Métodos	90
Ensino da Matemática: Fundamentos e Métodos	90
Ensino da Geografia: Fundamentos e Métodos	90
Ensino da Educação Física: Fundamentos e Métodos	90

Alfabetização: Fundamentos e Métodos	30
Educação Infantil I	60
Educação Infantil II	60
	60

Fonte: Projeto Político-Pedagógico Curso de Pedagogia - URCA 2010

O segundo núcleo é de Aprofundamento e Diversificação dos Estudos. O documento expressa que, pelas orientações das Diretrizes Curriculares, deverá privilegiar áreas de aprofundamento que respondam as “necessidades e interesses locais e regionais”. Ademais, o aprofundamento em uma área ou modalidade de ensino específico “será comprovado, para os devidos fins pelo histórico escolar do egresso, não configurando de forma alguma uma habilitação”. (URCA 2010, in BRASIL/MEC/DCNP, 2006, p.10).

NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO DOS ESTUDOS - 150h/a

Área de Aprofundamento em Políticas Educacionais	C/H
Educação Popular e Movimentos Sociais	30
Educação de Jovens e Adultos-EJA	60
Tópicos Especiais em Educação/Optativas (04 Créditos)	60

FONTE: Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia URCA 2010

Para o terceiro núcleo, temos as atividades complementares e estudos integradores. Vale ressaltar que o documento enfatiza quanto à natureza dessas atividades:

As atividades complementares compreendem as ações educativas no âmbito do ensino, pesquisa e extensão, desenvolvidas com o propósito de aprimorar a formação acadêmica do aluno, não constituindo, portanto, disciplina, mas um acréscimo às atividades curriculares. (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO PEDAGOGIA 2010, p. 19).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia essas atividades compreendem:

a) Participação em seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de Educação Superior;

- b) Participação em atividades práticas, de modo a propiciar aos estudantes vivências nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiência e utilização de recursos pedagógicos;
- c) Atividades de comunicação e expressão cultural. (BRASIL/MEC/DCNP, 2006, p.12)

As atividades ora descritas atendem a especificidades dos alunos do PARFOR, no que tange à condição de desenvolverem atividades docentes, porém acreditamos ser para os professores uma grande oportunidade de participação em eventos científicos, atividades essas que ultrapassam a natureza das atividades desenvolvidas nas escolas que trabalham, possibilitando desenvolver a relação ensino e pesquisa, porém é meio desalentadora a realidade encontrada, pois as professoras não relataram atividades de produção científica em eventos na Universidade nem demonstração de interesse dos professores em promover com essas alunas as atividades.

Salientamos que suas experiências são esteios de muitas informações a serem percebidas. As realidades vividas por essas professoras, seus desafios e criação, consistem temáticas para serem desenvolvidas em estudos de casos, em projetos temáticos que certamente enriqueceriam o Curso e a formação das suas realidades nas escolas, ao mesmo tempo em que o Curso se fortaleceria no sentido de desenvolver a pesquisa, além do ensino e extensão.

O objetivo de analisar o Projeto Pedagógico e Curricular do Curso nos proporcionou observar seus limites e possibilidades e as expectativas dos alunos por via da fala das quatro professoras pesquisadas.

Mas é muito bom o curso do PARFOR, o curso de pedagogia, as disciplinas que a gente vai revendo. O pedagógico a gente vê prática de ensino, didática, vai passando o tempo, quando chega na faculdade, aprofunda mais aquele conhecimento que teve ainda no tempo do pedagógico. Então você muda sua prática, você olha como é que está, o que é que errou, o que precisa melhorar, o que precisa acrescentar né? Com as disciplinas que a gente vê e também o repasse dos professores, influencia muito né? Muito valioso. (PROFESSORA REGINA).

O discurso da professora nos remete uma grande preocupação, pois fica a impressão de que a sua compreensão é de que o Curso se mostre como complementação da sua formação, feita no Normal Médio, desconhecendo a importância da diferenciação de uma formação que desenvolve o ensino, pesquisa e extensão.

Dentro de uma análise social, o curso de formação inicial de Pedagogia para os alunos que já são professores tem um olhar mais apurado às significações subjetivas e objetivas, dado que não se apurou o olhar pedagógico e metodológico da questão. Mesmo assim, percebemos que o Curso tem uma significação inestimável para a formação profissional das professoras, ou seja, tem o acréscimo de capital cultural, em forma de conhecimentos acadêmicos, em que suas práticas, ditas *habitus*, são influenciadas pelo cabedal de experiências e situações que obrigam a uma dialeticidade do seu fazer e da sua atividade como prática social.

O trabalho monográfico desenvolvido no curso se mostra na fala das professoras como um dos grandes desafios para serem superados, em razão do número grande de atividades na escola, pelo fato de as quatro professoras terem 200 horas, ou 40 horas semanais, ao que se somam as atividades do Curso, não sobrando tempo para as leituras necessárias a fim de fundamentar o trabalho.

Lógico, não tem como a gente ficar fora de sala a semana toda, mas que houvesse uma readaptação pelo menos por esse período de quem tá nessa graduação. Por exemplo, esse ano de 2014 nós vamos entrar em preparação final para a monografia, porque é o semestre 8º e o 9º. E aí? Como que um professor com 200 horas vai ter tempo pra ler, pra escrever, onde ele é família, não, mas outros fazem, que horas? No final de semana, mas no final de semana nós estamos na escola sexta e sábado. "Mas dá pra fazer!" Quando que dá pra fazer? Nós temos, eu sei que a gente entrou e faz parte do processo, mas nós temos compromissos da faculdade, nós temos compromissos em casa, porque nós somos família, nós somos humanos, e temos compromisso na escola. (PROFESSORA CILENE).

Em razão de tais discursos, fica o desafio a ser analisado pela instituição da realidade dos professores, compreendendo que são sujeitos relacionais, ou seja, são envolvidos em uma teia de relações, culturas, interligadas, e que devem ser considerados todos os eventos que acompanham os professores, pois fazem parte da estrutura do grupo a que pertencem. As suas dificuldades existenciais, suas limitações, são fruto de uma realidade que a escola muitas vezes desconhece, e coloca sobre esses sujeitos, no caso, os alunos-professores, olhares homogeneizantes, reforçando o que Bourdieu (1988) denunciou como papel reprodutivista da escola, que consiste em reproduzir a realidade das

classes dominantes para os estratos dominados, o que ele chama de “Violência Simbólica”.

Para Bourdieu, a ação pedagógica desenvolvida pelos professores muitas vezes é uma violência, pois, com objetividade, impõe uma cultura dos grupos e classes dominantes, ou seja, podemos dizer que seria uma inculcação de valores e normas de um dado grupo social responsável pelo domínio da sociedade. Desconhecer as limitações dos professores-alunos, focando apenas no ideal de uma realidade vivida pelos alunos de condições econômicas e culturais favoráveis para desenvolver a atividade de dedicação exclusiva ao estudo, reproduz essa violência.

A contribuição sociológica valiosa que Bourdieu faz para analisar a escola como instituição social é que ela não é neutra. O autor ainda nos indica que a escola trataria a todos de modo igual, todos assistiriam às mesmas aulas, seriam submetidos às semelhantes formas de avaliação, obedeceriam às mesmas regras e, portanto, supostamente, teriam as iguais chances. Bourdieu mostra que, na verdade, isso é um engodo, as chances são desiguais. Alguns estariam numa condição mais favorável do que outros para atenderem às exigências, muitas vezes implícitas, da escola.

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando ao contrário tudo tende a mostrar que ela é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 1988 p.41).

O olhar repetidamente pouco aprofundado dos alunos-professores do curso sobre o real papel da formação inicial e as possibilidades que podem exercer na sua prática enfraquece e limita essa formação.

Não conseguimos deixar de perceber alguns dos grandes limites do curso, mas, ao mesmo tempo, insistimos no pensamento de que o Curso de Pedagogia possibilitou e influenciou o fazer docente e os *habitus* dos seus alunos-professores. Vale considerar porém, por parte dos professores, um discurso crítico em relação às proposições do curso:

- Engraçado também como o curso de pedagogia causa também esse outro lado da frustração, quando você fala da avaliação do qualitativo, do sistema, porque a gente vê tantos questionamentos, tanta luta já de tanto tempo, e a gente vê que na verdade andou tão pouco. (PROFESSORA CILENE).

- É uma mesmice! (PROFESSORA SOCORRO)

- É, uma mesmice. A teoria diz uma coisa e a gente vê que na prática....Eu até costumo dizer, principalmente assim quando veio assim com políticas, na cadeira de gestão mesmo, em algumas práticas também, eu digo “professora, e esse texto tava escondido em que armário que ninguém nunca achou?” Porque nem o Ministério nunca leu isso, nem o presidente, porque assim, a gente vê que são tantos questionamentos, tantas ideias boas... (PROFESSORA CILENE)

- Nós temos muitos modelos de sucesso, mas ainda estamos pautados num suposto fracasso, né? Que infelizmente nossa educação... (PROFESSORA SOCORRO)

- Esse modelo que está posto, esse modelo educacional que nós temos hoje no Brasil por seriação (PROFESSORA REGINA)

- Por progressão!

É tudo assim muito retrógrado e muito falho já. A gente sabe que já não tem mais tanto espaço, tá falido já. Então tem também esse lado, né? (PROFESSORA CILENE)

É muito valioso perceber por parte das professoras, o fato de que elas têm a capacidade de criticar a política de formação brasileira, seus limites, ao mesmo tempo em que apontam possibilidades, a fim de entendermos as demandas de exigências para atendimento as especificidades da formação docente, visto que o contexto de mudanças dos últimos anos exige um profissional alinhado a novas ações, outras iniciativas e um perfil profissional acrescido de um alargamento das suas funções.

Os discursos proferidos pelas professoras reforçam, também, a necessidade de o Curso se estruturar por meio de olhares dados da realidade das escolas, como se estrutura essa realidade, como se formam as necessidades de ação do professor, porém, fica o olhar para uma realidade a ser considerada, buscando encontrar nexos explicativos.

A formação dos profissionais da educação deverá ser possibilidades para o professor, no sentido de que ele possa acrescentar a sua prática novos conceitos e que seus fazeres sejam sempre uma prática social transformadora, e nunca limitações para suas experiências já legitimada por uma rica vivência.

5 PERCURSO DE VIDA, PERCURSO FORMATIVO E A INCORPORAÇÃO DE NOVAS PRÁTICAS

O *habitus* produz práticas, que, na medida em que tendem a reproduzir as regularidades imanentes às condições objetivas da produção de seu princípio gerador, mas ajustando-se às exigências inscritas a título de potencialidades objetivas na situação diretamente afrontada, não se deixam deduzir diretamente nem das condições objetivas, pontualmente definidas como soma de estímulos que podem aparecer como tendo-as desencadeado diretamente, nem das condições objetivas que produziram o princípio durável de sua produção. (PIERRE BOURDIEU).

Nesse capítulo, procedem à análise dos discursos dos sujeitos da nossa pesquisa, buscando nexos nas disposições de suas práticas e influência do curso para novos *habitus* ou disposições para a atividade docente, mediante elementos geradores da prática docente.

Por meio das práticas observadas e observáveis empiricamente, segundo Bourdieu, pode-se compreender todo o jogo simbólico de poder, tanto individual, como entre os grupos sociais, expresso no *habitus*:

O *habitus* é o produto do trabalho de inculcação e de apropriação necessário para que esses produtos da história coletiva, que são as estruturas objetivas (por exemplo, da língua, da economia, etc.) consigam reproduzir-se, sob a forma de disposições duráveis, em todos os organismos (que podemos se quisermos chamar indivíduos) duravelmente submetidos aos mesmos condicionamentos, colocados, portanto, nas mesmas condições materiais de existência. (BORDIEU, 1994, p. 74,75).

O autor ainda nos ensina que se constitui um *habitus* a prática exercida social e coletivamente. Dessa forma, a prática deixa de ser mero saber prático e transforma-se em comportamentos que se denominam *habitus*. Ou seja, o *habitus* é originário da socialização dos agentes quando estes realizam a aprendizagem das relações sociais e vão constituindo um sistema de disposições, as quais são internalizadas, passando a funcionar como princípios inconscientes de ação, percepção e reflexão. Dessa forma, a prática não pode ser concebida tão-somente como reação mecânica, diretamente determinada pelo *habitus*. Este, como esquema gerador de nossas ações, deve ser compreendido na perspectiva de uma disposição durável, mas não estática.

Dependendo de situações relacionais, de acordo com o contexto dos agentes, de sua condição social e econômica, variam suas percepções, a sua "interiorização da exterioridade". (BOURDIEU, 1994). Dessa forma, passaremos a analisar as condições de elaboração de uma nova prática dos agentes de formação do curso por nós estudado, desde o percurso de sua formação, observando que esses agentes passaram por um processo de formação em que os pressupostos teóricos e metodológicos foram comuns, como também a ação de um mesmo currículo orientador.

Lembramos que cada agente tem uma história de vida. Suas experiências, suas representações variam em razão de serem sujeitos singulares que compõem realidades próprias e trazem ações tácitas e que deverão ser consideradas nessas singularidades, porém, ao mesmo tempo, passaram por um processo único de formação. Bourdieu ainda nos lembra de que as práticas culturais incentivadas por duas instâncias, família e escola distinguem aquilo que será reconhecido como gosto.

Dentro dessas duas condições, ainda precisamos considerar que as práticas do professor das escolas do Município do Crato, no Ceará, trazem uma cultura organizacional e institucional, além das experiências individuais em suas salas de aulas.

Acreditamos que as experiências significativas vividas pelos professores, nas escolas onde trabalham, devem ser analisadas para o exercício da reflexão no seu percurso profissional, mediante informações do próprio professor, de sua voz, visto que, no momento em que o professor fala sobre sua prática e sua vivência, ele reflete ao mesmo tempo seu fazer docente. A atividade desempenhada pelo professor, sua prática docente, revelam a percepção que possui da atividade por ele desempenhada e seu modo de ser na escola.

Para Gimeno Sacristán (1999), a prática docente é cultura objetivada na forma de um legado imposto aos sujeitos, expressando-se como sabedoria compartilhada, ações a serem executadas ou mesmo estilos docentes.

Os professores compartilham condutas, crenças, formas de compreensão, emoções e valores intermédio da cultura escolar. Os padrões de comportamento dos professores são apreendidos e reproduzidos em decorrência de finalidades implícitas e explícitas designadas à instituição escolar. A racionalidade que explica o funcionamento da escola não reside apenas na cabeça dos professores, mas em algo que é próprio à organização do sistema escolar e suas pautas de comportamento.

O homem como um ser social, nasce, incondicionalmente, em um grupo familiar, passa a fazer parte de uma convivência grupal, recebendo regras, valores e formas de pensar e agir no mundo. Essa inserção o faz conviver com uma cultura, interiorizando objetividades, ao mesmo tempo em que exterioriza o que é interiorizado em uma relação constante de adaptações e reformula-

ções, o que Bourdieu (1975) chama de *habitus* primário. É interessante ressaltar o fato de que nesse instante em que o sistema de operação de incorporação mais forte no sujeito de estruturas, é o desenvolvido no grupo familiar. Para Bourdieu (2007b, p.35), as famílias são visualizadas como corpos (corporealities), animados por uma espécie de *conatus* isto é, uma tendência de perpetuar seu ser social.

Dessa maneira não se pode pensar o *habitus* fora da gênese social da pessoa, da sua convivência com os outros grupos, além do familiar, reestruturando seus significados em uma constante transformação. Nesse sentido Rodrigues exprime,

È como se houvesse dois de nós, dentro de nós mesmo: um ser individual, em cuja cabeça existem estados mentais referentes apenas a nossa pessoa, a nossa vida como indivíduos, e, ao mesmo tempo, um ser social. Na cabeça desse ser social que habita em nós não trafegam apenas estados mentais pessoais, mas um conjunto de crenças, hábitos, de valores, os quais não revelam coisas que "pensamos com nossa própria cabeça". Tais crenças e valores não revelam uma suposta privada, revela sim, o quanto há do outro em nós! (2000, p.24)

Vale lembrar que o *habitus* é substancialmente influenciado pela posição social que o sujeito assume. Então, dessa forma, o gosto, a maneira de falar, pensar e agir recebem profunda influência da sua posição social e cultural. Segundo Bourdieu (2008, p. 21), "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".

Buscando o conceito para o contexto da formação do ofício docente, foco da nossa pesquisa, o *habitus* - denominado *habitus* professoral - faz parte do conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da prática (SILVA, 2005). Segundo a autora citada, é o modo de ser e de agir do professor que é produzido por meio de influências constituídas na cultura da escola, parte da instituição na qual o sujeito desenvolve sua carreira docente. Desta forma, pode-se conceituar o *habitus* professoral como um conjunto de valores, crenças e concepções que orientam a prática docente e que refletem as características da realidade em que o professor foi socializado.

Então, para nosso melhor entendimento, o *habitus* do professor ou o *habitus* professoral será compreendido como a exteriorização de esquemas de

percepção e ação, pensamento que venha compor os comportamento objetivos, identitários dos sujeitos pertencentes ao grupo de professores do município do Crato e cursam pedagogia no PARFOR.

Certamente, será valioso lembrar que os agentes da nossa pesquisa deverão ser evidenciados na análise de suas práticas docentes e como são influenciados pelo processo de formação inicial, considerando a sua origem econômica e social e seu capital cultural.

Ainda relacionado às influências familiares na formação do capital cultural familiar dos agentes, nos reportamos a Bourdieu:

Na realidade, cada família transmite aos seus filhos, mais por vias indireta que diretas, um certo capital cultural e um certo ethos, sistemas de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que diferem sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente pela taxa de êxito. (1998 p.42).

As perguntas feitas aos nossos agentes da pesquisa foram igualmente elaboradas. Tivemos a preocupação de proporcionar todo o espaço para apresentarem as respostas, de forma que podiam falar o tempo necessário para responder às indagações.

Acreditamos que a metodologia utilizada para a escuta da fala das nossas professoras, pode garantir as respostas sem interrupção do entrevistador exprimindo a realidade social e cultural dos agentes, ao mesmo tempo em que podiam interagir com os demais sujeitos que eram entrevistados, no caso, as quatro professoras.

5.1 Elementos geradores da prática docente

É importante compreender a formação vivenciada pelas alunas do curso, como um campo de forças e de ação de novas vivências, proporcionadas por uma nova estrutura, que é o de formação inicial, balizado por um currículo orientador de uma nova prática sombreada pela orientação teórica, de novos saberes, contrapondo-se e somando-se ao já experienciado por esses professores em sala de aula, nas suas vivências docentes.

Além das vivências de cunho profissional, nossos agentes, soma um percurso de vida, acompanhados pelo grupo familiar de que fazem parte e que possui uma importante participação na constituição de suas disposições, na forma de perceber e colocar-se no mundo.

Para nossa análise, fundamentar as vivências de cada um nas bases familiares nos conduzirá a interpretações das incorporações percebidas nos seus discursos e narrativas. Sendo o grupo familiar responsável pela formação do *habitus* primário, nossos agentes expressam traços fortes ou disposições do percurso vivenciado ao lado da família, como também as experiências de convivência com outros agentes, nas escolas com os seus pares e em grupos de amigos, definindo algumas disposições para ações respondidas por elas. Dessa forma, as disposições ou *habitus* são continuamente atualizadas por novas experiências.

Buscamos, ao longo do trabalho, uma análise interpretativa em uma realidade empírica. Quando falamos em disposições, nos referimos a questões individuais e observáveis, e tais questões nos remetem a um cuidado muito grande em busca de uma explicação teórica que possa responder aos questionamentos.

Encontramos em Lima apud Lahire (2012) várias afirmações que conceituam o que entendemos por disposições para o entendimento e a interpretação dos princípios geradores das práticas dos nossos sujeitos.

-Toda disposição tem uma gênese. Disposições são adquiridas em contextos sociais específicos e em uma época específica de história de vida do indivíduo analisado. Assim, o processo analítico deve sempre se esforçar para reconstruir as condições de emergência das disposições.

-A análise disposicionalista supõe também a necessidade de observar uma série de comportamento e práticas recorrentes que nos permitam sustentar a existência de disposições adquiridas. Não pode ser consideradas procedentes e interferências de uma disposição a partir de um comportamento que só foi observado uma vez. Segundo Lahire "Os rigores da pesquisa empírica no âmbito das ciências sociais obrigam a não falar nunca de disposições sem aportar as provas empíricas de sua existência".

- Disposições são sempre resultados de experiências sociais duradoras e não podem ser adquiridas de uma só vez. Assim, a gênese de uma disposição sempre envolve uma repetição de experiências relativamente semelhantes e capazes de produzir hábitos. Igualmente uma disposição pode ser reforçada por experiência prolongada ou pode enfraquecer por falta de treinamento.

- Embora a influência de uma disposição sempre implique o esforço analítico e identificar elementos de coerência no conjunto das práticas dos sujeitos das pesquisas, não se deve pensar que as disposições são gerais, transferíveis e igualmente ativas em todos os contextos e épocas da vida dos atores. A transferência de uma disposição de um contexto a outro é favorecidos quando o contexto em que a disposição é evocada está mais próximo do contexto em que essa disposição foi adquirida.
- Uma disposição não produz comportamentos mecanicamente, mas é uma maneira mais ou menos coerente de agir (crer e sentir) que se ajusta com a flexibilidade às diferentes situações encontradas pelos atores.
- Deve-se evitar a tentação generalizante de reduzir todas as regularidades inferidas das práticas dos indivíduos (tais como suas competências e apetências) sob a insígnia de disposição para não terminarem com o esvaziamento de sentido desse conceito tão instrumental.
- A questão da organização dos patrimônios individuais de disposições (em um sistema de disposições ou *habitus*) deve ser resolvida empiricamente. Não devemos pressupor que as disposições incomparadas por ator sejam coerentes ao longo de todo contexto em que esse ator se encontra; nem devemos pressupor, sem investigação, que o patrimônio de disposições de ator singular corresponda diretamente a origem social. (LIMA, 2013, p.93,94)

A extensa citação para explicar sobre disposições denota uma explicação mais fundamentada na interpretação e análise das falas das nossas professoras. Para a nossa análise, buscamos respostas sobre a influência do curso na prática docente, esclarecendo que a prática docente compreende toda a ação do professor na escola, na sala de aula, nas suas relações com a gestão e com os seus pares.

Percebemos que há uma inclinação maior por parte das professoras nas respostas de evidenciar a importância do curso no sentido de passar a somar maior respeito por parte dos colegas, como também suas atividades serem agora reconhecidas, pois o Curso e a titulação de graduadas lhes dão maior segurança para fundamentar o que falam.

Separamos as falas em dois momentos: o primeiro, em que observamos como as experiências vividas ou o *habitus* primário, ou seja, as vivências na base familiar que influenciaram na formação de disposições para a prática docente. No segundo demonstramos perceber o modo como se formaram as disposições relacionadas ao percurso formativo e à ação do currículo do curso chamado de *habitus* secundários. Finalmente trazemos o capital simbólico incorporado pelas professoras, resultado da formação no curso de Pedagogia do PARFOR.

5.1.1 Professora Socorro

A professora Socorro nasceu no Crato em uma família de sete irmãos, é a filha do meio, seus pais eram pernambucanos, da cidade de Exu. Aos sete anos de idade ficou órfã de pai. Sua mãe, ainda muito jovem, resolve ir embora com os filhos para São Paulo.

Já em São Paulo, Socorro encontrou as primeiras dificuldades para estudar, pois, em razão das condições materiais da família, teve que começar a trabalhar aos 14 anos e estudar ao mesmo tempo.

Essa situação perdurou até o oitavo ano do ensino fundamental. É assim, eu nasci em uma família de sete irmãos. Meus pais são pernambucanos aqui de Exu, eu sou nascida no Crato. Quando eu tinha sete anos de idade meu pai falece, sete anos de idade, muito jovem e a mamãe viúva com esses filhos se retira pra São Paulo, aí lá de fato ocorreu a nossa formação escolar até o 8º ano. E no 8º ano eu ia completar catorze, porém, já se entrava no mercado de trabalho, em São Paulo não tinha “xabu”¹⁹, já podia ir trabalhar, eu digo não, pra trabalhar e estudar eu vou pro Crato.

A professora conta que sua mãe era uma mulher destemida e trabalhadora. Foi garçonete, trabalhou em fábricas de laticínio, tendo sempre muitas dificuldades de criar os sete filhos que levou para sobreviver em São Paulo. Tentou encontrar um novo companheiro para ajudar a criar os filhos, mas, segundo Socorro, foram cabeçadas, experiências negativas para ela e para a família.

A mamãe fez algumas tentativas com o objetivo de ajudar na criação dos filhos, mas deu umas cabeçadas que lá que não teve muito a ver não. A gente tem até umas experiências negativas...

Diante da dificuldade encontrada para estudar, resolveu voltar para o Crato, junto com a irmã, com o apoio da sua mãe, pois, tendo deixado casa própria na Cidade, acreditavam que pudessem ter uma situação mais favorável para continuar os estudos. Só que, ao chegar de volta ao Crato, resolvem passar os primeiros seis meses na casa dos tios.

¹⁹ O termo “xabu” significa sair do controle, dar errado.

Esses primeiros tempos de retorno possibilitam cursar o Normal Médio e o Científico, na época, hoje ensino médio. Os dois cursos foram feitos em escolas públicas.

Ao terminar o ensino médio, disse precisar do certificado para trabalhar, mas, logo que recebeu a certificação do ensino médio, retorna para São Paulo, pois aqui no Ceará pareciam na época menos favoráveis às vagas de trabalho e sua mãe e sua família permaneciam ainda em São Paulo.

Chegando a São Paulo, trabalha os três primeiros anos em uma metalúrgica e, ao final em um Banco (Itaú). Nesse mesmo período, conhece o marido que também é nordestino, de Pernambuco, alimentava o desejo de retornar à terra natal, e assim, casam-se e retornam novamente ao Ceará.

E eu trabalhei também na Rodocron,²⁰ na Contrap, que são metalúrgicas, e por fim, no Itaú²¹. Aí no Itaú eu pedi a conta. Sim! Mas eu conheci meu marido na metalúrgica. Rapaz! Não foi fácil! Mas foi tudo assim muito valioso! Hoje eu me considero uma pessoa destemida, eu acho que tudo é pro bem, tá aí minhas colegas que sabem, não vê um choro! Só se for de emoção!

Sua volta foi marcada pela dependência financeira ao marido, pois para de trabalhar, já que o primeiro filho havia nascido. Segundo Socorro, esses primeiros tempos foram muito difíceis, pois já não podiam contar com seu dinheiro nas despesas domésticas, mas a professora diz ter tido a “recompensa” de poder criar os filhos com muita atenção e diz que hoje tem dois adolescentes ajustados, graças à atenção prestada por ela, aos primeiros anos de vida deles. Diz ainda que tratou de criá-los com fundamentado em princípios e valores, principalmente, a “educação bíblica”.

Maus lençóis agente passou, porque agora não tinha o meu dinheiro né? Mas em compensação eu dei uma atenção toda especial aos dois filhos, hoje tenho dois adolescentes bem ajustados na vida, cabeça boa, bem pensados, e sempre fiz o estudo da Bíblia também, que me ajudou muito a cuidar da minha família. Assim posso dizer de um modo geral, que a educação bíblica foi fundamental, princípios, valores e tudo mais.

Diante da dificuldade de trabalho que persistia no Crato, mesmo ante do grande desejo de permanecer na sua terra natal, a professora acompanha o

²⁰ Empresas metalúrgicas e de construção civil.

²¹ Banco privado com sede na cidade de São Paulo.

marido e vai morar em Fortaleza, lá surge uma oportunidade de trabalho para seu marido maior do que a que o Crato oferecia.

Em uma das vindas a passeio à cidade querida, no ano de 1997, descobre que acontece uma rodada de concurso público para a função de professora e ela resolve a fazer, pois a esperança de retornar ao Crato ainda persistia. Foi aprovada, porém sua classificação não é tão boa e assumir a função docente no município não foi possível e ela retorna à Capital. Só nos três anos após o concurso, é chamada a trabalhar na Secretaria de Educação do Município do Crato, na função de professora.

Segundo a professora Socorro, foi a “mão na roda” a condição de trabalhar e voltar em definitivo para o Crato, seu lugar de desejo. Já tinham a casa própria, emprego, os filhos crescendo, parecia tudo muito resolvido.

Com 14 anos de docência no Município, a professora diz nunca ter tido dificuldades com a sala de aula, pois atribui à maternidade, como também aos ensinamentos bíblicos, a sua facilidade de relacionar-se com crianças.

É tão forte a convicção que a professora tem de que sua capacidade materna a inclinou à docência que ela afirma ter sido convidada por uma diretora de uma escola particular da cidade do Crato a trabalhar, que ela diz ter sido o contato que a diretora teve com seus filhos em uma conversa, ali descobriu que ela era uma educadora e a chamou para ser professora na escola.

- Mas o emprego que eu consegui lá em Chaguinha (Escolinha Pintando o sete) foi por conta dos meus filhos, ela conversou com meus filhos e pelo diálogo que ela teve com eles, ela disse “rapaz, tu é uma educadora! Vem pra cá!”. E aí eu comecei a dar aula na escola particular. Aí depois o município me chama, eu ainda concilio um ano as duas escolas, que já era o CAIC onde eu estou hoje.

As disposições maternas orientaram na sua profissão docente. A professora atribui o seu desempenho docente a sua boa experiência materna, fortalecendo a crença na ideia do cuidar e guardar como função da escola.

Não tive dificuldades com o ingresso na docência, por conta da maternidade. Eu atribuo tanto a educação bíblica como a maternidade. A maternidade me dava um olhar bem interessante, quanto ao aluno, ao cuidar, proteger, instruir, tudo isso né? Até meus filhos estavam um pouco crescidos quando eu fui para a sala de aula porque me dediquei a eles. Assim, fiquei sem trabalho. O concurso surgiu, e eu fiz e ingressei como professora e rapidamente eu me identifiquei em sala

de aula. Aí até os familiares diziam “olha, tem concurso nos correios” eu dizia “não”! Eu já me achei! Aí o que faltava....

A figura materna é muito aparente. Ela diz que sua mãe ajudou muito na sua escolarização. Segundo a professora Socorro, ela era uma agricultora alfabetizada, lia cordéis para os filhos e “brincava com rimas”. Ela ainda diz que a rima que consegue às vezes fazer foi herança da sua mãe. “Tá na veia !” Afirma a professora. Sua maior referencia de leitura, é também a sua mãe que segundo ela, mesmo idosa, participa de um grupo de terceira idade no SESC, e busca folhear revistas e músicas, sempre.

O *habitus* incorporado pela convivência familiar e, em particular, com a mãe, se explica na explicação de Pies:

O *habitus* possui a importância na vida do agente na medida em que ele é compreendido como uma lei iminente recebida por cada agente por meio da educação e que tem a função de garantir as práticas dos agentes (2011 p.21).

- **A formação e as influencias na prática docente.**

Quanto ao percurso de formação, a professora diz ter sido uma grande oportunidade, uma valoração da sua pessoa, da autoestima, diante dos filhos e da sua família. Socorro afirma ser uma pessoa otimista, e que tudo é positivo já que sua vida foi de desafios e dificuldades.

Recorda-se de que desejava muito fazer um curso superior, mas foi também surpreendida pela obrigação de fazer a graduação para continuar em sala de aula, já que, a L.D.B. 93934/96 sugere a formação inicial a todos os profissionais da educação, principalmente aos professores que se encontram no exercício do magistério.

Socorro terminou o curso Normal em nível Médio em 1981 e, na mesma época tentou exame do vestibular para Letras, mas não conseguiu ser aprovada, pois os vestibulares eram muito concorridos e facilitava para aqueles que só estudavam e não tinham que trabalhar, como era seu caso, discriminando os menos favorecidos e ensejando aos que tinham mais condição financeira, deixando assim perceber que se excluía por via do vestibular. Dessa forma, a

oportunidade de fazer um curso superior veio com a condição de ser professora do Município e estar na regência de sala de aula.

Bourdieu e Passeron (2009) defenderam a tese de que as instituições como a escola reproduzem pelos mecanismos de avaliação e de práticas pedagógicas, a lógica excludente da sociedade capitalista. Filhos das classes abastardos possuem um capital cultural aproximado da exigência necessária da sociedade, enquanto os filhos da classe pobre não são possuidores desse capital cultural, o que os condenam ao fracasso escolar, muitas vezes. Vale lembrar que reconhecemos a obra de Bourdieu, não somente pelo seu caráter denunciador, mas compreender como se dá esse mecanismo de exclusão na sociedade, através da escola e da violência simbólica que ela propaga, foi o grande mérito do autor.

A escola como campo de poder simbólico e com seu papel socializador de saberes elabora por via de suas práticas, a divisão de poder para aqueles que detêm menor e maior capital cultural, porém, é necessário reconhecer o papel socializador de que é possuidora a instituição escolar. A garantia de uma escola de qualidade social para todas as classes sociais é o grande desafio dos que fazem a educação pública no País.

Em relação ao curso do PARFOR, a professora Socorro nos relata que foi um grande desafio, pois o curso trazia a condição do embasamento teórico para saber o por que “fazia aquelas coisas em sala de aula”. A professora diz que se viu muito na fala dos seus professores.

Percebemos que as temáticas trabalhadas pelos professores e as tentativas de contextualização de situações vividas pelos docentes nas escolas, era exatamente o que ela vivenciava em sua sala de aula. Dessa forma, passou acreditar que o que fazia em sala era correto e deveria seguir sua prática, pois agora conseguia perceber um embasamento teórico que dava segurança as suas ações.

A grande queixa da professora é o pouco tempo para as leituras e estudo das disciplinas do curso, mas cita a cumplicidade dos professores com a situação delas. Ao mesmo tempo, a professora nos relata que o curso conseguiu trabalhar muito bem o planejamento e a avaliação da aprendizagem, te-

máticas muito difíceis, segundo ela, fazendo seminários e apresentando em sala de aula, como parte de atividades das disciplinas estudadas.

O campo científico exige dos seus agentes condições ou adequações para a acumulação do capital científico, necessário para a luta de reconhecimento dentro desse campo. A adequação da professora às determinações do campo acadêmico para a formação do capital cultural se dá de forma conflituosa e sua adequação ao campo é dificultosa. O fato de não poder estudar e fazer as leituras exigidas pelo curso a faz excluída do interior do campo, pois a agente não consegue atender as leis do campo.

É difícil para a professora cumprir as exigências dadas pelo curso, pois, são muitas disciplinas, um currículo extenso de temáticas variadas e exige naturalmente o envolvimento dos alunos em leituras e horas de estudos. No caso a professora luta para ser aceita na lógica proposta, sem ser excluída, vivendo com suas dificuldades.

O campo científico é um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações etc., que são, no entanto, relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve. De fato, as pressões externas, sejam de que naturezas forem só se exercem por intermédio do campo, são mediatizada pela lógica do campo. (BORDIEU, 2004, p.21,22).

A avaliação da aprendizagem é sempre citada pelos professores em formação como uma questão difícil de ser entendida, apesar de já fazerem permanentemente nas suas práticas de sala de aula, com seus alunos.

Em estudos anteriores (MOTA, 2012, p. 101), apresentamos o papel reprodutivista que a avaliação da aprendizagem possui nos cursos de formação de professores. A forma de avaliar dos professores nas suas salas de aulas costuma ser copiada de maneira como são avaliados nos curso de formação. Por isso os professores formadores deverão ter o cuidado com as concepções que defendem da avaliação para que não venha a ser uma forma de excluir e medir conhecimentos, mas, ao contrário, a avaliação deve ser instrumento para orientar o professor na sua ação. Também deve servir para o diagnóstico e encaminhamento de ações capazes de auxiliar na aprendizagem, e nunca deve ser o reforço do autoritarismo recorrente na prática escolar.

Os professores já possuem uma cultura avaliativa das escolas onde trabalham. O curso de formação inicial exprime concepções e conhecimentos teóricos sobre a temática. Daí, somam-se esses conhecimentos a uma forma de fazer já consolidada por eles que, acreditamos, é uma nova incorporação de ação por intermédio de uma nova percepção, ou seja, será a interiorização do que é percebido pelos agentes na convivência acadêmica e na constituição de saberes.

Quadro 1: Síntese dos pontos de análise da professora Socorro.

	DESCRIÇÃO
ORIGEM SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Classe popular. A professora Socorro é órfã de pai desde os sete anos de idade, sua mãe teve que trabalhar para sustentar os sete filhos, tendo a professora ingressando no trabalho aos quatorze anos de idade para completar as despesas da numerosa família. Socorro é a filha do meio dos sete filhos, tendo o papel de ajudar sempre a mãe no cuidado com os irmãos mais novos. As privações financeiras continuaram mesmo depois do casamento e mais fortemente no período em que não pode trabalhar junto ao marido, em razão do nascimento dos filhos.
HABITUS PRIMÁRIO: DISPOSIÇÕES PARA AÇÃO DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> • Socorro afirma que a sua inclinação materna e seu conhecimento bíblico foram definitivos para a sua escolha pela docência. • Percebe-se muito parecida com a mãe, de quem diz ter herdado o gosto pela leitura.
DISPOSIÇÕES DO PERCURSO FORMATIVO E CURRÍCULAR	<ul style="list-style-type: none"> • O curso do PARFOR foi um divisor de águas na sua vida tanto profissional como familiar, pois passou a ter maior reconhecimento dos seus filhos e de seus colegas. • Consegui encontrar a “teoria” que explica o que ela já fazia em sala e não compreendia o que realmente significava. • O planejamento e a avaliação são dois pontos fortes da sua prática que pode vivenciar no curso, analisando através de estudos e de concepções. • A queixa de não ter tempo para a leitura devido o trabalho na escola e as atividades domésticas. • Fez vestibular uma vez no período em que era solteira, o trabalho juntamente com os estudos, lhe tirarão a condição de lograr êxito • Sua prática docente foi por ela bem avaliada, pois se via na fala dos professores, portanto o curso veio dar o embasamento teórico necessário ao já desenvolvido em sala de aula.

CAPITAL SIMBÓLICO INCORPORADO	<ul style="list-style-type: none"> • A professora afirma que passou a ser melhor reconhecida pelos familiares, como também pelos colegas da escola. • Passou a ser mais falante e consegue se colar melhor diante os colegas,
--	---

FONTE: Maria É Braga e Luís Távora Furtado Ribeiro (2015).

A análise feita acerca da fala da professora Socorro nos remete à compreensão que a professora pertence à classe social popular, por ter uma condição social baixa, de pouco capital econômico, que se soma à ausência de capital social. A sua busca pela graduação demonstra a procura do capital cultural e acadêmico. Por classe, podemos citar Bourdieu, ao afirmar que,

Com base no conhecimento do espaço das posições, podemos recortar classes no sentido lógico do termo, quer dizer, conjuntos de agentes que ocupam posições semelhantes e que, colocados em condições semelhantes e sujeitos a condicionantes semelhantes, têm, com toda probabilidade, atitudes e interesses semelhantes, logo, práticas e tomadas de posições semelhantes. (BOURDIEU, 2011 p.136)

Sua família numerosa, com seis irmãos e a mãe viúva dificultou as condições materiais da família. Socorro teve que, com 14 anos, assumir as responsabilidades de despesas da família, trabalhando. Isso demonstra a luta dos agentes pela sobrevivência, porém, essa situação de assumir junto à mãe as responsabilidades econômicas com os irmãos, a faz se identificar com a mãe e diríamos que são as disposições que a professora afirma ser determinante na identificação com a profissão docente: a maternidade. Os princípios familiares e a religiosidade são também citados pela professora, como os conhecimentos bíblicos, para a facilitação da sua atividade docente.

O curso do PARFOR passou a ser por Socorro, a condição de reconhecimento não só do campo profissional, como familiar. Ela nos fala que em certo momento de sua vida tentou ingressar em curso superior, porém não conseguiu em virtude das condições estruturais que não lhe favoreciam e hoje consegue perceber que as manobras de avaliação da escola são de excluir por isso, não tem total tranquilidade para entender o seu desempenho insatisfatório:

- Hoje agente compreende que no passado o vestibular não era competência, mas uma exclusão era apenas uma maneira de excluir!

Nessa colocação, percebemos que a professora, sendo vítima da exclusão, denuncia o caráter seletivo da avaliação. Na nossa análise, acreditamos que, em virtude da incorporação de novas concepções teóricas, a professora interiorizou novas concepções da avaliação da aprendizagem, e consegue fazer uma reflexão crítica sobre a prática avaliativa. O campo acadêmico certamente é o promotor da nova percepção da professora. A interiorização de novas práticas dar-se-á pela socialização de práticas na convivência e na relação dialógica dos agentes sociais.

Reforçando sua fala, a professora Socorro situa o planejamento e a avaliação como um dos elementos valiosos de aprendizagem no percurso de formação, que lhes serviram como elemento orientador de sua prática em sala de aula. Dessa feita, entendemos ser o currículo um elemento orientador de práticas e, conseqüentemente, de *habitus*, no caso, do *habitus* do professor. Encontramos em Sacristan (1991, p.15):

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determina a instituição reagrupar em torno dele uma série de subsistemas, práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino.

O currículo tem papel de orientar a prática já elaborada das professoras do Curso, que já possuem um fazer docente, anterior ao Curso, de forma dialética, discutindo a relação teoria e prática e forma de contextualização.

Em relação à busca da titulação, é uma situação recorrente entre as quatro professoras pesquisadas, a busca do capital institucionalizado. A escola segundo Bourdieu, é o local legitimado para a aquisição do capital cultural ou da soma de conhecimentos historicamente elaborados, por meio do currículo.

A Universidade e o conhecimento científico são os meios pelo quais se buscam o reconhecimento profissional, a titulação e o respeito dos demais agentes sociais e, principalmente, da família. A fala autorizada agora pelo título a tornou mais falante e se dispõe a apresentar-se diante dos professores e dos

colegas na sala de aula e na escola. Tal disposição, legitimada pelo título afirmada pela professora Socorro, reafirma as hipóteses iniciais de que as professoras incorporaram *habitus* acadêmicos, percebidas por nós nos planejamentos e na sala de aula, em razão do curso de graduação cursado por elas e sua vivência acadêmica.

Em relação ao pouco tempo para a leitura e dedicação da professora aos estudos, denuncia a necessidade de repensar a formação inicial desses professores que as fazem em serviço. São muitas disciplinas no currículo do curso de Pedagogia do PARFOR, fragmentadas e trabalhadas isoladamente, sem a devida relação e consideração das diversas realidades vivenciadas pelas professoras nas suas escolas.

O currículo organizado em disciplinas retrata a fragmentação e o conservadorismo da formação do professor. Os professores do curso tendenciam a dar ênfase aos seus campos disciplinares, demonstrando aos alunos uma prática pedagógica parcelada, que redundará na identidade e na prática futura do aluno-professor, desvirtuando a ação de relação das disciplinas, no entendimento da educação como prática social (MOTA, 2012).

Outra situação que nos remete a uma reflexão mais acentuada é em relação ao ensino, pesquisa e extensão, questões que defendemos como fundamentais na formação do professor, porém, para que possa promover, não poderá a instituição desconsiderar as condições de trabalho desses profissionais que têm uma carga horária de 40 horas semanais e não conseguem reduzir o seu tempo para dedicar-se aos estudos, visto que o Município mesmo demonstrando a obrigatoriedade do curso para a permanência das professoras no exercício docente, não reduz suas cargas horárias.

A Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira orienta no sentido de que para a formação dos profissionais da Educação, deverá ser observado o fato de que os professores, para o atendimento da Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, terão que cursar o ensino superior, porém, poderá ser admitido a esses mesmos professores o grau de Ensino Médio Normal:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena,

em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, L.D.B. 9394/96).

As salas de Educação Infantil e as salas de primeiras séries passam a ser a opção para as professoras que não optarem por fazer o curso de formação superior. Para a professora, permanecer nessas salas de Educação Infantil, sem opção de escolha para outros graus, como o Fundamental, parece um desprestígio no seu grupo.

- Pedagógico (Normal Médio) só pode ficar em tal sala....

Percebemos, que se torna opção única para as professoras ou, dito de outra forma, torna-se condição desfavorável à escolha da sala em que trabalhará e sua titulação não poderá ajudar na organização do trabalho na escola. Sua titulação ou a falta dela determinará a escolha, normalmente feita pela diretora ou coordenadora da escola. Tardif nos esclarece sobre o poder do professor na organização da escola:

A organização do trabalho escolar não tem nada de estático, mas é constantemente mobilizada e investida por atores sociais que estão em relação de poder uns, para com os outros, e que procuram conquistar aí um lugar e beneficiar-se dela para atingir seus próprios objetivos. Esses atores utilizam diversos recursos para impor seus pontos de vista e promover seus interesses. Além disso, constata-se, nem todos esses atores possuem os mesmos recursos. (2009 p. 99).

Em razão das colocações do autor, percebemos que a investida na formação da professora, traz o objetivo de garantir espaço e poder dentro da organização da escola onde que trabalha.

Em relação à convivência com os colegas, Socorro diz que o curso ensejou grandes aprendizagens, em razão de a turma ser composta de coordenadores e diretores escolares, que apresentavam, segundo ela, diversos “olhares”, sobre os contextos da sala de aula. A troca de experiência e a diversidade de situações a serem socializadas pelas professoras na sala de aula do curso são muito favoráveis para as aprendizagens diversas, como também um rico esteio de possibilidades para alunos e professores.

5.1.2 Professora Rosário

A professora Rosário é nascida no Maranhão, na cidade de Santa Quitéria. Aos três anos de idade, veio junto com a sua família para o Piauí, em razão de uma grande enchente ocorrida no seu Estado natal.

É a filha mais velha da prole de dez irmãos, sem somar aos que morreram ainda pequeno. Seu pai era agricultor e sua mãe dona de casa, os dois analfabetos, mas, segundo Rosário, mesmo diante da pobreza e a dificuldade da família, queriam que os filhos estudassem.

Conta a professora que moravam em uma vilazinha, de onde ela e os irmãos saíam de casa as quatro horas da manhã e voltavam ao meio dia, andando a pé na ida e vinda para a escola, chegavam cansados e famintos, mas a escola parecia ser um lugar muito agradável, já que seus pais incentivavam constantemente ela e os irmãos irem a escola.

- E assim, eu sempre fui assim de correr atrás. Eu digo não, não é por aqui não, e eu vou atrás! Minha mãe era analfabeta e meu pai também, trabalhavam na roça, mas ela sempre dizia que queria que a gente estudasse. E a gente morava numa vilazinha lá, saía de casa quatro horas da manhã, eu e meus irmãos pra uma cidade vizinha pra estudar. Voltava onze e meia pra doze, chegava uma hora da tarde em casa a pé, numa estrada “carroçal”.

Aos 50 anos de idade, sua mãe morreu, deixando os filhos ainda pequenos. Ante o desafio e das dificuldades, Rosário foi à busca de “solução” para sua vida. A princípio foi morar com uma tia, que, segundo ela, a “humilhava e chegou até passar privações alimentares”. Diante de tais situações voltava para casa. Só que nunca desistiu de buscar a forma de encaminhar sua vida

- Aí fui atrás de uma mulher que tinha um salãozinho, fui pedir emprego, aí ela disse “você não sabe fazer nada, então vai fazer de tudo aqui”. E eu fui fazer de tudo, fui ser manicure, fui ser doméstica, fui ser de tudo, e aí eu aproveitei, estudando.

A filha da dona do salão onde trabalhava casou-se e veio morar na cidade do Crato, no Ceará, e solicitou a companhia de Rosário para acompanhá-la e ajuda-la nos serviços domésticos. Ela resolveu acompanhar a amiga, pois, o Crato era uma cidade próspera e traria melhor condição de estudo e trabalho.

Em pouco tempo em que moravam no Crato, a família foi transferida para outra cidade e ela, como estava estudando, não podia seguir agora com eles. Resolveu então ficar para terminar o ano letivo.

O convite de uma colega de sala de aula leva Rosário morar na casa de sua tia, com a intenção de ajudar a professora a terminar o ano escolar.

- Minha intenção era terminar o ano letivo e voltar para o Piauí. Nesse intervalo passei onze anos morando nessa casa. Inclusive ela (a dona da casa) foi minha mãe de criação.

As oportunidades de estudo ficaram mais favoráveis em virtude de providências tomadas pela nova “mãe”, como passou a considerar. Ela agora tinha uma bolsa de estudo para fazer o curso técnico em secretariado, em uma escola conveniada à Diocese do Crato, chamada Madre Ana Couto. Vale lembrar que nesse período o Ensino Médio, antigo científico, era orientado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, L.D.B. 5692/71, exigia um curso técnico profissionalizante. Desse curso, foi rápida a decisão da professora de cursar o Normal Médio, com o objetivo de seguir a carreira docente.

- Eu comecei na verdade fazendo um intercâmbio, comecei trabalhando em secretaria e substituindo uma professora já na sala de aula e fui criando gosto né, como se diz. E chegou um tempo que a secretaria me chamou e disse assim “você tem que fazer”, porque só tinha o técnico em secretariado ali no Madre Ana Couto, “você tem que fazer o pedagógico”, fui me qualificar ali no EJA, é no supletivo, e fui pra sala de aula e fiquei fazendo né. Logo depois, fui convidada pra ir pra sala de aula, foi no tempo do Proletramento, eu fui pra sala de aula na verdade forçada, fui pra uma sala de 6 anos, meninos pequeninhos, do infantil. E eu acostumada na secretaria porque eu fiquei substituindo, mas depois fiquei só na secretaria, e tive que optar: ou você vai pra sala de aula ou você fica na secretaria, e eu achei melhor ir pra sala de aula. Só que eu não tava com aquela experiência toda de criança pequena, fui fazer aquele curso da secretaria, aquela formação no PROFA.

Fez exame do vestibular logo que terminou o Ensino Médio, no sonho de ingressar como professora “formada”, mas não conseguiu passar nos exames.

A professora, no seu relato conta-nos que uma das experiências desafiadoras foi de aceitar o convite de substituir a senhora com quem ela morava, professora de inglês e necessitava afastar-se das aulas para resolver assuntos de saúde. Rosário disse que não sabia nada da língua para ensinar, mas o es-

forço e a ajuda de um gravadorzinho cassete a ajudaram bastante, e assim, suas aulas foram um sucesso!

Para ajudar nas despesas da casa, já que a profissão docente não garantia totalmente, a professora relata que voltou à antiga profissão - manicure - e, além disso, passou a bordar e marcar para garantir seu sustento. Ela diz que o dinheiro que ganhava da profissão de manicure e bordadeira melhorou muito as condições em que se encontrava e o que sobrava da soma das aulas deu para passear por diversas vezes na Capital cearense e Piauiense.

Em uma das viagens ao Piauí, sua protetora consegue com uma velha conhecida a grande oportunidade que Rosário esperava: uma vaga de secretária escolar e mais uma substituição de uma professora. Era a grande chance, pois, até então só fazia algumas substituições de professores, sem vínculo empregatício.

- Aí ela me ligou: “tem um emprego pra tu”, aí eu corri! Voltei do Piauí pra cá. Arranjei esse contrato e no mesmo dia assinou a minha carteira. Aí fui trabalhar no Lameiro de secretária escolar e fui trabalhar em Dom Quintino como professora.

Rosário relata-nos da dificuldade de assumir duas funções e do trajeto para os dois distritos do Município. Ela diz que o percurso era feito em uma Kombi por estrada carroçável, onde frequentemente sofria ataque de pedradas e de vez em quando o carro quebrava e tinham que ficar na estrada esperando socorro mecânico. Mesmo assim não desistiu e levou a profissão adiante.

Sua história mistura-se à de outra pessoa que logo conhece e bem próximo se torna seu marido. O casamento veio no momento em que ela diz já pensar em ter um filho de “produção independente”, pois seu desejo de ser mãe era muito grande. O seu grande desafio no momento foi aceitar que seu escolhido era alcoólatra e desempregado e aí passou a cuidar dele e desse cuidado, segundo ela, veio amor.

- Minha história de vida é tão assim porque de onde eu vim para onde eu estou não é por acaso. Aí eu comecei a cuidar dessa pessoa (marido), aí pronto! Casamos com dois anos e meio, continuei na busca, porque era desempregado também. Fui procurar emprego para ele.

Dois anos após o casamento, Rosário tem o primeiro filho e nesse período seu marido já cursava faculdade e ela agora com o papel de incentivá-lo para que não desistisse do curso, como também alimentar a esperança de que, através da formação do marido, conseguir um melhor emprego.

As dificuldades financeiras tornaram-se maiores com o nascimento do segundo filho do casal, agora uma menina. Em meio a tantas dificuldades, ocorre algo bom ao casal: o recebimento de uma casa como herança da sogra de Rosário. Puderam finalmente “morar no que é nosso”.

A professora Rosário hoje tem uma neta que ela cria, pois, o filho casou-se muito jovem e sua nora também, por ser muito jovem, teve que os acolher em sua casa. O filho cursa Engenharia de Materiais na UFCA (Universidade Federal do Cariri). A filha na época tinha terminado o Ensino Médio e aguardava o resultado das provas do ENEM.

A professora conta, aliviada, que o marido, depois de muito trabalho que lhe deu para organizar-se na vida, em razão das recaídas na bebida, finalmente tinha prestado concurso público para motorista e trabalha na Secretaria de Ação Social do Município.

Os percursos de vida da professora Rosário são ditos por ela como de muita luta, mas de muita superação. Ela demonstra um otimismo muito grande na sua fala, e vibra ao lembrar que nesse ano de 2015 será sua formatura.

A professora conta que seu grande referencial de profissão foi a senhora que a adotou por 16 anos na sua casa e foi sua colega de profissão e colega na escola que iniciou sua atividade docente. Durante esse tempo, e o incentivo maior e o fortalecimento para a profissão docente veio dela, segundo Rosário.

- **A formação e a influência na prática docente**

Ao perguntar sobre o curso e percurso de formação a professora diz que os filhos e o marido têm muito orgulho: “Cursando nível superior!”, não coloco mais “cursando Ensino Médio”.

Em relação à significação do curso, ela nos diz que hoje tem uma responsabilidade maior, até quando vai falar, pois as colegas sempre dizem:

- Sabidinha hêm! Olha agora agente tem argumento, não nos comportamos mais com antes. Acho que avançamos muito nos conhecimentos com o curso, apesar, que já vou completar daqui uns dias 30 anos de docência.

As palavras da professora nos demonstram as disposições para a superação. A morte da mãe, as dificuldades para estudar e o desafio de trabalhar desde cedo para continuar os estudos, as idas e vindas de um Estado a outro, na tentativa de ingressar em um trabalho formal, a fez com fortes disposições a lutar e acreditar na capacidade de resolver suas dificuldades.

O curso de Pedagogia, sua convivência no campo acadêmico, a fortaleceu e deu espaços junto aos outros agentes da sua escola e seus pares, no sentido de que o curso proporciona capital cultural capaz de promover voz autorizada para agora sentir-se mais segura nas discussões.

Como as demais professoras pesquisadas, Rosário tinha feito o curso Normal Médio e o curso do PROFA²², um programa de formação continuada para professores da Educação Infantil. O curso também demonstrou possibilidades na sua prática em sala de aula.

- É o PROFA eu aprendia na formação e aplicava no outro na sala de aula. Um dia a menina chegou lá na sala e disse assim: “de quem é essa sala?”, ai disse “é de Rosário”, ela disse assim “tu faz o PROFA, não faz?”, “eu faço!” Era assim! Aprendendo e aplicava lá!

Compreendendo não ser o *habitus* uma incorporação mecânica das exterioridades, a fala da professora nos demonstra que a sua formação iniciada antes do curso de Pedagogia, e, no caso em um curso de formação continuada, segue-se esse sistema de incorporação que passa a funcionar como uma matriz de percepção. Essa matriz orientadora dessa ação é desenvolvida pelo sujeito, quando ele em um determinado momento ou conjuntura entra em contato com um campo definido, no caso, o campo de formação continuada, gerando práticas relacionadas àquela situação particular.

Com o tempo, a professora passa a ser cobrada pelas próprias colegas para fazer um curso superior e ela diz que começou a fazer exame vestibular para diversos cursos, Letras, Direito. Seu desejo era fazer um curso em uma

²² Programa de Formação de Professores Alfabetizadores da Secretaria de Educação Fundamental e Ministério da Educação e Cultura – MEC.

instituição pública, mesmo parecendo que se submetesse a um curso em uma instituição particular seria mais fácil fazer. Assim, resistiu:

- Eu dizia: quando eu fizer uma faculdade vai ser em uma faculdade pública, que eu faça e que eu aprenda, não será só para ter um diploma. Aí surgiu o PARFOR! Foi a mão na roda, me acrescentou muito... Assim na prática, na convivência, assim no falar. Toda vida eu fui tagarela, mas assim, eu não tinha segurança de falar nas apresentações dos trabalhos. Em casa tou digitando e meus filhos dizem, “eita nem fez o curso de computação e já tá desse jeito!”. Aí eu digo: Aprendi na marra. Me orgulho muito.

Isto demonstra que o curso do PARFOR veio reforçar as disposições para superação da professora. As habilidades em computação foram o seu novo desafio, demonstrando que consegue resolver as necessidades do Curso.

Quando questionamos em relação à influência do Curso, para sua prática, a professora lembra que a experiência vivida nos anos de docência vai sendo reforçada pelo estudo em sala de aula e a faz perceber que, em relação ao planejamento de ensino, não conseguimos fazer de maneira igual para salas de aulas diferentes, e acaba que cada realidade escolar requer a sensibilidade do professor em identificar necessidades e soluções próprias:

- Mesmo porque se você tiver duas salas de aula, um 5º ano de manhã e um 5º ano a tarde, o plano do 5º ano de manhã, não funciona a tarde. Vai depender da situação e da turma.

O apoio familiar e da escola, conta Rosário, é muito importante. A diretora da sua escola resolveu liberá-la das aulas da sexta feira, e das atividades extraclasse que normalmente acontecem nos sábados, ditos “sábados letivo”. Nos sábados letivos, acontecem aulas regulares, que correspondem aos dias faltosos na semana e que necessitam ser recuperados para completarem o calendário letivo anual.

Em relação aos filhos e ao marido, ela diz que, nos finais de semana, não tem nenhuma atividade doméstica, pois eles assumem para que ela possa aproveitar bem as aulas e as leituras.

Vale lembrar que o curso acontece de forma presencial nos finais de semanas, iniciando nas sextas feiras, indo até o domingo à tarde, com uma carga horária de 20 a 24 horas semanais, dependendo das horas da disciplina a ser ministrada.

Quadro 2: Síntese dos pontos de análise da professora Rosário.

	DESCRIÇÃO
ORIGEM SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • A professora é oriunda da classe popular. • O pai e mãe eram analfabetos. O pai agricultor e a mãe dona de casa. • Moravam na zona rural, distante do local da escola.
HABITUS PRIMÁRIO: DISPOSIÇÕES PARA A AÇÃO DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> • O pai e a mãe sempre incentivaram a escolarização dos filhos. • A convivência com a mãe de criação que era professora levou-a a profissão docente. • Na cidade do Crato o curso favorável à ascensão social eram as licenciaturas oferecidas na Faculdade De Filosofia do Crato que a professora buscou cursar e só veio conseguir com o PARFOR. • A bolsa de estudo oferecida pela escola Madre Ana Couto para desenvolver a atividade de secretaria escolar, viabilizou a sua ida ao magistério ao aproximá-la do espaço escolar.
DISPOSIÇÕES DO PERCURSO FORMATIVO E CURRICULAR	<ul style="list-style-type: none"> • O curso de formação PROFA promoveu à professora a disposição para buscar uma formação docente mais aprofundada, no caso, o curso de Pedagogia. • As inúmeras dificuldades vivenciadas pela professora no seu percurso formativo lhe proporcionaram <i>habitus</i> de superação das suas limitações na escola e na sua vida em geral. • Passou a ser mais falante e agora não se poupa para expressar-se na presença dos colegas de sala de aula e da escola.

CAPITAL SIMBÓLICO INCORPORADO	<ul style="list-style-type: none"> • A segurança para falar em público. • Reconhecimento por parte dos filhos e do marido da sua titulação que lhe redeu ajuda nos afazeres domésticos, agora compartilhados por todos, como forma de apoio.
-------------------------------	--

FONTE: Maria É Braga Mota e Luís Távora Furtado Ribeiro (2015).

A professora Rosário repete na sua vivência a mesma realidade das três colegas de curso, sujeitos da nossa pesquisa: pertence à classe popular, com pais analfabetos. Em contrapartida, algo é bastante significativo que vale evidenciar - a importância dada pela família à escolarização dos filhos.

Percebemos a veracidade da informação acima, pelo relato que a professora faz da difícil rotina e o percurso longo de ida de casa a escola.

A pertença à classe popular e as difíceis condições materiais para seguir a escolarização foram pontos fortes para o desafio de superação e a busca de capital cultural como compensação da ausência do capital material ou econômico.

Na nossa observação, os desafios vividos na infância e juventude, fizeram com que Rosário incorporasse disposições à superação e a constantes desafios enfrentados na busca da sua profissionalização e formação docente.

A importância dada à escolarização pelos pais é um dado recorrente entre as professoras. Superar a condição econômica e de prestígio pela escola parece-nos ser a busca constante das famílias, e as professoras trazem dos pais o anseio pela titulação e pelo diploma escolar. Bourdieu (1996) traz uma explicação para as perspectivas demonstradas pelas famílias: “A entrega de diplomas, frequentemente feitas em cerimônias solenes, é compatível à sacralização do cavaleiro”. Assim, a escolarização tem o poder de consagrar por meio do título escolar os alunos, no sentido de destaque de “distinção”. Os pais, por outro lado, mesmo sem terem passado o processo de escolarização, tencionam promover os filhos a condições melhores de vida e de um espaço social privilegiado, vivem em luta constante por espaço dentro desse campo, que é de fato um campo de força.

O espaço social global como um campo, isto é, ao mesmo tempo, como um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura (BORDIEU, 1996, p.50).

As perspectivas da professora também incluem trazer pelo título, segurança para aperfeiçoar a sua característica de “tagarela”. É a voz autorizada, a condição que a escola por via do título, poderá oferecer.

Percebemos na fala de Rosário que a sua mãe de criação, que foi a pessoa com quem ela viveu na sua casa, serviu como referencial e incorporação de disposições para a docência, visto que, tinha a profissão docente e foi quem a encaminhou para o ofício de professora. Dessa maneira, a convivência com a professora, foi estruturante e levaram para a escolha da profissão docente. Era, na verdade, a ação do *habitus* primário, pois, na convivência com a sua segunda família, a professora pôde absorver valores, costumes e princípios para a ação e para a busca profissional. O *habitus* aparece de forma dominante, em esquemas de pensamento incorporados pela pessoa que lhe possibilitam perceber, interpretar o mundo social e, assim, orientar e regular suas práticas sociais e escolhas.

A constante luta da professora, no desafio e na busca da titulação, foram disposições oriundas das experiências vividas na sua busca permanente para continuar estudando, mesmo cercada de dificuldades e de indefinição de local para morar.

Quanto à ação do curso para a sua prática docente, a professora afirma que não só o curso de Pedagogia, cursado no PARFOR, mas também as atividades de sala de aula foram influenciadas pelo curso anterior do Normal Médio e do PROFA.

- E o PROFA eu aprendia na formação e aplicava no outro na sala de aula. Um dia a menina chegou lá na sala e disse assim: “de quem é essa sala?”, aí disse “é de Rosário”, ela disse assim “tu faz o PROFA, não faz?”, “eu faço!” Era assim! Aprendendo e aplicava lá!

Nessa perspectiva vale compreender que as atividades do curso não agiram sozinhas no fazer da professora Rosário, como também na prática das outras três professoras. As atividades desenvolvidas no âmbito da vivência da

sua sala de aula, na convivência com as outras professoras e em cursos de formação continuada serviram como elementos primordiais para orientar seu fazer docente.

O professor não desenvolve a sua prática simplesmente na repetição de fazerem previstos e planejados fora de sua sala de aula, longe de sua realidade e de suas necessidades urgentes, mas na criação de mecanismos e de saberes que ressignificam as atividades docentes, dia a dia.

As afirmações até aqui assinaladas, demonstram que o professor elabora na sua prática, formas de fazer, que se dimensionam como *habitus*, pois a repetição diária de acontecimentos inter-relacionados se repetem fazendo a incorporação dessa atividade.

Não menos valioso no entanto, se encontra a formação inicial, em que os professores são apresentados a conteúdos e teorias que se alinham as práticas das professoras dando a valoração do que ela já desempenha em suas atividades diárias de sala de aula.

- Foi passando o tempo e todo mundo dizia assim: "porque é que você não faz uma faculdade?"

Vale salientar que "fazer faculdade", na fala da professora, significa cursar o ensino superior, no caso, o curso de licenciatura em Pedagogia.

Para a professora, o que ela desempenha em sala de aula será legitimado por intermédio de uma titulação. Seus saberes constituído dentro da sua larga experiência, datada pelos anos já corridos, terão uma significação maior mediante o curso desenvolvido de Pedagogia, na Universidade. Isto nos leva a perceber a necessária articulação das instituições para a elaboração do seu currículo com a realidade vivida dos professores em suas escolas.

Tudo leva a compreender que o currículo integrado à realidade e aos estudos teóricos contribuirá com a formação do professor baseada na história, na cultura da comunidade em que a escola está inserida, travando um diálogo saudável de transformação desta e do seu papel.

3. Professora Cilene

A professora Cilene, parece ser a mais falante das quatro professoras demonstra muita segurança na sua fala e mantem uma postura de liderança dentre as três colegas.

Seu relato demonstra que a escolarização e o processo de formação foram desafiantes em virtude das condições materiais familiares. Cilene é a quarta filha de uma família de seis irmãos. Seus pais são naturais de duas pequenas cidades do Cariri: Milagres, sua mãe e seu pai de Abaiara. O pai tinha a profissão de tratorista e sua mãe dona de casa.

Quando completou 9 anos, conta a professora as dificuldades financeiras começam a agravar-se, em razão do falecimento do seu pai, pois, no desespero da perda do marido, sua mãe tem de assinar um documento entregando parte dos benefícios que o marido deixaria para ela e os filhos a uma terceira pessoa, que agiu de má-fé com a família, sobrando apenas a casa de morada e uma pequena pensão que teria que sua mãe administrar na criação dos filhos pequenos.

A figura paterna é muito forte na vida da professora, e, mesmo tendo o pai falecido muito cedo, lembra emocionada do carinho que como era tratada e afirma ter vindo dele o incentivo pela escola. A professora ainda cita o pai como seu grande referencial.

[...] porque assim, ele era tratorista e passava a semana fora, só passava final de semana em casa. Mas assim, ele dava muito carinho, eu tenho a lembrança de muito carinho, de muito amor dele, eu tenho lembrança também assim, do gosto que ele tinha dos filhos estudassem. Ele não comprava um caderno, na época se usava caderno pequeno, ele comprava era maços de caderno, lápis, eu acho que era tudo guardado, aí minha mãe dizia assim: “mas João, pra quê isso?” e ele dizia: “porque no dia que eu não tiver e eles precisarem, já tem guardado! Hoje eu tenho dinheiro pra comprar, eu não sei se amanhã eu vou ter”. Então assim, ele tinha muito esse cuidado, esse valor pelos estudos que ele queria dar a gente, então cada um absorve o que sugou de uma forma. A minha forma de absorver a falta dele, foi colocar ele na minha vida e assim, tudo que eu iria fazer e eu ainda faço assim, o que é que ele iria pensar de mim hoje, eu nessa posição? Então isso foi me levando, foi me levando aos estudos, né?

Por diversas vezes, a professora ressalta a figura paterna, dizendo em certo momento que sentia um amor muito grande pela mãe, porém, seu pai

superou com o pouco tempo que viveu com ela o carinho e o amor que sua mãe dedicou a ela e os irmãos.

As dificuldades financeiras vividas em razão da orfandade levaram-na a trabalhar muito cedo. Seu primeiro trabalho foi em uma mercearia como vendedora, na condição de substituta dos funcionários, pois a sua idade não permitia que assumisse ainda um posto formal de trabalho.

O trabalho na mercearia e o que recebia de salário não era suficiente para cobrir as despesas com a família e tampouco, suas despesas. Cilene logo procurou acrescentar outras atividades para completar os rendimentos e passou a vender cosméticos, lavar roupas, fazer faxina. Segundo ela, fazia qualquer serviço doméstico para ajudar a mãe. Só que mesmo trabalhando exaustivamente, não abandonou a escola, mudando apenas para o horário noturno. Dessa forma, trabalhava durante o dia e estudava à noite.

A professora nos conta que sua mãe era uma mulher muito religiosa e nunca perdeu a fé em que a situação de dificuldades pudesse mudar. Ela assevera ainda, que herdou da mãe a fé e a capacidade de acreditar que pelo do trabalho e luta, se consegue reverter as dificuldades da vida.

Em meio a tantos desafios, aparece uma antiga conhecida, que retorna à cidade a necessitar de ajuda para resolver assuntos domésticos e procura sua mãe para ajudá-la na mudança e na instalação da casa. Para a professora Cilene, foi “obra de Deus” essa pessoa na vida da sua mãe, pois o trabalho e a ajuda dada por ela abrem a possibilidade de melhoria para toda a família.

- A gente passou por um período muito difícil. Porque assim, na vida nada é por acaso, Deus é providencial e providencia todas as coisas. E aí hoje eu digo uma coisa que eu absorvi da minha mãe foi à fé, assim de acreditar que Deus resolve tudo. E ela nessa fé inabalável dela, veio uma pessoa de Fortaleza, filha de uma conterrânea dela, que há muitos anos ela não via, trabalhava no Banco do Brasil, veio transferida, tanto ela como o esposo, e tava atrás de uma outra pessoa pra ajudar a desmontar as coisas e montar a casa, e mamãe ia passando e perguntou se ela não queria e assim, foi a pedra de salvação na época, que aí mamãe ajudava ela e ela ajudava a gente, ajudava a minha mãe e aí deu tudo certo graças.

A disposição para superar e aceitar os difíceis desafios foi adquirida pela professora, em meio às dificuldades e constantes desafios vividos com os irmãos e com a mãe.

Ainda jovem, conheceu a pessoa que veio ser seu marido. Casa-se aos 18 anos e, no mesmo ano do casamento, nasceu o filho e no ano seguinte ao casamento, é convidada para ensinar em uma escola do Município.

Cilene diz que foi a sua grande chance, pois tinha carteira assinada! Agora era mais seguro, só que por ser muito pouco o salário da época, não pode abandonar a atividade de lavadeira e engomadeira.

- Vinte e seis anos de profissão, vinte e sete de casada, foi tudo junto assim!

Observamos que, em períodos anteriores bem próximos à função do professor, resumia-se a um subemprego, cuja marca da desvalorização da profissão se dava pelo baixo salário e a necessidade de o profissional buscar outra atividade para complementar o salário, somando-se ainda, a ausência da formação necessária do professor. Essas constatações nos encaminham à percepção de que a desvalorização profissional do professor perdura há um longo tempo e, principalmente, esse quadro existe mais nas primeiras séries e na Educação Infantil.

A escolha da profissão se deu muito cedo. Desde bem pequena, Cilene dizia querer seguir a profissão de professora e psicóloga. Segundo ela, mesmo sem saber muito bem qual era a atividade do psicólogo, pois era muito pequena, dizia que queria fazer o curso para as duas profissões. Agora, mesmo intuitivamente, sabia desde cedo que uma profissão tinha relação com a outra, pois o trabalho do professor é muito orientado pelo que faz o psicólogo. Na interpretação da professora, o professor assume diversos papéis, como mãe, conselheira e psicólogo, pois tem que ajudar nas descobertas do aluno e no seu lado emocional.

- Bom, eu já disse que de pequena assim, que eu já tinha essa queda por ser professora, o incentivo do meu pai, né? Aquele gosto que ele tinha de ver a gente estudar, ele dizia que era uma coisa que da gente que ninguém tomava e ele dizia que era o único recurso que tinha pra nos dar. E em 88, quando eu entro na educação, eu conheci uma pessoa, você também teve a oportunidade de conhecer, que essa eu não posso esquecer jamais, é Dilma. Que foi minha gestora e assim, foi o meu referencial, tanto que eu costumo dizer que há treze anos, vai fazer agora catorze anos, mas tudo que as gestoras me dizem, é coisa que ela já me dizia há tantos tempos atrás. Uma pessoa que lá em 87, 88, quando eu conheci, ela já era atual e ela já era assim mui-

to inovadora, embora também não tinha uma graduação, mas também era uma educadora, uma líder nata.

A professora Dilma que ela cita, foi diretora de uma escola do Município por muitos anos e que morreu precocemente. Sua passagem pela educação foi muito marcante, pelo desempenho e dedicação à educação do Município.

O que a professora cita em relação a “não tinha ainda uma graduação, mas também era uma educadora, uma líder nata”, nos remete ao fato de que as vivências e a constituição da profissão se fazem na prática do professor, e, esses saberes construídos, são formulados nas urgências e na realidade das escolas, porém não podemos deixar de perceber a importância da formação do professor e principalmente o gestor escolar.

Em razão das atuais necessidades da a escola, como os contextos cambiantes da sociedade e projetos específicos de ação e de políticas, a formação do profissional da Educação é fundamental para o entendimento das demandas desse ambiente de mudanças e necessidades de ações conscientes e fundamentadas.

Cilene demonstra ser propositiva, ao acentuar que, logo que termine o Curso, fará uma especialização em Educação e dará continuidade ao sonho de seguir a profissão de psicóloga.

- E aí eu fiquei, o tempo inteiro eu queria ser professora. Eu não sabia nem o que era psicólogo, mas eu já dizia que quando eu crescesse ia fazer pedagogia e psicologia, tanto é que é meu sonho ainda, meu presente pros meus 50 anos, se Deus achar que eu mereço. Depois quando eu terminar aqui e fizer minhas duas especializações que eu quero, eu pretendo fazer a minha psicologia. Mas aí assim, tentei também o vestibular, mas aí na época eu trabalhava de manhã e de tarde, não estudei, não passei e resolvi não fazer por enquanto.

Respeitada pelas colegas como estudiosa, a professora diz que dedicação sempre foi uma característica própria que carregou em seu perfil. Essa dedicação ao ofício docente lhe rendeu grandes frutos. Seus dois filhos, escolheram a profissão de professores, como a mãe. A filha é pedagoga e o filho é educador físico.

- A menina é bióloga, mas tá terminando Pedagogia, tão tudo professor, ela é professora, pedagoga, ama educação infantil. Tenho um filho que terminou Educação Física, que também ama... Pois é! Minha contribuição à educação né? A minha vida foi toda... Aí tenho agora uma neta de três meses. Meu esposo deixou de ser jogador, hoje ele

é pintor automobilístico, ele tem uma microempresa e eu continuo aqui fazendo, continuo vivendo!

A profissão escolhida pelos dois filhos da professora demonstra a influência sob a escolha da profissão da mãe e seu exemplo de superação através da conquista de uma melhor condição de trabalho e de salário. A vivência na família com essa realidade passou a ser disposição para a escolha dos filhos.

A busca pela a escolarização e a superação das dificuldades da professora por meio da sua história de vida, e a crença na escola como a promissora das boas situações, serviram como disposições ao sucesso dos filhos na escola, pois a professora diz que seu exemplo serviu para toda a família. Dessa forma, justifica a busca do capital cultural, por via da escolarização para obter a diferenciação e superar as condições sociais. Para Bourdieu, a busca que os grupos imprimem em busca do capital cultural representa a aquisição de elementos que sirvam como legitimação e distinção social.

• A formação e a influência na prática docente

Como as demais colegas, a professora Cilene fez o curso Normal Médio, antes da licenciatura que cursa no PARFOR, como já citamos, Têm 27 anos de profissão, beirando a aposentadoria. Essa afirmação ela faz com um entusiasmo muito grande, que parece ser o que a diferencia das demais professoras.

A dedicação e a seriedade como encarou o Curso foram fatores importantíssimos para a prática docente, segundo ela. Ao mesmo tempo assinala ter percebido no curso contradições que serviram para discordar diversas vezes de teorias que, na prática, não se assemelham nem respondem ao que buscam. Como exemplo disso ela cita a avaliação da aprendizagem.

- Engraçado também como o curso de pedagogia causa também esse outro lado da frustração, quando você fala da avaliação do qualitativo, do sistema, porque a gente vê tantos questionamentos, tanta luta já de tanto tempo, e a gente vê que na verdade andou tão pouco.

A avaliação da aprendizagem para a professora continua sendo um fator de permanência de velhas práticas na educação escolar e, muitas vezes, reproduzidas pelos professores nas salas de formação de professor. Hoffman chama a atenção para o seguinte questionamento:

- O modelo que se instala em cursos de formação é o que vem a ser seguido pelos professores que exercem o magistério nas escolas e universidades. Muito mais forte que qualquer influência teórica que o aluno desses cursos possa sofrer a prática vivida por ele enquanto estudante passa a ser seguida quando professor. (HOFFMAN, 1993, p.72).

A denuncia da autora procede, pois a convivência dos alunos no ambiente de formação ou no ambiente acadêmico provoca a incorporação de novas percepções, tendo a reproduzir o que foi incorporado pela ação da formação.

- [...] Já foi pesquisado, já foi estudado e você já pode valer de alguém de algo pra fundamentar, pra explicar sua técnica, sua prática, pra justificar mesmo. E querendo ou não, mesmo nós já tendo essa caminhada, a gente percebe sim, que muda alguma coisa, muda sua postura, muda seu jeito.

Para nossa análise, esses questionamentos são valiosos, pois passamos a perceber que as condições que reúnem os professores que já têm uma vivência do campo escolar e que estão em decurso de formação na instituição superior trazem um olhar mais crítico e apurado dos questionamentos que se formam no espaço de sala de aula, na formação. Sua vivência proporciona uma relação do vivido e o proposto. Dessa forma, é importante por parte da instituição a reformulação de práticas de aplicação de conteúdos e teorias sem o devido questionamento com as vivências do professor. Essa constatação nos remete novamente à importância de repensarmos um currículo integrado, onde possa relacionar o estudo de casos vivenciados pelo professor e as diversas áreas do conhecimento.

O conhecimento teórico se torna inócuo sem a significação da sua relação com a prática, na mesma forma, o inverso da afirmação, a prática sem a teoria que oriente não se configura práxis. Para Rodrigues,

A práxis constitui a própria essência da relação homem-mundo que se firma na unidade e na condição entre objetividade e subjetividade. Na interação dos seres humanos entre si, no mundo a natureza trans-

formada. O homem a produz e ao mesmo tempo é produzido por sua própria ação no mundo, pois, começa a interagir socialmente com os objetos de sua produção e com os fins que estabelece no processo de criação do mesmo. (2009, p.93).

Ainda para a autora, o pensamento dialético não se conforma com o que está posto à primeira vista, por isso encara o desafio de compreender os fenômenos transpondo do aparente e o imediato.

Em relação ao curso de Pedagogia que cursa, a professora diz que foi muito importante para ela, no sentido não só profissional, principalmente o pessoal.

-Então assim, querendo ou não, deu uma nova roupagem a nossa vida no todo. Não tem como separar né Socorro? Assim o profissional do pessoal, não tem como dizer que esse curso mexeu só nesse aspecto da vida.

A resposta para isso foi que a família e o marido passaram a ter um maior “orgulho” dela. A conquista dessa distinção no âmbito da família foi para a professora um valor muito grande.

No que tange ao campo profissional, a professora diz que, por já ser muito falante, o Curso passou a dar uma segurança maior nas suas colocações, nos seus posicionamentos, ao mesmo tempo ao afirmar que por outro lado, a responsabilidade cresceu, pelo fato de ela cursar uma graduação.

- Quando você leva isso pra escola isso, também dizem assim “só porque tá fazendo faculdade”. (risos).

Ilustrando sua afirmação ela relata que a escola onde trabalha promoveu uma atividade recreativa no Dia das Crianças que consistiu em levá-las para um passeio. No trajeto, a diretora colocou uma música para as crianças ouvirem de uma banda de forró. A letra da música parecia apelativa e de muito mau gosto. Não podendo interferir na ação da diretora, disse apenas que aquela música não fazia parte do gosto musical que ela possuía, portanto não concordava que colocasse para crianças pequenas ouvirem, porque aquele momento para elas era de uma atividade educativa.

Segundo Cilene, a diretora sorriu com o posicionamento dela, e disse que seria somente aquela vez que traria o tipo de música e ela disse que revideou e disse que não aceitaria nem mesmo aquela vez.

- Aí a diretora: “mulher se alegre!”, e eu “mulher, eu não vou mentir, eu estou aqui porque eu sou obrigada, eu não podia ficar na escola, mas isso aqui não é meu estilo”, “mulher, só uma vezinha” e eu até brinquei “minha religião não permite nem uma vezinha!”
E quando a gente desceu, que parou, eu disse “olhe, hoje eu ainda fui, mas da próxima vez você vai me dar permissão pra mim não participar dessas coisas” .

As experiências vividas no ambiente acadêmico proporcionaram o aprimoramento do gosto musical da professora. Nesse entendimento, encontramos em Bourdieu a explicação de que as práticas culturais, juntamente com as preferências em assuntos como educação, arte, mídia, música, esporte, posições políticas, entre outros, estão ligadas ao nível de instrução, submetidas ao volume global de capital acumulado, aferidas pelos diplomas escolares ou pelo número de anos de estudo e, secundariamente, à herança familiar (BOURDIEU, 1999).

O ensinamento do autor assevera aquilo afirmado no senso comum de que gosto não se discute, por isso é algo intrínseco do sujeito. Na verdade, trata-se de compreender que a preferência cultural é formada pela transmissão do capital cultural inculcado na escola e aquele herdado pela família, efetuadas de maneira precoce ou pelo aprendizado tardio, pelas ações de imposições positivas de valores exercidas pela instituição escolar, objetivadas pelo diploma.

O privilégio de tornar-se falante não é apenas das quatro professoras pesquisadas. Segundo ela, toda a turma passou a ter maior argumentação e na maioria das vezes precisam se calar para deixar espaço para as demais.

- Na maioria das vezes a gente fica calada agora, né Socorro? Pra dar vez as outras! É! E assim, a gente escuta os próprios relatos “Ah! Na minha escola estão dizendo que eu estou mais faladeira, que agora eu argumento muito mais”.

Com o discurso da professora, constatamos ser real a afirmação da influência da ação, do currículo do curso na formação de uma nova prática do-

cente, que, no caso é demonstrado na capacidade do discurso e da voz autorizada.

Na visão de Bourdieu (2002, p.82), “a arte de falar, de falar bem, de manipular a linguagem, dominá-la, não é nada sem a arte de utilizar de forma oportuna esta arte”. Para que as palavras produzam efeitos, é preciso dizer não apenas as palavras gramaticalmente corretas, mas aquelas socialmente aceitáveis. Na verdade, a aceitabilidade sociologicamente definida não consiste apenas no fato de falar corretamente uma língua, mas supõe que as palavras estejam imanentes a uma situação, ou a um mercado linguístico.

As dificuldades para conciliar o curso com as atividades escolares e a família, foram fator muito forte para a professora Cilene. Houve momentos em que pensou que iria desistir em razão da família, pois não restava nem um dia da semana que pudesse permanecer em casa.

As professoras trabalham os dois horários de segunda a quinta feira e sexta feira, iniciam as aulas, até sábado à noite.

- Tanto é que hoje minhas colegas sabem e você que já foi nossa professora, que eu procuro estar enteirada, o que for preciso eu faço, então nós infelizmente não pudemos escolher o nosso horário, foi nos imposto: sexta a tarde e sábado o dia todo. No início eu fui uma das que disse assim: “já sei que vou desistir facinho, porque pra passar o sábado fora de casa não é comigo, eu vou uns dois ou três finais de semana, se eu não gostar, não tem quem me segure”. Hoje eu já não me vejo, quando tem um recesso eu já fico pensando o que é que eu vou fazer sábado?

A procura do capital cultural e a importância dada à titulação na busca do capital simbólico no campo de formação encorajam as professoras e as fazem superar as dificuldades para cursarem a graduação. Para entender sobre as oportunidades que o campo de formação poderá oferecer aos agentes, buscamos em Bourdieu a afirmação de que,

[...] as oportunidades que um agente singular tem de submeter às forças do campo aos seus desejos são proporcionais a sua força sobre o campo, isto é, ao seu capital de crédito científico ou, mais precisamente á sua posição na estrutura da distribuição do capital. (2002, p.24).

Então, a soma de capital cultural garantirá ao agente uma condição favorável dentro do campo de ação, no caso nas escolas onde trabalham as professoras pesquisadas.

Quadro 3: Síntese dos pontos de análise da professora Cilene.

	DESCRIÇÃO
ORIGEM SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Classe social popular • Profissão da mãe, dona de casa. • Profissão do pai, tratorista. • Pais semianalfabetos.
HABITUS PRIMÁRIO: DISPOSIÇÕES PARA A AÇÃO DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> • A figura paterna influenciou no gosto pela escola. • Desde muito pequena gostava de brincar de professora. • As dificuldades financeiras levaram-na para o mercado de trabalho muito cedo e logo iniciou também a atividade docente, aos dezoito anos. • A profissão da professora influenciou na escolha profissional dos filhos.
DISPOSIÇÕES DE PERCURSO FORMATIVO E CURRICULAR	<ul style="list-style-type: none"> • A figura de uma colega inspirou muito a professora pela característica de líder que possuía. • O ambiente acadêmico e o percurso da formação do capital cultura desenvolveu o gosto musical mais apurado. • A capacidade de ser falante ficou mais apurada com curso. • A avaliação da aprendizagem é percebida pela professora como uma atividade repetitiva e tradicional.
CAPITAL SIMBÓLICO INCORPORADO	<ul style="list-style-type: none"> • Maior reconhecimento por parte dos colegas na escola. • Desenvolveu melhor a capacidade de discurso.

FONTE: Maria É Braga Mota e Luís Távora Furtado Ribeiro (2015)

A condição econômica da professora Cilene não diferencia das outras duas colegas professoras, de que tratamos anteriormente. São todas de classe popular, pais semianalfabetos. Singular é a valorização da figura paterna demonstrada pela professora. O pai foi, definitivamente, o grande referencial e o impulsionador da escolha da profissão docente.

A constituição do *habitus* primário se deu em um campo de enorme valorização do capital cultural, como superação das dificuldades financeiras da família, acompanhando toda história de vida da professora. Dessa forma o *habitus* pode ser compreendido como um conjunto de valores, costumes, formas dominantes, esquemas de pensamentos incorporado pela pessoa que lhe possibilitam perceber, interpretar o mundo social e, assim, orientar e também regular suas práticas sociais (NOGUEIRA, 2006).

A prática docente da professora compreendida como toda a atividade desenvolvida na escola, na gestão, na sala de aula e na sua relação com os seus pares, é percebida por nós como transformada, não nas atividades pedagógicas simplesmente, de aplicação de técnicas e teorias, mas também na condição de compreender seu papel como agente, na incorporação de novas práticas, de percepção da relação dialética do processo de ensino e aprendizagem.

Não podemos sobrepor, no entanto o valor da grande experiência dos professores constituído nas escolas, que antecederam a entrada no curso de graduação. Neste sentido, pode-se dizer que o *habitus* do professor também é produzido na atividade cotidiana, no espaço escolar, na sua relação pedagógica com os alunos, funcionários, coordenador, diretor e outros professores.

5.1.4 Professora Regina

Filha de um comerciante e de uma dona de casa, alfabetizados, a professora encontrou em casa as condições mais favoráveis para estudar e seguir a desejada profissão de professora. A professora Regina traz no seu relato um diferencial das outras três professora já apresentado, no que tange a sua condição social e material.

Seus pais eram naturais da cidade de Missão Velha, de onde se deslocaram para a cidade do Crato, para instalar-se como um próspero comerciante, juntamente com seu irmão, um conhecido cidadão na cidade, o senhor Moacir Ribeiro. Trabalhou por mais de 40 anos no comércio, chegando até à aposentadoria como comerciante. Ao aposentar-se, comprou um terreno na zona rural, porém bem próximo da cidade do Crato, onde foi morar a maior parte do tempo, ficando a família para continuar os estudos na cidade.

- Depois que ele (o pai) se aposentou ele foi dedicar-se ao sítio, cuidando e criando animais, e morando aqui na Carolina Sucupira, bem pertinho.

Sua mãe era uma dona de casa dedicada aos filhos e aos afazeres domésticos. Possuía um grau de instrução na época que corresponderia ao fundamental dois, possibilitando dessa maneira no acompanhamento da escolarização dos filhos.

- [...] E mamãe dona de casa. Ela era muito prendada, sabia bordar, costurar, costurava divinamente bem e ensinava as tarefas da gente, né? E meu pai no armarinho, era um armarinho de variedades ali na Bárbara de Alencar vizinho a Brunela²³ onde hoje tem a loja da Brunela. Pronto, era ali o armarinho dele. Depois ele comprou um sítio lá no Granjeiro, um loteamento e construiu uma casa e passou muito tempo lá, que ele gostava muito de lá. Ainda hoje tem lá os terrenos.

A professora Regina e seus irmãos nasceram na cidade do Crato. Diferentemente das demais colegas, a professora teve o período escolar favorável no sentido de que a família possuía maior capital financeiro, o local onde residia era próximo da escola e as privações materiais eram menores do que as das colegas, professoras participantes deste trabalho, apesar da dificuldade que o pai colocava em não deixá-la estudar em colégios onde houvesse rapazes.

Na época, destacavam-se dois colégios que atendiam a divisão de salas de aulas masculinas e femininas, o Colégio Santa Tereza; um rigoroso colégio religioso para meninas que formava para a carreira docente, no curso Normal Médio e o Colégio Diocesano, também pertencente à Diocese do Crato, porém, formando os meninos para as diversas carreiras.

²³ BRUNELA é uma loja de calçados muito conhecida na cidade.

- No Santa Tereza eram só mulheres que estudavam e o Diocesano só homens, aí o Estadual²⁴ depois surgiu e era misto. Aí tinha aquele preconceito, meu pai sempre dizia que mulher não podia estudar em colégio misto, não sei o quê, antigamente né?

O relato da professora Regina nos informa que no seu período de escolarização passou por toda uma sequência e acompanhamento da família que atendia as necessidades que surgissem, como mudança de residência para permanecerem perto dos locais de estudo.

- Cresci aqui, estudei no colégio onde hoje é a Escola São Francisco. Primeiro foi no externato lá. Fiz o primário lá no externato infantil, depois nos mudamos aqui pra rua Carolina Sucupira, aí ficamos muito longe, eu ainda era uma criança pra ir lá praquele fim de mundo. Minha mãe conseguiu vaga aqui no colégio Alexandre Arrais, só que aí eu vim repetir o que eu já tinha feito lá. Naquele tempo era série A, série B, série C, pra poder ir pra 1ª série. Igualzinho o campeonato brasileiro! Era um bucado de série! Aí eu cheguei aí logo podendo ir pra 1ª série, aí fui repetir série A, série B, série C, tanto que eu era a mais adiantada da turma. A mais sabida!

O que podemos observar é a extrema valorização conferida à escolarização pela família e o investimento em capital cultural.

O acompanhamento materno e o cuidado com a escolarização dos filhos parece ser fator de sucesso escolar da professora Regina, nos primeiros anos de vida e de escola, diferentemente do observado no relato das outras professoras que vivenciaram difíceis experiências no período escolar inicial.

As professoras Cilene, Socorro e Rosário tiveram que muito cedo trabalhar para continuarem a escolarização e em virtude dessa condição, não podia se dedicar exclusivamente à escola e às atividades desenvolvidas nela. Para Bourdieu, é importante ressaltar que a qualificação depende do capital econômico que a família ou o sujeito possuem:

O tempo durante o qual determinado indivíduo pode prolongar seu empreendimento de aquisição depende do tempo livre que a família pode lhe assegurar, ou seja, do tempo liberado da necessidade econômica que a condição de acumulação inicial (tempo em que pode ser avaliado como tempo que se deixa de ganhar). (BOURDIEU, 1998 p.76).

Esse diferencial de condição para o estudo se sobressai das demais colegas professoras. Dessa forma, a professora Regina teve por parte da família

²⁴ Colégio Estadual Wilson Gonçalves.

a incorporação do capital cultural, mais favorável em relação ao tempo de estudo. Uma família dotada de capital econômico terá a condição de investir no capital cultural dos filhos por um tempo maior.

A professora Regina, por possuir uma idade a mais das outras três colegas professoras, vivenciou uma experiência bem singular, também, que vale a pena ser abordada. A professora conta que ao final do Ensino Fundamental inicial, o que corresponderia à quarta série fundamental, ela foi submetida ao processo que era chamado na época de “Exame de Admissão”²⁵. Esse processo consistia em rigorosa avaliação que os alunos, para seguirem ao quinto ano ginasial, teriam que ser submetidos.

- Aí estudei aí até o quarto ano, no quarto ano fiz o exame de admissão, tinha aquela admissão que era como um vestibular, tinha que tirar 8, era prova oral e escrita. Da primeira vez graças a Deus eu passei, aí fui estudar no colégio Santa Tereza até o pedagógico. Quinto ano ao terceiro ano eu fiquei lá no colégio Santa Tereza, e meu pai dizia que não era bom estudar em colégio misto, já tinha o estadual (risos).

Vale lembrar que o Exame de Admissão foi criado em 1931, seguindo ainda as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024/61 e perdurou até 1971, com a L.D.B. 5692/71, quando foi excluído do sistema de ensino foi um período marcado pelo difícil acesso das classes menos favorecidas aos espaços escolares, tendo o Exame de Admissão ao Ginásio como um dos mecanismos de seleção e exclusão.

Diante de tais relatos, concluímos que a professora Regina fazia parte de uma elite da época, que favorecia o processo de ensino e aprendizagem dos seus filhos de maneira mais efetiva.

Ao final do curso Normal Médio, que encerrou no colégio Santa Tereza, a professora Regina insiste com o pai para continuar a estudar e ir além do Curso Normal - cursar o que na época era conhecido como Científico. Conta a professora que, com o encerramento do período escolar, não tinha mais permissão do pai de sair de casa para outras atividades frequentes, que não fos-

²⁵ Os exames para admissão ao ginásio foram instituídos pelo Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que reformou o Ensino Secundário. Estabelecia que, para ingresso no primeiro ano do curso ginasial, o candidato deveria ter idade mínima de 11 anos, ser aprovado em exame e ter classificação suficiente, isto é, o número de vagas na instituição deveria bastar para que pudesse efetuar a matrícula. Esses exames de admissão ao ginásio perduraram oficialmente até 1971

sem as domésticas. A escola seria uma forma de passear e sair de casa, sem conflito em casa.

O desafio era convencer o pai de que defendia a separação de meninos e meninas em espaços escolares, e de deixá-la frequentar um colégio misto, onde meninos e meninas participassem juntos das aulas. A professora foi incisiva e solicitou do pai a permissão, que, para seu espanto, não demonstrou tanta resistência e cedeu ao pedido da filha.

- Quando eu terminei eu fiquei achando bom porque eu tinha terminado só que não tinha mais a hora de sair de casa. Aí eu fui estudar lá pra fazer o Científico no Estadual, nesse tempo papai já estava mais entendido, já sabia, não se preocupava muito, ele já confiava mais. Eu e minhas colegas inventamos de fazer o Científico, que ali também já era uma preparação pro vestibular.

O exame vestibular não foi uma sequencia logo após o final do Ensino Médio pela professora. Segundo ela, não tinha mais disposição de solicitar que o pai pagasse pelo curso que funcionava na antiga Faculdade de Filosofia do Crato,

Só que eu demorei a fazer o vestibular, porque a faculdade era particular, meu pai já tinha pago muito, gastou muito no pedagógico no colégio Santa Tereza e eu me senti assim, até acanhada de pedir pra ele pagar a faculdade, a Filosofia, né? Ficava por ali assim, de repente comecei a substituir professores, todo professor ali do Teodorico²⁶, do Paraíba, faltava aí iam atrás de mim, as vezes eu passava um mês dando aula em uma sala, dois meses em outra, aí era remunerado, eles me pagavam. Aí era bom e ao mesmo tempo não, porque um mês eu passava trabalhando, o outro mês eu passava em casa. Aí começou as mães ali da rua me chamando pra eu dar aula de reforço, preparar as tarefas dos meninos, ia lá ensinar a ler e escrever. E ainda hoje eu gosto de pegar uma turminha pra dar reforço de leitura e escrita. E assim eu ia ganhando meus tostãozinho, né? Ensinando reforço, ficava me entrosando com as tarefas, com as atividades, os conteúdos, era até uma forma de aprender, quando eu não sabia uma questão, depressa eu ia procurar um livro pra poder eu aprender.

Logo que começou a trabalhar, substituindo professores nas escolas da cidade e em aulas de reforço para alunos que necessitavam de maior atenção por parte da escola, a professora Regina resolveu fazer um curso superior, em Filosofia. Já no final do curso resolveu casar-se e abandonar a graduação.

²⁶ Escola Estadual Teodorico Teles e Escola Estadual Estado da Paraíba, localizadas na cidade do Crato.

- Depois fiz o vestibular aqui na Filosofia, ainda cursei até o sexto semestre, aí pintou um cupido em minha vida, um namorado, um noivo, foi um casamento muito ligeiro, período curto de namoro e noivado, só foi um semestre, aí fui morar no Pará, em Belém, na capital.

Sua ida para outro Estado veio acompanhada com problemas de saúde. Mesmo tendo conseguido a transferência para cursar a graduação na Universidade Federal do Pará, sua doença agravou-se, impossibilitando a frequência às aulas. Novamente abandonou o curso e nesse intervalo nasceu seu primeiro filho.

O problema de saúde foi também a razão para que a família se transferisse para Fortaleza e, em seguida, voltasse para a cidade do Crato, para onde retornam definitivamente. Só que o sonho de concluir o curso finda, pois, no retorno ao Crato, não foi possível a transferência do curso que deixou no Estado do Pará.

- Vim embora, era pra transferir...vim de lá porque parece que o clima tava influenciando minha saúde. Aí resolvemos vir morar em Fortaleza e de Fortaleza viemos para o Crato.

Seu retorno à Cidade natal trazia muitas alegrias, inclusive a possibilidade de trabalho novamente, agora no Município, pois, quando se casou abandonou um cargo de professora no Estado e no colégio Diocesano. Não contava mais porém, com o retorno à Universidade, não mais restava esperança de organizar a vida com dois filhos e um problema de saúde que a ela abatia.

- Ainda tentei ver se conseguia transferir, mas tinha que ir pra lá pra reabrir a matrícula, cursar mais ou menos um mês pra poder transferir de novo. Ih! Agora que não vou mesmo, com menino pequeno, um de 10 anos e outro de 8, foi o tempo também do reumatismo, peguei a segunda gravidez, aí foi muito dificultoso pra mim. Aí eu disse "homem, no dia que Deus der bom tempo, um dia eu volto!".

O PARFOR, de fato, foi para a professora a grande chance de cursar até o final e concluir sua graduação.

- Aí apareceu o PARFOR, vestibular e tal, e eu vim fazer, estudei ainda, dei uma olhadinha. Sim, durante esse percurso que eu morei no Crato eu consegui um contrato no Estado, trabalhei cinco anos no colégio do Estado, no colégio Diocesano trabalhei oito anos. Quando eu saí pra ir embora pra Belém eu trabalhava no colégio Diocesano e no Estado.

• A formação e a influência na prática docente

A escolha da profissão docente foi feita pela professora desde bem pequena. Seu desejo de ser professora começou muito cedo e se mostrava nas brincadeiras com as outras crianças:

- Bom, desde pequena eu queria ser professora, é tanto que eu juntava os meninos pequenos do vizinho de noite, aí tinha umas portas antigamente que era assim de compensado, aí eu arranjada um pedaço de gesso pra ser o giz, colocava lá no quatinho que tinha e ia ensinar os meninos.

Na nossa observação, a professora foi influenciada pela investida paterna, que demonstrava nas suas atitudes diferenciar a profissão masculina e a feminina, visto que interferiu na escolha da escola da filha, a qual não concordava que participassem meninos e meninas juntos na mesma sala de aula. O pai da professora Regina acreditava e defendia para filha que seu processo de escolarização fosse feito em escolas unicamente voltadas para meninas.

A preparação para a profissão docente das meninas, em determinado momento, era sinal de *status* feminino e a preparação para ser esposa e mãe e bastante defendida por famílias tradicionais. A professora Regina, por ter pertencido à classe média recebe certamente, influência da família, e principalmente do pai, na escolha da profissão.

As estruturas familiares agem sobre a pessoa, formando as disposições para a ação. São influências constituídas em toda a vida da pessoa. As escolhas são resultados de investida da família, na maioria das vezes, até nas escolhas da profissão.

Ao perguntar à professora Regina sobre a influência do curso na sua prática docente, ela acentua com muito entusiasmo que o curso lhe rendeu grande acréscimo às atividades e esclarece que a sua prática pedagógica, ou seja, as atividades desenvolvidas em sala de aula com os alunos, são referenciadas agora por um referencial teórico, apresentado pelo curso de Pedagogia que cursa.

-Influenciou muito o curso do PARFOR porque ajudou no planejamento, ajudou também na maneira como a gente tem que tratar os alunos, o relacionamento professor-aluno, ajudou também aos demais

professores que às vezes a gente aprende um conceito e repassa pra o professor, até para o núcleo gestor. Às vezes a gente levava alguma informação do curso do PARFOR, levava também pra escola, era assim um intercâmbio escola e curso. No meu caso era assim o intercâmbio, né? Pra mim também influenciou muito, me ajudou muito porque a gente nunca sabe, nunca pode dizer que aprendeu, que já sabe tudo, porque todo dia, cada dia é uma nova aprendizagem, cada momento você aprende uma coisa diferente. O mesmo acontece na sala de aula, um dia você aprende com seu aluno, tanto você ensina como você aprende.

Podemos observar é que o Curso consegue relacionar os conceitos trabalhados em sala às práticas nas escolas das professoras pesquisadas, auxiliando na elaboração de novas práticas e acrescentando ao *habitus* das professoras novas formas e outras percepções para a ação.

- Mas como eu digo, nunca um dia é igual ao outro, um ano é igual ao outro, cada ano é outra inovação. Quer dizer, você tem que pegar aquele caderno de plano que você tinha todinho e deixar lá, a não ser pra olhar algum exercício, mas não seguir todinho.

Bourdieu (2002) reforça a noção de que as transformações das práticas passam, também, pelas mudanças do *habitus*. Sendo a prática docente uma atividade de conhecimentos estruturado, a partir de *habitus* docentes, ela pode ser acrescida, na medida em que aumenta o volume do seu capital cultural e o docente incorpora um novo *habitus* cultural. Então, ele terá maior capacidade para integrar os seus saberes a sua já constituída da experiência.

O planejamento e a relação professor-aluno são elementos da prática docente, citados pela professora como modificados ou acrescidos de aspectos que vieram transformar e melhorar em razão do curso.

As expressões da prática das professoras já desenvolvidas, todas antes do Curso, são certamente as experiências e as vivências estabelecida ao longo do seu percurso profissional, mas a ação do campo acadêmico veio modificar certamente sua prática docente. Ampliou sua ação e as percepções do seu fazer.

Em relação à busca do capital cultural para o reconhecimento dos seus colegas nos campos escolares, se mostra como resposta da professora Regina, repetindo a mesma visão das demais professoras pesquisadas:

- Aí influenciou muito, tanto pra cá, pra minha vida também, minha vida pessoal. O curso pra mim é como uma terapia, um divertimento. Mas ainda tem muito pela frente, ainda tenho muito que aprender e muito que fazer também porque o 8º e o 9º não é brincadeira. Mas é muito bom o curso do PARFOR, o curso de pedagogia, as disciplinas que a gente vai revendo. O pedagógico a gente vê prática de ensino, didática, vai passando o tempo, quando chega na faculdade, aprofunda mais aquele conhecimento que teve ainda no tempo do pedagógico. Então você muda sua prática, você olha como é que está, o que é que errou, o que precisa melhorar, o que precisa acrescentar né? Com as disciplinas que a gente vê e também o repasse dos professores, influencia muito né? Muito valioso.

A vida pessoal é um dos pontos tratado pelas quatro professoras. Elas dividem os dois espaços: a escola e vida pessoal. Ou seja, o individual e o social, dando a importância devida do curso para cada um, demonstrando que a ação do campo acadêmico influi nas ações escolares, como também nas suas vidas particulares. Daí compreender que as experiências vivenciadas no ambiente acadêmico são estruturantes para a formação, atuação e aprendizagem docente.

As disciplinas trabalhadas no curso são citadas pela professora como forma de aprofundamento de conhecimentos e práticas desenvolvidas nas atividades cotidianas. Dessa forma, o curso de Pedagogia, ao mesmo tempo em que acrescenta às práticas existentes, reafirmar o fazer docente desenvolvido.

Buscamos em Catani et al (2007) a afirmação de que toda a história do professor, constituída no espaço da sua escola, é importante como ponto de partida a ser pensada a formação desse professor. Desconsiderar as suas vivências, sua cultura e experiência, é não perceber que os conhecimentos que dizem respeito à prática pedagógica não se acham contidos exclusivamente na teoria educacional, mas resultam também da experiência pessoal e social que tem lugar dentro e fora da escola.

Neste trabalho está contida a ideia de que as concepções sobre as práticas docentes não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar e profissional [...] (CATANI et al., 1997, p.34.)

Em relação ao período decorrido do curso, a professora Regina, diz que foi de muita dificuldade e dedicação. Durante os primeiros dois anos, faleceram

a mãe e um irmão. O desafio de conduzir a atenção aos parentes na doença, trabalhar e estudar, foram desafiantes e dolorosos, porém o desejo de concluir o curso é maior do que as dificuldades que aparecem.

A professora Regina conta ainda que ao completar o tempo determinado para aposentar-se, buscou a Secretaria do Município, mas, ao saber que a aposentadoria iria reduzir consideravelmente o que recebia integralmente, resolveu retornar às atividades laborais.

- Primeira vez que eu fui atrás era um salário mínimo. Aí ela não quis! "Quero o quê! Deixa eu trabalhar!"

Trabalhar esse tanto pra receber um salário mínimo.

Eu vou bem...se hoje eu ganho o dobro do salário mínimo, eu ia me aposentar com um salário mínimo?! Salário de miserável. E pode ficar aí com tudim! Aí me deram uns papéis, assinei, depressa deixei na secretaria de educação, lá na escola as meninas tudo me dando os parabéns porque tinha saído minha aposentadoria. Quero não! Quero não!

Valentim²⁷ ligou logo pra lá dizendo que eu estava aposentada. Porque na hora vai tudo, aquela papelada...Eu disse "se fosse bom demais, não tinha saído ligeiro assim!" (risos) Aí corre Regina! Vai no INSS, vai na secretaria porque senão esse dinheiro já tava na conta.

²⁷ Secretário de Educação do Município do Crato no período da pesquisa.

Quadro 4: Síntese dos pontos de análise da professora Regina.

	DESCRIÇÃO
ORIGEM SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Seu pai um pequeno comerciante, com condições financeiras favoráveis na cidade, alfabetizado, sua esposa também alfabetizada, estudaram até o ensino fundamental dois que corresponde do 5º ao 9º ano do fundamental. • Podemos considerar a família da professora Regina de classe média, em razão das condições que a família reúne na organização e estruturação para oferecer aos filhos a escolarização. • A filha pode cumprir seu percurso escolar até a entrada no curso superior, com recursos dos pais.
HABITUS PRIMÁRIO: DISPOSIÇÕES PARA A AÇÃO DOCENTE	<ul style="list-style-type: none"> • As disposições para docência, já se apresenta desde pequena, quando brincava de ser professora. • O pai contribuiu para a escolha da escola da filha, quando a proibiu de estudar em colégio com a presença masculina, levando a escolher a escola que oferecia o Normal Médio. • A professora iniciou a profissão docente e abandonou para casar-se. • O acompanhamento na vida escolar dos filhos pela mãe, implicou no sucesso escolar da professora.
DISPOSIÇÕES DO PERCURSO FORMATIVO E CURRICULAR	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciou por três vezes o curso de graduação, vindo concluir com o PARFOR. • Teve que superar a doença e morte do irmão e da mãe durante o curso. • O curso influenciou na elaboração do planejamento das aulas e relação com os alunos. • A condição de contribuir com a escola que trabalha levando as teorias e os conceitos do curso para as demais professoras como forma de "intercâmbio". • O curso é para ela uma forma de aprofundar os conhecimentos práticos e os conceitos estudados no Normal Médio. • A influência da metodologia dos professores na orientação da sua prática pedagógica.
CAPITAL SIMBÓLICO INCORPORADO	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento por parte dos filhos e da família e dos colegas. • A luta pelo título, com a conclusão do curso por três vezes abandonado, demonstram a busca do capital institucionalizado.

FONTE: Maria É Braga Mota e Luís Távora Furtado Ribeiro 2015.

Em face dessas interpretações, podemos constatar que o *habitus*, constituído por um conjunto de disposições para a ação, é de fato toda a história incorporada, demonstrada na maneira de pensar e também no corpo, nos gestos, nos modos de falar ou em tudo o que o agente social é.

Por intermédio da história incorporada, é válido assinar que esta funciona como princípio gerador do que se faz ou das respostas que se dá à realidade, e realidade, social. Daí conseguirmos compreender os processos de incorporação de práticas ou novas práticas, ocorrentes em suporte nesse dinâmica da convivência do sujeito com o mundo social que o circunda e o determina.

As condições econômicas da professora Regina foram mais favoráveis, com um capital econômico e cultural da família em maior e melhor quantidade que as outras colegas professoras, possibilitando oportunidades para estudar, com o apoio financeiro dos pais.

A escolha da profissão, certamente, nasceu do ambiente familiar com a mãe alfabetizada e como responsável pelo o acompanhamento familiar da educação dos filhos. Também os apelos do pai em não deixá-la cursar em escolas com de menino, impossibilitaram a professora de seguir outra profissão, já que lhe sobrava a opção de cursar, nos colégios para meninas, o Normal Médio.

O período de formação no PARFOR foi a possibilidade de reaver a titulação tão desejada. Em idas e vindas de um local para outro, de cidade para outra, também com o problema de saúde do qual foi acometida, foi retirada da professora Regina a condição de concluir a graduação. Segundo ela, o curso influenciou na sua vida pessoal e muito orientou a sua prática, o planejamento das atividades docentes, sua relação com os alunos e também nas atividades da gestão, contribuindo com os conceitos e teorias que podiam intercambiar com a escola. Dessa feita, percebemos a ação da convivência acadêmica na prática docente das professoras.

A os relatos, pudemos observar também que a luta travada pelas professoras agentes da nossa pesquisa, no campo acadêmico na busca do capital cultural institucionalizado, foi extremamente desafiadora, porém constatamos que a formação do *habitus* professoral constituído com base na convivência no

campo acadêmico, veio somar-se a um *habitus* que é mostrado pela manifestação das suas práticas docentes na escola.

O *habitus* é uma estrutura estruturante não rígida, por isso é possível a sua transformação ou soma de outros *habitus* existentes no sujeito, como nos cita Rodrigues apud. Albuquerque, 2011, p. 82: “Não existe em seu estado puro, mas enquanto síntese de outros *habitus* presentes nos indivíduos como resultado de suas pertencas a diversos grupos, ocorridos ao longo de sua trajetória de vida”.

A transformação da prática passa pela transformação do *habitus* e ante tais constatações, deve-se observar mais atentamente o *habitus* docente, e de se verificar suas condições de produção.

Na atividade docente, o professor mobiliza esquemas de ação de ordem pessoal, impregnado de suas convicções. Quando um professor enfrenta na sala de aula situações que exigem improviso, ele mobiliza vários conhecimentos nessa ação. Os conhecimentos utilizados foram constituídos durante toda a sua vida, desde seu relacionamento familiar até o escolar. Neste sentido, a efetivação de práticas exercidas social e coletivamente configuram um *habitus*, ou seja, práticas deixam de ser apenas saberes práticos.

Constatamos, então, que a Universidade constitui local de aprendizagem dos professores, de seu desenvolvimento profissional, mudanças e compreensão da sua prática, de maneira que melhorias são efetivamente esperadas no exercício profissional, pela ação e pela reflexão do trabalho cotidiano em sala de aula e na relação com os seus pares. A escola é o local em que o professor coloca em prática seu conhecimento da realidade, sua cultura, seus *habitus*.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final de um trabalho de natureza investigativa, percebemos que, não conseguimos finalizar os questionamentos e tampouco, explicarmos todas as respostas, em virtude da dimensão que tomam as reflexões e a complexidade no campo de estudo do currículo e da formação do professor. O caráter investigativo de um trabalho científico, porém, remete sempre a um novo questionamento, no sentido de somar e enriquecer a temática.

Tivemos como objetivo deste trabalho analisar como o campo de ação do currículo do curso de Pedagogia do PARFOR da URCA influencia na prática pedagógica dos alunos que já exercem a profissão docente, resultado da incorporação do *habitus* ou disposições científicas, dadas durante o curso.

Diante da afirmação, passamos a compreender o fato de ser a prática a expressão do *habitus*, ou a incorporação de novas práticas formadas no campo acadêmico que se somam as práticas já consolidadas pelas professoras através da experiência docente.

Para desenvolver nossas indagações, assumimos uma visão sócio formativa. Para tanto, utilizamos como lente teórica os conceitos elaborados por Pierre Bourdieu, de *habitus*, campo e capital cultural.

Obter proposições sobre a formação dos professores é permitir-se a uma reflexão de cunho dialético, em razão da diversidade de possibilidades que se forma na relação com sujeitos ou agentes das distintas realidades escolares - os professores.

Na organização e estruturação da sua teoria, Bourdieu ensina que é preciso um espaço para o sujeito poder compreender, elaborar e implementar a estratégia social e esse espaço é o campo. O campo é, sobretudo, um lugar de luta e de força entre os agentes que têm o papel de transformar ou perpetuar a lógica do campo, em função dos interesses deste. A relação travada pelos agentes do campo é muito dinâmica e o grau de poder poderá ser percebido pelo acúmulo de capital e pelas relações de combinação entre os agentes envolvidos.

Dito isso, passamos a perceber que é necessário dialogar com questões relacionadas ao professor e sua formação, suas nuances, em uma visão individual e social. O professor reúne realidades que influem na ação docente, na sua prática, ou disposições, fruto de *habitus* e de relações das experiências de vida, seja o *habitus* primário, resultado das incorporações de valores familiares, seja o *habitus* secundário resultado da relação com os demais grupos sociais. Esses conceitos nos serviram para entendermos e encaminharmos os objetivos da pesquisa.

Para atender aos objetivos propostos desse estudo, nos propomos a:

- ❖ Explicitar como o campo de ação do currículo do curso de Pedagogia da URCA influencia na prática docente dos alunos que já exercem a profissão, resultado da incorporação do *habitus* ou disposições científicas, nesse percurso de formação.

Como desdobramento dos pontos a serem analisados, traremos os seguintes questionamentos: como o campo de ação do currículo do curso de Pedagogia da URCA influencia na prática pedagógica dos alunos que já exercem a profissão docente, resultando a incorporação do *habitus* ou disposições científicas? Qual a proposta da licenciatura em Pedagogia da URCA, para a formação do pedagogo, dentro do perfil exibido pelo curso?

Redundância, utopias e possibilidades

Para que possamos fazer uma reflexão conclusiva deste trabalho, com respeito à realidade pesquisada, procuraremos reafirmar as afirmações feitas, oscilando em redundância e repetições, e, segundo, buscaremos redimensionar a realidade, apontando possibilidades, configurando-se entre viabilidade, incertezas e utopias.

As questões propostas foram expressas na análise das disposições da na prática das professoras, resultado da incorporação do *habitus* e esse como se exprime na prática docente. Nosso estudo demonstrou que o professor possui um fazer, constituído ao longo da profissão, entendido como *habitus* ou disposições, resultados de experiências individuais e sociais, estruturadas ao longo da sua vivência. O curso de Pedagogia veio por intermédio da convivência com

outros agentes, com novas estruturas, como o currículo, a atividade acadêmica, influenciar novas práticas, novos *habitus*, e posicionar-se ante os elementos da prática docente, como o planejamento, a avaliação e a relação professor-aluno, como também com seus pares e a gestão da escola.

É preciso compreender o campo de formação como espaço de lutas por um saber ou um capital que valorize o agente, no nosso caso, o professor, em formação. Luta essa por capital cultural institucionalizado, que não se dá de forma tranquila, mas em constantes conflitos de equiparação das condições concretas desses agentes em situar-se nesse campo e adquirirem *habitus* ou disposições que o harmonize as estruturas em curso.

Esse capital é classificado, como também hierarquizado, juntamente com a posição do agente detentor do capital. A posição dos agentes na hierarquia de um campo é mediada por questões como o capital social, cultural e econômico e pelo *habitus* – quanto maior o capital, maior o reconhecimento. A constante luta dos agentes prestígio, pelo reconhecimento, autoridade e legitimidade justifica-se pela procura de manter posições privilegiadas, apresentando-se seus bens como superiores.

A influência familiar, juntamente com outras experiências vividas pelos sujeitos, determinam suas práticas, valores, *habitus*. Dessa forma, é fundamental que consideremos as individualidades desses sujeitos e as determinações para as ações observadas e relatadas por eles. Passamos a perceber que as ações dos sujeitos ou as disposições para a ação, restam como determinantes pelas estruturas a que estão submetidos.

Para Pierre Bourdieu, *habitus* é o produto da internalização, pela pessoa, das condições históricas e sociais realizadas ao longo de sua trajetória pessoal e social.

Os agentes vivem em constante busca de movimento da adequação do *habitus*, já que ele não é estanque e está em permanente mudança. A busca pela titulação justifica a incorporação de *habitus* capazes de adequação ao campo escolar, junto aos pares.

Quanto a sua ida ao campo acadêmico, o trabalho curricular do curso, com as disciplinas, permitiu às professoras Regina, Cilene, Socorro e Rosário a reflexão da prática docente com origem em novas experiências adquiridas,

compreender a possibilidade de teorizar a prática, repensando a relação teoria e prática, relacionando algumas questões para o enfrentamento e melhoria nas ações pedagógicas, como o planejamento de ensino, a avaliação da aprendizagem e a relação professor aluno.

Mesmo observando que o campo acadêmico influencia nas disposições ou nas práticas docentes dos alunos do curso de Pedagogia, do PARFOR – URCA, é necessário refletir que, no universo do campo científico e universitário, estão os alunos em busca do capital científico ou cultural, obtido através das teorias e dos estudos das disciplinas, na legitimação das suas práticas, conseqüentemente, na obtenção e acúmulo de capital e de lucro simbólicos, presentes no currículo.

Bourdieu faz críticas, em relação aos meios e interesses das produções científicas e as instituições universitárias. O autor desvela a relação de poder e de dominação no campo da ciência, descaracterizando a possibilidade de uma ciência neutra. Na verdade, é interessada só no seu progresso, pela constante disputa de conquistas. "Universo da mais pura ciência é um campo como qualquer outro, com suas relações de força e monopólios, suas lutas, estratégias, interesses e lucros." (BOURDIEU, 1983, p. 123).

As instituições que trabalham com a formação de professores pelo PARFOR deverão compreender que esses agentes já trazem uma experiência docente. Dessa maneira, não terão opção a não ser pensar o currículo desses cursos por meio das realidades vivenciadas nas suas salas de aulas, o que traduz um tempo histórico, um percurso vivido pelos agentes e deverão ser compreendidas como referência para a programação do trabalho dos professores formadores dos cursos.

Como já afirmamos neste texto, o currículo é a tradução da elaboração histórica dos conhecimentos produzidos socialmente e as suas formas de assimilá-lo, institucionalizada nas disciplinas e nas atividades do curso, por isso, deverá considerar as diversas faces na escola, apontando para a análise do espaço de formação do sujeito em qualquer nível, como o de possibilidades de análise crítica das questões sociais, como também de melhoria das condições de aprendizagem dos sujeitos na luta por espaços de reconhecimento pelos seus pares.

Nessa afirmação, vale acentuar que a tentativa de explicação do campo de formação das professoras do Município do Crato, em decurso de formação inicial no curso do PARFOR, passa pela tentativa de descrever esse campo, em que estão envolvidos fenômenos sociais. Para essa observação, é necessário que nos detenhamos em perceber as características desses espaços, onde estão envolvidas as posições dos agentes, o processo histórico de sua ocupação, os valores estabelecidos, as trajetórias das carreiras dos agentes e o *habitus* assumido pelo engajamento no campo acadêmico.

Como denúncia, citamos o caráter determinista do curso, sem o devido cuidado de atentar para a particularidade que esses professores trazem de serem já profissionais, com uma vasta experiência constituídas na prática de sala de aula e na convivência com o seu grupo profissional, com o aluno, pais e a comunidade escolar.

Em relação ao estágio, não poderá simplesmente ser repedido como atividade acadêmica, sem considerar o que já é desenvolvido nas salas de aulas dos professores que cursam a licenciatura. Suas práticas e atividades são resultados de experiências acumuladas e também legítimas, construídas na emergência de suas ações pedagógicas. Denota-se daí uma ação dialética e crítica, pois é gestada num contexto cultural e social.

A proposta curricular do curso, traduzida no Projeto Político-Pedagógico por nós estudado é expressa constituída com base nas determinações legais, nos Referenciais Curriculares Nacionais, atendendo as diversas necessidades de conhecimentos propostos no perfil do egresso, com uma série de exigências para sua formação. Vale citar que, segundo o documento “A valorização dos saberes dos educandos como ponto de partida para o processo de incorporação dos conhecimentos científicos, tendo em vista a interpretação crítica da realidade e sua conseqüente transformação” (URCA, 2010 p.12), contempla a proposta de aproveitamento dos saberes do educando, no tocante ao saber experiencial, tão valioso para a compreensão do aluno-professor da referência da sua prática.

Vale salientar que a proposta apresentada pela ANFOPE, a emenda substitutiva da Meta 15, Estratégia 15.2, PL n. 8.035/2010, traz a sugestão para implementar os Referenciais Curriculares Nacionais a relação teoria e prática, o

estágio articulado a realidade da educação básica pública e formação do professor:

ESTRATÉGIA 15.2 O Referencial Curricular Nacional deverá assegurar o foco da formação do profissional, articulando a carga horária dos fundamentos constituintes das ciências da educação com a formação da área do saber pedagógico, formação para a pesquisa, formação em metodologias de ensino e didáticas específicas, respeitando a concepção da base comum nacional. A articulação entre teoria e prática deve consistir o núcleo integrador e ser o referencial da organização da formação; o que supõe a integração do estágio nos cursos, visando trabalho sistemático de conexão entre a formação acadêmica dos graduandos e a realidade da rede pública da educação básica, em consonância com as exigências da vida social. (ANFOPE, 2012, p.14).

Quanto à questão do campo epistemológico da Pedagogia, apontamos para o caráter incipiente das discussões sobre uma definição clara do curso, sua formação do professor com diversas habilitações, formando assim um currículo gigantesco, sem uma clara articulação das disciplinas, fragmentando as áreas do conhecimento, repercutindo na identidade do pedagogo.

Podemos até retornar com a pergunta: qual a prioridade para o curso de Pedagogia formar? Ante a ausência de consenso, podemos dizer que a formação do pedagogo deve ocorrer para as atividades inerentes à sua atividade docente, na organização da escola e da gestão, como também no seu trabalho pedagógico. Para isso, defendemos que seja sempre questionada pelos alunos e pela comunidade acadêmica para o fortalecimento da discussão do perfil do profissional formado, para melhor condição e possibilidades de seu trabalho.

Quando exibimos a concepção curricular integralizada, norteadora das proposições para o curso de formação docente, compreendemos este como um plano metodológico que articula dinamicamente trabalho e ensino, teoria e prática, instituição formadora e comunidade escolar, tendo como ideia de educação a perspectiva de atender todas as dimensões do agente, seja individual ou social, cujos eixos articuladores são a ciência e a cultura.

Acreditamos que o currículo integralizado reúne as condições propositivas, pois parte das experiências, o vivido pelos professores nas suas escolas, locais de trabalho, sem abandonar as diversas realidades, culturas e experiências que enriquecem as discussões nas salas de aulas dos cursos de formação inicial e continuada, e estes sejam pontos de partida e de chegada

para o planejamento dos professores formadores. Dessa maneira, o currículo-integração traz o pensamento relacional, onde todo o contexto escolar é interligado.

Em relação às redundâncias e repetições, as afirmações proferidas ao longo do texto nos remetem a elaborar, em caráter de síntese, como maneira de concluirmos as questões levantadas na nossa questão de pesquisa. Passamos a afirmar que os campos são lugares de relação de forças, de maneira que o campo do currículo dos cursos de formação dos professores age sobre os agentes ou os sujeitos que nele transitam. Esses agentes buscam adequação a esse campo ou a mudança deste. No caso das professoras pesquisadas, o campo do currículo do curso é possibilidade de mudanças do *habitus* professoral e ações docentes e de suas práticas pedagógicas, como planejamento, avaliação e relação professor aluno, ao mesmo tempo em que esse currículo age como orientador da teoria das suas atividades docentes, já experienciada.

Como soma do capital cultural acrescida, constituído no campo acadêmico, podemos citar a voz autorizada, resultando em capital simbólico que o curso lhe ofereceu. A formação desenvolvida na Universidade pelo PARFOR foi a possibilidade do reconhecimento social pela família, como também pelos colegas professores, na escola. As professoras, nas suas falas, relatam necessidades e expectativas, demonstradas, como parte da realização profissional, processos de crescimento pessoal e intelectual, maior embasamento teórico e valorização pessoal com seus familiares e seus pares; uma condição de voz autorizada, no seu campo de trabalho.

Para o entendimento das questões aqui apresentadas, entendemos que o Projeto Político-Pedagógico da instituição e do departamento de Educação e mais especificamente o Curso de Pedagogia, deverá ter por bases questões que privilegiem a dialeticidade dos diversos agentes do campo, como também a autonomia desse campo de formação, para compreender a cultura e a experiência do grupo de alunos, suas expectativas, partindo de situações concretas sua realidade social e política, dando, assim, a possibilidade de um projeto de formação que articule o projeto educativo ao projeto histórico-social e aos alunos, uma formação crítica e reflexiva e o estabelecimento de ações transformadas em resposta a uma prática repetitiva e ensaiada em outras realidades.

Assim está a analogia da à formação do professor, feita a Procasto, em que sugerimos a inversão das atitudes de intolerância às particularidades dos sujeitos, nas leituras de realidades das instituições formadoras com um currículo prescrito, determinista. Defendemos, ao contrário, um currículo que consiga oferecer conhecimentos, que dialogue com os saberes já constituídos em suas experiências, pois, o professor é sujeito de sua ação, construtor e transformador de sua história. Daí ser necessário formar o professor em uma perspectiva dialética e dialógica, para um profissional tecnicamente formado e um pedagogo comprometido com as mudanças sociais.

O que foi discutido neste trabalho, registrado como incertezas e utopias poderá trazer discussões contrárias. Outras coisas poderão ser favoráveis, mas, ao final, sabemos que trarão para o debate o Curso de Pedagogia, resultando em melhorias para a formação do pedagogo e mais orientações para os professores que formam esses profissionais, refletindo o seu currículo e a forma de assimilá-lo.

Concluimos, assim, que o que aquilo mostrado como tese do referido trabalho se confirmou, quando asseveramos que os professores possuem *um habitus* constituído na vivência da prática docente, que orienta seu fazer já desenvolvido, anterior a sua formação, e por ser o *habitus* uma disposição aberta a modificações, o vivido no percurso da formação profissional, mediante a ação do currículo, vem se somar às experiências anteriores, modificando e reestruturando a sua prática ou seu *habitus*.

REFERÊNCIA

ALMEIDA, Ana Maria Bezerra de (et al), **Dialogando com a escola**. Fortaleza. Edições Demócrito Rocha, 2002.

AMARAL, Ana Luna (org). **Formação de Professores** políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documentos finais do VI, IX, X**. Encontro Nacional de Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Belo Horizonte 1992, 1998 e 2000.

_____. **ANFOPE realiza seu XVII encontro Nacional**. Disponível em: <http://blogdaanfope.org/2014/11/05/anfope-realiza-seu-xvii-encontro-nacional/> Acesso em 12 de janeiro de 2015.

_____. **Documentos das Entidades sobre a Resolução do CNE**. Boletim Eletrônico da ANFOPE, maio de 2005.

APPLE, Michael. **Conhecimento oficial**. Petrópolis: RJ. Editora Vozes, 1997.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**, São Paulo: Moderna, 1996.

ARANTES, Eliandra Tiballi (Org.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: O cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

BEANE, J. **Integração curricular: a concepção do núcleo da educação democrática**. Lisboa: Didáctica Editora, 2000.

BEANE, J. A essência de uma escola democrática: currículo sem fronteiras, **Integração curricular**, Lisboa, v.3, n.2, Jul/Dez 2003.

BEGA, M. T. S. **Sonho e invenção do Paraná: geração simbolista e a construção de identidade regional**. 2001. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

BOURDIEU, Pierre. Esboço de uma Teoria da Prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Editora Ática, 1994, Coleção Grandes Cientistas Sociais.

_____. **Escritos da Educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 9 ed. Campinas Papirus. 2008.

_____. **Contrafogos 2:** por um movimento social europeu. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahra, 2001.

_____. **Esboço de auto-análise.** São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico.** São Paulo: Editora UNESP, 2004a.

_____. **Coisa ditas.** São Paulo: Brasiliense, 2004b.

_____. **A economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011a.

_____. **Miséria do mundo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b.

_____. **Pierre Bourdieu e Roger Chartier.** O sociólogo e o historiador. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2011c.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Edições Câmara, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena.** Brasília, 2002.

BRASIL. Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil 2006.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03Ato2004-2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 31 mar. 2008.

_____. **Decreto nº 7.219/2010.** Brasília: Casa Civil, 2007.

_____. **Resolução CNE/CEB 01, de 20 de agosto de 2003.** Brasília: CNE/CEB, 2003.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, Senado, 1988.

_____. **Resolução Nº 2, de 27 de agosto de 2004.** Brasília: CNE/CP, 2004.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Mensagem de veto. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Casa Civil, 2013.

_____. Resolução CNE/CEB 7/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

_____. MEC. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**. Orientações gerais. Brasília: SEB/MEC, 2005a.

_____. MEC. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. Orientações gerais. **Catálogo 2006**. Brasília: SEB/MEC, 2006.

_____. **Lei 9.424/96. Fundef**. Brasília: SEB/MEC, 2006.

_____. **Lei Nº 11.502, de 11 de Julho de 2007**. Brasília: Casa Civil, 2007.

_____. **Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Brasília: Casa Civil, 2008.

_____. **Lei 11.494/2006. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação de Valorização dos profissionais da Educação Básica. Fundeb**. Brasília: SEB/MEC, 2006.

_____. **Resolução n.º 3, de 8 de outubro de 1997**. Brasília: CNE/CEB, 1997.

_____. CEB. **Parecer CEB N.º 04/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/CNE, 1998.

_____. **Projeto de Lei nº 8.530, de 2010, de autoria do Poder Executivo, institui o novo PNE**. Brasília: MEC, 2010.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CATANI, D. B. et al. (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escritura Editora, 1997.

CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério: Construção cotidiana**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. CEARÁ. Resultados.

CORDEIRO, Domingo Sávio de A. **Pesquisa Social: Uma abordagem educacional**. Crato: URCA, 1999.

COSTA, Maria Vorraber (org.). **O Currículo nos limiões do Contemporâneo**. Rio de Janeiro. RJ. DP&A, 2001.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

DAMIS, Olga Teixeira. Formação Pedagógica do Profissional da Educação no Brasil. Uma perspectiva de análise. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Formação de professores políticas e debates**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica a organização do trabalho pedagógico e a didática**. Campinas – SP: Papyrus, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo – SP: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

GATTI, Bernadete **A**. Tendência da Pesquisa em Psicologia da Educação e suas contribuições para o ensino. In. TIBALLI, Eliandra F. Arantes. **Concepções e práticas em formação de professores**. Rio de Janeiro: D&PA, 2003.

_____.Bernadete. **Formação de professores e carreira: Problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo. Atlas. 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis. RJ: Editoras Vozes. 1986.

GUIMARÃES, Camila. A receita do mestre. **Revista Época**. São Paulo, Edição de 13 de maio de 2011.p. 63.

HADJI, Charles. **A avaliação desmistificadora**. Porto Alegre: Artemed, 2001.
HANKS William. **Língua como prática social, das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. São Paulo-SP:Cortez Editora,2008.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade**. Porto Alegre. Editora Meditação, 1993.
KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

IBERÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado, novas tendências**. São Paulo: CORTEZ, 2009.

LAHIRE, B. **Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: ARTMED, 2012.

LEITINHO, Meirecele Calíope. **Concepção e Currículo**. Universidade Regional do Cariri. Fortaleza: Imprensa Universitária-UFC, 2000.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e ação docente**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha 2001.
LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola Teoria e Prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

_____. José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez. 2002.

LOBO, Tancredo. **Currículo e identidade na educação**. Fortaleza: Editora Livro Técnico, 2005.

LOPES, Alice Cassimiro (Org.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: CORTEZ, 2005.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo – SP: Cortez, 1995.

LAHIRE, B. **Retratos Sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

_____. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

LIMA JUNIOR, Paulo. **Evasão no ensino superior de física segundo a tradição disposicionalista em sociologia da educação**. 2013. (Doutorado em educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MEIHY, J. C. S. B. (org.) **Introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo. Ed. Xamã, 1996.

MÉNARD, René. **Mitologia greco-romana**. São Paulo: Opus Editora, 1997.

MESZAROS I. **A teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários a educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

MOYSËS, Lúcia Maria. **O desafio de saber ensinar**. Campinas SP: Papyrus. 1994.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A Crise da Teoria Curricular Crítica. In **O currículo nos limiões do contemporâneo**. Rio de Janeiro – RJ: DP&A, 2001.
NOGUEIRA, M. A; NOGUEIRA, C. M.M. **Bourdieu e a educação**. Belo Horizonte. Autêntica. 2009.

NÓVOA, A (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1995.

ORTIZ Renato (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água. 2003.

PÁDUA Elizabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórica – prática**. Campinas SP: Papyrus, 1997.

PERRENOUD, P. Da prática reflexiva ao trabalho sobre o habitus. In: **Prática Reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. A postura reflexiva: questão de saber ou de habitus?. In: **Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: **Formando professores profissionais**. 2 ed, Porto Alegre: Artmed, 2002.

PICONEZ, Stela B. (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas SP: Papyrus 1991.

PIES Neri Gervásio. **Capital cultural e educação em Bourdieu**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Passos Fundo – UPF. 2011.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Professor reflexivo no Brasil, gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2008.

PIERRE, João Teófilo. **URCA: do sonho ao reconhecimento**. Resgate histórico e documental. Fortaleza: Premius, 2010.

REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Campinas-SP: Centro de Estudos Educação e Sociedade da UNICAMP, Ano XX, n. 68, dez. 1999.

RISTOFF, Dilvo. Avaliação Institucional: pensando princípios. In: BALZAN, Newton César e SOBRINHO, José Dias. **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995.

RODRIGUES Cicera Sineide Dantas. **Disposições norteadoras de concepções acerca da teoria e da prática: um estudo de falas de docentes e discentes do curso de Pedagogia da URCA**. 2009. (Dissertação de Mestrado) - Universidade Federal do Ceará 2009.

RODRIGUES, Alberto Tosi. **Sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ROFFMAN Jussara. **Avaliação mediadora uma prática em construção da pré escola à universidade**. Porto Alegre. Editora Mediação. 33. ed. 2012.

SACRISTAN J. Gimeno. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática**. São Paulo: SP. ARTMED, 1998.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Educação do senso comum a consciência filosófica**. SANTANA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. Petrópolis/RJ; Editoras Vozes, 1995.

SALOMON, Délcio Vieira. **Como fazer uma monografia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SCHEIBE, Lêda. Formação dos profissionais da educação pós – LDB: vicissitudes e perspectivas. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Formação de Professores Políticas e Debates**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

SCHMIED – KOWARZICH, W. **Pedagogia dialética**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como Fetiche**. Belo Horizonte: MG, Autêntica, 2001.

SILVA, Marilda da. **Complexidade da formação de profissionais: saberes teóricos e saberes práticos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SOARES, Magda Becker. Avaliação educacional In: **Introdução à Psicologia Escolar**. 2. ed. São Paulo, 1991.

TAVARES, José e BRZEZINSKI Iria (org). **Conhecimento profissional de professores, a práxis educacional como paradigma de construção**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

THERRIEN, J. Uma abordagem para o estudo do saber da experiência das práticas educativas. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, 18, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 1995 (disq.).

_____. A racionalidade prática dos saberes da gestão pedagógica da sala de aula. In: CANDAU, V. M.(Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Os saberes da racionalidade pedagógica na sociedade contemporânea**. Educativa V.9. ano 2006.

TORRES, R.M. “Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial”. In de TOMMASI, L.WARD, M.J e HADDAS, S. (org). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: SP. Cortez, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (et al). **Licenciatura em Pedagogia, realidade, incertezas**; Utopia. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

_____. **Formação de professores, políticas e debates**. Campinas, SP, Papyrus, 2002.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília. Plano editora: 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche e MATOS Kelama S. L. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

.