



Tornar-se professor, desistir do magistério: formação de professores e socialização profissional. Qual caminho seguir?

João Paulo de Souza Silva

Professor da rede municipal de Curitiba, na Escola Municipal CEI Augusto Cesar Sandino
Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná

E-mail: jpaulodesouza@hotmail.com

105

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre as socializações desenvolvidas pelos indivíduos como instâncias da formação docente e constituidoras de um *habitus professoral*. Procuramos discutir a formação docente como um processo contínuo que se dá desde as socializações primárias, e que segue não apenas na formação universitária, mas também nas socializações realizadas no ambiente escolar, através da observação e apropriação de saberes dos pares e da cultura escolar. Debates como as mantenedoras, no caso específico a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, têm considerado a socialização docente na formulação de suas políticas.

Palavras-chave: Formação de docentes, Socialização, Habitus, Formação continuada.

INTRODUÇÃO

*“Isso de ser exatamente o que se é ainda vai nos levar além”
Paulo Leminski*

Como um indivíduo se torna professor? Quais elementos ajudam a conformar o docente? A formação inicial e as políticas de formação continuada são capazes de atingir os objetivos a que se propõem? Como as diversas socializações operam na formação de um *habitus*¹ docente? Como as questões estruturais e as relações sociais dentro do universo escolar colaboram na formação ou na desistência dos docentes? Mais ainda, será que os sistemas de ensino, suas mantenedoras e, no caso específico, a Prefeitura Municipal de Curitiba, têm voltado seus olhos para essas questões?

Este ensaio é fruto de reflexões travadas na disciplina “Formação de professores e socialização profissional para a docência”, ministrada pela professora doutora Adriane Knoblauch, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Pretende-se com este artigo apresentar as discussões acerca do papel da interação social na formação de professores. Não há nenhuma pretensão conclusiva com este trabalho, mas apresentar discussões no campo da formação docente, permitindo a outros professores uma visão geral do tema, para efeitos de autorreflexão e também para promover o debate acerca dos programas de formação continuada e das políticas de recursos humanos desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME).

SOCIALIZAÇÃO PRIMÁRIA, SOCIALIZAÇÃO SECUNDÁRIA

*“Porque se chamavam homens
Também se chamavam sonhos
E sonhos não envelhecem”
Lô Borges*

Muitos professores justificam sua escolha profissional como um sonho de infância, juventude. E como se constroem os sonhos? O conceito de socialização está colocado num nível mais geral dos fenômenos rompendo com cortes institucionais, cortes reprodutores de uma delimitação dos campos da sociologia tradicional (Sociologia da família, da escola, da religião ou do trabalho, etc.), favorecendo uma metodologia de investigação interdependente e relacional (SETTON, 2012, p. 34).

Para Thomas Luckmann e Peter Luckmann, a socialização é vista como “a ampla e consistente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela”. Definem, ainda, a socialização primária como “a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual torna-se membro da sociedade”; e socialização secundária como “qualquer processo subsequente que introduz o indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade” (p. 175). Desse modo, observamos a possibilidade do posicionamento constituir um fator sociológico que, por ser precocemente interiorizado (socialização primária), se enraíza na consciência dos indivíduos e, como tal, se torna resistente a mudanças (SETTON, 2005).

A partir desse enfoque, observa-se uma clara dependência da socialização secundária em relação a socialização primária, a medida que ela é um “processo subsequente” de introdução de um indivíduo “já socializado” em outros setores (diversos) da vida social (SETTON, 2005). Porém, pode haver então um efeito nivelador nos valores do posicionamento perante aos colegas, uma espécie de “ajustamento” da socialização primária, efeito este que em princípio poderemos considerar com origem na socialização secundária provocada pela escola, trabalho, religião, amigos, etc.

A socialização da criança, para Dubar (1997, p.48) é “essencialmente analisada como um processo de incorporação progressiva de tratados gerais característicos da cultura do grupo de origem, aquele que é suposto definir sua pertença social de base”.

Quando a criança começa a internalizar a realidade objetiva, ela estaria adquirindo um conjunto de significados, conhecimentos, comportamentos, rituais, normas e valores, enfim a cultura compartilhada pelos adultos ao seu redor. Para Setton (2012, p. 18), a análise do processo de socialização oferece uma força heurística mais ampla que a noção de educação ou processo educativo. A noção de socialização, ou processo de socialização, traz a vantagem de agregar ao conceito de educação uma série de ações difusas, assistemáticas, não intencionais e inconscientes. Tais intervenções, na família, no trabalho, na religião, na escola ou em grupos de amigos participam da construção dos seres e das realidades sociais. Essas interações influenciam diversos

¹ “[...] um sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes”. (BOURDIEU, 2011, p.191.)

fatores da vida humana, entre os quais, a escolha profissional, fruto de um processo socializador resultado das relações e recursos que os agentes acumulam ao longo de suas trajetórias. Assim, quando um indivíduo resolve exercer uma profissão, ele necessitará internalizar a cultura compartilhada pelos membros mais experientes daquela profissão.

Por esta razão, muitos estudantes licenciandos entram nos programas de formação inicial acreditando já conhecer o que ocorre nas escolas e que têm muito pouco a aprender. Afinal, os professores iniciam sua formação mesmo antes de ingressarem nos cursos de formação docente.

O processo experimentado de socialização na profissão docente ultrapassa os limites da formação inicial e se emaranha no contexto das relações pessoais e da escolarização prévia, afinal, ao término de sua formação universitária como professor, o licenciado já terá vivido diariamente cerca de duas décadas observando a profissão docente em diferentes espaços e níveis.

Desse modo, é preciso considerar que o futuro professor aprende sua profissão observando os seus professores prévios. Crenças, valores, normas, compor-

tamentos e conhecimentos sobre o ensino e os professores são aprendidos ainda quando o professor está na condição de aluno. Seja pelo desejo de imitação ou pela repulsa aos métodos, são os professores com os quais o estudante tem contato ao longo de sua vida que exercem maior influência sobre suas práticas.

Para o pesquisador canadense Maurice Tardif (2002), que dedica suas pesquisas a compreender a atuação dos professores, são vários tipos de saberes que integram o conhecimento profissional do professor, dos quais destacamos: os Saberes da Experiência, que são os que o professor adquire ao longo do tempo, pela sua prática, que dão ao professor uma sensibilidade e uma habilidade especial para lidar com situações que ocorrem em sala de aula, uma vez que educar é um ato de relação humana; os Saberes Específicos, os conhecimentos da disciplina da qual o professor é especialista, assim, uma professora de matemática deve dominar os saberes da matemática, como um professor de história precisa ter domínio dos saberes históricos, que serão objetos de sua ação educativa; e os Saberes Pedagógicos, aqueles que norteiam a abordagem do processo de ensino-aprendizagem e podem





variar conforme o referencial filosófico e psicológico utilizado, ou mesmo serem baseadas na prática ou na intuição do docente.

Em regra, os currículos das licenciaturas têm sua centralidade nos Saberes Específicos e subsidiariamente nos Saberes Pedagógicos, de maneira que os Saberes da Experiência são colocados em segundo plano, em que pese as mudanças previstas no Parecer 2/2015, do Conselho Nacional de Educação, que entre outras mudanças traz a exigência de uma carga horária maior para os cursos de licenciatura (mínima de 3,2 mil horas), e maior tempo de estágio (mínima de 400 horas). Além do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas, antecipando o vínculo e a socialização entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. O programa busca apresentar novas estratégias didáticas numa perspectiva interacionista. Ressalta-se o fato de ser um processo dinâmico e tem as escolas como parceiras na formação dos licenciandos, num processo de respeito por sua trajetória já construída pelos professores na ativa. Contudo, trata-se de um programa que ainda atinge um número limitado de futuros professores, segundo dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 72.845 licenciandos participam de projetos Pibid (dados de 2014), de um total de matrículas em cursos de licenciatura de 1.366.559 (INEP, 2014), bem como um reduzido número de instituições, com 313 projetos Pibid, segundo a Capes (dados de 2014), de um universo de 8.194 cursos de licenciatura no país (INEP, 2014).

O professor forma-se nesse entrecruzar de caminhos: sua origem social e familiar, os capitais oriundos de sua formação escolar e universitária, sua rede de relações dentro e fora do universo do magistério, a configuração da escola em que inicia sua trajetória como espaço de sociabilidade.

O CHÃO DE ESCOLA: TORNAR-SE PROFESSOR

*“tão longa a jornada!
e a gente cai, de repente,
no abismo do nada”
Helena Kolody*

Ao término do processo de formação oficial e durante os primeiros anos de docência, o novo professor vivencia uma intensa aprendizagem, em que ele busca sobreviver naquela nova realidade na qual se encontra, pondo em jogo os conhecimentos, imagens, normas, valores e crenças até então adquiridos sobre a profissão docente, diante de demandas que exigem uma atuação semelhante a de um professor com muitos anos de experiência.

Logo, a cultura profissional dos docentes também é uma construção histórica e social, impregnada de relações de poder que favorecem ou reprimem as potencialidades dos indivíduos. Ela não é única: é uma amalgâma de uma cultura dominante e de culturas minoritárias, mediatizadas por relações de poder e controle.

Entendemos que os agentes sociais se movem no âmbito de relações de poder, embora possam não se explicitar. Desse modo, observa-se que o agente social se encontra exposto a forças, pressões e interesses pessoais, de classe e de poder, não obstante tentativas de evitar ou negar impulsos dessas naturezas. O jovem professor constrói-se dentro de tais relações e aspectos variados de sua subjetividade como apoio familiar, origem social e capital cultural podem também lhe oferecer uma ou outra determinada inserção no magistério, constituindo-se recursos de resistência e de fala ou de submissão e desistência.

Compreendemos que as reformas na formação docente e as políticas de formação continuada serão inúteis se continuarem ignorando os aspectos da socialização dos professores, que busquem compreender e operar no processo do aprender a ensinar dentro da “caixa preta”, que é a sala de aula e o ambiente escolar.

O período inicial da docência é provavelmente um dos mais importante para o seu processo de socialização na profissão (HUBERMAN, 2000). Nele se opera a verdadeira aprendizagem do que é ser um docente. Não se percebe, todavia, uma postura reflexiva e crítica quanto às consequências de seu agir pedagógico para a manutenção ou transformação do status quo.

Uma vez tendo de lidar com o contexto em um nível de desempenho esperado semelhante ao de seus companheiros mais experientes, aliado à carência de conhecimentos teórico-metodológicos mais consubstanciados na prática, o docente principiante utiliza colegas como modelos “involuntários”, ou seja, observa disfarçadamente as ações cotidianas e seletivamente incorpora ao seu repertório aqueles conhecimentos que acredita serem úteis à sua prática profissional, ou que sejam capazes de torná-lo membro do grupo, ao seguir as regras do jogo ali estabelecidas (NUNES, 2002).

A aprendizagem por observação ou modelo é uma estratégia empregada de forma inconsciente, como pode ser na infância e durante a escolarização prévia, ou consciente, como pode ser quando já se é professor, para obter melhor inserção no meio. Ela



acontece durante toda a trajetória da socialização docente, seja no âmbito pessoal, seja no institucional, através da percepção de outra pessoa do convívio direto como um modelo a ser imitado ou um sujeito observado a ser compreendido.

Nos momentos de planejamento das atividades em grupo, nos dias de permanência, a falta de experiência em atividades próprias do processo educativo pode colocar professores numa postura de observação e cópia das atividades elaboradas pelas demais professoras (KNOBLAUCH, 2008).

Esta imitação do modelo não é completa, porque nunca o indivíduo conseguirá tomar o papel do outro em sua plenitude. A imitação tende a acontecer quando o modelo é uma pessoa mais velha ou em uma idade próxima a do sujeito, identificada como possuidora de maior autoridade e/ou mais conhecimento e experiência no magistério (NUNES, 2002).

A TRAJETÓRIA INSTITUCIONAL PROFISSIONAL, O ACESSO ÀS ESCOLAS E À FORMAÇÃO CONTINUADA: O CASO DE CURITIBA

*“O correr da vida embrulha tudo.
A vida é assim: esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem”.*
Guimarães Rosa

Observamos que o atual formato de acesso à rede municipal de ensino de Curitiba faz com que os professores iniciantes sejam alocados justamente nessas unidades onde a vulnerabilidade social dos alunos é mais acentuada, ou em que as condições estruturais sejam mais prejudicadas, se configurando nas escolas “sobrantes”, nas quais os professores com maior experiência não permanecem, pois aguardam ansiosamente o momento de obterem pontuação necessária para “livrarem-se” de tais escolas e fixarem-se em escolas “ideais”, normalmente escolas regulares de pequeno porte e/ou localizados em regiões socialmente mais favorecidas (KNOBLAUCH, 2008). Evidente que fatores como a localização da escola (mais ou menos próxima da casa ou da escola dos filhos, trabalho do cônjuge, etc.), vínculos estabelecidos (ser ex-aluno da escola, ter vínculo com a comunidade, ter ex-colegas de outras escolas ou ex-colegas de turma de faculdade trabalhando naquela unidade, etc.) também são motivos que podem motivar um professor a se fixar numa ou noutra unidade. Todavia, a situação das escolas “sobrantes” pode ser observada, por exemplo, ao momento dos processos de remoção anualmente, quando os professores já sabem de antemão as escolas que tradicionalmente tem “muitas vagas” e aquelas “difíceis de entrar”.

Uma mesma estrutura social, no caso a escola,

apresenta uma pluralidade de formas e de aspectos distintivos. Não se pode esperar que a socialização de um professor principiante em uma escola que atende a uma comunidade menos provida de recursos econômicos e culturais, com poucos recursos materiais e graves problemas sociais, seja igual se ele estivesse em outro contexto de uma comunidade economicamente mais favorecida, onde contasse com uma diversidade de recursos materiais e outras espécies de problemas sociais. Desse modo, embora oficialmente de caráter universal, as redes públicas de ensino

têm perversamente apontado uma hierarquização do sistema educacional, organicamente articulado ao modelo excludente da atual etapa de acumulação do capital, construindo a identidade do professor sobranter, ou seja, aquele que irá atuar nas escolas públicas de ensino fundamental, tendo como destinatários do seu trabalho, os alunos sobrantes, os que de antemão estão excluídos do sistema formal de trabalho (CALDAS, 2007, p.61)

Essa situação de abandono faz com que o professor iniciante sintam-se desamparado e com isto,

acentua-se o sofrimento, o desgaste e a despersonalização, levando muitos professores a buscarem saídas individuais que minimizem a dor e a angústia, provocadas pelo constante sentimento de frustração, o que em alguns casos acaba sendo o próprio abandono da profissão. (CALDAS, 2007, p. 62)

Assim, se um docente principiante ingressa em uma escola dotada de determinadas configurações de socialização, como efetividade do trabalho pedagógico, acesso à informações e suporte aos professores iniciantes, o seu início na carreira seria distinto da socialização vivenciada em uma escola com pouca ou nenhuma ajuda dos colegas de trabalho, trabalho pedagógico focado no controle e não no apoio ao processo de ensino e aprendizagem, etc. As culturas das escolas tem características absolutamente heterodoxas e distintas entre si, de modo que tendem a não apresentar as mesmas relações sociais, entendidas como processos de relação de poder, tornando cada instituição escolar singular, gerando processos de formação pela socialização únicos. Do mesmo modo,

(...) as condições sociais do entorno, as condições de trabalho e a direção tomada pelas políticas educacionais, aliadas ao aporte suficiente ou insuficiente da formação do educador, aparecem como fatores fundamentais de análise da relação do educador com seu trabalho. (CALDAS, 2007, p.94)

A atuação da mantenedora pode se tornar uma importante influência na construção de cultu-

ras de ensino, se passa a valorizar determinadas instâncias em detrimento do todo da escola. Este tipo de cultura de ensino de segregação faz os docentes sentirem-se desvalorizados e com competência inferior aos companheiros de outras instâncias/níveis na burocracia da SME. Por exemplo, com relação ao processo de ciclos, realizado no ano de 1999, e que ainda hoje enfrenta resistências:

Além do processo de implantação, as críticas dirigem-se também à forma de operacionalização do processo, que acaba retirando do professor e da escola a decisão sobre a avaliação do nível de aprendizagem dos alunos, repercutindo sobre o sentido do trabalho e a definição do papel do educador. (CALDAS, 2007, p.91)

Cabe ressaltar, por exemplo, que a retenção dos alunos não pode ser decidida pela escola e deve passar pela equipe multidisciplinar do Núcleo, a qual encontra-se fora do processo, uma vez que são os docentes e a equipe pedagógica e administrativa que atuam cotidianamente com os estudantes. Há uma clara desqualificação da

capacidade dos profissionais da escola desconsiderando seus saberes de experiência, lembrando ainda, que muitas vezes, a experiência em sala e inclusive a qualificação acadêmica dos professores nas escolas (muitos mestres e doutores) é superior a dos profissionais dos Núcleos, tornando o processo de desqualificação do trabalho realizado nas escolas doloroso, numa clara contradição entre o discurso que prega a autonomia docente, o incentivo ao professor pesquisador, mas que preza a burocracia e questões de cunho economicista para as decisões pedagógicas, uma vez que fica evidente que não é o pedagógico que define essencialmente tais processos, mas a garantia de fluxo, visando maximizar o número de vagas e melhorar os indicadores para índices externos como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por exemplo.



A direção escolar também desempenha um significativo papel no processo de socialização docente. Estando hierarquicamente acima, pode contribuir para aumentar ou diminuir a autoridade docente e o sentimento de valorização profissional. Seu apoio pode favorecer a mudança no método de ensino e na expansão do repertório de conhecimentos práticos da professora principiante, assim como sua falta de assistência pode conduzir o docente a cometer mais erros no seu início do que provavelmente faria se contasse com a devida ajuda. Contudo, as direções ao não gozarem de autonomia frente às determinações da Secretaria Municipal de Educação e especialmente às determinações dos Núcleos Regionais de Educação, se percebem sem poder diante da administração, atuando num

(...) movimento possível e contraditório que a escola produz em relação às determinações estruturais depende, por outro lado, da margem de autonomia relativa que se estabelece nas relações sociais de trabalho, que indicará a maior ou menor possibilidade de superação de uma práxis reiterativa ou burocrática (...) Nesta direção, as exigências burocráticas e as intervenções arbitrárias operadas pela Secretaria Municipal de Educação são apontadas como fator de conflito no cotidiano da escola, trazendo repercussões diretas para a realização do trabalho educativo (CALDAS, 2007, p. 89).

De maneira que muitas das decisões e determinações emanadas da administração que afetam diretamente o trabalho docente são implantadas nas escolas pelas direções sem qualquer negociação com os professores, uma vez que são simplesmente implementadas de cima para baixo. Ademais, às direções são destinadas tarefas para as quais não foram preparadas, em que pese o apoio operacional oferecido pela Secretaria, como por exemplo,

O "Programa de Descentralização: Repasse de Recursos Financeiros às Escolas Municipais (PDRF)", implantado em 1997, alterou a forma de gestão financeira, ao transferir para a escola uma série de responsabilidades, como aquisição de materiais de expediente, didático-escolar, de limpeza, alimentos complementares à merenda escolar e contratação de serviços de pequenos reparos, e, para tanto, ela "passa a receber a transferência de uma determinada quantia de recursos financeiros, calculada a partir do número de alunos matriculados", através de Contrato de Gestão com a Associação de Pais, Professores e Funcionários (APPF) e sua posterior prestação de contas ao Tribunal de Contas do Estado (CALDAS, 2007, p.90-91).

A administração municipal também tem uma



poderosa influência em outros aspectos da carreira docente. O baixo salário pago aos docentes é percebido como uma falta de valorização de sua atividade profissional, em que pese a mudança com a implantação do novo Plano de Carreira, o salário inicial de um professor com 40 horas semanais atualmente de R\$ 3.476,16, ainda é bastante inferior aos salários iniciais de outros profissionais de nível superior.

Ademais, como bem salienta a professora Andréa Caldas, entre as causas para a desistência do trabalho docente, que podem levar ou não ao abandono definitivo do trabalho também estão as

relacionadas às condições materiais de trabalho, relações interpessoais, formas de gestão da escola, nível salarial, suporte afetivo e social, intensificação e fragmentação do trabalho, desvalorização social, violência e segurança. (CALDAS, 2007, p.68)

A frustração com a realidade educacional, somada às péssimas condições de trabalho nas escolas municipais de Curitiba têm provocado problemas de voz e problemas emocionais nos professores. O sofrimento no trabalho, com afastamentos devido a laudo médico, no município, se intensifica a cada dia. Ao invés de assumir sua responsabilidade, reconhecer a precariedade e promover melhores condições de trabalho, os gestores operam numa lógica de culpabilização docente, ou seja, jogam para o indivíduo a responsabilidade pelo problema causado pela ad-

ministração. Organizam-se cursos de treinamento vocal, porém, as condições de trabalho continuam as mesmas, com salas superlotadas, dotadas de péssima acústica, que seguem exigindo um esforço excessivo da voz dos docentes. Com relação aos problemas emocionais, dada a complexidade de atribuição de uma causa precisa, são muitas vezes atribuídos a situações pessoais do professor, esquivando-se de atribuir a causa à atividade laboral. Em ambos os casos, opera-se numa lógica de responsabilizar a vítima, imputando ao docente a responsabilidade pelos problemas decorrentes da ordem social e econômica. Além disso, a dificuldade burocrática imposta na concessão de licença para tratamento de saúde faz com que os professores muitas vezes optem por trabalhar em condição de adoecimento ou assumir faltas das quais não teriam responsabilidade.

Com relação à lotação dos docentes baseada especialmente na antiguidade, fica manifesta uma despreocupação pela trajetória da socialização docente com relação aos iniciantes, forçando-lhes a assumir funções em determinadas escolas para as quais não tinham qualquer experiência e para as quais não foram efetivamente formados, imprimindo-lhes maior dificuldade em seu início no magistério público. Como por exemplo, as disciplinas de arte e ensino religioso, no ensino regular, e as diversas oficinas ministradas em contraturno nos Centros de Educação Integral (CEIs), uma vez que são ministradas essencialmente por profissionais com formação em Pedagogia. Em que pese a existência pontual de profissionais de outras formações na docência I, cabe ressaltar que a presença da disciplina de arte na matriz do curso de Pedagogia não costuma ser suficiente para o ensino da disciplina e os currículos da área não costumam abordar a temática ensino religioso. Por serem conteúdos não compreendidos por muitos docentes e onde muitas vezes é mais difícil garantir a mesma disciplina que nas aulas de regência, por exemplo, as disciplinas e oficinas terminam por ser ministradas por professores em início de carreira, caracterizando mais uma causa de desmotivação profissional, embora existam também aqueles profissionais que possuem dupla formação, ou ainda professores que tenham um interesse pessoal pelo conteúdo específico das disciplinas/oficinas tratadas e escolhem a atuação específica nesses campos.

Lembramos que a formação continuada oferecida é realizada após o início do trabalho do profissional daquela área, e ainda que muitos cursos possuam uma organização/qualificação de bom nível, não atingem a totalidade dos docentes, de maneira que os estudantes podem permanecer um longo período sob condução de profissionais não preparados para aquela atuação em específico.

Na atual gestão observamos estratégias de formação para além do modelo tradicional de for-

mação continuada, especialmente através da tríade “EduCultura, EduPesquisa e EduTecnologia”. A promoção de políticas de caráter de elevação cultural, segundo Pierre Bourdieu (2003), implica discutir também a questão de um processo de “desigualdade natural das necessidades culturais”. Nesse sentido, para o sociólogo francês é necessário ter cautela na aplicação mecânica e simplista de uma política de acesso. Ao analisar a questão do público dos museus de arte em diferentes cidades da Europa, ele alerta para o fato de que:

(...)se é incontestável que nossa sociedade oferece a todos a possibilidade pura de tirar proveito das obras expostas no museu, ocorre que somente alguns têm a possibilidade real de concretizá-la. Considerando que a aspiração à prática cultural varia com a prática cultural e que a necessidade cultural reduplica à medida que esta é satisfeita, a falta de prática é acompanhada pela ausência do sentimento dessa privação. (Bourdieu e Darbel. 2003, p. 69)

A compreensão da obra de arte, para Bourdieu (2003), está relacionada à origem social, ao nível de escolaridade e ao grau de instrução familiar. O mesmo raciocínio se aplica, *mutatis mutandis*, a uma



maior oferta de bens culturais franqueados por parte da SME através do “Educultura”, em virtude dos *habitus* estabelecidos, as oportunidades encontram-se abertas a todos, porém, inacessíveis à maioria da categoria, visto que a educação formal deficitária não desperta a necessidade cultural de grande parte do professorado, à exceção dos eventos de grande apelo midiático. Pois, para que um espectador apreenda o capital simbólico contido em um evento cultural ou artístico, ele necessita dos capitais cultural e artístico, embaixadores dessa compreensão, o que não implica deixar de reconhecer os méritos da iniciativa que pode não necessariamente mudar as disposições culturais dos profissionais do magistério, mas tem permitido novos olhares e possibilidades inéditas a muitos professores.

Assim, o programa contribui sem dúvidas para o aumento e facilitação do acesso a bens culturais, porém, faz-se necessário o questionamento sobre a formação de um público para as diferentes manifestações artísticas, ou se o acesso facilitado concentra seu sucesso em um público que já é consumidor de cul-

tura? A política oferece avanços significativos, porém, os convênios com a Fundação Cultural de Curitiba talvez devam ser estreitados também com relação a um maior acesso dos estudantes aos bens culturais com maior número de apresentações e mostras nos espaços escolares e ampliação dos ônibus para atividades extra-escolares, compreendendo que a formação de um *habitus* junto aos estudantes pode permitir futuras gerações de professores mais afeitos às manifestações artísticas não pautadas pela indústria cultural.

O programa EduPesquisa e a criação de uma revista acadêmica pela SME são outras iniciativas que podem trazer avanços significativos, se conseguirem superar o atual modelo de pesquisa que na grande maioria das situações vê a escola e os profissionais da educação básica como “objetos de estudo” e não como agentes dotados de conhecimentos que podem ensinar à academia de fato. Para tanto, é preciso equalizar as vozes, uma vez que a autoridade se encontra relacionada a uma enunciação e um status que

[...] é determinado em sua estrutura e em sua fun-



ção pela posição que ocupa no interior do campo do poder”, derivando assim de um “sistema de posições predeterminadas” (BOURDIEU, 2007, p.190)

O professor da escola básica, assim, ainda que consciente da inviabilidade ou da pouca afinidade entre os conceitos trazidos da academia ou dos cursos ofertados e a empiria observada no chão da escola, muitas vezes recebe passivamente tais informações e muitas vezes as desconsidera para suas práticas. Afinal, todo conceito educacional tem um valor heurístico, contudo, é o tensionamento com o universo de realidade empírica e singular que é objeto de estudo e transformação, que define quais os conceitos e teorias a serem empregados em cada caso. A realidade não pode ser adaptada ao conceito, mas o conceito/teoria à realidade. Para emprego de um conceito/teoria é necessário um objeto empírico que dê sustentação a ele e características generalizantes que deem noção desse conceito também para situações em específico, uma vez que elementos contraditórios permeiam a realidade, além da óbvia heterogeneidade entre escolas na rede e entre turmas numa mesma escola.

Com relação ao “EduTecnologia”, cabem as reflexões discutidas acerca dos termos “nativos digitais” e “imigrantes digitais”? Esses termos, criados pelo pesquisador estadunidense Marc Prensky (2001), servem muito à realidade escolar brasileira. O termo “Nativos Digitais” se refere à geração que já nasceu envolvida pelas tecnologias da informação. Computadores, celulares, tablets são de uso habitual desse grupo, o status de linguagem comum e falada fluentemente por essa geração. Já o termo “Imigrantes Digitais” é utilizado para definir as gerações anteriores, que viram essas tecnologias se desenvolverem, se solidificarem e se incluírem em seu cotidiano.

Os imigrantes, por mais que se interessem dessa nova linguagem, sempre mantêm seu “sotaque”. Nesse sentido, ainda que o professor não seja um especialista em tecnologias da informação e da comunicação, ele deve ser capaz de observar as possibilidades pedagógicas de tais tecnologias para o trabalho no campo em que é especialista. Contudo, sem a formulação de um processo de “naturalização digital”, o emprego das tecnologias pode surtir um efeito contrário no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, cabe apresentar o uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs), dentro dos cotidianos escolares, em formações onde possa existir a troca entre pares, evitando assim constrangimentos por parte daqueles que não possuam familiaridade com as tecnologias informacionais.

Não se trata de desconsiderar que a oferta de formação tecnológica para os profissionais da rede municipal de educação por meio de cursos presenciais e a distância pautada nos princípios que abarcam os recursos educacionais abertos seja uma es-

tratégia interessante. Mais ainda, as TICs podem ser um possível meio bem sucedido para a socialização secundária de professores iniciantes e veteranos, caso sejam realizadas estratégias bem definidas.

Cabe lembrar, no entanto, da necessidade de estratégias para aqueles que ainda se configuram “párias digitais”, uma vez que muitos professores não possuem ainda conhecimento algum acerca do uso das TICs, fazendo uso de favores de colegas quando da necessidade de emprego de ferramentas computacionais. Assim, pensando na ótica da inclusão, como incluir todos os nossos profissionais do magistério no mundo digital?

Lembrando ainda que também os sindicatos, no caso o SISMMAC, possuem responsabilidades no processo de socialização e incorporação de conhecimentos e valores profissionais, com a necessidade de fortalecimento das organizações por local de trabalho, além de um maior número de eventos para fins de divertimento e acesso cultural, destacando ainda a necessidade da aproximação sindical junto aos futuros docentes, nas instituições formadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Não fosse isso
e era menos
Não fosse tanto
e era quase”
Paulo Leminski*

Entendemos que após a conclusão da formação inicial, os futuros docentes não necessariamente encontram-se em condições de exercício autônomo da ação docente, de maneira que compreendemos que a formação na iniciação à docência deverá estar a cargo das escolas ou dos respectivos sistemas educacionais onde os professores principiantes ingressarem. Dessa forma, podemos mudar a realidade de um trabalho docente muitas vezes carregado de improvisos de situações imprevistas, em virtude de uma formação que não foi voltada para a vivência docente. Assim, em seus primeiros momentos na rede, o professor iniciante deve atuar em conjunto a um docente experiente devidamente preparado para essa fase que ainda corresponde de alguma forma à “formação inicial” do professor.

Quanto à formação continuada, ela deveria ser pensada de modo plural, com formações centradas na escola, onde cada instituição escolar possa construir coletivamente seu próprio programa formativo e que funcione de maneira continuada de fato, não se configurando como mero repasse pontual de técnicas ou teorias, uma vez que tal modelo, a partir de pesquisas já realizadas (ARNOLDI, 2014, 2015; LAHIRE, 2004, 2006; SILVA, 2005; SAMBUGARI, 2010) já demonstrou incapaz de trazer mudanças significativas ao *habitus* docente. Levar em conta os

habitus constituídos pelos professores, é muito importante para entender como os modos de socialização e de troca ocorrem nos cursos. Entretanto, este é um dado não considerado como elemento de interferência para o aproveitamento, ou não, na realização dos cursos. Dessa maneira, os cursos de formação continuada precisariam estar atentos a essa realidade dos professores e, talvez, a atenção à interação que eles fazem entre si possa trazer pistas para se repensar os cursos de formação continuada, que sejam pautados a partir das necessidades, expectativas e condições concretas dos professores, de modo a contribuir para seu desenvolvimento profissional (SAMBUGARI, 2010, p. 676) No nível de responsabilidade da mantenedora, esta desenvolveria programas de formação continuada específicos para determinados grupos, inclusive atentando para as diferentes fases da carreira docente na qual eles se encontram, partindo de estudos sobre as necessidades formativas do professorado de sua rede de ensino, considerando o tempo em serviço, a formação acadêmica, entre outros fatores. Outros programas realizados dentro do espaço escolar também poderiam permitir ao professorado testar suas aprendizagens em sala de aula (aprendizagem por ensaio-e-erro) e retornar os resultados obtidos ao longo do programa, realimentando e reafirmando a unidade teoria-prática e compartilhando com os pares tais saberes.

Baseado nas experiências do outro, o professor vai construindo sua própria ação, vai tomando consciência e compondo sua prática. A experiência traz ao professor uma segurança no agir, pois todos os anos de trabalho efetivo em sala de aula têm mostrado a ele um caminho seguro a ser seguido, porém, pode também apresentar uma cegueira no que diz respeito aos pontos falhos de sua prática (TOZETTO, 2010). Nesse sentido, faz-se necessário por parte dos formadores uma consciência das práticas estabelecidas no afã de compreender suas origens e não no sentido de apresentar “verdades” por parte da Secretaria ou professores externos, já que muitas vezes as formações têm como escopo apenas um treinamento docente para preparar alunos para realização dos sistemas massificados de avaliação.

Assim, ao mesmo tempo que o professor conhece e produz conhecimento, ele beneficia e se beneficia dos conhecimentos sociais, culturais, humanos, históricos, entre outros, no partilhar suas experiências. Trabalhar com o saber do professor é buscar compreender como ele aprende e ensina, como se constrói e se reconstrói, como transforma e é transformado (CHARLOT, 2005). Desse modo,

A síntese produzida pelo desenvolvimento concreto de práticas escolares coletivamente mais autônomas, ancoradas em uma determinada concepção que confere sentido e significado ao trabalho exercido pelo professor(a), contribui decisivamente para a satisfação no trabalho (CALDAS, 2007, p.120)

Acreditar que a atual política de recursos humanos e de formação continuada será capaz de atender tais problemáticas sem estratégias específicas para socialização docente é fugir dos desafios que estão colocados, pois em que pese os investimentos na formação continuada, as disposições já arraigadas do professorado não podem ser destruídas totalmente por um trabalho sistemático de contrassocialização que visa à incorporação de novas competências por parte dos docentes. No máximo, tais disposições são enfraquecidas (ARNOLDI, 2013). Evidente que não seria coerente imputar somente à rede municipal os problemas relativos à formação de professores, uma questão de caráter nacional que demanda discussões que abarquem todos os agentes envolvidos nesse processo.

O presente trabalho buscou apresentar o processo de socialização docente, como reflexões aos programas de recursos humanos e de formação de professores desenvolvidos na realidade da rede pública municipal de ensino de Curitiba, sem ter de forma alguma pretensão conclusiva. Salientamos que muitos dos elementos neste ensaio foram tomados de forma impressionista², todavia, tomar as impressões subjetivas como princípio de criação ou de crítica não se configura em demérito do texto, pois podem claramente representar sentimentos partilhados por muitos outros docentes.

² Sistema estético-literário que consiste em tomar as impressões subjetivas como princípio de criação ou de crítica.

Referências bibliográficas:

- ARNOLDI, E.S. **Leitura e escrita de professores:** socialização e práticas profissionais. Dissertação de mestrado, USP, 2014.
- _____. **Leitura e escrita de professores:** socialização e práticas profissionais. In: Anais da 36ª. Reunião Anual da ANPED, Goiânia-GO. Disponível em: http://www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_posteres_aprovados/gt14_posteres_aprovados/gt14_3028_texto.pdf. Acesso em 12 jul 2015.
- BERGER, P. L. e LUCHMANN, T. **A construção social da realidade.** Petrópolis: Vozes, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas.** São Paulo: EDUSP, 1996.
- _____. **A Economia das trocas simbólicas.** São Paulo: Perspectiva, 2007.
- _____. As contradições da herança. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.). **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 2001a, pp 229-237.
- _____. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, R. (org.) **A sociologia de Pierre Bourdieu.** Tradução: Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Olho d'água, 2003. pp.73-111.
- _____. **Meditações Pascalianas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001b.
- _____. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- _____. **Sociologia.** São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, P.; DARBEL, A. **O amor pela arte:** os museus de arte na Europa e seu público. São Paulo: EDUSP: Zouk, 2003.
- BRANDÃO, Z.; ALTMAN, H. **Algumas hipóteses sobre a transformação dos habitus.** Boletim SOCED, Rio de Janeiro, n. 1, p. 1-12, 2005. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/soced.php?strSecao=report1&fas=4>. Acesso em: 23 ago. 2013.
- CALDAS, A. R. **Desistência e resistência no trabalho docente:** Um Estudo das Professoras e Professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Curitiba. Tese de Doutorado, UFPR, 2007.
- CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: ArtMed, 2005.
- CONSELHO Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21123&Itemid=866. Acesso em 17 jul 2015.
- DUBAR, C. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.
- GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão professor.** Portugal, Ed Porto, 1991.
- _____. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.
- HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar:** o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2012:** resumo técnico. Brasília: INEP, 2014
- KNOBLAUCH, A. **Aprendendo a ser professora:** um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba. Tese de Doutorado, PUCSP., 2008.
- LAHIRE, B. **A cultura dos indivíduos.** Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. **Retratos Sociológicos.** Porto Alegre: Artmed, 2004
- NUNES, J. B. C. **As influências no processo de aprender a ensinar desde a perspectiva da socialização docente.** In: VIII Encontro de Pesquisadores, 2002, Fortaleza. Anais da VII Semana Universitária da UECE. Fortaleza: UECE, 2002. Disponível em http://www.uece.br/proppgq/semana_universitaria/anais/anais2002/anais/Trabalhos_completos/Humanas-ok/socializacao.doc Acesso em 12 jul 2015.
- PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em 18 jul 2015.
- PRENSKY, Marc. **Nativos digitais, imigrantes digitais.** Trad.: Roberta de Moraes Jesus de Souza. On the Horizon, NCB University Press, vol. 9, n. 5, 2001. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/55575941/Nativos-Digitais-Imigrantes-Digitais-Prensky>. Acesso em: 14 jun 2015.
- SAMBUGARI, M.R.N. **Educação continuada coletivizada como espaço de investigação da socialização de professores.** In: Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 31, p. 661-678, set./dez. 2010.
- SETTON, M. G. J. A noção de socialização na Sociologia contemporânea. In: SETTON, M. da G. J. **Socialização e cultura:** ensaios teóricos. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2012.
- _____. **A particularidade do processo de socialização contemporâneo.** In: Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2, novembro de 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ts/v17n2/a15v17n2>. Acesso em 14 jul 2015.
- _____. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu:** uma leitura contemporânea. Revista Brasileira da Educação, n. 20, pp. 60 – 70, 2002.
- SILVA, M. **O habitus professoral:** o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. In: Revista Brasileira de Educação, Maio /Jun / Jul /Ago 2005, n. 29, p. 152-163. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a12> Acesso em 28 08 2015.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** RJ: Vozes, 2002.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber:** esboço de uma problemática do saber docente. Porto Alegre: Teoria e Educação, n. 4, 1991.
- TOZETTO, S.S. **Os saberes da experiência e o trabalho docente.** In Revista Teoria e Prática da Educação, v. 14, n. 3, p. 17-24, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.dtp.uem.br/rtpe/volumes/v14n3/02.pdf>. Acesso em 18 jul 2015.
- _____. **Trabalho docente:** saberes e práticas. Curitiba: CRV, 2010.