

**A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO UM PROCESSO
EXPERIENCIAL: A TRANSFORMAÇÃO DE EDUCADORES
EM BOA VISTA DO TUPIM/BA**

**CONTINUING TRAINING AS AN EXPERIENTIAL PROCESS:
THE TRANSFORMATION OF EDUCATORS IN BOA VISTA DO
TUPIM/BA**

**LA FORMACIÓN CONTINÚA COMO UN PROCESO
EXPERIENCIAL: LA TRANSFORMACIÓN DE EDUCADORES
EN BOA VISTA DO TUPIM / BA**

Giovana Cristina Zen

<http://orcid.org/0000-0001-6405-9843>

Maria Inez da Silva de Souza Carvalho

<https://orcid.org/0000-0002-8032-072X>

Maria Roseli Gomes Brito de Sá

<https://orcid.org/0000-0002-5457-1074>

Resumo: O estudo busca compreender como as ações engendradas no município de Boa Vista do Tupim romperam com o perverso ciclo de analfabetismo e com as proposições neoliberais de formação de professores. A pesquisa de campo foi realizada em três percursos distintos, tendo como dispositivos metodológicos as observações, as entrevistas e os encontros formativos. Os dados produzidos na pesquisa foram analisados a partir do conceito de experiência, discutido por Dewey e Larrosa; e do conceito de *habitus*, cunhado por Bourdieu e atualizado por Lahire. Das lições apreendidas, é possível afirmar que a formação continuada, quando concebida como um processo experiencial, potencializa de modo significativo as tensões entre o instituído e o instituinte, provocando deslocamentos no *habitus* de cada professor e do contexto no qual se insere. *Habitus* e experiência mantêm entre si uma relação de interdependência, residindo aí a potência do processo formativo, no qual os sujeitos assumem o papel de experimentadores de si mesmos e transformam coletivamente modos de ser, de pensar e de agir.

Palavras-chave: Alfabetização. Experiência. Formação de Professores. *Habitus*.

Abstract: The study seeks to understand how the actions engendered in the municipality of Boa Vista do Tupim broke with the perverse cycle of illiteracy and with the neoliberal propositions of teacher training. The field research was carried out in three different paths, using observations, interviews and formative meetings as methodological devices. The data produced in the research were analyzed based on the concept of ex-

A formação continuada como um processo experiencial...

perience, discussed by Dewey and Larrosa; and the concept of *habitus*, proposed by Bourdieu and updated by Lahire. From the lessons learned, it is possible to affirm that continuing education, when conceived as an experiential process, significantly enhances the tensions between the instituted and the instituting, causing dislocations in the *habitus* of each teacher and the context in which it is inserted. *Habitus* and experience maintain a relationship of interdependence, where the power of the formative process resides, in which the subjects assume the role of experimenters of themselves and collectively transform the ways of being, thinking and acting.

Keywords: Experience. *Habitus*. Literacy. Teacher Training.

Resumen: El estudio busca comprender cómo las acciones engendradas en el municipio de Boa Vista do Tupim, en alianza con el Proyecto Chapada, rompieron con el ciclo perverso del analfabetismo y con las propuestas neoliberales de formación docente. La investigación de campo se llevó a cabo en tres caminos diferentes, utilizando observaciones, entrevistas y reuniones formativas como dispositivos metodológicos. Los datos producidos en la investigación fueron analizados a partir del concepto de experiencia, discutido por Dewey y Larrosa; y el concepto de *habitus*, acuñado por Bourdieu y actualizado por Lahire. A partir de las lecciones aprendidas, es posible afirmar que la educación continua, cuando se concibe como un proceso vivencial, potencia significativamente las tensiones entre lo instituido y lo instituyente, provocando dislocaciones en el *habitus* de cada docente y el contexto en el que se inserta. *Habitus* y experiencia mantienen una relación de interdependencia, donde reside el poder del proceso formativo, en el que los sujetos asumen el papel de experimentadores de sí mismos y transforman colectivamente las formas de ser, pensar y actuar.

Palabras clave: Alfabetización. Experiencia. Formación de profesores. *Habitus*.

INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil tem sido afetada pela racionalidade neoliberal que orienta as reformas educacionais pelas quais tem passado o país, sobretudo a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, em 1996. Desde então, a formação de professores tem se configurado como um elemento estratégico para implementar e fortalecer projetos educacionais de grupos econômicos que se reproduzem no controle direto e indireto da educação pública e privada.

Neste contexto imposto pelo capital, as redes públicas de ensino são clientes potenciais dos interesses do mercado e acabam renunciando à construção do seu próprio projeto educacional diante da oferta sedutora de soluções mágicas. Deste cenário resultam os cursos aligeirados e precarizados de formação continuada, as políticas de avaliação da aprendizagem reduzidas à noção de desempenho e os sistemas de ensino que exercem amplo controle sobre as ações docentes, através da terceirização das atividades escolares.

O enfrentamento às imposições neoliberais, capaz de promover uma educação dialógica, plural e emancipatória, não é uma tarefa fácil. Impõe a construção de instrumentos teóricos e metodológicos capazes de potencializar a compreensão acerca da dimensão política da docência e a construção de alternativas ao modelo dominante, restituindo assim a condição de profissão à atividade realizada pelos professores. Para que isso se concretize é preciso um esforço individual e coletivo.

Neste artigo apresentaremos o percurso trilhado pelos educadores do município de Boa Vista do Tupim durante a implementação de uma política pública de formação continuada que impactou significativamente os resultados das aprendizagens das crianças. As transformações no contexto educacional de Boa Vista do Tupim, ocorridas no período de 2002 a 2012, foram descritas e analisadas no âmbito da pesquisa de doutorado intitulada “A formação continuada como um processo experiencial: a transformação de educadores em Boa Vista do Tupim/BA”, título deste artigo.

O estudo realizado recupera aspectos importantes de uma história que desnaturaliza a reprodução do fracasso educacional do modelo dominante, que rompe com a racionalidade neoliberal de cursos aligeirados de formação de professores e que amplia as possibilidades de produção de sucesso escolar. A trajetória percorrida por Boa Vista do Tupim, assim como toda história, é situada num determinado tempo e espaço. Por esta razão, é também uma história provisória e contingente, mas digna de ser compartilhada, pois ao ser contada se presentifica.

A iniciativa de tomar como objeto de análise e pesquisa o percurso construído pelos educadores de Boa Vista do Tupim também encontra apoio no que sugere Boaventura de Souza Santos (2004), quando afirma que a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante e ainda mais, quando denuncia que essa riqueza social está sendo desperdiçada. Certamente a trajetória de Boa Vista do Tupim é única e por isto torna-se impossível de ser reproduzida em outros contextos, mas conhecer e valorizar a “inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje” (SANTOS, 2004, p. 779) é uma responsabilidade e um compromisso no combate às desigualdades educacionais do nosso país.

A COMPLEXIDADE DA EXPEDIÇÃO: SOLO FÉRTIL, APESAR DAS ADVERSIDADES

Boa Vista do Tupim se localiza na Chapada Diamantina, no interior da Bahia. Os dados do Censo Demográfico (IBGE) de 2010 indicam que o município possui uma população de aproximadamente 18.000 habitantes, sendo 64% residentes na zona rural. A extensão territorial de Boa Vista do Tupim é imensa, com uma área de 2.639,79 km², o que corresponde aproximadamente a quatro vezes o tamanho de um município como Salvador. Como em outros municípios do interior baiano, o núcleo urbano é pequeno, composto pelas unidades administrativas da prefeitura, o posto de saúde, a igreja, a praça, a agência do Banco do Brasil, algumas escolas e o comércio local.

Em Boa Vista do Tupim não há teatro, cinema, livrarias ou até mesmo banca de revistas. Na zona rural a economia é estruturada a partir de pequenas lavouras, da pecuária extensiva e da extração da castanha. Na sede, as principais atividades econômicas se resumem ao pequeno comércio e às atividades ligadas aos serviços públicos da prefeitura. A pobreza é uma condição do povo tupinense. De acordo com os dados disponíveis no Portal

A formação continuada como um processo experiencial...

ODM, responsável pelo acompanhamento municipal dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, em 2010 apenas 44,7% da população tupinense encontrava-se acima da linha de pobreza, 20,9% da população estava entre a linha de indigência e pobreza e 34,4%, abaixo da linha da indigência.

Entretanto, apesar das adversidades socioeconômicas, Boa Vista do Tupim conquistou por dois anos consecutivos o primeiro lugar no *ranking* estadual nos resultados dos Anos Iniciais do IDEB. Em 2005 o IDEB era de apenas 2,2 e em 2007 e 2009, pulou para 4,8 e 5,8, respectivamente. Apesar das fragilidades que compõem este índice, não há como negar que o significativo aumento no IDEB se tornou ainda mais surpreendente para a mídia e para a comunidade em geral, quando consideradas algumas peculiaridades da rede municipal de ensino.

Neste período, apenas 7 das 54 escolas do município estavam na sede. Entre as 47 escolas que se espalhavam pelo território rural de Boa Vista do Tupim, havia muitas escolas isoladas, localizadas em povoados distantes. O deslocamento para algumas escolas era longo e difícil, tendo em vista que a maioria das estradas eram de terra. A mais próxima situava-se a 11 quilômetros e, a mais distante, a 72 quilômetros da sede do município.

Estes dados potencializaram ainda mais as conquistas no campo educacional. Em Boa Vista do Tupim, pobreza e fracasso escolar não eram faces de uma mesma moeda. O IDHM, publicado em 2013, referente à situação do município em 2010, revelou que as conquistas no âmbito educacional conseguiram retirar Boa Vista do Tupim da faixa de Desenvolvimento Humano considerada muito baixa.

De acordo com os dados consolidados até 2012 no Atlas de Desenvolvimento Humano, Boa Vista do Tupim teve um incremento no seu IDHM de 139,57% desde 1991, acima da média de crescimento nacional (47,46%) e acima da média de crescimento estadual (70,98%). Isto só foi possível por conta do avanço em Educação entre 2002 e 2009. Longevidade e Renda também cresceram, mas não são comparáveis à expressividade dos 671% identificados em Educação.

O início das mudanças ocorridas em Boa Vista do Tupim se confunde com a história do Projeto Chapada. Em meados de 1999, o município integrou um grupo formado por representantes de 12 municípios da Chapada Diamantina, que elaborou um projeto cujo principal objetivo era discutir o ensino da leitura e da escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A estratégia inicial centrava-se na formação de coordenadores pedagógicos e em Boa Vista do Tupim foi preciso instituir esta função, até então inexistente, para dar início às ações formativas do Projeto Chapada. Estes profissionais participavam dos encontros formativos realizados pelos formadores externos, contratados pelo Projeto Chapada, e tinham a responsabilidade de realizar com o seu grupo de professores as discussões e atividades acordadas.

Em 2005, o Projeto Chapada ganhou amplitude com a integração de 15 novos municípios, dando origem ao Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP). Com essa ex-

pansão, tornou-se necessária a ampliação da equipe de formadores externos. Para tanto, foi definida como ação estratégica a formação de formadores da própria região para atuarem nos municípios novos. Alguns coordenadores pedagógicos que compunham o “grupo de 2000”, entre eles os de Boa Vista do Tupim, foram convidados a atuar como formadores externos nos municípios novos, potencializando ainda mais as oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional desses profissionais.

Em 2009, Boa Vista do Tupim não foi o único município a conquistar bons resultados no IDEB. Piatã e Ibitiara também participavam do Projeto Chapada desde 2000 e conquistaram, respectivamente, o 2º e 3º lugar no ranking estadual. Esse resultado é fruto das ações afirmativas em prol da qualidade do sistema público e da sustentabilidade das políticas públicas educacionais de uma rede colaborativa pela qualidade da educação.

Este cenário se configurou em si como um fenômeno que merecia ser compreendido. Em um contexto em que os baixos índices de educação pareciam naturalizados, é surpreendente que um município como Boa Vista do Tupim, aparentemente condenado pelos condicionantes socioculturais, tenha conseguido mudar as regras do jogo do seu campo educacional, garantindo a qualificação das práticas educativas e, conseqüentemente, melhores resultados na aprendizagem de seus estudantes. Como isso aconteceu? Como os sujeitos se reposicionaram neste contexto e mudaram a lógica do fracasso para uma situação de sucesso?

Deste problema decorre o intento da pesquisa, ou seja, compreender como as ações engendradas em um município, aparentemente condenado pelos condicionantes socioculturais, provocaram os deslocamentos no *habitus* dos educadores ao longo do processo experiencial de formação continuada. Para que isto fosse possível foi necessário problematizar as experiências dos diversos sujeitos envolvidos e aproximar-se do modo pelo qual esses profissionais trilharam esse caminho, como se mobilizaram e como se articularam para garantir melhores resultados na aprendizagem dos estudantes.

A TRILHA METODOLÓGICA DA PESQUISA

A rota da trilha da pesquisa de campo se iniciou com uma aproximação exploratória ao campo de pesquisa que nos autorizou a romper com o enquadramento em um método de pesquisa específico e possibilitou a definição dos procedimentos de pesquisa no diálogo com os próprios sujeitos da pesquisa. Essa aposta na interlocução com os profissionais encontrou ressonância em Pimentel:

Ao buscar interpretar e compreender as relações dos indivíduos em determinadas situações de convívio delimitadas pelo tema de sua investigação, o educador/pesquisador se distancia daquilo que lhe é próprio na relação de pertencimento com o objeto de seu estudo. Contudo, tal atitude só se torna possível na medida em que

A formação continuada como um processo experiencial...

o educador/pesquisador constitui seus posicionamentos ao lado dos demais indivíduos com os quais compartilha o seu contexto de investigação. (2009, p. 134)

Desde o início, quando a pesquisa ainda era uma ideia embrionária, já era notório o desejo dos educadores de Boa Vista do Tupim em tornar público os aspectos que ampliaram as possibilidades de produção do sucesso escolar. Os educadores do município estavam dispostos a narrar fatos e revelar impressões que pudessem constituir os posicionamentos sobre o contexto de investigação.

A escuta atenta ao que diziam os educadores de Boa Vista do Tupim indicou caminhos que consideramos pertinentes e interessantes para apreender os sentidos das mudanças ocorridas no campo educacional. Na definição de procedimentos de pesquisa, optamos por ações de observação e de produção que, articuladas entre si, se configuraram como estratégias fecundas para fomentar o diálogo com os educadores. Como afirma Pimentel (2009, p. 128), “o envolvimento subjetivo do investigador com o seu campo de investigações alimenta os processos de pesquisa, principalmente aqueles que derivam das abordagens qualitativas de investigação”.

Desta forma, nos distanciamos de uma metodologia de pesquisa que apenas “suga” do campo as informações necessárias para produzir um conhecimento e optamos por negociar com os sujeitos alguns procedimentos que poderiam, ao mesmo tempo, produzir o dado da pesquisa e colaborar com a rede municipal. Uma das razões que justifica essa escolha é que, além de apreender os aspectos que possibilitaram a ampliação de possibilidades de sucesso escolar no campo educacional, também era possível contribuir para a compreensão e melhoria da política municipal de formação continuada do município.

Essa perspectiva favoreceu a análise do fenômeno sob a ótica de uma realidade que é situada, multifacetada e complexa, na qual o conhecimento sobre as mudanças engendradas no campo educacional não poderia ser produzido apenas pelo pesquisador, mas a partir da “construção dos vínculos entre investigador, investigados e contextos de investigação” (PIMENTEL, 2009, p. 133).

A pesquisa de campo foi realizada em três momentos distintos e, para cada um, foram utilizados instrumentos diversificados que possibilitaram a reflexão em torno das mudanças engendradas no campo educacional. O primeiro percurso da trilha consiste na realização de observações participantes de várias ações realizadas pela Secretaria de Educação de Boa Vista do Tupim. Entre elas, destacam-se as reuniões da equipe técnica para análise dos resultados de aprendizagem dos estudantes, os encontros formativos de professores de 1º e 2º anos dos Anos Iniciais, com foco na Leitura e Escrita na Alfabetização Inicial, a realização do Dia da Leitura que reuniu na praça do município estudantes de diversas escolas e o Dia E, uma iniciativa que ocorre em anos eleitorais para implicar a comunidade nas decisões sobre as demandas educacionais do município.

O segundo percurso da trilha consistiu na realização dos Ateliês de Formação, uma alusão ao termo francês *atelier*, derivado do latim *studere*, que pode ser traduzido como a

“ânsia de conseguir algo”. Um Ateliê é um espaço no qual as pessoas podem criar e experimentar, manipulando os diversos recursos disponíveis e produzindo suas próprias representações sobre o mundo e sobre as coisas. Um lugar de persistência e de disciplina para fazer e refazer, para desconstruir e reconstruir, para ir e voltar.

Para compor o grupo dos Ateliês de Formação foram convidados os quatro coordenadores pedagógicos que participaram do processo de transformação do campo educacional desde o período de 2000/2004. Para esses coordenadores foi solicitada a indicação de nove professoras alfabetizadoras reconhecidas pelo grupo como boas professoras. Produzir os dados, em parceria com as professoras alfabetizadoras, se constituiu como uma possibilidade relevante para compreender como as experiências impulsionaram os deslocamentos no *habitus* daquele grupo. Assim, a produção do conhecimento sobre o modo como as mudanças ocorrem no campo educacional não seria uma responsabilidade apenas do pesquisador, mas de todo o grupo que se disponibilizou a vivenciar aquela situação.

As professoras alfabetizadoras que participaram dos Ateliês de Formação também assumiram o compromisso de realizar com os estudantes as situações didáticas planejadas durante os encontros. Para documentar as impressões e sentimentos decorrentes dessas situações e dos encontros formativos, as professoras foram convidadas a produzir um Diário de Formação. Além disso, também foi proposta uma Troca de Cartas para que as professoras alfabetizadoras e os coordenadores pedagógicos pudessem narrar com mais detalhes a própria trajetória profissional, seus anseios e desejos.

Ao longo dos Ateliês de Formação, identificamos a necessidade de verticalizar a reflexão sobre alguns aspectos fundamentais nas mudanças engendradas no campo educacional de Boa Vista do Tupim. Por este motivo, propusemos o terceiro e último percurso da trilha da pesquisa de campo, no qual realizamos entrevistas coletivas como instrumento de pesquisa. Nessa etapa foram entrevistados o Secretário de Educação, o Diretor Pedagógico, a Coordenadora Geral do Fundamental I, a Coordenadora Geral da Educação Infantil, os Coordenadores Pedagógicos e Professoras Alfabetizadoras que participaram dos Ateliês de Formação.

Esta opção provocou a interação entre os sujeitos da pesquisa porque fomentou o confronto entre as diferentes opiniões sobre a pluralidade e heterogeneidade de situações vividas ao longo do processo formativo. Neste momento, foi necessário investigar de forma mais detalhada como as múltiplas experiências dos profissionais de Boa Vista do Tupim se relacionavam entre si.

Para aportar a análise dos elementos constituintes do campo de pesquisa, definimos duas ancoragens para a trilha percorrida neste trabalho. A primeira se apoia no conceito de experiência e na sua relação com a formação. Para compor a segunda, recorreremos ao campo da Sociologia e incorporamos o conceito de *habitus* no arcabouço teórico desta pesquisa.

PRIMEIRA ANCORAGEM: A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO UM PROCESSO EXPERIENCIAL

A formação continuada, entendida como um processo experiencial, pressupõe o entendimento de que o professor é produto e produtor de suas experiências e, somente ele, a partir das condições presentes no campo educacional, pode gerar as transformações no seu contexto profissional.

Larrosa (2004, p.160) afirma que o sujeito da experiência “não é o sujeito da informação, da opinião ou do trabalho, que não é o sujeito do saber ou do julgar, ou do fazer, ou do poder, ou do querer”. Ele complementa dizendo que “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície de sensibilidade na qual aquilo que passa afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.”

A relação dos indivíduos com o mundo caracteriza-se por sua indeterminação. Por esta razão o vir a ser não depende apenas da vontade dos sujeitos, mas também da objetividade do mundo e da forma pela qual os sujeitos se posicionam diante dele. Dewey (1971, p.31) salienta que “a experiência não se processa apenas dentro da pessoa”, mas nas relações que o sujeito estabelece com o seu meio. Isso significa pensar que o sujeito não é soberano de si mesmo e que ele se forma na interação com as coisas e as pessoas e, nessa relação de interdependência com o mundo, o sujeito não se forma pelo outro, mas com o outro. O sujeito da experiência é, portanto, ao mesmo tempo ativo e passivo. Segundo Dewey (1959, p. 152),

Em seu aspecto ativo, a experiência é tentativa [...]. No aspecto passivo, ela é sofrimento, passar por alguma coisa. Quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos alguma coisa com ela; em seguida sofremos ou sentimos as consequências. Fazemos alguma coisa ao objeto da experiência, e em seguida ele nos faz em troca alguma coisa: essa é a combinação específica, de que falamos. A conexão dessas duas faces da experiência mede o fruto ou o valor da mesma. A simples atividade não constitui a experiência.

Em Larrosa (2004, p.161) também encontramos essa distinção entre a atividade em si e suas consequências:

[...] seja como território de passagem, como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não tanto por sua atividade, como por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. [...] O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pôr-nos), nem a o-posição (nossa maneira de opor-nos), nem a im-posição (nossa maneira de impor-nos), nem a pro-posição (nossa maneira de propor-nos), mas a exposição, nossa maneira de ex-por-nos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é inca-

paz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se ex-põe. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere.

Deste modo, podemos concluir que tanto para Larrosa como para Dewey, o sujeito da experiência é quem experimenta o mundo e, ao mesmo tempo, sofre as consequências do seu ato. Nesta perspectiva, a formação precisa se configurar como um lugar de exposição, um espaço onde esteja legitimada a possibilidade de tornar-se vulnerável diante dos desafios. A formação compreendida como um processo experiencial implica permissão do sujeito para que algo lhe toque.

A experiência “contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo” (LARROSA, 2004, p.162), ela é o caminho por onde passa o sujeito para se reinventar, e é por este motivo que a formação precisa ser compreendida como um processo experiencial, como um processo pelo qual o professor passa e se transforma, a partir dos sentidos que atribui ao que lhe toca.

Nesta perspectiva, a formação se configura como um processo experiencial, no qual é o sujeito que se torna experimentador de si mesmo, travando uma luta contra o que ele já é, na busca de construir o que ele ainda não é. A sua possibilidade de atuação nesse mundo se contrai e se expande a depender dos sentidos que atribui ao que vivencia em seu processo formativo. Através da experiência, os professores vão se formando e transformando o mundo em que vivem.

SEGUNDA ANCORAGEM: O CONCEITO DE *HABITUS* E SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A defesa pela formação como um processo experiencial não equivale a compreendê-la como um modelo de formação individualista. Ao contrário, ao afirmar que as experiências do sujeito se constituem a partir da interação que realiza com as outras pessoas e com o seu contexto, necessariamente, se estabelece uma inter-relação entre indivíduo e sociedade.

Para ampliar a reflexão sobre os deslocamentos que ocorrem durante o processo experiencial, recorreremos à teoria bourdieusiana que atribui aos conceitos de *habitus* e de *campo* um papel central na complexa relação entre os processos individuais internos dos sujeitos e os condicionantes externos do contexto. O *campo* refere-se à dimensão objetiva da vida social, ou seja, aos espaços objetivamente estruturados de relações entre os indivíduos, posicionados de acordo com uma distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos. Já o conceito de *habitus* está relacionado aos esquemas simbólicos de organização da atividade prática, subjetivamente internalizados pelos agentes individuais, que determinam o modo de agir, pensar, sentir, perceber, interpretar, classificar e avaliar.

Entretanto, ressalta Bourdieu que o conceito de *habitus* difere do que seria um hábito. Para o autor, um hábito é, teoricamente, “considerado espontaneamente como uma ação repetitiva, mecânica, automática, antes reprodutivo que produtivo” (1983, p.105). O que está em ação no conceito de *habitus* não é um conjunto de associações mecânicas e permanentes, mas uma capacidade geral, flexível, versátil, inventiva e adaptativa de atuar em uma variedade infinita de situações e ambientes sociais. Desta forma, Bourdieu (1994, p. 61) se distancia de uma ideia reprodutivista do conceito de *habitus*, definindo-o como

[...] um sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘regulamentadas’ e ‘reguladas’ sem ser o produto de obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente.

Bourdieu destaca que a prática não é um conjunto mecânico de esquemas estruturais, nem o resultado da realização de objetivos pessoais pelos indivíduos, mas deriva da relação dialética entre a situação e o *habitus* que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, apreciações e ações.

O *campo* seria então um espaço de relações entre grupos com distintos posicionamentos sociais, espaço de disputas e jogos de poder. Um microcosmo dotado de leis próprias, onde os indivíduos ocupam determinadas posições, com meios e fins diferenciados, que o reproduzem e o produzem. Bourdieu (2004, p.23), ao discorrer sobre “Os usos sociais da Ciência”, afirmou

[...] o que comanda os pontos de vista, o que comanda as intervenções científicas, os lugares de publicação, os temas que escolhemos, os objetos pelos quais nos interessamos etc é a estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes que são (...) os princípios do *campo*. É a estrutura das relações objetivas entre os agentes que determina o que eles podem e não podem fazer. Ou, mais precisamente, é a posição que eles ocupam nessa estrutura que determina ou orienta (...) suas tomadas de posição.

Assim, o *habitus*, na condição de um sistema adquirido de esquemas geradores, atua como uma matriz de percepção, orientação e de apreciação da ação que se realiza em determinadas condições sociais. Esta noção ajuda a romper com a dualidade entre indivíduo e sociedade, ao considerar o duplo processo de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade. Nesse sentido, a realidade social não é percebida como exterioridade ou como interioridade, mas, simultaneamente, como uma inter-relação entre a exterioridade objetiva e a interioridade subjetiva.

Para compreender os deslocamentos ocorridos no *campo*, através do duplo processo de interiorização da exterioridade e exteriorização da interioridade, se faz necessária uma reflexão sobre o papel dos indivíduos no mundo social a que pertencem. Na teoria bourdieusiana os indivíduos não são apenas sujeitos passivos, determinados pelos esquemas simbólicos de organização do mundo social. Bourdieu (2011) designa os indivíduos como agentes sociais que pensam e agem dentro de uma estreita liberdade entre a cumplicidade ontológica, que mantém inconscientemente com sua história pregressa, e as percepções e apreciações que compartilha com as outras pessoas do seu entorno.

Deste modo, podemos dizer que os agentes sociais não são apenas determinados pelo *habitus*, como também o determinam. Isto implica compreendê-lo como um sistema em constante reformulação, gerado no passado e orientado para uma ação no presente. Para se integrar ao meio social, os agentes participam de um jogo de disputas entre o estruturado (por meios sociais passados) e o estruturante (de ações e representações presentes). Desta forma, integrar-se ao meio social pressupõe, necessariamente, a participação do indivíduo no jogo inerente ao espaço social a que pertence, conservando os esquemas simbólicos de organização da atividade prática, o que significa interiorizar a exterioridade, ao mesmo tempo em que promove deslocamentos no *campo* que geram transformações no *habitus*, ou seja, exteriorizando a interioridade.

Além das contribuições de Bourdieu, também recorreremos à obra do sociólogo contemporâneo Bernard Lahire, que problematiza as principais contribuições da teoria bourdieusiana e questiona o conceito de *habitus* como um princípio único de conduta do homem contemporâneo. Para Lahire (2002, p.18), os agentes “não são todos feitos do mesmo molde”, portanto não há um único princípio de conduta que determina a atuação do indivíduo em seu meio social. O autor incorpora ao conceito de *habitus* novos elementos como determinantes da ação e argumenta que os agentes sociais são portadores de várias disposições, cada uma com a sua própria composição e força, relacionadas ao processo de socialização em que foi adquirida.

Lahire (2005) amplia a reflexão em torno dos aspectos determinantes da ação, afirmando que a pluralidade de contextos de ação e as contradições oriundas dessa diversidade determinam a coerência entre as disposições para crer, também nomeadas pelo autor como “crenças”, e as disposições para agir, que são interiorizadas ou exteriorizadas pelos indivíduos. Entretanto, ressalta o autor que os indivíduos podem interiorizar normas, valores e ideais sem, no entanto, possuir as disposições necessárias para agir.

Os actores não são feitos de um só pedaço, mas pelo contrário são *colagens compostas, complexos matizados de disposições (para agir e para crer) mais ou menos fortemente constituídos*. Isso não significa que sejam “sem coerência”, mas sim sem princípio de coerência único *de crenças (modelos, normas, ideais, valores...)* e *de disposições para agir*. (LAHIRE, 2005, p.32)

A formação continuada como um processo experiencial...

Assim, o modo como são apropriadas e atualizadas as disposições para agir e para crer são fortemente influenciadas pelas variações intraindividuais, constituídas pelas diferenças internas de cada indivíduo, e pelo contexto de ação no qual foram adquiridas. Além disto, a diversidade de posições ocupadas em meios sociais variados, ao longo da trajetória pessoal ou no curso de um mesmo período, também amplia significativamente o repertório de esquemas de ação que compõe o patrimônio de disposições de um indivíduo. Em síntese, um “ator plural” é o produto da experiência de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos (LAHIRE, 2002, p.36).

Portanto, Lahire retoma e amplia o conceito de *habitus*, concebido por Bourdieu como um “princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas” (BOURDIEU, 2011, p. 21-22). Lahire integra ao conceito de *habitus* a variedade de referências disposicionais, às vezes incoerentes ou, até mesmo, contraditórias, como instâncias que também podem determinar a ação do indivíduo no seu contexto social.

Em função das pessoas com quem o indivíduo considerado coexiste duradouramente (cônjuge, filhos) ou temporariamente (amigos, colegas...), em função do lugar que ele ocupa na relação com essas pessoas ou em relação à actividade que desenvolvem juntos (dominante ou dominado, líder ou seguidor, responsável ou simples participante, implicado ou não implicado, competente ou não competente...), o seu património de disposições e de competências é submetido a forças de influência diferentes. (LAHIRE, 2005, p.37)

Assim, o que constitui a ativação de determinadas disposições, em um contexto específico, pode ser concebido como o “produto da interação entre (relações de) forças internas e externas” (LAHIRE, 2005, p.37). Nessa perspectiva, as contribuições de Lahire ajudam a circunscrever a atuação do indivíduo no contexto social em uma perspectiva mais relacional, que combina tanto os fatores externos como os internos, no duplo processo de interiorização e de exteriorização de determinadas disposições. Por conseguinte, também podemos situar o professor nessa discussão como um sujeito plural, que possui um patrimônio de disposições em permanente transformação, fruto da experiência de socialização em contextos sociais múltiplos e heterogêneos.

AS LIÇÕES APREENDIDAS AO LONGO DA TRILHA DE PESQUISA

Conforme anunciado acima, os elementos constituintes do campo de pesquisa foram analisados a partir das duas ancoragens teóricas até aqui apresentadas. A diversidade de estratégias utilizadas durante a pesquisa de campo possibilitou a compreensão de diferen-

tes aspectos que foram fundamentais para as mudanças engendradas em Boa Vista do Tupim, a partir da sua integração com o Projeto Chapada.

Na sequência, apresentamos as quatro lições apreendidas ao longo da trilha da pesquisa, algumas situadas em uma dimensão mais ampla e outras em uma dimensão mais específica.

LIÇÃO 01 – O PATRIMÔNIO DISPOSICIONAL DOS INDIVÍDUOS A SERVIÇO DAS TRANSFORMAÇÕES

O patrimônio individual de disposições dos educadores de Boa Vista do Tupim foi fundamental para as transformações do contexto educacional. Uma variação intra-individual que merece destaque é o desejo de mudança dos educadores, ao menos do grupo que liderou a implantação das primeiras ações formativas. As disposições destes indivíduos estavam fortemente associadas ao que Lahire (2005) nomeia como apetência.

Uma coisa que foi imprescindível que era a vontade que as coisas dessem certo, as dificuldades eram superadas com a força de vontade: “Não, tem que dar certo, nós temos que mudar essa realidade, nós precisamos fazer algo em prol desse município.” E a equipe era muito dedicada. (Vespasiano Pimentel de Sá – Secretário de Educação)

Só uma coisa que eu acho que deve ficar registrado é que naquele primeiro momento nós queríamos muito que as coisas dessem certo. Nós estudávamos muito, nós procurávamos muito assim, era um grupo muito coeso, porque nós queríamos que as coisas dessem certo. (Fernando Oliveira Nascimento – Diretor Pedagógico)

Num determinado momento a gente se comprometeu tanto em fazer. Fomos vendo os resultados. A gente quis tanto. Teve um grupo que se animava muito e que partilhava muito isso, que queria muito isso. E fomos agregando outras pessoas, outros coordenadores. Tinha diretores que participavam disso. Os professores também. Eu acho que a gente sustentou muito isso. (Thaís Pinheiro Costa Mascarenhas – Coordenadora Geral do Ensino Fundamental I)

Os depoimentos de Vespasiano, Fernando e Thaís revelam que a forma como as ações do Projeto Chapada foram integradas ao campo educacional de Boa Vista do Tupim foi também determinada pelo patrimônio disposicional dos profissionais do município que lideraram esse processo. O que diferencia Boa Vista do Tupim dos outros municípios é o produto da interação entre as forças externas do Projeto Chapada e as forças internas do grupo de educadores, que tomou para si a tarefa de fazer alguma coisa pelos que ficavam *pelo meio do caminho*.

A formação continuada como um processo experiencial...

Assim, não é possível afirmar que foi um ou outro, mas a forma como a exterioridade objetiva do Projeto Chapada e a interioridade subjetiva dos educadores de Boa Vista do Tupim se relacionaram, provocando os deslocamentos no campo educacional.

Portanto, esta relação pode ser considerada como duas faces de uma mesma moeda. Boa Vista do Tupim não foi o único ente a sofrer influências de forças externas. O contrário também aconteceu. A forma como os sujeitos exteriorizaram a sua interioridade também impactou o Projeto Chapada, que se constitui de um determinado modo porque os educadores de Boa Vista do Tupim, e de todos os outros municípios parceiros, também atuaram sobre ele.

Os deslocamentos são sempre desconfortáveis, independente de resultados positivos ou negativos. De certa forma, isso explica o fato de que nem sempre a participação dos educadores de Boa Vista do Tupim se deu de forma crítica ou participativa. Ao contrário, alguns depoimentos indicaram que o grupo era extremamente tímido. Destaco, a seguir, a interpretação de Vespasiano a respeito:

Eu acredito que a timidez era decorrente de dois fatores, um, tem pessoas que são tímidos de natureza e outro, quando você está em público, quando você está com um grupo de pessoas, você se sente intimidado se você não tiver conhecimento determinado, se não tiver experiência, então assim, você fala algo e você sabe que o outro vai olhar. Esse grupo tinha assim, uma certa timidez que foi sendo mudada ao longo do percurso, foi sendo mudada, mas tinha muito isso. (Vespasiano Pimentel de Sá – Secretário de Educação)

A timidez de alguns educadores de Boa Vista do Tupim era uma variação intra-individual que mobilizava os formadores externos do Projeto Chapada. No caso da Professora Cândida, por exemplo, ocupar-se desta situação se constituiu em uma experiência que lhe ajudou a ressignificar a sua própria percepção sobre os sujeitos envolvidos no processo:

Me queixava porque eles não falavam. (...) O caso de Aida ilustra essa situação. Era uma coordenadora que passava 16 horas na sala MUDA. Eu nunca ouvia a voz de Aida, ainda que fosse super aplicada. Estava sempre atenta, anotava tudo, mas não falava. Em um dos acompanhamentos soube que ela era líder comunitária e tinha um lugar super importante juntos aos moradores da sua localidade e que fazia discursos públicos. Chamei Aida para uma conversa e combinamos que ela sentaria sempre perto de mim e que sempre que ela falasse eu apresentaria ao grupo os seus comentários para que todos escutassem e assim o fiz. Coloquei Aida num grupo com pessoas do município que valorizavam mais ela e pedimos ajuda para algumas pessoas dentro do grupo para apoiá-la. Montei grupos fixos de trabalho misturados quando não era necessário trabalhos pelos municípios e nessas situações Aida e vários outros foram sendo valorizados e se sentindo melhores com eles, se encorajando e descobrindo suas potencialidades. (Maria Cândida Fontes Mello de Muzzio, Formadora Externa do Projeto Chapada)

A descoberta de que Aida poderia ter uma participação mais ativa, mobilizou a Professora Cândida a provocar deslocamentos no espaço formativo, reposicionando-a no intuito de garantir maior participação. Podemos, então, afirmar que a interioridade subjetiva depende sempre da relação que se estabelece entre os sujeitos da ação e que é possível provocar mudanças, cujo resultado é sempre o movimento do indivíduo e do seu grupo. Essa possibilidade nos faz compreender o processo formativo como um campo de lutas, no qual os sujeitos se enfrentam, conservando ou transformando o estado das coisas.

O relato da Professora Cândida mostra que a exterioridade atua sobre a interioridade do mesmo modo que a interioridade atua sobre a exterioridade. Isso redefine caminhos e confere ao processo formativo o seu caráter experiencial, no qual todos se formam e se transformam. A condição do risco e da vulnerabilidade define a formação como uma relação entre sujeitos, uma dinâmica inter e intra-subjetiva, na qual os sujeitos se expõem e definem rotas que são permanentemente reorganizadas, em função dos objetivos perseguidos.

Há uma aposta na possibilidade de mudança, que não deve se confundir com uma aventura. Na aposta, é possível estar aberto ao novo, mas não se perde o foco central da ação. Na aventura, esse acontecimento imprevisto, no qual se conta permanentemente com o acaso e com a sorte, a ação está de tal forma aberta que não é possível antecipá-la. As ações formativas, compreendidas como um processo experiencial, não se confundem com uma aventura, na qual os indivíduos se lançavam, sem clareza de onde se pretendia chegar, na expectativa de uma proeza extraordinária. A história narrada pelos educadores mostra que a integração de Boa Vista do Tupim ao Projeto Chapada se constituiu em uma trilha com propósitos, ancoragens e percursos previstos, apesar da vulnerabilidade a qual estariam submetidos os seus integrantes.

Desta forma, reiteramos a influência do patrimônio disposicional dos indivíduos no processo formativo que impulsionou as mudanças no campo educacional de Boa Vista do Tupim. A forte apetência em alcançar melhores resultados para os estudantes foi tão importante quanto a timidez do grupo no espaço formativo. O patrimônio disposicional, cuja apetência e timidez se constituem como alguns de seus elementos, se configurou como um motor interno que assegurou aos educadores de Boa Vista do Tupim a possibilidade de viver a situação formativa como uma experiência.

LIÇÃO 02 – O RECONHECIMENTO DO OUTRO COMO ELEMENTO CENTRAL DAS PARCERIAS QUE COMPÕEM A CADEIA DISTRIBUTIVA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Cada município que compõe o Projeto Chapada institui uma cadeia distributiva de formação, na qual uns se responsabilizam pelos outros, o que resulta na formação continuada de todos os envolvidos, do secretário de educação ao professor. Esta ação estraté-

gica potencializa significativamente a interiorização das ações formativas em cada escola das redes municipais.

Em Boa Vista do Tupim, os coordenadores pedagógicos assumiram a responsabilidade pela formação continuada dos professores e as ações formativas eram planejadas com o propósito de qualificar as práticas educativas. Para isto, tomavam como ponto de partida as observações de sala de aula, os resultados das aprendizagens dos alunos e as discussões com os professores, durante os encontros de planejamento e estudo.

Os professores que participaram dos Ateliês de Formação apontaram a parceria com o coordenador pedagógico como o aspecto mais relevante nas mudanças engendradas no campo educacional do município, desde a sua integração no Projeto Chapada.

Eliana: Foi assim: chegou o Projeto Chapada, “Ah, como é?” “Ah, vai ter coordenador.” “Gente, vai mudar tudo”.

Pesquisadora: O que foi que mudou?

Eliana: Começando pelos planejamentos, com o coordenador na escola mudou tudo.

Pesquisadora: Antes não existia?

Eliana: É, não existia não. Então, quando falava assim, Projeto Chapada: Que bicho é esse? Vai planejar, vai observar. Ninguém começou a ver com bons olhos não os coordenadores não, poucos mesmo viram como uma coisa boa.

Essa resistência inicial também foi fundamental para o processo formativo dos próprios coordenadores pedagógicos. O desafio de se constituir como tal nesta função, e se aproximar dos professores, gerou uma oportunidade fecunda para aprender modos de funcionamento que possibilitasse a interiorização das discussões realizadas no âmbito dos encontros formativos.

Isto só foi possível porque a institucionalização da cadeia distributiva de formação implicou, necessariamente, a descentralização das ações formativas. Com isto, os coordenadores pedagógicos assumiram como atribuição precípua a formação continuada dos professores. Diante desse desafio, tiveram a oportunidade de experimentar a complexa dinâmica entre o que ele formava e aquilo que lhe formava, portanto, um processo experiencial também para os coordenadores pedagógicos.

Isto provocou deslocamentos capazes de transformar pessoas e contextos, o que favoreceu de modo significativo, a construção progressiva da autonomia profissional dos educadores de Boa Vista do Tupim. O depoimento de Elma e Maíse, sobre a relação com a coordenadora pedagógica, mostra um pouco deste percurso:

Elma: Há dez ou nove anos, quando ela (coordenadora pedagógica) começou, ela era do tipo que levava tudo pronto, colocava pra gente fazer e depois cobrava. Dava pra gente engolir, nós tínhamos que engolir, só que aí com o tempo nós fomos reformulando, fomos conversando e foi aí que ela viu que tava errada. Ela disse

que foi porque ela queria abraçar o mundo, pediu desculpas e hoje nossa relação é maravilhosa, ela nos ajuda muito mesmo.

Pesquisadora: Que tipo de ajuda?

Maíse: Assim, nós elaboramos projetos, tudo que nós precisamos fazer, ela está lá do nosso lado, nossas angústias, ela está lá para nos ajudar.

Elma: Era tipo assim, ela mandava a gente fazer e nós fazíamos tudo. É, isso daqui. E o que nós fazíamos não tinha valor. Ela mudava e a gente perguntava: “Por que mudou?” e ela respondia: “Não, porque assim ficou melhor” Prevalencia aquilo. Aí agora não, ela foi vendo que nós tínhamos razão e tudo, aí de uns anos pra cá não. Melhorou, agora nós discutimos tudo, está tudo como tinha de ser.

Os coordenadores pedagógicos de Boa Vista do Tupim tiveram o desafio de construir, com os professores, um projeto de inovação pedagógica para que as ações formativas pudessem ter alguma ressonância, isto é, tiveram que se constituir como sujeitos do processo, negociando disposições para crer e disposições para agir.

A disputa de forças que se estabeleceu entre os coordenadores pedagógicos e professores foi o que potencializou os deslocamentos no campo educacional, capazes de gerar as transformações. Para ilustrar a força da parceria entre coordenadores pedagógicos, destacamos os depoimentos de duas professoras que participaram dos Ateliês de Formação:

Romilda: A minha coordenadora quando eu comecei, eu fui... “Ah, eu não sei nada não, você vai ter que me ajudar, eu não sei alfabetizar não, eu não sei como eu vou ensinar para eles fazerem um A, um B, eu não sei não, você vai ter que me ajudar.” Realmente, nós aprendemos juntas e foi como eu já falei, ela trouxe várias reflexões, textos, vídeos e ela acompanhava... Ela passou todo tempo perto de mim e eu falei é perseguição. Aí ela disse “Olha, tudo tem um propósito.” Ela estava me acompanhando de perto para ver como eu estava, qual a ajuda que eu precisa. E assim, quando nós analisávamos alguma coisa que não estava legal ou não tinha alcançado os objetivos, aí ela pressionava mesmo...

Elma: Eles (coordenadores pedagógicos) também foram passando por um processo, porque antes era assim, eles ficavam lá no cantinho da sala, só ficavam lá com o seu caderno, olhando nosso plano e riscando. Hoje não, enquanto eles me acompanham, eles estão lá, também ajudando com a sua aula.

O reconhecimento do outro como um sujeito não foi apenas uma aprendizagem dos coordenadores pedagógicos. Também os professores tiveram que aprender isso. Romilda precisou compreender que a coordenadora pedagógica não estava lhe perseguindo, assim como Elma teve que perceber que “eles” também estavam passando por um processo de aprendizagem.

Por conseguinte, reiteramos a tese de que a formação continuada precisa ser compreendida como um processo experiencial. Os depoimentos das professoras de Boa Vista do Tupim mostram que o encontro de dois sujeitos, que se reconhecem como tais, é imprescindível quando se pretende deslocamentos no *habitus* no campo educacional. Como afirma Larrosa (2004, p.161) é incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a

quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere.

O entendimento do outro como um sujeito é fundamental para o processo formativo e implica também o reconhecimento dos desafios que o professor vivencia no seu contexto profissional. Os coordenadores pedagógicos de Boa Vista do Tupim aprenderam a se responsabilizar pelos problemas que existem na sala de aula e, por isso, ninguém se sentia sozinho.

LIÇÃO 03 – AS BRECHAS NO HABITUS AO LONGO DO PROCESSO EXPERIENCIAL: POSSIBILIDADES DE TRANSFORMAÇÃO

No segundo Ateliê de Formação, reservamos um momento para que as professoras compartilhassem impressões e sentimentos sobre a aula de leitura planejada e realizada com os estudantes. Destacamos aqui um trecho desta conversa, na qual as professoras falaram sobre a participação dos estudantes que ainda não compreendiam o sistema de escrita, nas situações de leitura em contexto de estudo. A atividade proposta pelas professoras que participaram desse diálogo colocava o desafio aos estudantes de encontrar, em um conjunto de livros, aqueles que continham as informações que poderiam ampliar a pesquisa sobre o tema pesquisado.

Romilda: Essa foi a minha confusão também. Antes da aula, fiquei me perguntando como essas crianças vão dizer se esses materiais servem ou não, se só sabem ler a imagem? Só vão poder falar da imagem. Se eles não sabem ler, como é que eles vão dizer? Não vejo a hora logo de chegar 10 horas, que já acaba essa aula.

Rosemary: Eu fiquei angustiada mesmo. Eu sai e falei assim: Oh Dalmária, eu não gostei da aula não.

Romilda: Mas aí quando Elma (*coordenadora pedagógica*) falou assim... Você vai emprestar a sua voz, foi aí que caiu a minha ficha.

Dalmária: Porque a minha turma já é alfabética, os meninos já sabem ler. Então, eles falam mesmo.

Romilda: E teve um que eu falei assim.... Eu li, aí pedi para ele dizer o que ele tinha entendido, foi lindo. Ele falou certinho, ele falou direito.

Sueide: Ler é atribuir sentido. Têm alunos que não sabem ler convencionalmente e leem mais do que aqueles que já sabem ler convencionalmente.

Nesse diálogo, as professoras revelaram o que sentiram e o modo como foram reconceitualizando a própria concepção de leitura, durante a realização da atividade planejada. Apesar do discurso incorporado sobre os prejuízos da fragmentação do ensino da cultura escrita em dois processos distintos, nem todas as professoras tinham compreendido o que Sueide sintetizou na sua fala.

Isto indica que os deslocamentos no *habitus* não obedecem uma sequência, ou seja, a relação entre as variações intra-individuais, as disposições para crer e as disposições

para agir não possuem entre si uma hierarquia. Por isso, não se pode afirmar que os professores devem primeiramente reconceitualizar o objeto de ensino para depois ensiná-lo. Isto pode acontecer antes, durante ou depois da realização de uma determinada atividade prática.

Os deslocamentos nas disposições para crer ou para agir também não têm hora marcada para acontecer e não dependem exclusivamente da vontade de mudança dos professores. A apetência, como já discutido anteriormente, é um elemento importante no processo formativo. Entretanto, afirmar que os professores só mudam quando querem é depositar mais uma vez sobre eles a responsabilidade pelo fracasso escolar. Os professores não mudam quando querem, eles mudam quando podem, quando eles conseguem encontrar, ao longo do processo experiencial de formação continuada, alternativas para resolver as tensões entre o instituído e o instituinte.

No caso de Romilda, por exemplo, fica explícita a sua angústia diante do desafio de propor uma atividade de leitura para os seus alunos. Isto pode revelar o compromisso e o desejo de mudança dessa professora. Entretanto, até então, esses elementos não tinham sido suficientes para operar uma mudança na sua prática pedagógica.

No momento em que a coordenadora pedagógica fez uma intervenção, aparentemente simples, dizendo algo que já tinha sido discutido exaustivamente no Ateliê de Formação, Romilda conseguiu, finalmente, atribuir algum sentido a esta provocação e interiorizar uma disposição que ainda não pertencia ao seu *habitus*.

Isto foi possível porque Romilda tornou-se uma experimentadora de si mesma e, desta forma, conseguiu se transformar. Ela se permitiu experienciar a tensão entre as suas próprias disposições para crer e o desafio de incorporar em seu patrimônio disposicional um esquema de ação capaz de gerar uma mudança. Para que Romilda pudesse produzir essa transformação foi preciso orquestrar o prático, o emocional e o intelectual.

Isto significa dizer que a mudança de Romilda não foi apenas prática. Para incorporar uma nova disposição para agir, ela precisou administrar suas emoções e atualizar uma disposição para crer. Romilda não conseguiria fomentar a interação dos estudantes, que ainda não compreendiam o sistema de escrita, com as ideias e/ou informações de um determinado texto, se ela não acreditasse que seus alunos fossem capazes de ler o texto, na acepção defendida por Sueide, de que ler é atribuir sentido. O depoimento de Maíse também mostra isso:

Maíse: Na verdade, nós subestimamos muito as nossas crianças. Eu acho que, pelo fato de não termos o hábito de trabalharmos com outro tipo de texto, nós ficamos com medo de não dá certo... A gente acha que vai ficar ruim. Quando nós vamos para a prática, na primeira aula nunca dá certo. E eu fico muito inquieta com tudo que é novidade, na verdade, a mudança nos deixa inquietas, pelo menos eu. Vai fazendo, na primeira não deu certo, não ficou bom como a gente queria. Eu acho que nós sempre queremos perfeição, nós buscamos o máximo de perfeição, aí na primeira não ficou do jeito que nós achávamos que deveria ser, vamos fazer

A formação continuada como um processo experiencial...

de novo até que nós chegamos: “Não, agora está bom, os meninos participaram, está indo legal.” Nós subestimamos as crianças, não é verdade? Nós achamos que não vão conseguir. No começo nós achamos que é muito difícil para eles, mas os meninos dão de 10 a 0 na gente.

Maíse revela que o cotidiano da sala de aula é um espaço fecundo para a formação e a transformação dos professores, ainda que não seja o único. A honestidade diante do que se sente e do que se pensa, a ansiedade em fazer o melhor possível e a coragem em realizar aquilo de que ainda não se tem certeza, também revelam as “brechas” no *habitus* de cada professor.

O caso de Romilda e o depoimento de Maíse mostram que não há como negar a tese de que a transformação só se estabelece quando a formação continuada é compreendida como um processo experiencial. Mostram, ainda, que as “brechas” no *habitus* de cada professor e de uma coletividade se constituem como ingredientes desse processo.

A tensão entre o que se pensa que se “sabe dizer” e o que se “sabe fazer” é gerada a partir de um problema real e verdadeiro, de algo pulsante do exercício cotidiano das professoras, que se deparam diariamente com o desafio de ensinar os estudantes a ler e a escrever cada vez mais e melhor. Essa ressonância entre uma provocação externa e as demandas do contexto profissional é responsável pela abertura de uma “brecha” no *habitus* das professoras, provocando uma reflexão em torno da incoerência e da distância entre as disposições para crer e as disposições para agir.

LIÇÃO 04 – A DIMENSÃO PÚBLICA DOS ESPAÇOS FORMATIVOS E A PRODUÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR

A institucionalização de uma cadeia distributiva de formação continuada contribuiu de modo significativo para a profissionalização dos educadores de Boa Vista do Tupim. Isto foi possível também porque a formação continuada, compreendida como um processo experiencial, só pode se constituir como tal se considerarmos a sua dimensão pública.

O professor não se forma sozinho, mas na relação de interdependência com seus pares e seu contexto profissional. Portanto, os espaços formativos se constituem como espaços públicos, nos quais os educadores se encontram, cada qual com seu patrimônio disposicional, e onde aprendem a se mover em meio às tensões geradas entre o instituído e o instituinte.

O espaço formativo possui uma dimensão pública, na medida em que os que ali se encontram são convidados a serem reconhecidos pelo outro e a objetivar o seu mundo singular. Um encontro com a diferença e no qual se estabelecem as negociações entre o que cada um já é e o que deseja ser. Como afirma Arendt (1997, 67), “ser visto e ouvido por outros é importante pelo fato de que todos veem e ouvem de ângulos diferentes. É este o significado da vida pública”.

Sempre achei, todos achamos, muito importante o trabalho em Seabra porque tínhamos claro o potencial desses encontros no sentido das trocas, do que podíamos partilhar com outros municípios, aprender com outros parceiros com maior ou menor experiência no percurso da formação. Evidente que sempre aprendemos com o outro. Acho que as principais aprendizagens foram o aperfeiçoamento da humildade, da escuta e da fala, do trabalho em rede. Sem sombra de dúvidas eu não seria a formadora que me tornei em Boa Vista do Tupim e no ICEP sem participar da formação da equipe técnica em Seabra. (Thaís Pinheiro Costa Mascarenhas de Jesus – Coordenadora Geral do Fundamental I)

O depoimento de Thaís revela que o espaço formativo de equipes técnicas não era um lugar de queixas e de lamentações diante da situação dos estudantes que ficavam *pelo meio do caminho*. Ao contrário, nesses encontros eram discutidas as possibilidades de produção do sucesso escolar. Thaís não seria a formadora que se tornou, se o seu espaço formativo não se constituísse como um espaço público, no qual se discutia o sucesso.

Isto que aconteceu com Thaís, nos encontros que reuniam as equipes técnicas de todos os municípios parceiros do Projeto Chapada, reverberou nos espaços formativos de todos os outros educadores de Boa Vista do Tupim. A descentralização das práticas formativas e a formação da cadeia distributiva fizeram com que todos passassem a ouvir e a serem ouvidos. Compreender a formação continuada como um processo experiencial pressupõe o reconhecimento da sua dimensão política.

Também vale destacar aqui, como uma ação que potencializa a dimensão pública da formação, o monitoramento das aprendizagens dos estudantes, uma das ações implementadas em Boa Vista do Tupim, desde a sua integração com o Projeto Chapada. Bimestralmente são realizadas avaliações diagnósticas de Língua Portuguesa, com todos os estudantes do Fundamental I, e cada escola consolida os dados de todas as classes em uma única tabela, que é publicada na recepção da escola.

Além disso, a equipe técnica também consolida os resultados de todas as escolas e disponibiliza para a rede municipal de ensino. Assim, todos tomam conhecimento dos resultados de todas as escolas. Ao final de cada semestre, também são realizados Seminários Avaliativos, para que cada escola apresente as ações realizadas a partir dos desafios identificados na avaliação diagnóstica. Além disto, também acontecem os Seminários Didáticos Municipais, nos quais os professores compartilham o conhecimento construído ao longo do ano nos encontros formativos.

Por fim, os resultados de todos os municípios são tabulados pelo ICEP e, nos encontros de formação de equipes técnicas, os Diretores Pedagógicos apresentam os dados do seu município para os demais. A combinação destas duas ações, ou seja, a publicação dos resultados das avaliações diagnósticas e a realização dos seminários, rompeu com uma tradição no campo educacional, que não comunicava à sociedade o trabalho realizado nas escolas.

A exposição pública, certamente, coloca os professores e as escolas em uma situação de vulnerabilidade, o que poderia ser considerado muito ruim por todos os educadores.

A formação continuada como um processo experiencial...

Entretanto, durante a pesquisa, identificamos que a publicação dos resultados das avaliações diagnósticas é avaliada positivamente pelos professores.

Pesquisadora: Vocês acham que a publicação dos resultados também contribuiu para que vocês se tornassem essas professoras que vocês são?

Elma: Sim! Dependendo do resultado, vamos correr atrás do prejuízo, ninguém quer ficar impactando o resultado final. Biana (*coordenadora pedagógica*) mesmo, ela compara os resultados da sede com as outras escolas. Aí ela falava “Oh, aqui no 1º ano, tal turma está impactando o resultado final para baixo. Se essa turma aqui não melhorar, o resultado de vocês também vai cair”

Maíse: Porque o que conta é a porcentagem.

Elma: Nós, com medo do nosso 1º ano cair, o que nós fazíamos? Nós trabalhávamos mais, porque se aquela turma lá atrás não crescesse não iria impactar o nosso resultado final, não era assim?

Maíse: Era.

Elma: Então, nós trabalhávamos como loucas para isso não acontecer.

O fato de comunicar ao público o trabalho realizado significa ter algo a dizer, significa assumir um compromisso público com o seu contexto social e com a sua profissão. Ainda que se perceba certa competição entre os educadores, essa não é uma lógica meritocrática cujo objetivo é fabricar excelências e reforçar as desigualdades sociais.

A prestação de contas do trabalho realizado à comunidade mobiliza os professores e impõe um comprometimento ainda maior, diante do desafio de ensinar a ler e a escrever. Ainda que não possa prever a relação entre meios e fins, diante desta mobilização dos professores, o fato é que cada vez menos crianças ficavam *pelo meio do caminho*.

O campo educacional, quando reconhecido como um espaço público, se organiza de tal forma que seus integrantes dispõem de situações nas quais os princípios e finalidades da tarefa de educar são compartilhados. Deste modo, passam a se constituir como uma comunidade que reflete sobre a educação do seu município, como um bem comum.

O reconhecimento da dimensão pública dos encontros formativos, da publicação dos resultados e da realização dos seminários gerou tensões no campo educacional de Boa Vista do Tupim. Na dimensão pública, as tensões entre o instituído e o instituinte tornam-se mais evidentes e ampliam as possibilidades de provocar os deslocamentos no *habitus*, necessários à mudança.

O debate em torno das questões que emergem na dimensão pública contribui, sobremaneira, para a desnaturalização do fracasso e a naturalização do sucesso escolar. Isto foi possível porque, de maneira subliminar à implementação da política de formação continuada, foram engendradas transformações profundas no contexto social de Boa Vista do Tupim. A educação passou a ser considerada um bem público, a alfabetização um direito social e a docência uma profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A TRANSFORMAÇÃO É POSSÍVEL

O modo pelo qual os educadores de Boa Vista do Tupim trilharam um caminho de mudanças no campo educacional revelou que a transformação dos sujeitos é potencializada quando a formação continuada é compreendida como um processo experiencial, no qual as tensões entre o instituído e o instituinte provocam deslocamentos no *habitus* de cada professor e no seu contexto social.

O *habitus* não se produz nem se modifica por ele mesmo, porque ele é produto e produtor dos deslocamentos dos indivíduos em seu contexto social. Portanto, depende da experiência dos sujeitos. Um *habitus* só pode ser produzido no seio de uma experiência, individual ou coletiva. Identifica-se aí a interdependência entre *habitus* e experiência na transformação dos sujeitos. Um não antecede o outro, eles se determinam e se inter-relacionam.

Portanto, *habitus* e experiência são ingredientes da formação que se integram para potencializar as transformações dos sujeitos. Quando a formação é compreendida como um processo experiencial, no qual os deslocamentos no *habitus* se integram para engendrar as mudanças, os professores tornam-se experimentadores de si mesmos e transformam a si mesmos e o seu contexto. O reconhecimento de si e do outro é imprescindível para que se possa compreender melhor a realidade, reconhecer a existência de mecanismos opressores, identificar meios para o seu enfrentamento e construir coletivamente alternativas para as questões reais da sala de aula.

A história dos educadores tupinenses, embora não possa ser reproduzida ou exportada para outros lugares, porque está situada em uma realidade multifacetada, complexa e singular pode, sim, ser uma referência para se pensar em políticas de formação de professores que ampliam as possibilidades de produção de sucesso escolar, rompendo com o perverso ciclo de analfabetismo e com as proposições neoliberais de cursos aligeirados e precarizados de formação de professores.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **Os Usos Sociais da Ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Trad. Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Trad. Mariza Corrêa. 11ed. Campinas: Papyrus, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ática, 1994.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Disponível em: http://www.inep.gov.br/básica/saeb/plano_amostral.htm. Acesso em: 15 abril 2013.

CARVALHO, José Sérgio. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso, 2013.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Trad. de Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

DEWEY, John. Experiência e pensamento. In: DEWEY, John. **Democracia e Educação**: introdução a filosofia da educação. 3 ed. São Paulo: Nacional, 1959.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais 2003**. Disponível em: <http://www1.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/12062003indic2002.shtm..> Acesso em: 10 junho 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv62715.pdf>. Acesso em: 10 junho 2013

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**. Relatório Saeb 2001: língua portuguesa. Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 05 outubro 2013.

LAHIRE, Bernard. Entrevista com Bernard Lahire. **Revista Áskesis**. Vol.1, n. 1, p. 200 – 210, jan/jul, 2012. Disponível em: <https://www.revistaaskesis.ufscar.br/index.php/askesis/article/view/447> Acesso em: 10 fevereiro 2013.

LAHIRE, Bernard. **O homem plural**: os determinantes da ação. Trad. de Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAHIRE, Bernard. Patrimónios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, Problemas e Práticas**. Oeiras, n. 49, pp. 11-42, set. 2005. Disponível em: <http://www.scie>

lo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292005000300002&lng=pt&nrm=i-so>. Acesso em: 27 abril 2021.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

PIMENTEL, Álamo. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação. In: MACEDO, Sidnei Roberto (org.). **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.