

MARIA MARGARETE POZZOBON

**O *HABITUS* PROFESSORAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO
ESTADUAL DE PALMAS**

GOIÂNIA – Goiás

Julho, 2008

MARIA MARGARETE POZZOBON

**O *HABITUS* PROFESSORAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO
ESTADUAL DE PALMAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Católica de Goiás, como requisito parcial à obtenção do grau Mestre em Educação.

Orientadora: Dr^a Maria Tereza Canezin Guimarães

Goiânia – Goiás

Julho, 2008

MARIA MARGARETE POZZOBON

**O *HABITUS* PROFESSORAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE
PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO
ESTADUAL DE PALMAS**

Goiânia, 04 de julho de 2008

Dr^a Maria Tereza Canezin Guimarães - UCG

Dr^a Raquel A. M. da Madeira Freitas - UCG

Dr Valter Soares Guimarães - UFG

DEDICATÓRIA

Dedico este esforço

À memória de meus pais, Eugênio e Matilde, que com simplicidade me educaram, contribuindo para a formação de meus *habitus primários*, e que hoje, da dimensão iluminada em que se encontram, com certeza, compartilham comigo essa realização.

A meu filho, Pedro Augusto, a razão da busca incessante em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é um pouco de cada “outro” que a mim fez crescer. A todos que contribuíram para que este desafio pudesse ser vencido:

À professora orientadora Dr^a Maria Tereza Canezin Guimarães,

Pelas orientações que geraram aprendizagens;

À professora Raquel e ao professor Valter

Pelas valiosas contribuições no processo de qualificação e finalização deste estudo;

À minha família,

pelo apoio incondicional;

Às minhas amigas de todas as horas, o trio M,

por compartilharmos afeto e cumplicidade;

À Secretaria de Educação do Estado do Tocantins, em especial à Diretoria

de Ensino Médio, pela compreensão e apoio;

Ao Centro de Ensino Médio Castro Alves e Centro de Ensino Médio de

Palmas, pela acolhida;

Aos professores de Língua Portuguesa de Palmas,

pela disponibilidade e contribuição;

Ao Governo do Estado do Tocantins, por meio da Secretaria de Ciência e Tecnologia e Conselho de Ciência e Tecnologia do Tocantins,

pelo apoio financeiro.

RESUMO

Este estudo foi desenvolvido para a obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Católica de Goiás, na linha de pesquisa Educação, Sociedade e Cultura a qual abrange temas relacionados à educação e suas relações intrínsecas com a sociedade e a cultura, suas implicações teóricas e epistemológicas, bem como compreende estudos que investigam componentes sociais, culturais e históricos como espaços influenciadores de práticas educativas de variados agentes. A pesquisa teve o propósito de identificar e analisar as condições que favorecem a produção do *habitus* professoral, visando à compreensão da prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio Estadual de Palmas. Concebendo o *habitus* como um sistema de disposições resultantes de um processo de aprendizagem das relações sociais que passam a funcionar como princípios inconscientes de ação, buscou-se compreender os *habitus* que mobilizam a prática do professor e se há especificidades em relação aos *habitus* do professor de Língua Portuguesa de Ensino Médio. Do ponto de vista teórico-metodológico fundamenta-se, prioritariamente, na abordagem sociológica de Bourdieu, sobretudo nos conceitos de *habitus*, *campo* e *campo lingüístico*. Para a realização do trabalho recorreu-se à pesquisa bibliográfica, à pesquisa documental e à pesquisa qualitativa. Os dados foram organizados de modo a caracterizar os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio Estadual de Palmas, suas concepções, saberes e práticas, destacando as estratégias dos agentes; o modo de ser e de fazer do professor e a mobilização de *habitus*, ressaltando como os saberes e as concepções orientam a ação docente; identificar as especificidades e os *habitus* desses professores. Considerou-se que a produção do *habitus* professoral se dá por um processo de formação do indivíduo que se estende por toda sua história de vida e comporta rupturas, permanências, continuidades e mudanças. Os “saberes” não são inatos, mas produzidos pela socialização, através do processo de imersão dos agentes nos diversos espaços sociais nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e profissional. Também foi evidenciada a mobilização de *habitus* primários e secundários, ao se perceber a influência da família nos valores transmitidos aos filhos, a origem social dos professores, a influência de pessoas da família ou de pessoas muito próximas na escolha da profissão. Os vestígios da

socialização escolar foram marcados pela evocação de qualidades que as professoras queriam encarnar ou evitar, lembrando da personalidade de um professor, portanto, o tempo estruturou a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do *habitus* professoral. Quanto às especificidades do professor de Língua Portuguesa de Ensino Médio, concluiu-se que há uma identificação que se refere às particularidades requeridas pelo ensino da disciplina, as concepções de língua e linguagem e a percepção dos professores em relação às leis do mercado lingüístico. Como contribuição, destaca-se a reflexão sobre os aspectos constitutivos do *habitus* para se compreender e explicar as ações docentes, considerando que discutir acerca do *habitus* professoral é uma forma de construção de conhecimentos que pode trazer alternativas para o redimensionamento do saber e do fazer docente.

Palavras-chave: *habitus* professoral , ação docente, prática pedagógica.

ABSTRACT

This study was developed for obtaining the title of Master in Education in the Post-graduation programme *Stricto Sensu* of the Catholic University of Goiás, in the area of Education, Society and Culture which is related to education and its intrinsic relations to society and culture, its epistemological and theoretical implications, it also holds studies which investigates social, cultural and historical components such as influential study places of educational practices from several agents. The research aimed to identify and analyze the conditions which uphold the production of tutoring *habitus*, aiming the comprehension of the pedagogical practices of the Portuguese Language of the State High School in Palmas. Conceiving the *habitus* as a system of dispositions resulting from the learning process of the social relations that start to act as unconscious principles of actions, it was aimed to find out the *habitus* which mobilizes the teaching practices and there are possibilities in relation to the *habitus* of the Portuguese language tutor of High School. From the theoretical-methodological framework it aims, priority, at the sociological Bourdieu's approach, above all on the concepts of *habitus*, *field* and *linguistic field*. To do the work it was done a bibliographical research; documents research and qualitatively one. The data was organized to characterize the Portuguese tutors of High School in Palmas, their concepts, know-hows and practices, highlighting the strategies; the way of being of the tutors and the mobilization of the status *habitus*, highlighting the concepts and know-hows of the teaching action; to identify the specificities and the *habitus* of at these tutors. Considering these productions of tutoring *habitus* it happens from a process of the persons formation that goes on to all the life history and holds interruptions, continuities and changes. The "knowledge" are not intact, but produced by socialization, through the process of immersion from the subjects of the agents in the diverse social spaces in which they are built, in interaction with the others, their personal and professional identity. It was also noticed the mobilization of primary and secondary *habitus*, while it was perceived the values transmitted to the children, the teachers social origins, the family's influence on the person or very close friends in the profession's choice. The school's remains of socialization were marked by the remembrance of qualities that the teachers may hold or avoid, remembering the teacher's personality, however, time structured the memorization

of educational experiences for the building of tutor's *habitus*. Related to the specificities of the Portuguese language tutor of High School, one can conclude that there is a identification which refers to the particularities required by the subject, the language and perception concepts of the teachers related to the laws of the linguistic market. As a contribution, one highlights the relation about the constitutive aspects of *habitus* to comprehend and explain the teacher's actions, considering that argue about the tutoring *habitus* it is a way of obtaining the knowledge that may bring alternatives for the redirecting of knowledge and teacher's doing.

Key words: tutoring habitus , teaching's actions, pedagogical practices.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 CAPÍTULO I O <i>HABITUS</i> PROFESSORAL E O CAMPO LINGÜÍSTICO.....	21
1.1 O conceito de <i>habitus</i> e campo na perspectiva sociológica de Bourdieu.....	21
1.2 Os saberes e o <i>habitus</i> professoral.....	29
1.3 O campo lingüístico e o ensino de Língua Portuguesa.....	34
2 CAPÍTULO II OS DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO DE PALMAS.....	46
2.1 As diretrizes curriculares para Ensino Médio do Tocantins	46
2.2 Traços sócio-culturais dos professores de Língua Portuguesa	54
2.3 Concepções, saberes e práticas.....	61
2.4 O agente e a ação.....	68
3 CAPÍTULO III O <i>HABITUS</i> PROFESSORAL DOS DOCENTES DE LÍNGUA	75
3.1 <i>Habitus</i> e especificidades.....	75
3.2 Análise da prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa.....	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	104
ANEXOS.....	109

INTRODUÇÃO

O presente trabalho traz uma análise da prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa de Ensino Médio das escolas estaduais de Palmas. A pesquisa teve o propósito de identificar e analisar o *habitus* professoral, visando compreender os elementos constitutivos da prática desses professores. Procurou-se fazer uma análise das condições de produção dos *habitus* do professor, buscando evidências que pudessem sinalizar o que favorece a produção desses *habitus*.

Este estudo teve origem a partir de algumas inquietações que foram surgindo no decorrer da minha atuação como professora do curso de Letras e como professora formadora do programa de formação continuada da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins. Nesse percurso, ficava a indagação sobre o que orienta os professores¹ em sua ação docente. Enquanto uns pareciam fundamentar teoricamente suas práticas, para outros os encontros, discussões, estudos ou cursos pareciam não contribuir efetivamente em sua ação, não demonstrando uma mudança de práticas.

Na convivência com os professores de Língua Portuguesa de Ensino Médio pôde-se observar que empregavam com freqüência em seu discurso expressões como “construir o conhecimento”, “problematizar/contextualizar os conteúdos”, “trabalhar a produção textual e a gramática contextualizada”. Pareciam estar fazendo a reprodução de um discurso legitimado – o discurso das diretrizes oficiais - visto que durante o acompanhamento do programa de formação continuada, verificava-se que na sala de aula esse discurso não se efetivava. Tal fato conduziu a pensar sobre o caráter reprodutivo de algumas referências, podendo ser resultado de uma atitude não-reflexiva, ou de uma incorporação acrítica de discursos.

¹ O termo “professores” é utilizado para se referir às professoras e aos professores.

As referidas constatações instigaram a investigar os professores do Tocantins, mais especificamente o professor de Língua Portuguesa de Ensino Médio das escolas estaduais de Palmas, procurando conhecer quais concepções, valores, crenças, modos de relação estão mediando a prática pedagógica. As observações oriundas da experiência exigiram leituras específicas no campo de saberes e prática docente. Os estudos feitos mediante pesquisa bibliográfica estimularam a aprofundar os conhecimentos, buscando compreender o *habitus* que mobiliza a prática do professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio de Palmas.

Os termos prática e prática pedagógica, neste trabalho, têm como referência os estudos de Sacristan (1999). A prática é compreendida como algo que se constrói historicamente, por meio da ação dos sujeitos que trazem consigo as marcas de experiências passadas, constituindo base para outras ações. Ela se traduz em uma cultura objetivada “que após ter sido acumulada aparece como algo dado aos sujeitos, como um legado imposto aos mesmos” (p.74). Conforme o termo indica, a prática constitui-se em ações rotineiras típicas de um grupo,

...tem uma continuidade temporal inevitável e não é um simples passado ao qual se olha como um objeto petrificado, pelo contrário, continua sendo operacional, organizando a ação dos membros que compartilham uma cultura (SACRISTAN, 1999, p. 73).

A prática pedagógica é mediada pela cultura, pelas experiências historicamente acumuladas e padrões de ação sedimentados em tradições e, assim, constitui um espaço fértil, no qual os profissionais adquirem “conhecimentos estratégicos, conhecimento sobre estes saberes, motivações e desejos compartilhados” (p.73). No contexto docente, a prática é também cultura compartilhada que se relaciona ao *cuidado*, ao *ensino* e a *direção de outros*. Os sujeitos agem e se expressam a partir do marco da cultura da prática acumulada que os orienta e que eles utilizam como capital.

Em face dessa compreensão, tem-se o pressuposto de que o professor se movimenta no âmbito de uma cultura partilhada e tem na base de sua prática pedagógica um conjunto de *habitus* que mobiliza e orienta as suas ações. Esses

habitus do professor influenciam na escolha dos conteúdos, na adoção de concepções, enfim na ação docente.

Tais reflexões estimularam o aprofundamento dos estudos acerca do *habitus* de acordo com a teoria bourdieusiana. Para Bourdieu, *habitus* é um sistema de disposições duradouras que tem origem no processo de socialização do agente social, é resultado de um longo processo de aprendizagem das relações sociais, nos quais se assimilam normas, valores e crenças de uma sociedade ou de uma coletividade. Isso significa que o agente social, neste processo de socialização, vai constituindo um sistema de disposições – atitudes, inclinações para perceber, sentir, fazer, e pensar a vida social – as quais são internalizadas, funcionando como princípios inconscientes de ação, percepção e reflexão.

Embora Bourdieu e Perrenoud apresentem perspectivas diferentes de abordagem, a articulação entre *habitus* e prática docente também foi objeto de reflexão de Perrenoud (2002). O autor entende que a transformação das práticas passa pela transformação do *habitus*, chama atenção para a necessidade de se observar mais atentamente o *habitus* do professor, de se verificar suas condições de produção e transformação, tendo em vista que o professor tem incorporados à sua prática “saberes de segunda mão”, ou seja, saberes não produzidos por ele.

Tardif é outro autor que, apesar de diferir da perspectiva sociológica de Bourdieu, já que sustenta a epistemologia da prática, recorreu a Bourdieu para explicar a formação, apropriação e utilização dos saberes pelo professor. Em especial, destaca os saberes da experiência, aqueles constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, considerando que estes têm primazia sobre aqueles oriundos da formação acadêmica, uma vez que nos desafios da prática pedagógica os saberes experienciais incorporam-se à prática profissional sob a forma de *habitus*. Neste sentido, lembramos Sacristan

[...] cada ação do sujeito incorpora a experiência passada e gera base para as seguintes, já que não podem partir do nada, ...empreendemos novas ações apoiados no saber fazer acumulado (conhecimento do *como*), com uma bagagem cognitiva acerca do fazer (conhecimento *sobre*)” (SACRISTAN, 1999, p. 70-71).

Assim, pode-se afirmar que os saberes do professor não surgem do nada, mas estão sustentados por elementos que vêm do conhecimento, é essa bagagem cognitiva acerca do fazer, que pode advir da formação do professor. Ou seja, o modo de ser e de fazer do professor – os saberes – por certo, mobiliza conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que vão norteando a ação docente.

Considerando essas reflexões, foram elaboradas as questões norteadoras deste estudo: quais *habitus* mobilizam a prática do professor de Língua Portuguesa de Ensino Médio? O que contribuiu para a produção desses *habitus*? Há especificidades em relação aos *habitus* em se tratando da profissão professor de Língua Portuguesa de Ensino Médio?

A problemática formulada exigiu que se incorporasse na análise o conceito de campo lingüístico desenvolvido por Bourdieu. Neste sentido, também foi objetivo desta pesquisa trazer as contribuições de Bourdieu para refletir acerca de questões referentes ao ensino da Língua Portuguesa.

Para Perrenoud (2002), reconhecer a parte do *habitus* na ação docente é avançar em direção à análise de como os professores exercem seu ofício. O modo como a profissão é exercida relaciona-se com as formas de culturas vigentes em determinado contexto social. Assim, a cultura e o *habitus* estão imbricados, pois cultura não é só o acesso ao patrimônio cultural, mas também um conjunto de esquemas de percepções do mundo, modos de compreendê-lo e descrevê-lo e o *habitus* é a referência para perceber e interpretar a realidade. É com este entendimento que se buscou investigar o processo de produção de *habitus* do professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio de Palmas e contribuir para uma reflexão sobre a relação entre *habitus* e cultura.

Considerando que a prática é a cultura acumulada sobre as ações passadas, uma espécie de capital cultural para as ações seguintes, pode-se dizer que essa bagagem é possibilidade e condicionamento que não fecha a ação futura. A sociedade cria condições para a ação, a fim de que os seres humanos possam agir e o façam de uma forma determinada, como fruto da socialização (SACRISTAN, 1990).

É nesse cenário que se considera pertinente investigar as condições de produção do *habitus* do professor de Ensino Médio, pois entender como se dá sua produção pode ser relevante para a compreensão tanto do processo de ensino-aprendizagem, quanto para o desenvolvimento de ações de formação (inicial e continuada) que contribuam para a consolidação da profissionalização docente.

Sob esta ótica, é possível lançar diferentes formas de olhar, entender e explicar as ações docentes. Estimular o debate e a reflexão no âmbito da formação, ajudando a fomentar uma cultura profissional docente, bem como formular propostas de intervenção junto ao sistema estadual de ensino, visando ao desenvolvimento profissional dos docentes. Além disso, produzir conhecimento sobre a realidade de professores de Língua Portuguesa de Ensino Médio da cidade de Palmas e sua relação com o *habitus* professoral, desvelando como se dá a ação docente e o que concorre para que ela seja como é.

Pode-se dizer que as experiências institucionais e pessoais foram fundamentais para a escolha do contexto da pesquisa realizada. Em todo o seu desenvolvimento, fui instigada a dar conta de construir o objeto de modo a garantir a objetividade própria de um trabalho de natureza científica. Em outras palavras, buscou-se o que Bourdieu denomina objetivação: o esforço controlado de conter a subjetividade. É um esforço, já que não é possível realizá-lo plenamente, considerando que a escolha de um objeto já significa um julgamento de valor por ter sido privilegiado como mais significativo em detrimento de outros. (GOLDENBERG, 2004)

Para o desenvolvimento desta investigação, tendo em vista o objetivo do estudo proposto, foram utilizados os fundamentos da pesquisa qualitativa, na qual o *“objetivo do investigador é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tenta-se compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses significados”* (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 71). Além disso, a pesquisa qualitativa possibilita uma múltipla visão da realidade investigada e um olhar sobre o objeto de estudo integrado ao contexto no qual está inserido,

percebendo a simultaneidade e as interações mútuas entre os elementos analisados.

Lüdke (1986) entende que o estudo qualitativo é desenvolvido numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

Na expressão de Goldenberg (2004) há cientistas sociais que acusam a pesquisa qualitativa de não apresentar padrões de objetividade, rigor e controle científico. Ou ainda, critica-se a falta de procedimentos rigorosos para a coleta dos dados. Neste sentido, procurou-se explicitar todos os passos da pesquisa para evitar o *bias*² da pesquisadora.

Para desenvolvimento deste estudo utilizou-se de pesquisa bibliográfica, com objetivo de apreender os conceitos que deram sustentação teórica para a análise dos dados. Foram delimitados como categorias de análise os conceitos de *habitus*, *habitus professoral*, campo e campo lingüístico, fundamentando-se prioritariamente na abordagem sociológica de Bourdieu.

Com o intuito de conhecer e analisar as concepções que estão propostas nos documentos oficiais para o ensino Médio, procedeu-se a pesquisa documental e, portanto foram analisados documentos oficiais como: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (MEC, 1999), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (MEC, 2006), Proposta Curricular – Ensino Médio (SEDUC-TO, 2006), Projeto Político Pedagógico (2007) das unidades escolares onde foi realizada a observação e o Plano de Ensino de Língua Portuguesa (2007) das professoras-sujeito deste estudo.

Dada a natureza do estudo, foi considerada a importância da coleta de dados a partir dos sujeitos referenciais da pesquisa – professores. Para tanto, utilizou-se a pesquisa de campo fazendo o uso de três instrumentos: questionário, observação de aulas e entrevistas.

² A utilização do termo em inglês é comum entre os cientistas sociais. Pode ser traduzido como viés, parcialidade, preconceito. (GOLDENBERG, 2004, p.44)

Para a pesquisa de campo, inicialmente foi respondido um Questionário semi-aberto com vistas a mapear o perfil do professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio das escolas estaduais de Palmas, bem como apreender alguns indicativos das concepções, saberes e práticas desse profissional. O instrumento visou à coleta de dados referentes à caracterização do professor, à trajetória escolar e à atuação profissional.

Para responder ao questionário, tomou-se como amostra aproximadamente 50% do universo das escolas estaduais que oferecem Ensino Médio em Palmas. Das 19 (dezenove) unidades escolares foram selecionadas 10 (dez), sendo duas grandes (escolas com 9 a 11 professores de Língua Portuguesa), cinco médias (escolas com 8 a 5 professores de Língua Portuguesa) e três pequenas (escolas com 4 a 2 professores de Língua Portuguesa). Nas UE's (unidades escolares) grandes foram aplicados 16 questionários (oito em cada uma), nas médias 20 questionários (sendo de 3 a 4 questionários por UE) e nas pequenas 10 questionários (sendo de 3 a 4 questionários por UE). Dentre o universo de 109 docentes, sendo 95 professoras e 14 professores (SEDUC, 2006), 46 responderam o questionário. Atividade esta que ocorreu nas unidades escolares, em horários de “hora atividade”, momento semanal em que os professores se reúnem para planejamento. Foi feito contato prévio com a direção e a coordenação pedagógica para agendamento da atividade. Neste momento, primeiramente foram informados os objetivos da pesquisa para os professores, esclarecendo os aspectos de confidencialidade e anonimato.

Uma segunda técnica de coleta dos dados foi a Observação de aulas de Língua Portuguesa, por considerar a sala de aula o ambiente propício e natural para colher dados relevantes referentes aos *habitus* mobilizados pelo professor em sua prática. No entendimento de Lüdke (1986) a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. Para a autora, a experiência direta é o melhor teste de verificação de ocorrência de um determinado fenômeno, permitindo que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, que acompanhe *in loco* as experiências diárias dos sujeitos. Portanto, nesta investigação, considerou-se que a observação teve caráter relevante, já que na sala de aula que se

concretiza a ação docente, podendo possibilitar a percepção de indicadores de *habitus* mobilizados pelo professor.

O período de observação teve a duração de aproximadamente oito semanas, e foram observadas quarenta e cinco aulas de 50 minutos, num total de aproximadamente 40 horas. Os registros das observações foram feitos em um diário no momento em que ocorriam as aulas, tomando o cuidado de não fazer anotações extensas para não constranger o sujeito observado. O foco da observação foi centrado no modo de ser e agir das professoras, bem como nos aspectos referentes à aula, tais como o conteúdo trabalhado, a concepção adotada ou os recursos didáticos utilizados.

A seleção das professoras a serem observadas se deu a partir dos dados do questionário, destacando-se gênero, tempo de docência e grau de escolaridade. Foram selecionadas três professoras, considerando que 89% da amostra são mulheres. Em relação ao tempo de docência, os intervalos 4 a 8 anos, 9 a 15 anos e 16 a 26 foram os mais representativos, portanto, as professoras selecionadas foram uma com 19 anos de docência (denominada na análise dos dados de Professora 3 – P3), outra com experiência de 9 anos (denominada P2, professora 2) e a terceira com 4 anos de exercício docente (denominada P1- professora 1). Quanto ao grau de escolaridade, 100% dos professores são graduados em Letras, destes 46% têm especialização, das professoras selecionadas uma é graduada (P1) e duas são especialistas (P2 e P3).

Para a realização da observação, na visão de Cunha (2006), torna-se relevante a interação do investigador com o objeto pesquisado. Para a autora, quem vê um fenômeno o faz pela mediação de seus constructos e de conceitos prévios. Por isso, foram definidos os focos de observação, que derivam dos propósitos do próprio estudo. Entendeu-se que seria relevante observar o modo de ser e de agir das professoras: o modo de falar, gesticular, o modo de reagir perante as ações dos alunos, o domínio do conteúdo e a forma de “lidar” com o conteúdo, as concepções de ensino e de aprendizagem, enfim, o modo de ser e de agir das professoras.

Após a observação das aulas foi realizada Entrevista semi-estruturada com as três professoras com gravações em áudio e transcrição das entrevistas, buscando evidências que sinalizassem *habitus* e especificidades do professor de Língua Portuguesa de Ensino Médio de Palmas. Para Lüdke (1986), a entrevista representa um instrumento básico para a coleta de dados na pesquisa qualitativa, pois permite a captação imediata da informação desejada, correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações.

Canezin (2007) sustenta que, na perspectiva da teoria e do método propostos por Bourdieu, a entrevista deve ser interpretada em referência às posições sociais que os sujeitos ocupam na estrutura social. Destaca a necessidade de respeito ao objeto e de atenção às sutilezas que os agentes desenvolvem na condição de entrevistados. Assim, o pesquisador, pela forma de abordar e, especialmente, pelo conteúdo das perguntas elaboradas pode se colocar no lugar do entrevistado pelo pensamento, o que significa situar-se no lugar ocupado pelo pesquisado no espaço social.

O material coletado por meio dos diferentes instrumentos transformou-se em um conjunto de informações, que foi trabalhado por procedimentos de descrição, análise, compreensão e explicação. Procurou-se propor categorias para a análise desses dados como: o que identifica os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio Estadual de Palmas; quais são suas concepções, saberes e práticas; o modo de ser e de fazer do professor e a mobilização de *habitus*; as especificidades e os *habitus* desses professores.

A exposição desta pesquisa está organizada em três capítulos que dialogam entre si. No capítulo I *O habitus professoral e o campo linguístico* apresenta-se o arcabouço teórico que fundamenta o estudo, contemplando os conceitos da teoria bourdieusiana, relacionando-os ao contexto da prática docente; conceitua-se *habitus*, refletindo acerca da relação entre o campo lingüístico e o ensino da língua materna e evidenciando que fatores ideológicos e sociais - e não apenas lingüísticos - operam na constituição da natureza da língua. No capítulo II, denominado *Os docentes de Língua Portuguesa no contexto do Ensino Médio de Palmas*, busca-se situar os sujeitos no cenário em

que se movimentam, focalizando a orientação assumida na Proposta Curricular para o Ensino Médio do Tocantins, identifica-se o perfil profissional desses agentes sociais nesse cenário, evidenciando o que os caracteriza enquanto profissionais do ensino da língua, suas concepções, saberes e práticas. O capítulo III *O habitus professoral dos docentes de Língua Portuguesa de Ensino Médio de Palmas* traz a análise da prática pedagógica desses professores, procurando identificar *habitus* e especificidades do professor de Língua Portuguesa de Ensino Médio de Palmas.

Por fim, em termos de contribuições, destaca-se a importância de provocar a reflexão acerca dos aspectos constitutivos do *habitus* do professor de Língua Portuguesa de Ensino Médio, explicando a relação entre permanências, continuidades e mudanças das práticas dos professores, e gerando elementos impulsionadores de debates entre os formadores e entre os próprios docentes para que tornem possível um aperfeiçoamento, uma qualificação do trabalho nesta modalidade de ensino.

Além disso, os resultados da pesquisa contribuem para apresentar diferentes formas de olhar as ações docentes, mostrando que o professor, ao efetivar a docência, passa a expor os traços de sua socialização, revela sua origem social e cultural.

Enfim, ao situar a problemática do *habitus* do professor de Língua Portuguesa mediado pelo campo das Ciências Sociais e o campo da Educação, entende-se que o trabalho contribuiu não só para a compreensão da ação docente, mas também para a compreensão do exercício profissional.

CAPÍTULO I – O *HABITUS* PROFESSORAL E O CAMPO LINGÜÍSTICO

O objetivo do presente capítulo é apresentar o arcabouço teórico que fundamenta este estudo, em especial os conceitos de *habitus* e de campo da teoria bourdieusiana, imprescindíveis no desenvolvimento da pesquisa. A compreensão acerca dos *habitus* que mobilizam a prática do professor de Língua Portuguesa de Ensino Médio pressupõe uma clara concepção do objeto em estudo. A partir da referida conceituação é possível situar os professores de Língua Portuguesa desenvolvendo sua atividade profissional em um campo de saber específico.

1.1 O CONCEITO DE HABITUS E CAMPO NA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA DE BOURDIEU

Os dois conceitos da teoria bourdieusiana - *habitus* e campo - que apresentam estreita relação estão fundamentando o arcabouço teórico deste estudo. Nesta seção procurou-se apresentar o conceito de *habitus*, *habitus professoral*; *campo* e *campo lingüístico*.

De acordo com estudo realizado por Setton (2002), o termo *habitus*, de etimologia latina, vem da tradição da filosofia escolástica, traduzindo a noção grega *hexis* utilizada por Aristóteles para designar características do corpo e da alma, adquiridos em um processo de aprendizagem. Para a autora, Durkheim também faz uso do termo, mas com um sentido mais explícito, isto é, faz uso do conceito para “*designar um estado geral dos indivíduos, estado interior e profundo, que orienta suas ações de forma durável*” (p.61).

No entanto, é a teoria do *habitus*, sistematizada por Bourdieu, que atribui um sentido mais preciso ao conceito. Pierre Bourdieu partiu de pesquisas realizadas na Argélia e entre camponeses da região francesa de Béarn para

elaborar este conceito. O conceito de *habitus* surge, portanto, da necessidade empírica de apreender as relações de afinidade entre o comportamento dos agentes e as estruturas e condicionamentos sociais. Para Bourdieu (1983, p.65), *habitus* é

um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas.

Este é um conceito vital para explicar a articulação entre a estrutura e o agente social, que é a noção de *habitus*, resultante de um longo processo de aprendizagem, produto da relação dialética do indivíduo com as diversas condições sociais. As experiências vividas pelos agentes sociais, primeiramente na família, produzem *um habitus que está no princípio da recepção e da apreciação de toda experiência ulterior desses atores, ao mesmo tempo em que o habitus adquirido no sistema escolar constitui um vetor na assimilação das mensagens produzidas pela indústria cultural* (BOURDIEU, 1979).

Bonnewitz (2003) entende que o conceito de *habitus* permite compreender de que maneira o homem se torna um ser social. A socialização se dá por meio de um conjunto de mecanismos com os quais os indivíduos aprendem a se relacionar socialmente e assimilam as normas e valores de uma sociedade. As normas são as regras e os usos socialmente prescritos, tais como a linguagem, as regras de polidez, os comportamentos corporais. Já os valores são as maneiras de ser e agir considerados desejáveis que orientam as ações e os comportamentos de uma sociedade, como por exemplo, o sentido da honra, da justiça e o amor ao próximo.

A socialização caracteriza-se pela formação do *habitus*, isto é, o *habitus* é um sistema de disposições duradouras adquirido pelo indivíduo no processo de socialização. As disposições são interiorizadas pelo indivíduo em decorrência de suas condições objetivas de existência e funcionam como princípios inconscientes de ação, percepção e reflexão. Neste sentido, a interiorização torna-se um mecanismo essencial da socialização, na medida em que os

comportamentos e valores aprendidos são considerados como naturais, a interiorização permite agir sem ser obrigado a lembrar das regras que é preciso observar para agir. (BONNEWITZ,2003)

Assim, quando Bourdieu fala em disposições está se referindo aos motivos pré-conscientes da ação, que indicam e permitem escolher como a única possibilidade adequada e, portanto, natural, aquela que condiz com os padrões culturais do indivíduo. Desse modo, considera-se a existência dos agentes como uma relação dinâmica e histórica entre o passado que cada pessoa herda em seu processo de socialização, incorporado como estruturas cognitivas que organizam a percepção do mundo, o pensamento e as ações variadas e contingentes no cotidiano.

Enquanto produto de inculcação, constituído no curso da história particular de um indivíduo, que está do mesmo modo inserida na história de um grupo ou classe social a que pertence, o *habitus* contribui para que os agentes sociais participem das realidades objetivas das instituições, mantendo-as em atividade, permitindo, ainda, impor revisões e transformações que proporcionarão a reativação das mesmas.

No entendimento de Nogueira (2006), o argumento de Bourdieu é o de que cada sujeito, em função de sua posição nas estruturas sociais, vivenciaria experiências que estruturariam internamente sua subjetividade, constituindo uma espécie de matriz de percepções que orientaria suas ações em todas as situações. Ressalta-se, entretanto, que o *habitus* não corresponderia a um conjunto inflexível de regras de comportamento a ser indefinidamente seguidas, mas seria formado por um sistema de disposições gerais que precisariam ser adaptadas pelo sujeito a cada conjuntura específica de ação.

Na interpretação de Canezin (2000) o *habitus* pode ser compreendido como um conjunto de valores, costumes, formas dominantes, esquemas de pensamento incorporados pelo indivíduo que lhe possibilitam perceber, interpretar o mundo social e, assim, orientar e regular suas práticas sociais. Enquanto esquema de pensamento, o *habitus* atua como um princípio gerador de estratégias que permite ao indivíduo enfrentar situações imprevisíveis. Em

outras palavras, são princípios de percepção e ordenamento do mundo, essas disposições é que regem as representações e as práticas do agente social.

Em face dessas interpretações, pode-se inferir que o *habitus*, constituído por um conjunto de disposições para a ação, é a história incorporada, inscrita no modo de pensar e também no corpo, nos gestos, nos modos de falar ou em tudo o que o agente social é. Essa história incorporada que funciona como princípio gerador do que se faz ou das respostas que se dá à realidade e na realidade social.

Trazendo esse conceito para o contexto da profissão docente, que é o foco desta pesquisa, o *habitus* - denominado *habitus* professoral - faz parte do conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da prática (SILVA, 2005). Para a autora, trata-se do modo de ser e de agir do professor que são produzidos por meio de influências advindas da cultura da escola, que subsiste na instituição na qual o sujeito desenvolve sua carreira docente. Desta forma, pode-se conceituar o *habitus* professoral como um conjunto de valores, crenças, concepções que orientam a prática docente e que refletem as características da realidade em que o professor foi socializado.

Nas obras de Tardif (2002) e de Perrenoud (2001,2002), embora apresentem perspectivas diferentes – Tardif (epistemologia da prática), Perrenoud (sociologia da ação docente) - encontra-se com frequência a referência ao conceito de *habitus* apresentado por Bourdieu (abordagem sociológica). Entretanto convergem no aspecto de que concebem o *habitus* como gerador de práticas, relacionando-o ao saber da experiência.

Para Tardif (2002), os saberes da experiência têm prioridade sobre os da formação acadêmica, pois nos desafios do cotidiano docente os saberes experienciais incorporam-se à prática profissional sob a forma de *habitus*, de habilidades, de saber fazer e saber-ser. São saberes práticos e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.

Perrenoud (2001) utiliza o conceito de *habitus* como um “condutor” das práticas do professor e associa-o ao fazer cotidiano do professor, denominando-o *habitus* profissional, que se refere às rotinas construídas ao longo da trajetória e utilizadas de forma inconsciente nos momentos que considera oportuno.

o *habitus* profissional é composto por rotinas que o professor vai construindo ao longo de sua carreira; pelo momento oportuno, a utilização de saberes e representações explícitas capazes de dirigir uma ação; pela ação racional, utilização de conhecimentos aliados ao raciocínio rápido e pela improvisação regrada, parte imprevista na ação planejada. (p.72)

No entendimento de Tardif (2002), no exercício cotidiano da função docente, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidades pessoais, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Lidar com condicionamentos e situações é formador. Isso permite ao docente desenvolver o *habitus* que lhe permitirá enfrentar os condicionamentos imponderáveis da profissão.

Na esteira dos estudos que buscam configurar as relações entre *habitus* e profissão, Silva (2005) entende que a produção dos *habitus* pode depender da qualidade teórica e cultural da formação do professor, e ser desenvolvido no exercício profissional. Neste aspecto concorda com Tardif (2002), o qual afirma que os saberes da experiência são fundamentados pela experiência dos professores no seu cotidiano e permitem lidar com as situações concretas, às vezes imprevisíveis, transitórias, singulares com que o professor se depara no cotidiano escolar ou na sala de aula.

Neste sentido, pode-se dizer que o *habitus* professoral também é produzido na atividade cotidiana do professor no espaço escolar, na sua relação pedagógica com os alunos, funcionários, coordenador, diretor e outros professores. Engloba a relação com as diretrizes da escola, planos de aula, propostas e estratégias de ensino e, principalmente, a percepção da dinâmica da sala de aula no que diz respeito às situações desencadeadoras de conflitos e constrangimentos, que exigem decisões imediatas.

Além disso, na ação docente, o professor mobiliza esquemas de ação de ordem pessoal, impregnado de suas convicções. Quando um professor enfrenta na sala de aula situações que exigem improviso e destreza (a decisão de responder ou não a uma pergunta, prosseguir ou terminar uma discussão, aceitar ou rejeitar uma sugestão do aluno, entre tantas outras), ele mobiliza vários conhecimentos para agir. Esses conhecimentos foram construídos durante toda a sua vida, desde seu relacionamento familiar até o escolar. Neste sentido, a efetivação de práticas exercidas social e coletivamente configuram um *habitus*, ou seja, práticas deixam de ser meros saberes práticos e configuram *habitus* (SILVA, 2005).

As decisões tomadas pelo professor em sala de aula em muitos casos não seguem regras preestabelecidas, pois na maioria das vezes não são previstas ou conscientemente tomadas. Quando são conscientes, há o problema de não haver tempo, em muitos casos, de fazer uma reflexão antes e durante a ação, pois o contexto exige muita rapidez e habilidade na tomada de decisão.

Na visão de Freitas (2004) o *habitus* explica a lógica de funcionamento da estrutura da sociedade, em que cada campo é marcado por ações de agentes dotados de *habitus* adquiridos por meio de saberes e práticas. Então, a partir desse conceito podem-se pensar questões sobre a ação docente, procurando compreender as ações e práticas do professor.

Para Bourdieu, o *habitus*, enquanto produto da história orienta as práticas individuais e coletivas. Se for o *habitus* que orienta a prática dos agentes, esta somente se realiza na medida em que as disposições duráveis dos atores entram em contato com uma situação. Desta forma, a prática é entendida por Bourdieu como produto de uma relação dialética entre uma dada situação e um *habitus*. “As práticas aparecem como o resultado desse encontro entre um agente predisposto e prevenido, e um mundo presumido, isto é, o único que lhe é dado a conhecer” (BOURDIEU IN: NOGUEIRA, 1998, p.111).

Nos estudos de Bourdieu, a noção de campo constitui outra categoria central em seu esquema explicativo. *Campo* representa um espaço simbólico no qual as lutas dos agentes determinam, validam e legitimam representações.

Consiste no espaço em que ocorrem as relações entre os indivíduos, grupos e estruturas sociais, espaço este sempre dinâmico e com uma lógica que obedece a leis próprias, animada pelas disputas ocorridas em seu interior, e cujo móvel é invariavelmente o interesse em ser bem-sucedido nas relações estabelecidas entre os seus componentes.

...um campo se define, entre outras coisas, estabelecendo as disputas e os interesses específicos que estão em jogo. Para que um campo funcione é preciso que haja lutas, ou seja, indivíduos que estejam motivados a jogar o jogo, dotados de habitus implicando o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo (BOURDIEU, 1980, p.89).

Todo agente social, agente em um campo específico, busca adequar seu modo de pensar, perceber e modo de agir às exigências daquele espaço social. O motor da ação vincula-se necessariamente à dinâmica da *relação entre o campo e o habitus*. Sendo assim, o *habitus* contribui como determinante daquilo que o determina, isto é, o *habitus* mantém o campo reproduzindo e reforçando sua organização e funcionamento. Desta forma, o desconhecimento da relação de exigências de um determinado campo e do *habitus* a ele concernente produz interdições de permanência e aceitação do agente social.

Bonnewitz (2003) afirma que cada campo mobiliza agentes dotados de *habitus* próprios. Ou seja, se o *habitus* é produto da filiação social, ele se estrutura em relação a um campo. O campo exerce sobre os agentes uma ação pedagógica multiforme, com vistas a fazê-los adquirir os saberes indispensáveis a uma inserção adequada nas relações sociais.

Na expressão de Bourdieu (1983) os campos não são estanques e os agentes sociais têm mobilidade para transitar entre os vários campos. Embora cada um apresente suas características peculiares, há propriedades que são comuns entre eles. Pode-se dizer que todo campo se caracteriza pela produção, circulação e consumo de bens materiais e simbólicos; pela hierarquia, classificação e distinção dos bens e dos agentes, pela luta que se trava em torno dos critérios de classificação cultural, estabelecendo os padrões considerados superiores e os padrões inferiores.

Não só os bens são classificados e hierarquizados, mas os agentes também. A posição dos agentes na hierarquia de um campo é mediada por questões como o capital social, cultural e econômico e pelo *habitus* – quanto maior o capital, maior o reconhecimento. Também caracteriza os campos a disputa para reafirmar a posse dos bens simbólicos e para garantir a distinção social, assim como o monopólio da competência permeado por relações de poder. Os agentes lutam pelo prestígio, pelo reconhecimento, pela autoridade, pela legitimidade, ou seja, os indivíduos ou as instituições que representam as formas dominantes procuram manter a posição privilegiada apresentando seus bens como normalmente superiores.

O *habitus* tem características intrínsecas de acordo com as propriedades do campo. É o campo que estabelece a definição das posições legítimas e pertinentes, bem como uma definição de suas alternativas imanentes, a partir das quais se podem deduzir formas de satisfação, ganhos, recompensa que ele oferece.

A relação entre capital e campo se dá pela mediação do *habitus*, a dimensão capaz de tornar significativos recursos de que as pessoas são investidas ou privadas. A relação entre *habitus* e campo se dá em duas dimensões. De um lado trata-se de uma relação de condicionamento: o campo estrutura o *habitus*. De outro, é uma relação de conhecimento: o *habitus* contribui para a constituição do campo como um mundo dotado de sentido e valor no qual vale a pena investir a própria energia. (BOURDIEU & WACQUANT, 1992, IN: ALMEIDA, 2002)

A constituição do campo pelo *habitus* na dimensão do conhecimento pode ser assim explicada: o campo passa a existir a partir de uma postura interessada do agente.

A história objetivada, institucionalizada, só é trazida à vida se o trabalho, a ferramenta, ou o livro, ou mesmo o papel – “assinar um abaixo-assinado, ir a uma passeata” – como uma roupa ou uma casa, encontra alguém que tem interesse por ele (BOURDIEU, 1981, p.309).

A estruturação do *habitus* pelo campo se dá também por uma relação de condicionamento. Nesse sentido, a noção de *habitus* contém uma teoria de socialização. O *habitus* é resultado de uma ação pedagógica que o campo exerce sobre os agentes. Uma ação pedagógica que se apresenta como um trabalho incessante de inculcação e aprendizagem a que são submetidos os agentes sociais, praticamente, desde o nascimento.

Enfim, a noção de *habitus* propõe que a sociedade deve ser vista como um sistema de relações que é incorporado pelos indivíduos e passa a funcionar como uma matriz de percepções. Essa matriz é que orienta a ação desses indivíduos quando eles entram em contato com uma determinada conjuntura num momento específico da organização de um campo definido, gerando práticas mais ou menos adaptadas àquela situação particular.

1.2 OS SABERES E O HABITUS PROFESSORAL

Que saberes o professor mobiliza e que servem de base ao ofício docente? Que relação têm esses saberes, a experiência e o *habitus* professoral? Nesta abordagem procurou-se estabelecer relação entre saberes, experiência e *habitus*.

Na teoria de Bourdieu, o *habitus* é originário do processo de socialização dos agentes quando estes realizam a aprendizagem das relações sociais e vão constituindo um sistema de disposições, as quais são internalizadas passando a funcionar como princípios inconscientes de ação, percepção e reflexão.

A partir dessa concepção, pode-se afirmar que as ações não se sucedem ao acaso, mas repetem-se e explicam-se da mesma maneira em situações comparáveis. No cotidiano do trabalho docente se recorre invariavelmente ao *habitus*, mobilizando uma série de esquemas de ação para que uma decisão seja tomada. Assim, pode-se dizer que há uma inter-relação entre *habitus* e

saberes, já que há mobilização de saberes por que as disposições que o sujeito constitui ao longo de seu processo de socialização – em família, na escola, grupos de amigos, colegas de profissão – lhes serve como referência mediadora.

O saber é uma noção polissêmica e, em geral, os termos saber e conhecimento são utilizados indistintamente, sendo do ponto de vista filosófico, considerados sinônimos. Há autores, entretanto, que os diferenciam, atribuindo ao termo *saber* um sentido mais amplo do que ao de conhecimento. “Saber é aquilo que para um determinado sujeito é adquirido, construído, elaborado através do estudo e da experiência” (BEILLEROT IN: ALTET, 2001, p. 28). Para diferenciar saber de conhecimento, Altet (2001, p.29) apud Legroux(1994) compara-o com informação, saber e conhecimento:

A informação é exterior ao sujeito e de ordem social, pode ser armazenada em um banco de dados, está sob a primazia da objetividade; o conhecimento é integrado ao sujeito e de ordem pessoal, é o resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito provido de qualidades afetivo-cognitivas, é intransmissível, está sob a primazia da subjetividade; o saber situa-se na interface do conhecimento e da informação.

Assim pode-se dizer que o conhecimento seria o processo cognitivo-afetivo-cultural-social pelo qual o sujeito vai subjetivando saberes e informações. É o conhecer como processo de subjetivação.

Na expressão de Lopes (1999), o saber é construído na interação entre conhecimento e informação, entre sujeito e ambiente, na mediação e através dela. É produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em “quadros metodológicos”, tornando-se um produto comunicável, uma informação disponível para outrem. Entretanto, a autora ressalta que a legitimidade de um saber não deve ser conferida a partir de sua consideração como científico, já que existem diferentes formas de conhecer, capazes de constituir diferentes instâncias de saber, frutos de diferentes práticas, que podem ou não adquirir um estatuto científico.

Tardif (2002) atribui à noção de saber um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes dos docentes,

aquilo que chama de saber-fazer e de saber-ser. Desta forma o professor, no cotidiano escolar e docente, na interação com o aluno, com a comunidade escolar constrói seus saberes e vão sendo incorporados ao seu conhecimento profissional. O saber do professor está sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais), é um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (sala de aula, escola), enraizado numa instituição e numa sociedade.

Pode-se dizer que a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Tardif (2002) define o saber docente como um saber plural e destaca quatro modalidades que integram a práxis docente: saberes de formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica), saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da experiência. Os primeiros são assim chamados por se tratar de um conjunto de concepções provenientes das reflexões sobre a prática educativa apresentado nos cursos de formação de professores. O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e da educação, as quais não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram incorporá-los à prática do professor. A prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, é também uma atividade que mobiliza diversos saberes chamados pedagógicos. Estes são reflexões de caráter normativo que orientam as atividades educativas e são incorporados à formação profissional, criando uma estrutura ideológica para a profissão com algumas formas de saber fazer e algumas técnicas.

Os chamados saberes disciplinares são aqueles correspondentes aos vários campos de conhecimento sob a forma de disciplinas, definidas pela instituição universitária de formação. Integram-se à prática por meio da formação inicial e continuada dos professores. Já os saberes curriculares são aqueles a serem ensinados. São os discursos, objetivos, conteúdos e métodos categorizados e difundidos como modelo de cultura.

Por fim, o autor em pauta define os saberes da experiência como aqueles constituídos no exercício da prática cotidiana e incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de

saber-ser. O que permite ao docente desenvolver esse *habitus* é lidar com condicionantes que aparecem relacionados a situações concretas não passíveis de definições acabadas e requerem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. O *habitus* só é produzido se houver a experiência, se o prof lidar com as situações que requerem uma solução

Nesta direção, Perrenoud (2001) destaca que o saber da experiência, fundado no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento do seu meio, é um conjunto de saberes tácitos e pouco articulados, obtidos ao longo de um processo de socialização profissional. Tendo como ponto de partida os desafios que encontra na prática pedagógica, tais saberes, ao serem validados por ela, incorporam-se à prática profissional sob a forma de *habitus*, o conjunto de habilidades, hábitos, saber-fazer e saber-ser que vão configurando o “*metier*” docente.

Uma das especificidades da profissão professor é que a atividade docente requer atuação em interação com pessoas, uma relação em que os alunos são os sujeitos prioritariamente. Ela é realizada concretamente numa rede de interações permeada por símbolos, valores, sentimentos, atitudes que são passíveis de interpretação e decisão em caráter de urgência. Além disso, essas interações ocorrem num universo institucional em que os professores se adaptam e se integram progressivamente a ele, ocorrem em meio a normas, obrigações, prescrições que os professores devem respeitar.

Os saberes experienciais trazem aos professores certezas relativas ao seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração. Para Tardif (2002) esses saberes possuem três objetos, que são: as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; e a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversas.

Na verdade, esses objetos constituem a prática docente e só se revelam através dela. Em outras palavras, eles são as condições da profissão, pois,

primeiro, é em relação a esses objetos que se estabelece uma distância entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação, sendo para alguns um choque nos primeiros anos de ensino. A segunda consideração é que esses objetos são inseridos num processo de aprendizagem rápida, assegurando a prática da profissão.

Pode-se dizer que os saberes da experiência originam-se na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão. É por meio das relações com os pares que os saberes experienciais adquirem certa objetividade em situações como o relacionamento de professores iniciantes com professores experientes em relações cotidianas, em contextos de projetos pedagógicos de longa duração, em encontros de formação continuada. Em tais situações, os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes, uma vez que fazem relatos de suas experiências e as trocam com seus pares. Cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros por meio do material didático, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, da troca de informações sobre os alunos, ou seja, eles trocam uns com os outros um saber prático sobre a sua atuação.

Os saberes da experiência também adquirem certa objetividade na prática cotidiana, que permitem uma avaliação dos outros saberes (disciplinares, curriculares, da formação profissional) por meio de sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Em outras palavras, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece sem relação com a realidade. Segundo Tardif (2002, p.53) *“a experiência provoca um efeito de retomada crítica dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional”*.

Nesse sentido, a prática pode ser reconhecida como fonte de aprendizagem do conhecimento profissional, considerando o conhecimento do professor como um conjunto de concepções epistemológicas, experiências pessoais, percepções, preferências pessoais, ações, posturas e atitudes que não são totalmente explicitados. Segundo Sacristan (1999), para valorizar a experiência como mérito profissional ou como indicador da qualidade dos

docentes é preciso que essa experiência se adapte a esquemas flexíveis para abordar novos desafios, caso contrário, essa experiência pode ser um demérito.

1.3 - O CAMPO LINGÜÍSTICO E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.

Estudiosos como Franchi (1991), Bagno (2001), Marcuschi (2001), Possenti (2003) têm se dedicado a pesquisar sobre a política lingüística e seu ensino, discutindo as motivações ideológicas propulsoras do estabelecimento de objetivos para o ensino de língua nos diversos momentos históricos. Todavia, questões de natureza essencialmente empírica continuam a povoar nosso imaginário sobre o que seria ensinar a língua portuguesa na instituição escolar, visto que, não raro, encontra-se o confronto existente entre o ensino da norma culta e o próprio ensino da língua.

O contexto paradoxal em que se encontram muitos professores de Língua Portuguesa é o de que de um lado há um clamor pelo ensino da gramática normativa e de outro há o desejo de que a linguagem seja compreendida como prática social. Considerando as características do mundo atual, cabe à escola a “formação do indivíduo crítico”, um cidadão capaz de refletir, de fazer comparações e julgamentos, capaz de ampliar a sua capacidade de percepção da realidade e de expressão de sua inconformidade com ela. Neste sentido, busca-se saber qual o papel do professor, o que ensinar e para que ensinar.

A experiência profissional e a observação das aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio demonstraram que, não só a abordagem gramatical, mas as práticas de leitura e escrita desenvolvidas nas salas de aula hoje continuam muito próximas daquelas preconizadas pelos estudos pré-lingüísticos, desconsiderando os avanços verificados na teoria da ciência. Desta forma, distancia-se o objetivo de que a linguagem seja tratada como prática social, prevalecendo um ensino prescritivo. Na realidade das escolas de Ensino Médio, o ensino de gramática ainda constitui um dos fortes pilares das aulas de

português e chega a ser, em alguns casos, uma preocupação quase que exclusiva, repercutindo diretamente no sucesso ou no fracasso dos alunos.

Para Soares (1998) o ensino de Língua Portuguesa pode proporcionar aos alunos, desde os anos iniciais da escolaridade, uma das condições necessárias ao exercício da cidadania, isto é, a utilização da língua como instrumento de comunicação, como também o conhecimento e reconhecimento sobre as normas que regem seu idioma, a fim de que sejam respeitados cultural e socialmente. Neste sentido, o domínio do idioma não é necessariamente um facilitador da mobilidade social, mas, certamente, ignorar o funcionamento da norma culta é uma grande barreira social e cultural que deve ser transposta por quem pretende ter acesso e manter-se no mercado de trabalho formal.

Partindo da constatação de que “os cidadãos, apesar de declarados iguais perante a lei, são, na realidade, discriminados já na base do mesmo código em que a lei é redigida” (GNERRE,1998, p.10), faz-se necessário discutir, inicialmente, a relação entre língua e ideologia a fim de tornar mais claro o processo de legitimação de uma variedade lingüística. Na visão política de Gnerre, a formação e manutenção de uma variedade padrão podem ser relacionadas à noção de ideologia³.

Em face deste contexto, considera-se importante, particularmente para o professor de Língua Portuguesa, que tenha sempre presente a multiplicidade de formas que constituem a língua, bem como os fatores sociais, políticos e ideológicos que movimentam esse panorama. Assim sendo, considera-se relevante a reflexão docente acerca do ensino da língua materna a partir da

³ Para Chauí (1998), o processo de formação da ideologia está na alienação social, que é o desconhecimento das condições histórico-sociais concretas em que se vive, produzidas pela ação humana também sob o peso de outras condições históricas anteriores e determinadas. A alienação social forma o senso comum da sociedade, que assimila explicações e justificativas para a realidade, tal como é diretamente percebida e vivida. Essa elaboração intelectual, incorporada pelo senso comum social é a ideologia. A ideologia funciona, então, como um mecanismo para ocultar e dissimular as divisões sociais e políticas, dando-lhes aparência de indivisão e diferenças naturais entre os seres humanos. A produção ideológica da ilusão social tem como finalidade fazer com que todas as classes sociais aceitem as condições em que vivem, julgando-as naturais, normais, corretas, justas, sem pretender transformá-las ou conhecê-las realmente.

abordagem bourdieusiana. Bourdieu, em sua obra “A economia das trocas lingüísticas” (1998) apresenta importantes contribuições para se compreender os problemas de linguagem que ocorrem na escola. Em sua visão sociológica, o autor desloca o ângulo de análise da caracterização da linguagem para a caracterização das condições sociais em que ocorre.

Para Bourdieu (1983) uma linguagem legítima é a que apresenta formas fonológicas e sintáticas que respondem aos critérios habituais de gramaticalidade e, sobretudo, uma linguagem que além daquilo que diz, diz constantemente que o diz bem. Isso faz crer que aquilo que diz é verdadeiro; o que é uma forma de fazer o falso passar pelo verdadeiro. No sistema escolar, essa linguagem é escutada (isto é, acreditada), obedecida e entendida.

Desde os primeiros anos de escola, a criança, sobretudo das camadas populares, começa a aprender uma língua estranha, que raramente é a sua ou de seus pais: trata-se da língua escolar padrão, a única reconhecida pela escola como correta. A maneira espontânea de falar da criança - expressões, frases, pronúncia - que não corresponde às normas da língua escolar, é constantemente corrigida, reprimida, penalizada pelo professor para que, de correção em correção, todas as crianças falem a língua exigida pela escola. Se a criança demonstra não saber exprimir o que deseja, se não consegue entender direito as explicações, nem consegue fixar instruções um pouco longas, ou se tem vergonha de falar na escola, muitas vezes a dificuldade é entendida como tendo origem na criança e que ela deve ser corrigida. Entretanto, em sua casa, essa criança consegue se comunicar perfeitamente, fala a língua portuguesa com desembaraço em várias circunstâncias de sua vida.

Configurando-se como fator de exclusão já a partir dos anos iniciais de escolarização, a língua é um dos domínios mais importantes de manifestação das relações sociais e marca profundamente a trajetória dos indivíduos no processo escolar, agindo como um forte elemento de distinção. A competência no uso dos recursos expressivos da língua mostra-se particularmente poderosa para assegurar aos alunos o ingresso, a permanência e o sucesso escolar. A explicação sociológica de Bourdieu é que o problema do sucesso ou do

fracasso escolar está posto na relação entre a posse de certo capital (social, lingüístico e cultural) e seu valor no mercado escolar.

O modelo de produção e circulação lingüística é uma relação entre os *habitus lingüísticos*, que são as disposições socialmente modeladas, produto das condições sociais, e os *mercados lingüísticos*, que podem ser definidos como uma situação social na qual um conjunto de interlocutores situados numa hierarquia social orienta a produção lingüística, e também pode ser considerado um tipo de lei de formação dos preços das produções lingüísticas. Na expressão de Bourdieu (1983, p.95) “*habitus lingüístico + mercado lingüístico = expressão lingüística, discurso*”.

Para Almeida (2002), a Sociolingüística, ao explicar a covariação entre os fenômenos lingüísticos e os fenômenos sociais, revela as diferenças de dialetos determinadas pela classe social do falante. Hoje, na escola brasileira, essas diferenças geram antagonismos acentuados por estarem presentes classes sociais que historicamente dela estiveram ausentes. No cotidiano da sala de aula, os professores transmitem uma mensagem igualmente a todos os alunos, como se todos tivessem os mesmos instrumentos de decodificação. Assim, muitos alunos, para não correrem o risco de serem criticados por falar “errado”, preferem se calar e reduzir o que tiverem de escrever ao mínimo possível, para não se expor às observações do tipo “pobreza de vocabulário”, “falta de sentido”, “erro ortográfico”.

De acordo com Bourdieu (apud Nogueira, 2007), ao tratar de modo igual quem é diferente, a escola privilegia, de maneira dissimulada, quem, por sua bagagem familiar, já é privilegiado. O resultado é que os professores não conseguem perceber que muitos alunos não entendem o vocabulário mais elaborado usado na escola, ou por vezes, os professores não compreendem muitas palavras usadas pelos alunos; nem percebem que tais palavras fazem parte da rica herança cultural do grupo social a que pertence.

No mercado lingüístico, por exemplo, o escolar, em que a modalidade de linguagem legítima domina e se impõe, o aluno aprende também as condições de sua aceitabilidade, que Bourdieu (1998) chama de *aceitabilidade sociológica*

e não lingüisticamente como faz Chomsky. Para Bourdieu aceitabilidade não é apenas o uso da língua intuitivamente “gramatical” ou “normal”, mas um uso da língua que engloba tanto as leis propriamente lingüísticas da gramaticalidade internalizadas pelo falante, quanto a formação de preços característicos do mercado em questão. Isto significa que *“as condições de recepção antecipadas fazem parte das condições de produção, e a antecipação das sanções do mercado contribui para determinar a produção do discurso”* (BOURDIEU, 1998, p.64).

Em outras palavras, na visão de Bourdieu (1983, p.82), *“a arte de falar, de falar bem, de manipular a linguagem, dominá-la, não é nada sem a arte de utilizar de forma oportuna esta arte”*. Para que as palavras produzam seus efeitos, é preciso dizer não apenas as palavras gramaticalmente corretas, mas as palavras socialmente aceitáveis. Ou seja, a aceitabilidade não pode ser reduzida à gramaticalidade. Na verdade, a aceitabilidade sociologicamente definida não consiste apenas no fato de falar corretamente uma língua, mas supõe que as palavras estejam imanentes a uma situação, ou a um mercado lingüístico.

Neste sentido, os estudos de Bourdieu (1983) instigam a perguntar: quem define a aceitabilidade? Pode-se modificar a língua no sistema escolar sem modificar todas as leis que definem o valor dos produtos lingüísticos das diferentes classes no mercado? Sem modificar as relações de dominação na ordem lingüística? Esta é uma questão importante para a reflexão docente:

o professor, queira ele ou não, saiba ele ou não, quando pensa que está rompendo com as regras estabelecidas, continua um mandatário, um delegado que não pode redefinir sua tarefa sem entrar em contradições, a não ser quando se transformarem as leis do mercado em relação às quais ele define, as leis relativamente autônomas do pequeno mercado que instaura em sua classe.
(BOURDIEU,1983, p.83)

Se a escola é o lugar onde a aquisição do capital cultural e do capital lingüístico pelo falante acontece por meio de um processo formal e intencional

de inculcação de regras explícitas, então o mercado lingüístico escolar tem a especificidade de ser uma instância social a serviço do mercado cultural e lingüístico dominante para reproduzir e difundir a linguagem legítima que confere aceitabilidade. A cultura consagrada e transmitida pela escola não é objetivamente superior a nenhuma outra. O valor que lhe é atribuído é arbitrário, não está fundamentado em nenhuma verdade objetivamente inquestionável. Entretanto, embora arbitrária, a cultura escolar é socialmente reconhecida como a cultura legítima, como a única universalmente válida.

Nesse contexto, torna-se importante que a escola trate das diferenças dialetais. Todo falante nativo usa sua língua de acordo com as regras específicas de seu dialeto, reflexo da comunidade lingüística a que pertence. Dessa forma, há diferenças entre as regras de um modo de falar de um dialeto e o de outro. No entanto, nem todos possuem o mesmo valor no mercado, visto que a presença de grupos hierarquizados é a condição para a instauração de relações de dominação lingüística. As leis do mercado exercem um efeito muito importante de censura sobre os que só podem falar numa situação de linguajar espontâneo e que são condenados ao silêncio nas situações oficiais em que se travam as lutas políticas, sociais e culturais importantes.

Na expressão de Gnerre (1998) embora a variedade não-padrão também apresente uma gramática particular, regida por regras específicas, e atenda às necessidades comunicativas dos falantes, ela não é considerada como válida, mas desprestigiada e ridicularizada. Isso porque uma variedade lingüística 'vale' o que 'valem' na sociedade os seus falantes, ou seja, é o reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais .

Como explica Bourdieu (1983), no mercado lingüístico, em particular o escolar, o valor dos produtos lingüísticos (seu preço) rende lucro para o falante, cujas características lingüísticas correspondam às posições econômicas e sociais privilegiadas. Toda situação lingüística funciona como um mercado no qual o falante coloca seus produtos, e o produto que ele produz para este mercado depende da antecipação que ele tem dos preços que seus produtos receberão. No mercado escolar, o aluno chega com uma antecipação dos lucros e das sanções que receberá. Aprende a falar e a avaliar antecipadamente o

preço que sua linguagem receberá, e na escola este preço é a nota, que muito frequentemente implica um preço material. Assim sendo, a situação lingüística funciona como um mercado em que se trocam coisas, a relação de comunicação é também uma relação econômica, na qual o valor de quem fala está em jogo.

O discurso depende da posição do falante do mercado lingüístico para poder ser reconhecido como linguagem legítima e assim se transformar em capital lingüístico. O conceito de competência lingüística formulado por Chomsky é criticado porque “escamoteia a questão das condições econômicas e sociais de aquisição da competência legítima e de constituição do mercado onde se estabelece e se impõe esta definição” (BOURDIEU, IN: MORATO, 2002, p.38). No lugar de competência lingüística sugere o conceito de capital lingüístico, que remete à competência necessária para falar a língua legítima, visto que esta tem um mercado lingüístico que confere autoridade, poder e dominação ao falante.

Uma das especificidades mais importantes da escola é ser um mercado lingüístico que usa e ensina a linguagem legítima por meio da comunicação pedagógica, que tem como característica distintiva a de ser uma relação de força simbólica no grupo constituído pelos professores e pelos alunos. O papel do professor, na comunicação pedagógica, é o de ensinar uma cultura legítima (*capital cultural*) e a linguagem legítima (*capital lingüístico*).

No entanto, essa comunicação pedagógica é fundamentada em bases desiguais. Os alunos das classes dominantes ao chegarem à escola estão em condições de usar o capital cultural e o capital lingüístico escolarmente rentável, visto que estão familiarizados com eles em seu grupo social; já dominam, ou podem facilmente dominá-los. Enquanto os alunos das camadas populares familiarizadas com sua linguagem, que é considerada pelo mercado lingüístico como *não-legítima*, ao chegarem à escola, em geral, fracassam, visto que a comunicação pedagógica não atinge o objetivo de fazê-los adquirir os bens simbólicos que constituem o capital cultural e lingüístico legítimos. O fato de não dominarem a linguagem da escola se torna difícil para compreenderem e se expressarem na comunicação pedagógica. E por não disporem do capital lingüístico escolarmente rentável, muitos alunos fracassam durante o percurso escolar.

A comunicação pedagógica envolve atividades que, em geral, caracterizam-se muito mais pelo reconhecimento da linguagem legítima do que seu conhecimento. Neste sentido, o ensino da língua caracteriza-se pelo estudo da gramática da língua legítima, leitura de textos sempre escritos em língua legítima, correção da linguagem oral e escrita dos alunos conforme os padrões da língua legítima. Conseqüentemente, para os alunos das classes dominantes, o ensino constitui além de uma prática do reconhecimento que já possuem da língua legítima, um aperfeiçoamento da capacidade de produção e de consumo do conhecimento. Todavia, para os alunos pertencentes às camadas populares, a escola possibilita, em geral, apenas o reconhecimento de que existe uma maneira de falar e escrever considerada legítima e que é diferente daquela que conhecem e dominam.

Tal reconhecimento se inscreve, para Bourdieu (1998, p. 37), “*em estado prático nas disposições insensivelmente inculcadas pelas sanções do mercado lingüístico [...]*”. Com efeito, a escola não leva esses alunos a conhecer essa outra maneira, aumentando, assim, a distância entre a linguagem das classes populares e o capital lingüisticamente social e escolarmente rentável. Dessa forma, os bens simbólicos das classes dominantes e a comunicação pedagógica legítima são instrumentos para o fracasso escolar das classes populares, contribuindo, para a perpetuação dessas classes como dominadas e para perpetuação da estratificação social.

Esta também é uma questão importante a ser pensada pelo professor de Língua Portuguesa, levando em conta a importância de que as aulas de Português não se transformem apenas em reconhecimento da língua legítima. É nesta direção que se destaca a importância de que o ensino da Língua Portuguesa seja tratado como uma prática social, a fim de que o aluno saiba se manifestar nas mais diferentes situações comunicativas.

A linguagem é conceituada como uma prática social, portanto, produto de uma relação entre um *habitus* e um campo ou mercado. Baseado numa teoria da socialização, no sentido de que as experiências anteriores têm preponderância sobre as posteriores na formação daquilo que se é, o *habitus* lingüístico diz respeito ao conjunto de disposições adquiridas ao longo de um

processo no qual se aprende a falar em contextos específicos (com a família, com os amigos, com os superiores, com os subalternos) . Essas disposições levam o agente social a falar de uma determinada maneira.

Bourdieu compreende a excelência lingüística como um capital simbólico que possui duas características: a distinção e a correção. A respeito da distinção, afirma que “os usos sociais da língua devem seu valor propriamente social ao fato de se mostrarem propensos a se organizarem em sistemas de diferenças, reproduzindo o sistema das diferenças sociais”. (MORATO, 2002, p. 41)

Discutir a linguagem como competência ou como capital conduz a uma discussão sobre o poder. Em termos da prática da linguagem importa examinar a maneira como a diferença de capacidade de produção de uma prática considerada legítima se transforma em desigualdade social. Os produtos lingüísticos, assim como todos os produtos culturais, existem em um mercado hierarquizado que define um valor específico para cada um. Assim, falar da competência lingüística significa falar da competência para produzir o produto lingüístico mais adequado para um mercado particular. Não se trata apenas de falar, mas de falar de modo apropriado ao assunto, aos interlocutores e aos objetivos da interação.

Os estilos lingüísticos não estão disponíveis igualmente para todas as pessoas, mas, ao contrário, é resultado de experiências de socialização anteriores, profundamente marcadas pela posição ocupada no espaço social. Portanto, a competência lingüística também não está disponível em doses iguais para todas as pessoas, mas é resultado dessa história que permite a alguns a capacidade de “falar bem”, ou seja, falar da forma que se considera interessante a uma determinada situação.

Para Bourdieu (1998), compreender mais profundamente a estrutura deste campo implica perceber a existência de dois tipos de capital lingüístico: um capital necessário à simples produção de um falar comum, mais ou menos legítimo, e um capital constituído por um conjunto de instrumentos de expressão

necessários para a produção de um discurso escrito digno de ser oficializado, ou seja, a língua legítima.

A língua legítima é uma língua semi-artificial cuja manutenção envolve um trabalho permanente de correção de que se incumbem tanto os locutores singulares quanto as instituições especialmente organizadas com esta finalidade, por intermédio de seus gramáticos, responsáveis pela fixação e codificação do uso legítimo e de seus mestres que impõem e inculcam tal uso através de inúmeras ações corretivas, o sistema escolar tende a reproduzir a necessidade de seus próprios serviços, trabalhos, produtos e instrumentos de correção (BOURDIEU, 1998, p.48).

Ao descrever como o campo encontra-se organizado, o autor alerta para o fato de que a língua legítima não pode manter-se por si só neste lugar de reconhecida legitimidade e valor. Sua constância no tempo e no espaço se deve a lutas contínuas entre diferentes autoridades que participam do subcampo de produção de um saber especializado sobre esta língua e que concorrem entre si pelo monopólio da imposição do modo de expressão legítimo.

Segundo Nogueira e Nogueira (2007), mais do que mostrar como as diferenças lingüísticas podem funcionar como expressão de distinção social, Bourdieu procura mostrar que no interior deste campo há um universo hierarquizado perante uma forma de discurso reconhecida como legítima. Além disso, mostra que há um subcampo do campo lingüístico que trabalha com o objetivo de produzir a consagração da língua legítima e a desvalorização da língua comum. E ainda, há uma violência simbólica nesse processo de legitimação, já que os grupos subordinados são forçados a reconhecer a cultura dominante como legítima e a própria cultura como ilegítima.

A partir dos conceitos e discussões apresentadas, pode-se destacar a importância de que no processo de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa o professor saiba considerar os fatores políticos, ideológicos e sociais que legitimaram a norma culta da língua, visto ser um processo que envolve mecanismos de poder e dominação. Assim, é possível inferir que essa norma pode ser instrumento de dominação e de exclusão social, gerando uma série de mitos em torno da língua, os quais ajudam a salvaguardar a hegemonia da

norma culta, em detrimento das outras modalidades lingüísticas, menos prestigiadas socialmente.

Enquanto professor de Língua Portuguesa, é preciso ter ciência de que, embora seja inquestionável que a norma padrão deve ser ensinada na escola e conhecida pelos alunos, é preciso cuidar para que ela não se transforme em fonte de discriminação e exclusão social. Fato este que pode ter a interferência dos valores, das crenças, das concepções de língua, linguagem e ensino que o professor tem, em especial, do *habitus* professoral.

No cotidiano do docente de língua Portuguesa é comum ouvir que o domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social. Todavia, é preciso concordar com Bagno (2001, p.71), que se contrapõe a essa idéia, afirmando que “*o mero domínio da norma culta não é uma fórmula mágica que, de um momento para outro, vai resolver os problemas de um indivíduo*”. A desejada ascensão depende de muito mais: depende de se garantir aos cidadãos o acesso à educação, aos bens culturais, à saúde, à habitação e a tantos outros fatores fundamentais para uma vida digna. Assim, como se pode constatar, o preconceito lingüístico está atrelado a fatores políticos e sociais e não meramente lingüísticos.

Para o professor de Língua Portuguesa, o entendimento de que o estabelecimento da norma padrão passou por um processo de legitimação por conta da posição social dos usuários dessa norma pode ser um primeiro passo para desfazer o mito da unidade lingüística no Brasil e, quem sabe, legitimar também as demais variedades da língua como parte integrante da diversidade cultural e social do país⁴.

Segundo Gnerre (1998), a linguagem não é usada apenas para veicular informação, mas também tem a função de comunicar ao ouvinte a posição que o falante ocupa em sociedade. Dessa relação social entre falante e ouvinte,

⁴ A iniciativa deve partir da legislação brasileira, afinal, é ela que regula a relação dos cidadãos com seus direitos e deveres, e utilizar a sua variedade lingüística é um direito inalienável, juntamente com o direito de dominar as modalidades de maior prestígio social.

surgem regras que orientam a produção dos atos de linguagem, de acordo com as quais o ser humano age verbalmente. Portanto, o papel do professor de Língua Portuguesa é muito mais do que fazer em suas aulas apenas o reconhecimento da língua legítima, mas, essencialmente, fazer com que a linguagem seja uma prática social.

CAPÍTULO II – OS DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO DE PALMAS

Este capítulo tem por objetivo apresentar o panorama em que os professores de língua portuguesa se movimentam no desenvolvimento das atividades profissionais em um campo específico de saber e de atuação – o campo lingüístico. Inicialmente, apresentam-se as diretrizes que visam orientar as práticas de ensino no campo. Na seqüência, a partir da análise dos dados, apresentam-se elementos que configuraram traços identificatórios desses professores, evidenciando o que os caracteriza enquanto profissionais do ensino da língua, suas concepções, saberes e práticas.

2.1 AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO DO TOCANTINS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) em relação ao Ensino Médio explicita que o mesmo corresponde a “etapa final da educação básica” (Art.36), adquirindo característica de terminalidade, o que significa assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental. Busca: possibilitar o prosseguimento de estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotar o educando dos instrumentos que o permitam “continuar aprendendo”. Desta forma, a Lei muda no cerne a identidade estabelecida na referência anterior (Lei nº.5.692/71), cujo 2º grau se caracterizava por uma dupla função: preparar para o prosseguimento de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica.

O caráter dual e ambíguo que acompanha a história do Ensino Médio brasileiro assenta-se na contínua busca e investimento no sentido de atender dupla finalidade: a preparação para o mundo do trabalho e o prosseguimento de estudos. A dubiedade e os conflitos ideológicos imbricados nesta questão têm

orientado sua estruturação, ora para atender a ambas, ora priorizando a uma ou fazendo opção exclusiva por outra.

Na expressão de Zibas (2005), a década de 1990 foi marcada por tentativas de regulação da economia e das políticas educacionais no âmbito do cenário mundial. O projeto de desenvolvimento ultrapassa o âmbito de Estado-nação e passa a incorporar-se ao mercado mundial e dele depender. No âmbito da produção ocorre uma importante reestruturação organizacional, requerendo trabalho de equipe e as decorrentes habilidades para realizá-lo (flexibilidade, cooperação, iniciativa, criatividade, negociação). Além disso, exige a capacidade de abordar e resolver as situações-problema emergentes e ainda acompanhar e responsabilizar-se pela qualidade e produtividade segundo metas estabelecidas.

Todo esse contexto atingiu o campo educacional, provocando reformas, mudanças nos diferentes níveis de ensino, inclusive no Ensino Médio. Na análise de Zibas (2005), a favor dessa reforma curricular deve-se registrar que o contexto da virada do século justificava um repensar do currículo do ensino médio, em vista, principalmente, de quatro constatações. A primeira foi a explosão da demanda por matrículas que aumentou de forma excepcional. O que indica maior democratização do acesso, em contrapartida, a maior heterogeneidade do alunado reforça a crítica a conteúdos enciclopédicos e descontextualizados, bem como a métodos tradicionais de ensino, exigindo-se uma reforma que torne a escola realmente inclusiva.

Um segundo aspecto refere-se aos requisitos do novo contexto produtivo. Há uma defesa da necessidade de formação dos jovens com base em novos conhecimentos e competências, de modo que possam interagir com as profundas mudanças sócio-econômicas, tecnológicas e culturais da contemporaneidade.

A terceira constatação foi a exigência de desenvolvimento de conhecimentos e valores para a construção de uma cidadania democrática. O fato de que a escola não pode desconhecer as exigências da produção não pode significar que deve se submeter passivamente à racionalidade econômica vigente. Ao contrário, a par da inevitável instrumentação dos jovens torna-se

fundamental que a escola ensine a compreensão histórica das relações estruturantes do mundo econômico e social, de forma que a sociedade seja percebida como passível de ser transformada.

Por fim, um outro aspecto destacado foi a exigência de aproximação entre currículo e cultura juvenil. Os professores têm, em geral, grande dificuldade de aproximar-se da cultura adolescente, empobrecendo as trocas entre os sujeitos do mundo escolar e convertem, muitas vezes, o conteúdo das disciplinas em elemento de aversão para os alunos. A falta de perspectiva tende a induzir o estudante a desinteressar-se pelas atividades escolares e a incentivar comportamentos agressivos. Nesse quadro, a sensibilidade de professores à cultura juvenil (por exemplo, à música, à dança, às "tribos", à moda) torna-se uma exigência pedagógica como meio de enriquecimento dos conteúdos disciplinares e forma de construir uma identificação positiva do aluno em relação à escola.

Nesta abordagem, procurou-se focalizar a Reforma do Ensino Médio que, instituída pelo Parecer nº15/98 da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, propôs as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Dentre o conjunto de princípios apresentados neste documento oficial destaca-se: a indicação da interdisciplinaridade e da organização do currículo por áreas de conhecimento, da contextualização dos conteúdos, a ênfase na aprendizagem e no protagonismo do aluno, deslocando o professor do centro do processo e a insistência no desenvolvimento de competências.

Na nova formulação curricular, a interdisciplinaridade, que abriga uma visão epistemológica do conhecimento e a contextualização, que trata das formas de ensinar e aprender deve permitir a integração das duas outras dimensões do currículo: a base nacional comum e a parte diversificada, e a formação geral e a preparação básica para o trabalho. A base nacional comum dos currículos é organizada em áreas do conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias (ZIBAS,2005).

Para a autora, a idéia do novo currículo é que a *base comum* deve ter tratamento metodológico que assegure a interdisciplinaridade e a contextualização, enquanto a *parte diversificada* deverá ser organicamente integrada com a base nacional comum, por contextualização que pode ocorrer por enriquecimento, ampliação, diversificação, desdobramento, por seleção de habilidades e competências da base nacional comum e por outras formas de integração. Isso deve ocorrer de acordo com o planejamento pedagógico e curricular da escola.

A contextualização, na nova formulação curricular do Ensino Médio, deve permitir que o currículo se transforme num confronto de saberes, entre os conteúdos da base nacional comum e os da parte diversificada. Desta forma, seria possível relacionar disciplinas com o cotidiano dos alunos, com a realidade das escolas, com as características locais e regionais.

Tais princípios propostos pelas DCNEM geraram a necessidade de que os Estados criassem as suas diretrizes. Nesta direção, as DCNEM ampararam legalmente a Proposta Curricular para o Ensino Médio do Estado do Tocantins. A elaboração deste documento ocorreu por meio de um processo de construção coletiva, envolvendo estudos, discussões e seminários. Foram constituídos grupos de trabalho com os professores da Rede Estadual, professores universitários e técnicos da SEDUC, dos quais esta pesquisadora participou como coordenadora do grupo de professores de Língua Portuguesa.

Na análise do documento, constatou-se que a Proposta Curricular para o Ensino Médio do Estado do Tocantins destaca como propósito do Ensino Médio a formação do aluno para o mundo do trabalho:

...esta escolha é incompatível com o propósito da preparação do aluno para o mercado de trabalho, numa perspectiva de adaptação à lógica vigente. Trata-se, então de, neste nível de ensino, contemplar no currículo a formação do aluno para o mundo do trabalho, concebido como um espaço a que todos devem ter acesso e, nele integrados, compartilhar do processo e das benesses da produção. (PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO, SEDUC, 2006, p.27)

Verificou-se a apresentação de uma proposta que orienta para a preparação para o mundo do trabalho, a preparação para o vestibular, a preparação para a vida no atual contexto sócio-econômico, resultando no seguinte perfil de egresso:

O currículo do Ensino Médio do Tocantins enseja a formação do aluno como sujeito com capacidade de compreensão do contexto, a partir da interpretação científica, humana, ética e estética do mundo, com habilidades e conhecimentos suficientes para intervir na realidade, articulando-se coletivamente e orientando-se por valores éticos (idem, p.28)

Para a consecução do perfil proposto, o documento detalha cada uma das áreas (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias), caracterizando a contribuição de cada disciplina. Considerando que nesta pesquisa tratou-se de especificidades do ensino de Língua Portuguesa, destaca-se na análise do documento a caracterização da área de Linguagens e códigos, a caracterização do componente curricular Língua Portuguesa e os eixos estruturantes das atividades de Língua Portuguesa.

De acordo com a Proposta Curricular para o Ensino Médio do Estado do Tocantins (2006), uma das mudanças significativas que as DCNEM (1998) trouxeram para a organização curricular do Ensino Médio foi a proposição de agrupamento de conteúdos curriculares em áreas de conhecimento. A área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias abrange os seguintes componentes curriculares: Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna, os quais convergem para o desenvolvimento de saberes, conhecimentos, atitudes, valores e habilidades. *“O conhecimento e uso de todas as linguagens – da fala, da escrita, das artes, das atividades físicas, da informática – possibilita contemplar as diferentes formas de perceber e conhecer o mundo”* (p.144). Desta forma, o objeto de estudo desta área são as várias linguagens e os códigos por elas estruturados para estabelecer diferentes formas de comunicação, *“ligando os conhecimentos culturais e sociais que permeiam as situações comunicativas, possibilitando que o aluno supere e/ou transforme os significados veiculados, que saiba se posicionar nos mais diferentes contextos”* (p.145)

Quanto à caracterização do componente curricular Língua Portuguesa, o documento aponta para uma perspectiva de defesa e respeito ao modo de usar a língua dos diferentes sujeitos e nas diferentes situações, dando ênfase ao ensino das variedades lingüísticas, em detrimento de um ensino centrado na transmissão da teoria gramatical e memorização de regras da norma padrão. Nessa concepção, o ensino da leitura, produção de textos e dos usos da língua *“deve caminhar para um encontro de sujeitos, no qual os saberes do professor e do aluno se confrontam, fazendo o diálogo dos conhecimentos em sala de aula”* (p.203). Em relação ao ensino da literatura verificou-se uma proposta de rompimento com a *“velha historiografia literária, que se prende a dados biográficos e às características específicas de uma escola literária”* (p.203). O que se propõe é deslocar o foco de estudo para a especificidade do discurso literário e para o contexto de produção. Assim, pode-se dizer que *“a literatura não deve ser tratada como um conteúdo, mas como a apropriação de uma linguagem”* (p.204).

Na análise do documento, verificou-se que os eixos estruturantes propostos para o desenvolvimento das atividades de língua portuguesa são quatro: leitura e interlocução, A literatura, o conhecimento do mundo e de si mesmo, A produção de textos: da oralidade à escrita e Análise lingüística: usos da língua. O primeiro eixo propõe o ato de ler como *“um processo de interlocução em que o leitor constrói o sentido dos textos, articulando seus saberes aos conteúdos novos aprendidos”* (p.208) Vista sob esse enfoque, a leitura não pressupõe um leitor passivo, mas um leitor que se constitui como um sujeito perante o texto. Para isso são propostos como conteúdos: procedimentos de leitura, gêneros textuais, coesão e coerência no processamento do texto, recursos expressivos e efeitos de sentido e variação lingüística.

O segundo eixo reforça a importância da literatura, como gênero do discurso por excelência, na escola, onde o jovem passa considerável tempo de sua vida com a finalidade de formar-se. Em especial no ensino médio, merece particular atenção no que se refere à *“formação de leitores críticos, que sejam capazes de apropriar-se de uma autêntica maneira de ler o mundo para nele fazer intervenções significativas”* (p. 212). Nessa perspectiva, o texto não pode

continuar o mesmo depois da leitura feita por um novo leitor ou por aquele que já leu em situação diferente. E o leitor não pode continuar o mesmo após a leitura ou releitura de uma obra literária.

O eixo III propõe que é preciso pensar a produção de textos no ensino médio como possibilidade de uso da língua, utilizando-a para dizer algo em efetivos contextos sociais e culturais.

Considerando que o aluno de ensino médio frequenta diversos espaços de socialização e de cultura juvenil (família, escola, trabalho, grupo de amigos, associações comunitárias, movimentos juvenis, festivais de rock, hip-hop) as práticas de leitura e produção de textos em gêneros diferentes precisam considerar esse contexto, para que não seja fragmentada a relação entre o que se faz na escola e o que é produzido no contexto social (p. 220).

Nessa direção, a perspectiva apontada pela Proposta Curricular é que o professor procure trabalhar com os contextos de produção e recepção dos textos, levando em consideração o processo de produção e que a sala de aula é um lugar de interação verbal. De acordo com o documento:

[...] é uma decisão política escolher se o objetivo da formação do aluno de ensino médio para a prática da escrita é apenas ‘treinar’ para o vestibular ou se o investimento será em um processo de ensino–aprendizagem que tenha como ponto de partida e de chegada o contexto social em que o aluno está inserido. Assim, para algumas turmas talvez seja mais importante propor a produção de um *curriculum vitae* ou uma carta de solicitação de emprego do que escrever sobre um tema atual com objetivo puramente escolar (p.221).

Em relação à avaliação dos textos produzidos pelos alunos a proposta é que “o professor se coloque como interlocutor e não como ‘caçador de erros” (p.222). A interlocução consiste em sugerir, comentar, questionar o texto do aluno como leitor e não como professor, possibilitando que o aluno descubra o melhor jeito de dizer o que tem a dizer.

Por fim, o quarto eixo apresenta a análise lingüística: usos da língua:

[...] é uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema lingüístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos, que se contrapõe ao ensino tradicional, pois a classificação e a identificação dão lugar à reflexão e à análise (p.225).

Neste sentido, a proposta sugere uma mudança de perspectiva de abordagem, pois as atividades de análise lingüística implicam o estudo gramatical, mas os objetivos a serem alcançados são outros.

A reflexão volta-se para a produção de sentidos e para a compreensão dos usos da língua, visando à formação de leitores-escretores de gêneros diversos, com condições de participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência (p. 225).

Tal perspectiva requer que as atividades sejam organizadas em práticas de leitura e produção textual, o que vai familiarizar o aluno com os fatos da língua. Finalizando a apresentação do eixo, fica destacada a oposição entre o ensino tradicional de gramática e a perspectiva da análise lingüística, deixando implícito que, o que entra em jogo é mais que uma questão de ordem lingüística.

Estão implicadas nessa ação concepções teóricas e escolhas metodológicas, já que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula (p.229).

Apresentada a análise documental da Proposta Curricular para o Ensino Médio do Tocantins, especificando apenas aspectos referentes às diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa, e confrontando com os dados das aulas observadas, verificou-se certo distanciamento entre o que se propõe a ensinar e o que se ensina efetivamente na sala de aula. Distância esta que se caracteriza basicamente pela concepção de língua e linguagem assumida pelo professor.

Considerando que a orientação teórica da proposta curricular está fundamentada na concepção de linguagem como processo de interação - “o que o indivíduo faz ao usar a língua não é só transmitir uma informação, mas atuar sobre o interlocutor, agir, enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais” (TRAVAGLIA, 2000, p. 23) - pode-se perceber que a concepção assumida pelo professor é outra – a da linguagem como instrumento de comunicação - “a língua é vista como um código, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor para um receptor” (Idem, p.22). Levando em conta os depoimentos das professoras, fica evidenciado que elas percebem a necessidade de mudança,

mas ainda sentem dificuldade em trabalhar essa nova proposta.

De acordo com as considerações apresentadas no documento, a Secretaria de Educação tem como objetivo, buscando sanar tais dificuldades dos professores, que, a partir dos estudos e reflexões dos encontros de formação continuada, o professor de Língua Portuguesa se aproprie dos fundamentos teóricos e metodológicos da proposta curricular e compreenda a “nova” teoria, sendo capaz de revisar sua tradição de trabalho baseado no ensino da gramática normativa, que parte da análise da frase e passe a trabalhar a perspectiva da análise lingüística, tendo como referência o texto.

2.2 – TRAÇOS SÓCIO-CULTURAIS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DE ENSINO MÉDIO DE PALMAS

A partir das respostas dos professores de Língua Portuguesa de Ensino Médio ao questionário, buscaram-se elementos que pudessem configurar traços identificatórios desses profissionais. Os dados reafirmam algumas características conhecidas sobre os profissionais da educação e, ao mesmo tempo, sinalizam alguns aspectos pouco explorados e que podem vir a ser aprofundados.

Quanto ao gênero, 89% dos entrevistados são do sexo feminino. O magistério ainda é uma profissão compreendida como majoritariamente feminina, sobretudo em se tratando de Ensino Fundamental. Historicamente construiu-se a idéia de que as habilidades necessárias aos professores envolvem aspectos relacionados ao *cuidar*. De acordo com dados do INEP (2003), na 4ª série do ensino fundamental, as mulheres representam mais de 90% do quadro profissional no país, nas disciplinas de Português e de Matemática. Por outro lado, quanto mais distante do início da seriação escolar, mais forte a tendência de haver hibridismo no gênero.

Embora a presença feminina seja significativa, estudos recentes vêm apontando um movimento progressivo e gradual de entrada de homens na carreira docente. Batista e Codo (1999) constataram que se está em face de um processo gradual de desfeminização da atividade docente. Stürmer (2004) mostra que, em se tratando de Ensino Médio, a presença masculina é maior nas áreas de Ciências Exatas e Biológicas (Biologia, Química, Física e matemática) – conforme dados do INEP (2003) na 3ª série do ensino médio, em Matemática, os homens somam 55% dos docentes.

Com relação à faixa etária constatou-se que aqueles com até 25 anos representam apenas 2% da amostra; a maioria, 48% dos entrevistados, tem entre 26 e 36 anos; em seguida estão os professores na faixa entre 37 e 47 anos (39%); e os que estão entre 48 e 58 anos representam 11%.

Quanto ao estado civil dos professores de Língua Portuguesa, 50% são casados, e 65% afirmaram que o seu salário de professor é o principal na sustentação da família. Stürmer (2004) afirma que, por se tratar de um trabalho (a docência) de jornada parcial e tipicamente feminino, o salário das professoras, geralmente, “é tido como complementar” aos dos pais ou dos maridos, o que segundo a autora é um equívoco, pois, de acordo com o censo do IBGE de 2000, fica comprovado que as famílias cujos chefes são mulheres aumentaram, e são elas quem sustentam a família.

Os professores seguem a tendência nacional no que se refere ao grau de escolaridade. De acordo com dados do INEP (2003), a média de professores de ensino médio no Brasil com formação de nível superior é de 89%. Em Palmas, 100% dos professores de Língua Portuguesa têm graduação em Letras, destes, 46% são pós-graduados em nível de especialização. Também se constatou que os professores não deixaram de estudar há muito tempo, a maioria (44%) concluiu o último grau de 3 a 5 anos atrás. Já 22% concluíram a sua formação bem recentemente, até 3 anos atrás e apenas 4% concluiu sua formação há mais de 12 anos.

Em relação ao tempo de atuação profissional, constatou-se que grande parte do corpo docente já tem bastante tempo de experiência docente. 35% dos

professores atuam de 9 a 15 anos, 26% de 4 a 8 anos e 24% de 16 a 26 anos. Quanto ao tempo de atuação no ensino médio, a situação é um pouco diferente, 48% atua de 4 a 8 anos e 37% há menos de 3 anos.

Confirmando que a maioria dos professores tem uma longa experiência docente, constatou-se que 22% tornaram-se professores antes mesmo de ter formação específica, atuando como professores leigos. Esse dado pode ser justificado por razões sócio-históricas, considerando a localização do Estado na região norte, com carência de formação de professores. Já 39% começaram atuar após a conclusão do magistério. Quanto a iniciar a atuação como professor de Língua Portuguesa, 44% afirmaram que ocorreu após concluir a graduação e 28% no decorrer do curso de graduação. De alguma forma, pode-se afirmar que isso favoreceria o *habitus*, considerando que, conforme Sacristan (1999), os efeitos da ação permanecem nos sujeitos sob a forma de esquemas que podem ser aproveitados em outras ações semelhantes. Em outras palavras, a experiência passada não pode ser apagada e contribui para as experiências seguintes. Desta forma, os *habitus* desses professores que iniciaram antes mesmo de ter uma formação específica, assim como as suas ações têm uma continuidade temporal, ou seja, vão mudando de acordo com os novos desafios.

Aliados a esses dados estão outros referentes à situação de dedicação do professor à docência. Verificou-se que 78% dos professores atuam somente em uma unidade escolar e 94% pertencem apenas à rede estadual de ensino. O contrato de trabalho de 92% dos professores é entre 21 e 40 horas semanal e 89% não desenvolve nenhuma atividade não-docente remunerada. Diante deste contexto, percebeu-se quase que uma “dedicação exclusiva” dos professores à docência na rede estadual de ensino. Neste sentido, pode-se inferir que a cultura da escola, de alguma forma, estaria influenciando os *habitus* desse professor, já que ele não vivencia um outro contexto de relações com outros professores, com outras obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se e que também poderiam influenciá-lo.

Um outro aspecto abordado no questionário foi o grau de satisfação/insatisfação dos professores em relação ao ambiente de trabalho. De modo geral, os professores estão satisfeitos com a instituição (sistema), com a infra-estrutura e com as relações interpessoais (mais de 40% dos professores afirmaram estar satisfeitos). Também chamou atenção a satisfação dos professores em relação à gestão (7% plenamente satisfeito, 65% satisfeito e 20% parcialmente satisfeito).

A satisfação/insatisfação dos professores com relação ao salário confirma o que vem sendo apontado nas pesquisas realizadas com professores de diferentes níveis, modalidades de ensino e dependências administrativas, tanto de escolas públicas quanto privadas – os salários não atendem às necessidades dos professores. 37% afirmaram estar insatisfeitos com o salário que recebem, enquanto 50% responderam que estão parcialmente satisfeitos. Ao analisar o grupo dos que estão insatisfeitos, pode-se dizer que é preocupante se considerada a constatação de Odellius e Ramos (1999) de que quanto maior é a renda, maior o envolvimento pessoal do sujeito com seu trabalho e que os trabalhadores com menor renda líquida apresentam baixo envolvimento pessoal.

Parece contraditória a constatação de que assim como muitos professores revelaram ter se tornado professor por vocação, 72% afirmaram que em algum momento da sua carreira já pensou em deixar de ser professor. Para os professores de Língua Portuguesa de Ensino Médio de Palmas, o desejo de mudar de profissão está associado a uma série de insatisfações como salário, baixo reconhecimento social da profissão. Também foram destacados como elementos marcantes para o desejo de abandono do magistério a sobrecarga quantitativa de trabalho e o desgaste físico e emocional do professor. Para justificar a resposta à pergunta, os professores afirmaram:

Ser professor é muito desgastante, há desrespeito do aluno pelo professor, além da remuneração ser injusta.

O professor não consegue acompanhar as transformações que ocorrem e se sente frustrado e impotente.

O professor tem trabalho excessivo fora da sala de aula e não é valorizado.

Devido ao baixo salário e desgaste físico e mental.

Sinto-me frustrada pela pressão que “os índices” (reprovação e abandono) exercem sobre nós.

Essa perspectiva dos professores, de alguma forma, pode impactar o habitus, considerando que tais fatores tornam a atividade docente árdua e desestimulante, sendo um caminho para a constituição do habitus rotinizado, norteador de práticas e concepções que se universalizam como verdades absolutas na profissão, e que, se não problematizadas, podem acabar se tornando empobrecidas.

Um outro dado levantado no questionário refere-se à influência familiar que os professores tiveram na escolha da profissão docente. 59% afirmaram que têm pessoas da família ou pessoas muito próximas que são professores e que de alguma forma influenciaram a escolha profissional.

Meu irmão e minha irmã são professores, ele fez curso de História e ela de Letras. (P1)

Eu tive uma professora, que é minha madrinha, a professora de Jesus, e ela sempre me incentivou a estudar. O filho dela estudava comigo, e hoje também é professor. (P2)

Esses dados confirmam a importância do processo de socialização na produção de habitus e ratificam a pesquisa de Raymond et al(1993), Tardif & Lessard (1996), que apontaram a vida familiar e as pessoas significativas na família como fonte de influência, seja porque pertenciam a uma família de professores, seja porque essa profissão era valorizada no meio em que viviam.

Quanto à procedência dos professores de Língua Portuguesa de Ensino Médio de Palmas constatou-se que a maioria (63%) nasceu no Estado do Tocantins (antigo Norte Goiano), assim como teve a sua formação em Instituições tocaninenses de ensino superior (69.5 %). Neste sentido, pode-se analisar o dado também como influenciador de habitus, tendo em vista a importância do processo de socialização na família e na escola para a produção de habitus.

Em relação à participação em atividades de atualização e/ou aperfeiçoamento nos últimos dois anos, 46% dos professores afirmaram que

participaram de duas a quatro atividades, e 39% responderam que participaram de cinco a sete atividades. Considerando que o programa de formação continuada passou a fazer parte das políticas da Secretaria Estadual de Educação em 2001, com o programa “PCN em Ação”, e que desde 2002 as atividades estão previstas no calendário escolar com quatro encontros durante o ano letivo, verificou-se que os professores têm pouca participação nas atividades oferecidas pelo sistema.

Neste sentido, uma hipótese a ser levantada é a de que a proposta do programa de formação oferecida pelo sistema não está indo ao encontro das necessidades e/ou expectativas dos professores. Para Cunha (2006, p.160) *“quanto mais a formação pedagógica responde às necessidades do professor, mais eles a valorizam”*. Nóvoa (1988, p.27) sustenta que

“a organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica”.

Os professores opinaram quanto às modalidades de formação que consideram efetivas em um programa de formação. A opção mais assinalada foi *“congresso, jornada, encontro”* seguida em segundo lugar por *“atividades de auto-formação”* e em terceiro por *“participação em projetos desenvolvidos na própria escola”* e *“seminário e grupo de estudo”*. Considerando ser essa a expectativa e/ou necessidade dos professores, pode-se afirmar que a opção deles não está ligada a um curso formal em que todos realizam o mesmo estudo, mas, ao contrário, preferem atividades em que cada um possa estudar o que atende sua necessidade, ou ainda, atividades em que possam compartilhar experiências.

Nóvoa (1988) defende que os programas de formação devem estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, propiciando meios para um pensamento autônomo e facilitando a auto-formação. Entretanto, é preciso ressaltar que a formação não se constrói por acumulação, mas por meio de um trabalho de reflexão crítica e de práticas de reconstrução permanente. Neste sentido, o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. A formação continuada organizada em torno dos

professores individuais pode ser útil para a aquisição de conhecimentos e técnicas, mas favorece o isolamento e reforça uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Ao contrário, as práticas de formação que tomam como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores.

Em relação às atividades preferidas dos professores nas horas livres ou férias, a opção mais assinalada foi “*ficar com a família*” seguida das opções “*conversar e se divertir com amigos*”, “*descansar em lugares tranquilos*” e “*fazer leituras que não sejam de estudo*”. Destacaram-se as opções “*ir ao cinema*” (4) e “*fazer viagens turísticas*” (7) por terem sido pouco assinaladas pelos professores. Percebeu-se que os hábitos culturais dos professores estão ligados a atividades familiares, sem muita relação com atividades culturais - seja com alguma relação à área de conhecimento ou não - ou que envolvam gastos financeiros. Ou seja, “culturalmente” falando, esses professores não saem muito do seu próprio mundo, do seu contexto cultural.

A análise das respostas dos professores permitiu uma caracterização identificatória desses profissionais, apontando para algumas particularidades dos docentes de Língua Portuguesa de Ensino Médio de Palmas:

- ❖ quadro docente majoritariamente feminino e a maioria está na faixa etária entre 26 e 36 anos;
- ❖ a totalidade dos docentes é graduada; destes, a metade tem pós-graduação em nível de especialização;
- ❖ “dedicação exclusiva” à docência, já que a grande maioria dos professores não desenvolve outra atividade remunerada;
- ❖ o salário oriundo da atividade de professor é a principal fonte na sustentação da família;

- ❖ manifestação de forte desejo de mudar de profissão, com a alegação de uma série de insatisfações como salário, baixo reconhecimento social da profissão, a sobrecarga de trabalho acarretando o desgaste físico e emocional do professor;
- ❖ influência da família ou de pessoas próximas na escolha da profissão;
- ❖ quadro docente basicamente *tocantinense*, a maioria nasceu e teve sua formação escolar no Estado do Tocantins (antigo norte goiano);
- ❖ preferência por atividades de lazer ligadas à família, à leitura e a lugares tranquilos para descanso.

2.3 – CONCEPÇÕES, SABERES E PRÁTICAS

A sala de aula é um dos lugares em que o professor manifesta suas concepções, valores, crenças e costumes, demonstra seus saberes e práticas. Entretanto, todo esse contexto não é fruto de uma atuação *independente (no sentido de epifenômeno)* do professor, mas é, segundo a teoria bourdieusiana, resultado das relações dialéticas com as condições objetivas em que ele se localiza enquanto agente social.

Na sala de aula, no exercício docente, o professor revela traços de sua formação que, com a experiência, vão se adaptando à realidade em que vivenciam.

A prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece sem relação com a realidade, e a experiência provoca um efeito de retomada crítica dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional (TARDIF, 2002, p.53).

Com o objetivo de apreender indicativos das concepções dos professores referentes ao ensino da língua e ao processo de ensino-aprendizagem no ensino médio, e procurando compreender como os

professores fazem essa “retradução” de sua formação na prática, na segunda parte do questionário apresentaram-se questões referentes ao ensino da Língua Portuguesa (ensino de Literatura, de Gramática e de Redação), à concepção do professor sobre o Ensino Médio e à concepção de ensino-aprendizagem.

Ao tratar da questão de que *“um problema que o professor de Língua Portuguesa enfrenta é a compartimentação das aulas em gramática, redação e literatura”*, 56% dos professores concordam parcialmente com a afirmação e 26% concordam plenamente (tabela 28). Na verdade, os professores parecem conviver com o problema sem conseguir mudar ou propor uma solução. O fato de a maioria concordar (parcialmente ou plenamente) com a afirmação parece contraditório com o que se observou nas aulas, nas quais os conteúdos foram sistematicamente separados em aulas de literatura, gramática e redação, ficando evidente a fragmentação dos conteúdos. Neste sentido, pode-se analisar tal contradição como repercussão do que foi incorporado pelo professor em sua aprendizagem. Em outras palavras, teoricamente, no discurso oficial, o ensinar-aprender Português no ensino médio prevê uma abordagem global dos conteúdos, entretanto em sua trajetória escolar, os conteúdos de literatura, redação e gramática foram ministrados em aulas sistematicamente separadas (tanto na educação básica quanto no curso de graduação). Percebeu-se na fala das professoras que elas fazem a divisão das aulas, afirmando não fazer.

Tem essa divisão sim, a teoria fala que não deveria ser assim, mas no dia a dia tem essa divisão, sim. Eu não trabalho a divisão 2 disso, 2 daquilo, mas tento ir mesclando, porque senão fica só texto, ou só gramática. (P2)

A gente acaba trabalhando mais literatura e gramática e deixando a redação de lado. Mas eu não separo muito isso não, em um texto de poesia ou conto eu já vou pegando os ganchos para a gramática, não faço essa separação não. (P3)

Eu tento não privilegiar uma ou outra, tento manter uma constante, literatura redação e Gramática. Não vejo isso como problema, porque o professor que tem que estar associando uma coisa com a outra. (P1)

A opinião dos professores ficou dividida ao se levantar a questão de que *“no ensino médio a literatura é tratada como uma disciplina isolada das*

outras e o texto literário é trabalhado como pretexto para questões de análise gramatical. Conforme tabela 29, 33% discordaram plenamente, 26% discordaram parcialmente, enquanto 28% concordaram parcialmente e 13% concordaram plenamente. Essa resposta dos professores, em que a maioria discorda da afirmação, evidencia, no mínimo, que o professor tem o conhecimento do discurso de que não deveria ocorrer a fragmentação da disciplina em conteúdos distintos, entretanto, na sua atuação, ele ainda não consegue lidar com um modo de ensinar em que esses conteúdos estejam interligados e contextualizados. De acordo com a Proposta Curricular (2006,p.204)

“... a literatura não pode ser trabalhada na sala de aula como um conteúdo, mas como a apropriação de uma linguagem, pois ela não constitui um conjunto de conteúdos assimiláveis, mas, sobretudo um campo que apela diretamente à subjetividade e à sensibilidade”

Ainda buscando as concepções dos professores acerca do ensino da língua, pontuou-se que *“dentre os objetos de ensino da língua materna, nas minhas aulas privilegio as regras de uso da norma culta, as análises e classificações morfosintáticas.”* Também neste item os professores dividiram sua opinião. O fato de a maioria ter discordado (parcial 35% e plenamente 19%), pode ser analisado como uma perspectiva de mudança, assumindo as diretrizes propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio (MEC,2006) e pela Proposta Curricular para o Ensino Médio (SEDUC,2006). Por outro lado, aqueles que concordaram, quase a metade dos professores, demonstraram uma visão tradicional de ensino da língua, no qual se privilegia o ensino da norma padrão. Conforme dados da observação, verificou-se que o professor prioriza os conteúdos referentes ao ensino da gramática, ou pode-se afirmar que ele vai “repetindo” o que está no livro didático.

Mais uma vez a imposição do discurso legítimo mostrou-se presente na voz dos sujeitos desta pesquisa. Diante da afirmação *“Nas minhas aulas proponho a produção de texto como prática social da linguagem, ou seja, ganham importância as condições de produção, o aluno não escreve apenas para o professor”*, os professores foram unânimes em concordar que assim o

fazem, ou seja, afirmaram que na produção de texto seus alunos não escrevem apenas para o professor, a escrita do aluno tem uma função social. Entretanto, ao fazer a observação das aulas, o que se verificou foi a chamada “prática escolarizada da escrita”, isto é, aquela em que o aluno escreve “para aprender a escrever, aprender a fazer redação”. Neste sentido, pode-se verificar o *habitus* preponderando, pois conforme Perrenoud (2002) “*a transformação das práticas passa pela transformação do habitus*”, ou seja, embora o professor tenha afirmado trabalhar na perspectiva da prática social da escrita, se ele não incorporou esse “novo” *habitus*, não haverá mudança de prática :

Vamos revisar algumas regras sobre dissertação, porque vocês têm que saber para o vestibular. (P3)

Hoje vamos fazer uma redação que foi tema do ENEM/2006 é sobre leitura (a professora não apresentou a coletânea, não pediu opinião dos alunos nem fez levantamento das idéias referentes ao tema. Disse que o texto era dissertativo e deveria no mínimo 15 linhas e no máximo 30). (P2)

Diante de tal atitude, pode-se concluir que ainda é muito comum o professor propor redações para que o aluno “aprenda a escrever”, ou ainda, há uma ênfase à tipologia textual requerida na prova de vestibular. Também na entrevista, as professoras manifestaram uma concepção de “prática escolarizada da escrita”, ou seja, o aluno tem que aprender a fazer o tipo de redação que é proposta no vestibular.

A questão da redação a gente trabalha direitinho, primeiro a gente tem que passar como é importante a escrita, para que ele possa fazer uma boa prova . Eu uso um material que é de um professor que ensina fazer a redação parte a parte, ele começa pelo desenvolvimento, faz alguns exercícios, depois a introdução e por ultimo a conclusão. (P1)

No ensino médio a prioridade continua sendo a dissertação, por causa do vestibular. Eu trabalho mais a teoria da dissertação, até o próprio livro didático já vem direcionado, no 2º e 3º ano, o foco é o texto dissertativo. (P2)

A visão do professor em relação ao conteúdo de ensino de língua materna proposto para o ensino médio é quase unânime. Conforme tabela 32, 85% dos professores concordam (plenamente e parcialmente) que “*na seleção dos objetos de ensino de língua materna, o ensino médio tem privilegiado uma repetição de conteúdos do ensino fundamental, restringindo-se a uma revisão de*

gramática e de técnicas de redação, especialmente as dissertações escolares”. Os professores têm a percepção de que é preciso mudar essa estrutura imposta, mas não conseguem “fazer acontecer” essas mudanças, não têm poder de intervenção na realidade em que ensinam, pois de acordo com falas nas entrevistas ou nas reuniões de professores, sentem-se “amarrados”, pois esses conteúdos já vêm definidos. Ou ainda, neste contexto pode-se inferir que o *habitus* anterior pode estar funcionando.

Quem trabalha de 5ª a 8ª série e trabalha no ensino médio percebe que tudo que você vê no fundamental, vê no ensino médio, principalmente em se tratando de gramática. A diferença é que no ensino médio o nível de complexidade é maior (P2).

A gramática é praticamente uma revisão do que ele aprendeu até a oitava. Eu falo para meus alunos que eles já viram aquele conteúdo, mas que agora irão mergulhar um pouquinho mais fundo (P3).

Ainda buscando verificar a concepção sobre o que ensinam, os professores, na maioria, concordaram que levam em consideração o fato de os alunos estarem sendo preparados para o vestibular ou para o trabalho, procurando adequar o que é essencial para a formação do aluno. Na verdade, nas escolas públicas de Palmas observou-se uma clara tendência de formação para o vestibular, ficando isso patente nas falas e atitudes dos professores - recomendação de leitura das obras indicadas para o vestibular, questões de vestibular nas provas, simulados - que reforçam constantemente a necessidade de leituras e estudos em função do vestibular.

É uma coisa que parte deles mesmos, é muito forte, não tem como fugir disso. A gente vê redação e as análises dos livros de literatura, conforme o programa de vestibular da universidade. Eles perguntam mesmo, se o professor não souber, tem que ir atrás (P1).

No terceiro ano, o próprio aluno cobra, principalmente os que têm mais interesse. Hoje o vestibular é parte da vida e a maioria dos alunos vai tentar na universidade federal ou particular, é uma questão que não tem como fugir (P2).

Desde o início eu pergunto quem pretende fazer o vestibular e é a maioria, e isso acaba influenciando nas nossas estratégias e também há certa cobrança da coordenação e os alunos cobram também, aliás, os alunos cobram mais do que a própria escola. Eu trago muitos exercícios de vestibulares anteriores, fazemos simulado, análise das obras literárias (P3).

Em relação à concepção de ensino, ao concordarem quase que unanimemente (70% concorda plenamente e 20% concorda parcialmente) que *“fazem a exposição do conteúdo, esclarecem conceitos, apresentam exemplos significativos e propõem atividades de fixação”* fica sinalizada a predominância de um ensino transmissivo. Neste sentido, pode-se supor que tal concepção seja resultante da concepção de ensino que lhes foi inculcada na sua trajetória escolar, que foi assim que *“aprenderam”*.

Entretanto, ao propor a afirmação, *“nas minhas aulas procuro deixar que os alunos proponham a discussão sobre o conteúdo, que busquem por meio da leitura e da pesquisa outras informações e dados complementares à abordagem feita em sala de aula”*, ou seja, a proposição de uma abordagem ativa do conhecimento, os professores parecem ter entrado em contradição, pois também concordaram (37% plenamente e 56% parcialmente). Então, parece haver um ecletismo, ou ainda, um esforço mostrando que as idéias estão em movimento de mudança.

Ao afirmar que *“procuro desenvolver minhas aulas considerando os princípios da contextualização e da interdisciplinaridade”*, 59% dos professores concordaram plenamente, 35% concordaram parcialmente e 6% discordaram parcialmente. Entretanto, na observação de aulas, verificou-se que tais princípios não são considerados. Na verdade, o professor muito ouve sobre o assunto tanto no cotidiano escolar, na academia ou nos encontros de formação continuada, mas na realidade pouco é aplicado. De acordo com a fala das professoras, a própria organização da escola não contribui para a efetivação da interdisciplinaridade e apontam dificuldades como: falta de carga horária disponível para o planejamento em grupo, resistência de integração das áreas, imprevistos de ordem externa à escola.

O que está faltando é a união das áreas (Linguagens, Humanas, e Ciências da Natureza) mas acho que a proposta abriu muito o caminho, a escola está precisando aprender a lidar melhor com isso, a proposta está aí, é interessante (P2).

Eu acho muito importante, mas fica muito no papel, por exemplo, eu chamei uma colega para dar uma aula, eu tenho muita vontade de dar uma aula junto com o professor de história, a literatura e a história, a colega não quis dar aula comigo, então, como é que eu vou dar a aula de literatura e história? não é fácil ... a escola devia

ter um momento de planejamento para que pudesse juntar todos, tudo bem que os horários são difíceis, mas não faz... mas devia fazer . A principal barreira é o horário , tem gente que se passar dez minutos do horário, pronto, não faz mais nada (P1).

A interdisciplinaridade sempre esbarra em conseguir reunir o pessoal da área, o horário de um não dá com o de outro. Aqui na escola já fizemos horários para as áreas se encontrarem , daí acontece um imprevisto, fecha uma turma , e tem que mudar horário. É só um projeto ou outro que a gente consegue trabalhar em grupo (P3).

Neste sentido, ratifica-se a pesquisa de Zibas (2005), evidenciando, por um lado, que entra em choque o que se propõe com a reforma e a cultura docente historicamente estabelecida, pois se conclama o professor a compreender teorias complexas que fundamentam as mudanças propostas, que seja capaz de analisar criticamente teorias e práticas sedimentadas na cultura escolar, que revise sua tradição de trabalho individual e passe a trabalhar em equipe. Por um outro lado, faltam as condições estruturais básicas (infra-estrutura da unidade escolar, carga horária dos professores, horários específicos para reuniões) e, sobretudo, uma gestão que impulsiona e favoreça o trabalho coletivo.

Este conjunto de dados também possibilitou uma caracterização identificatória dos professores de Língua Portuguesa de ensino Médio referente às suas concepções, valores, saberes que, por sua vez, se refletem na atuação docente:

- o objetivo de ensinar-aprender língua portuguesa para se desenvolver a competência discursiva, conforme proposto no documento Proposta Curricular, ainda não está sendo desenvolvido pelo professor de língua portuguesa na sala de aula. A prática pedagógica do professor evidencia um *habitus*, ou seja, o resultado de uma ação pedagógica que o campo exerce sobre os agentes, uma ação pedagógica que se apresenta como um trabalho incessante de inculcação e aprendizagem a que foram submetidos os agentes sociais .
- o termo “gramática” é concebido pela maioria dos professores como sinônimo de gramática tradicional e o ensino de gramática é visto em sua capacidade de legitimar uma norma – a norma padrão. Neste sentido, o ensino da língua

caracteriza-se pelo estudo da gramática da língua legítima, leitura de textos sempre escritos em língua legítima, correção da linguagem oral e escrita dos alunos conforme os padrões da língua legítima. É neste sentido que se destaca a importância de o professor de Língua Portuguesa entender que o estabelecimento da norma padrão passou por um processo de legitimação por conta da posição social dos usuários dessa norma, podendo isso ser um primeiro passo para desfazer o mito da unidade lingüística no Brasil. Assim, enquanto professor de Língua Portuguesa, é preciso ter ciência de que, embora seja inquestionável que a norma padrão deve ser ensinada na escola e conhecida pelos alunos, é preciso cuidar para que ela não se transforme em fonte de discriminação e exclusão social.

- a idéia de mudança foi inculcada no discurso do professor, que o repete, muitas vezes, sem ter consciência de que sua ação permanece a mesma. O ensino de gramática, por exemplo, continua a priorizar a metalinguagem, embora o discurso de muitos professores aponte para um conhecimento teórico a respeito da gramática do texto. Afirmam desenvolver a prática social da escrita, mas usam da prática escolarizada, e ainda, afirmam desenvolver os princípios da interdisciplinaridade e contextualização, mas não conseguem efetivar a integração. Neste sentido, pode-se verificar o *habitus* preponderando, pois conforme Perrenoud (2002) “a transformação das práticas passa pela transformação do *habitus*”, ou seja, embora o professor afirme trabalhar nessa perspectiva de mudanças, se ele não incorporou esse “novo” *habitus*, não haverá mudança de prática

2.4 O AGENTE E A AÇÃO

Neste tópico colocou-se em foco o modo de ser e de fazer do professor de Língua Portuguesa de Ensino Médio. Para tanto, partiu-se da observação das aulas das três professoras, que foram selecionadas segundo os critérios postos na introdução deste trabalho.

Com a finalidade de compreender quais *habitus* mobilizam a prática do professor de Língua Portuguesa de Ensino Médio, a observação pareceu ser a técnica de coleta de dados mais adequada, considerando a sala de aula o ambiente natural em que se dá a ação do professor de Língua Portuguesa.

Considerou-se importante definir alguns focos de observação, visando aos propósitos da pesquisa. Desta forma, buscou-se focalizar a observação no “modo de fazer” e no “modo de ser” das professoras. Para isso, a atenção ficou focalizada nos procedimentos didáticos (a organização da aula, o uso de recursos, a movimentação do professor na sala, o incentivo à participação do aluno). Um segundo foco de observação foi o tratamento dado ao conteúdo, ou seja, procurou-se verificar os *habitus* do professor no tratamento da matéria de ensino (a linguagem utilizada na apresentação dos conceitos, utilização de exemplos e analogias, relação teoria e prática, relação do professor com sua área de conhecimento, concepções de ensino-aprendizagem). Além disso, procurou-se observar o “modo de ser” das professoras, ou na expressão de Cunha (2006, p.105) “as relações que o professor estabelece com o ser e o sentir”. Assim sendo, buscou-se perceber expressões, atitudes ou gestos que indicassem prazer, entusiasmo, exigência, princípios e valores do professor de língua portuguesa em sua atuação docente.

Durante o período de observação, a exposição oral foi o procedimento didático mais utilizado para introdução de conteúdo, para correção de exercícios ou para fechamento de unidade. O ritual das aulas ficou centrado na fala das professoras. Para Cunha (2006), os professores sentem certa culpa se não são eles que ocupam espaço com a palavra na sala de aula, podendo ser uma evidência de que foi assim que eles aprenderam a ensinar. Ou ainda, este comportamento pode ocorrer por falta de vivência em outro tipo de abordagem metodológica. Para esta autora, isso pode ser a constatação de que o professor tem a tendência de repetir ações que ele considerou positivas em seus ex-professores. Isso ratifica o pensamento de Bourdieu, ou seja, esse comportamento pode sinalizar indicativos da socialização escolar.

Houve exposições em que apenas a professora falava e outras nas quais havia participação dos alunos. De modo geral, pode-se afirmar que as

professoras pouco provocavam os alunos a participarem. Apenas nas aulas da P3 verificou-se “perguntas de natureza exploratória e valorização do diálogo” (Cunha, 2006). Para a introdução da leitura da obra literária “Senhora”, a professora lançou a questão: Vocês conhecem alguém que se casou por interesse? E assim os alunos foram participando, levantando questões e fazendo considerações de caráter opinativo. Segundo Cunha, o fato do professor usar as perguntas como forma de conduzir a aula propicia o envolvimento dos alunos na discussão do assunto, assim como também os deixa mais a vontade para perguntarem. Além disso, é uma maneira que o professor tem de estar informado sobre o nível de atenção e interesse dos alunos.

Outro procedimento utilizado em praticamente todas as aulas foi escrever o roteiro da aula ou fazer apontamentos do conteúdo no quadro de giz. No entendimento de Cunha (2006), esse procedimento favorece a compreensão lógica do conteúdo. Além disso, a P1 fez referência a materiais de consulta (site, livros e autores) bem como incentivo à leitura para aprofundar o conhecimento do assunto em pauta, o que para Cunha revela um comportamento intelectual aberto da professora. Considerando a teoria da socialização escolar, pode-se supor que os procedimentos das professoras são, consciente ou inconscientemente, *habitus* incorporados.

Quanto à utilização de recursos didáticos nas aulas de Língua Portuguesa, verificou-se a forte tendência de uso do livro didático. Praticamente em todas as aulas ele foi o principal, ou o único suporte das professoras. Pode-se justificar tal atitude, por um lado, em decorrência das condições de infra-estrutura da escola. Há falta de material de pesquisa, nem todos os alunos têm livro didático e o acesso à internet é restrito. Segundo as professoras, elas têm uma cota mensal (100 xerocópias, quantidade irrisória, considerando o número de alunos) para reprodução de textos. Por outro lado, pode-se concluir que tal procedimento pode ser resultado da repetição diária, da ação inconsciente. Ou ainda, um outro fator seria relacionado à própria natureza do conhecimento, ou seja, a língua escrita se materializa em textos escritos, daí a preferência pelo livro didático.

Em contrapartida, em algumas aulas também foram utilizados TV e vídeo e dinâmicas como debate e seminário pela P2. Destaca-se que o uso desses recursos (TV/vídeo) na verdade foi um suporte limitador, visto que os alunos assistiram aos filmes: “O triste fim de Policarpo Quaresma” e “O guarani”, que são adaptações de obras literárias, em razão da dificuldade de acesso aos livros. Quanto ao seminário/debate, realizado após a sessão de vídeo, verificou-se que ficou muito mais no nível de “pergunta e resposta”, tipo questionário, do que uma discussão em que os alunos realmente interagissem com o conteúdo em discussão. Para Cunha (2006) isso pode levar a concluir que os procedimentos docentes podem ser limitados pela realidade do aluno ou pelas condições da escola, mas também podem ser frutos de como o professor concebe aprendizagem e, em função disso, como organiza o ensino, ou ainda pode ser resultado do modo como foi socializado.

Em relação à movimentação que o professor faz no espaço de ensino, pode-se afirmar que as três professoras utilizaram bem esse espaço, entretanto, cada uma ao seu estilo. A P1 demonstrou agilidade e energia, se movimentava, falava e gesticulava muito, conseguia prender a atenção dos alunos quando os chamava pelo nome ou de “minha linda”, “meus amores”. A P2 ficou mais parada em um ponto da sala, pouco chamava atenção dos alunos que estavam conversando e se dirigia a aqueles que estavam atentos. Já a P3 se movimentou pela sala toda, interrompeu a aula para chamar atenção dos que estavam conversando, olhava os cadernos e tratava os alunos pelo nome.

O segundo foco de observação nas aulas de Língua Portuguesa foi o tratamento que o professor dá à matéria de ensino. Quanto à linguagem constatou-se que as três professoras usaram um discurso compreensível para o aluno. Tanto é que nesse período de observação não se presenciou nenhum aluno que perguntasse: O que é isso, professora? As professoras demonstraram conhecimento do que se propuseram a ensinar. Com ressalva, em algumas aulas, a P1, a menos experiente, em determinados momentos da aula pareceu insegura em relação ao conteúdo que estava explicando (gramática), não conseguiu citar exemplos além do livro didático. Já as professoras P2 e P3 mostraram mais habilidade em tornar mais claros os conceitos a partir da citação

de exemplos mais próximos aos alunos. Para Cunha (2006) a construção de exemplos está muito vinculado à relação teoria e prática que o professor é capaz de fazer.

Na relação das professoras com sua área de conhecimento observou-se o “gosto” ou o prazer que as professoras demonstraram com a matéria de ensino. Constatou-se que as três professoras tinham uma evidente preferência pelo conteúdo de literatura, tanto pela quantidade de aulas ministradas (considerando que as aulas de Língua Portuguesa estão divididas em gramática, literatura e redação), quanto pelo discurso e pelos recursos utilizados ao expor o conteúdo. Em se tratando das aulas de gramática, percebeu-se certa “resistência”, ou até mesmo dificuldade das professoras em trabalhar o conteúdo.

Os conteúdos gramaticais, por mais que tenha crítica, eu sou a favor de que sejam ensinados, mas as aulas precisam mudar muito. Hoje talvez seja a maior dificuldade que eu tenho, porque a literatura tem tantos caminhos. Mas quando chega a gramática, como fazer de maneira mais dinâmica, mais atrativa? A gramática é necessária, mas é muito difícil de ser trabalhada, muito mesmo (P1).

Eu ainda não descobri outra forma de se fazer isso aí. A gramática continua muito tradicional e mesmo que você pegue o texto, como vem na sugestão, mas na hora de ver se uma oração é principal ou subordinada, é com frase mesmo. Talvez seja esse o meu ponto fraco: como trabalhar a gramática contextualizada (P2).

Embora tenham demonstrado essas dificuldades, a P2 mostrou preocupação em fazer a contextualização do conteúdo, trazendo a literatura (por meio dos personagens) para o cotidiano dos alunos. Entretanto, em se tratando do conteúdo de gramática, em nenhum momento conseguiu fazer essa relação, ou seja, a professora, de certa forma, demonstrou não ter clareza do objetivo de ensinar-aprender língua portuguesa para se desenvolver a competência discursiva do aluno, fazendo com que ele saiba realizar a adequação do ato verbal às mais variadas situações comunicativas. Lembrando Bourdieu (1983, p.83), *“a arte de falar bem não é nada sem a arte de utilizar de forma oportuna esta arte”*. Para que as palavras produzam seus efeitos, é preciso dizer não apenas as palavras gramaticalmente corretas, mas as palavras socialmente aceitáveis. Neste sentido, pode-se afirmar que o ensino da gramática

desvinculado de uma situação de linguagem pode não fazer sentido para o aluno, ou melhor, pode tornar-se apenas a “arte de decorar regras”

A P2 em várias aulas deixou bem explícita a importância de que os alunos sejam bons leitores (estimulou a retirada de livros na biblioteca, perguntou sobre o que estavam lendo, fez referência às fontes consultadas dos textos lidos em sala, incentivou a visita ao Salão do Livro), entretanto não conseguiu explicitar a visão de leitora crítica, já que em várias situações ficou limitada à abordagem do livro didático (leitura e explicação superficial do texto lido, destaque apenas para as informações explícitas do texto, ausência de intertextualidade).

A condução das aulas observadas reforçou o dado coletado no questionário referente à concepção de ensino. Por trás dessa concepção, pode-se dizer que há uma concepção sobre “como o aluno aprende”, e é em função dela que se organiza o ensino. Neste caso, o aluno aprende pela “palavra” do professor e pela repetição dos exercícios. De modo geral, as professoras fazem a exposição do conteúdo, dão exemplos e propõem exercícios, caracterizando uma “transmissão do conhecimento”, a concepção de pedagogia tradicional. A prática de fazer inicialmente os alunos falarem, partir do conhecimento do aluno ou partir do concreto para o abstrato não foi observada.

Por fim, o terceiro foco de observação nas aulas de Língua Portuguesa foi em relação ao modo de ser das professoras. Percebeu-se uma característica comum às três professoras - demonstraram gostar muito do que fazem. Essa percepção se deu por meio não só da observação das aulas, mas pelo convívio em outros momentos como encontros nos intervalos, na sala dos professores ou nas reuniões semanais com a coordenadora pedagógica e também nas entrevistas. Ficou evidenciado o interesse das professoras pelos alunos não só como estudantes, mas também como pessoas ou cidadãos. Por outro lado, esse tratamento “carinhoso” não significa um comportamento paternalista, mas uma consideração de afetividade.

A P2 demonstrou ser exigente na organização dos trabalhos dos alunos (recusou-se a receber um trabalho de literatura em que a letra do aluno era

praticamente ilegível e que continha erros ortográficos no nome da escola), por outro lado mostrou-se flexível em relação às conversas em sala de aula, já que não interrompia a aula para chamar atenção dos que estavam conversando. Já a P3 mostrou-se mais radical tanto em relação à disciplina quanto à organização de materiais (a professora interrompia a aula para chamar atenção, dava “sermão”, olhava os cadernos, verificava se todos estavam fazendo os exercícios em classe, cobrava as leituras solicitadas). A P2 não deu demonstração de exigência no sentido de organização acadêmica, mas conseguiu manter a disciplina na sala, preocupava-se com os alunos que estavam faltando às aulas.

A observação das professoras em sala de aula possibilitou perceber alguns indicativos do *habitus* professoral dos docentes de Língua Portuguesa de Ensino Médio de Palmas, tais como: utilizar predominantemente a exposição oral como procedimento didático, fazer questionamentos orais sobre os conteúdos em estudo, solicitar atenção às explicações, pedir silêncio, registrar conteúdos e propostas de atividades no quadro, repetir diversas vezes o conteúdo ensinado, se movimentar pela sala para observar o trabalho do aluno, responder as dúvidas dos alunos, propor atividades avaliativas, selecionar os conteúdos de acordo com os manuais didáticos, dar maior ênfase aos conteúdos de literatura, deixar de lado as atividades de produção de texto, usar constantemente o livro didático, adotar concepções da gramática normativa, mais falar do que ouvir o aluno, incentivar à leitura, dar ênfase aos conteúdos de vestibular, exigir que o aluno escreva de acordo com a norma padrão, demonstrar afetividade pelo aluno.

CAPÍTULO III - O *HABITUS* PROFESSORAL DOS DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA DE ENSINO MÉDIO DE PALMAS

Uma vez delineado o panorama em que os agentes sociais se movimentam e configurado traços identificatórios das concepções, saberes e práticas desses profissionais, neste capítulo o objetivo é identificar *habitus* e especificidades do professor de Língua Portuguesa de Ensino Médio de Palmas.

3.1 - *HABITUS* E ESPECIFICIDADES

Uma das questões norteadoras desta pesquisa é compreender se há especificidades em relação aos *habitus* em se tratando da profissão professor de Língua Portuguesa de Ensino Médio. Há uma questão central a ser pensada: Qual a especificidade da ação do professor? Há especificidades em relação aos *habitus* do professor de Língua Portuguesa de ensino médio? Para tanto, nesta seção, inicialmente, procurou-se apresentar as particularidades da profissão docente por meio de uma reflexão sobre a natureza e as características dos saberes necessários ao ofício de professor.

Inicia-se esta abordagem apresentando algumas considerações sobre o papel do professor na ação educativa. Para Roldão (2007), o caracterizador distintivo do professor é a ação de ensinar. Mas o que é ensinar? Este é um conceito atravessado por uma profunda tensão entre o “professar um saber” e o “fazer aprender alguma coisa a alguém”. A primeira postura refere-se ao entendimento de ensinar como sinônimo de transmitir um saber, o que para a autora, deixou de ser socialmente útil num tempo em que há um amplo acesso à informação e a sociedade está estruturada em torno do conhecimento enquanto capital global. Na sociedade contemporânea, portanto, a função de ensinar é caracterizada por uma dupla transitividade e pelo lugar de mediação. Em outras palavras, ensinar configura-se como a especialidade de fazer aprender algo a alguém, e isto significa que o ato de ensinar só se concretiza nesta segunda

transitividade, ou seja, ensinar é fazer aprender e, sem a sua finalidade de aprendizagem, o ensino não existe.

Tardif (2002) entende que ensinar supõe aprender a ensinar, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. Para o autor, o que constitui a especificidade do ensino é que se trata de um trabalho interativo, razão pela qual o ensino pode ser concebido como um processo de tratamento da informação e de tomada de decisões em sala de aula. Neste sentido, tão importante quanto o conhecimento propriamente dito é a dimensão relacional e a situação vivida com o aluno em determinado contexto.

Em suas reflexões, Perrenoud (2001) define o professor como um profissional da aprendizagem, da gestão de condições de aprendizagem e da regulação interativa em sala de aula. Para o autor, a dificuldade do ato de ensinar se dá pelo fato de que não pode ser analisada apenas como uma tarefa de transmissão de conhecimentos e metodologias, visto que as interações vivenciadas, a variedade de ações em cada situação é que permitirão, ou não, o aprendizado dos alunos. Assim, o ensino apresenta-se como um processo de tratamento da informação e de tomada de decisões em sala de aula. O professor pode planejar, fazer seu roteiro, mas há sempre um imprevisto, uma incerteza, uma reação desconhecida no seu dia a dia de sala de aula. Por isso, o cotidiano docente requer uma grande capacidade de tomada de decisão e de mobilização de conhecimentos. Deste modo, pode-se dizer que ser professor significa tomar decisões pessoais e individuais constantes.

No entendimento de Altet (2001) a especificidade de ensinar é o fato de que esta tarefa cobre dois campos: o didático e o pedagógico, os quais envolvem a gestão da informação, a estruturação do saber pelo professor e de sua apropriação pelo aluno, bem como as ações do professor para colocar em funcionamento as condições de aprendizagem. O professor, ao exercer essas funções, esses dois campos de práticas se articulam de maneira funcional na ação em situações complexas, mobilizando conhecimentos e competências de diferentes tipos.

Para Roldão (2007) todas as profissões que construíram ao longo do tempo o reconhecimento de um estatuto de profissionalidade plena são distinguidas, na representação social, pela posse de um saber próprio, distinto e exclusivo do grupo que o partilha, conhecimento esse que lhe legitima o exercício da função profissional em causa. No caso dos professores, o conhecimento profissional está envolvido em uma discussão abrangente, que não permite aprofundar a especificidade do saber e por outro lado, está associado à redução do ensino a ações práticas que se esgotam na sua realização, reduzindo a uma tecnização da atividade. Para a autora, o conhecimento profissional é uma das especificidades da profissão docente, sendo de grande importância investir como alavanca para reverter o descrédito, o desânimo e o escasso reconhecimento profissional.

Na expressão de Tardif (2002) o conhecimento profissional dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação. Para compreender a natureza do conhecimento profissional dos professores é preciso estabelecer uma íntima relação entre o que os professores, nos espaços de trabalho cotidiano, são, fazem, pensam e dizem.

No entendimento de Nóvoa (1999) a questão-chave para a aquisição do conhecimento profissional está na formação do professor, pois é na arena da formação de professores que se produz a profissão docente. Mais que um lugar de aquisição de técnicas e conhecimentos, a formação de professores é um momento de socialização - a socialização caracteriza-se pela formação do *habitus* - e de configuração profissional. A formação de professores tem ignorado o desenvolvimento pessoal e não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, o que inviabiliza que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente.

Segundo Nóvoa (1988), para o desenvolvimento pessoal, para “produzir a vida do professor” os programas de formação devem estimular uma

perspectiva crítico-reflexiva, podendo possibilitar a produção de habitus reflexivo, propiciando meios para um pensamento autônomo e facilitando as dinâmicas de auto-formação. O professor em formação está fazendo um investimento pessoal, um trabalho livre com projetos próprios, visando à construção de uma identidade própria e profissional. Entretanto, é preciso ressaltar que a formação não se constrói por acumulação, mas por meio de um trabalho de reflexão crítica e de práticas de reconstrução permanente. Neste sentido, o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. A criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente.

Em relação “à produção da profissão docente”, ou seja, o desenvolvimento profissional, para Nóvoa (1988) as práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão. Ao contrário, as práticas de formação que tomam como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção de seus saberes e dos seus valores.

Assim vai se produzindo o habitus professoral - o modo de ser e de agir do professor que são produzidos por meio de influências advindas da cultura da escola, que subsiste na instituição na qual o sujeito desenvolve sua carreira docente. A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, por isso importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

A partir das considerações acerca da caracterização da profissão professor, do conhecimento profissional docente, e das entrevistas com as professoras sujeitos desta pesquisa, apontam-se algumas especificidades do professor de Língua Portuguesa de Ensino Médio.

Um primeiro aspecto considerado foi que este professor trabalha com uma dupla face desta disciplina: o Português é a língua materna e a língua de escolarização. Em outras palavras, há uma língua que se aprende e se fala no cotidiano e outra que se aprende na escola. O fato de ser a língua de escolarização, a língua que se aprende na escola pressupõe que o domínio do idioma é decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, nas relações sociais e profissionais, no pleno exercício da cidadania. Ou seja, é assim que está legitimada nossa língua. De acordo com as leis do mercado lingüístico, a relação de comunicação é muito mais que uma simples comunicação, portanto, o valor de quem fala está em jogo. E o papel do professor de Língua Portuguesa é o de fazer o aluno ter essa percepção e aprender a língua de escolarização. Essa visão ficou bem evidenciada na fala das professoras entrevistadas

Acho que o aluno tem que ter o domínio da norma culta, sim. É fundamental o aluno conhecer, aliás, qualquer pessoa conhecer sua própria língua. É preciso que eles saibam usar porque é o que se exige nas provas dos vestibulares e nos concursos (P1).

O aluno vem para a escola para ter conhecimento da norma culta, pois ele só conhece a coloquial, a popular. Explico a ele que uma não é mais importante que a outra, mas que ele vai precisar dela, não a todo momento, mas tem hora que precisa (P2).

Neste sentido, Bourdieu alerta para o fato de que a língua legítima não se mantém por si só neste lugar de reconhecida legitimidade e valor. Isso se deve a lutas contínuas entre diferentes autoridades que participam do subcampo de produção de um saber especializado sobre esta língua e que concorrem entre si pelo monopólio da imposição do modo de expressão legítimo. Assim, Bourdieu procura mostrar que no interior deste campo há um subcampo que trabalha com o objetivo de produzir a consagração da língua legítima e a desvalorização da língua comum. Fato este que evidencia a violência simbólica nesse processo de legitimação, já que os grupos subordinados são forçados a reconhecer a cultura dominante como legítima e a própria cultura como ilegítima.

Para as professoras entrevistadas, o que diferencia o professor de português dos demais professores é a sua facilidade de comunicação, a sua sensibilidade para perceber a linguagem do aluno e entrar no mundo dele.

Assim, é preciso que este profissional esteja preparado para, a partir da linguagem que o aluno traz para a escola, transformá-lo em um “poliglota de sua própria língua” (BECHARA, 1991). Isso significa que o domínio não se refere apenas às situações formais da língua, mas, sobretudo, que o aluno saiba se comunicar nas mais diferentes situações de interlocução. De acordo com as professoras sujeitos da pesquisa, esse “modo de ser e de fazer” vai sendo construído ao longo do exercício profissional. Aprende-se durante a graduação, mas principalmente com a experiência consegue-se trazer para o aluno o que é mais significativo, ou seja, trazer para a sala de aula situações reais de uso da linguagem, das mais formais às informais, para que ele saiba fazer o uso adequado a cada situação.

Durante muito tempo eu preocupava em transmitir o conteúdo, achava que o conteúdo era muito importante. Hoje eu consigo ver com mais clareza aquilo que é mais significativo, aquilo que realmente vai fazer alguma diferença para ele (P1).

Eu já privilegiei muito a sintaxe, as regrashoje eu já trabalho um pouco mais solta. Aprendi isso com a própria experiência do dia a dia. Eu mesma ficava me perguntando para que o aluno tem que saber diferenciar essa regra, se está pedindo um complemento direto ou indireto, o importante é que ele saiba que tem que ter um complemento. A gente começa a se questionar e ver que aquelas regras não são significativas para o aluno. Daí vem alguma mudança. E depois as capacitações, a experiência também, a gente vai lendo e percebendo que não dá para privilegiar só a gramática, a regra (P3).

Uma outra consideração em torno das especificidades do professor de Língua Portuguesa é que a disciplina é reconhecida como transdisciplinar, de discurso transversal a todas as áreas do currículo, ou seja, tem status de subsidiadora de todas as outras disciplinas do currículo, destacando-se a importância da leitura, da compreensão e interpretação, da estruturação e argumentação do texto, correção e clareza na escrita. Portanto, faz-se necessário que o professor tenha todas essas habilidades e que consiga fazer com que seus alunos percebam a importância de também desenvolverem essas habilidades. Neste sentido, destaca-se a importância do professor de Língua Portuguesa por meio da sua capacidade de comunicação e da sua sensibilidade ao lidar com os mais diferentes tipos de linguagem na condução do ensino.

Eu acho que ele é diferente sim, ele aprimora a leitura, não só do texto escrito, mas a leitura que a pessoa vai ter de si mesmo e do que está ao seu redor. Tem mais a questão da linguagem, se você tem o domínio da linguagem você tem condições de ter uma leitura de si mesmo (P1).

Os professores de língua são mais preocupados. Até mesmo porque há uma sobrecarga muito grande na área de línguas (P2).

Além disso, o professor de Língua Portuguesa é falante nativo do português e tem conhecimento do sistema lingüístico que ensina, ou seja, para ser professor de português não basta ser falante da língua, é preciso ter conhecimento específico do funcionamento do sistema lingüístico. Esse aspecto requer do professor os saberes disciplinares, os quais se integram à prática docente a partir da formação (inicial e continuada).

Nas afirmações das professoras foi possível observar que elas não consideram a Língua Portuguesa uma disciplina privilegiada em relação às outras do currículo, não percebendo o efeito de imposição da legitimidade. Para Bourdieu (1983) é legítimo uma instituição, uma ação ou uso que é dominante, mas desconhecido como tal, o que quer dizer que é tacitamente reconhecido.

Eu acho que não chega a ser um status, mas a necessidade de se conhecer bem a língua é fundamental e como é uma área muito ampla, exige a leitura, a interpretação, a parte gramatical, a redação, cinco aulas ainda não dá para trabalhar tudo (P1).

Talvez tenha isso porque engloba uma série de coisas, pela própria questão de conteúdo mesmo. São cinco aulas, mas tem que dar aula de redação, de literatura e de gramática (P2).

A Língua Portuguesa tem condições de preparar o aluno para que ele saiba as linguagens das outras disciplinas. Então, a gente realmente precisa de um tempo maior, o professor vai preparando o aluno para que ele consiga interpretar vários tipos de texto e o aluno vai conseguir ter um êxito maior nas outras disciplinas graças à língua portuguesa (P3).

As professoras consideram “normal” esta disciplina ter uma carga horária maior que as demais, assim como também consideram que o aluno tem que dominar a norma culta da língua. As professoras deixaram claro que a função da escola é ensinar a norma culta, ou seja, aquela considerada como parte da cultura legítima.

Na voz das professoras parece estar claro o papel do ensino da língua. Ao contrário do que a lingüística chama de “competência”, ou seja, a capacidade de produção de um discurso gramaticalmente apropriado, Ortiz (2003), que interpreta Bourdieu, chama atenção para o fato de que competência não é apenas a produção de uma infinidade de frases gramaticalmente coerentes, mas a utilização de maneira coerente e adaptada de uma infinidade de frases num número infinito de situações. Para o autor, de nada adianta o domínio prático da gramática sem o domínio das condições de utilização adequada das possibilidades infinitas oferecidas pela gramática. Ratificando essa interpretação, Bechara (1991), afirma que a grande missão do professor de língua materna é transformar o aluno num “poliglota dentro de sua própria língua”, possibilitando-lhe usar a língua funcional adequada a cada momento.

3.2 – ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA DE ENSINO MÉDIO DE PALMAS

Nesta seção, retomando os conceitos de Bourdieu, Perrenoud e Tardif, procurou-se fazer a análise da prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa de Ensino Médio das escolas Estaduais de Palmas. Considerando que o *habitus* é a referência para perceber e interpretar a realidade, pode-se afirmar que ao entender a lógica dos *habitus* poder ser possível a compreensão da prática pedagógica desses professores.

Ao analisar os dados da entrevista, confrontados com os dados da observação e do questionário, evidenciaram-se alguns indicativos que possibilitam uma análise da prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa de Ensino Médio de Palmas, visando à identificação do *habitus* professoral. Para tanto, buscaram-se evidências que pudessem sinalizar o quê na ação docente favorece a produção de *habitus*, bem como da indicação de algumas especificidades da prática docente desse professor.

Retomando o conceito de *habitus* apresentado por Bourdieu, pode-se dizer que são disposições duráveis funcionando como princípios inconscientes de ação, percepção e reflexão e gerando práticas que podem ser objetivamente reguladas e regulares sem ser produto de obediência de regras. Isso equivale a dizer que, para Bourdieu, os indivíduos não são seres totalmente autônomos, nem seres mecanicamente determinados pelas forças objetivas. Eles agem orientados por uma estrutura incorporada, um *habitus*, que reflete as características da realidade social em que foram socializados, ou seja, o *habitus* é produto da posição e da trajetória social dos indivíduos e é o produtor de nossas práticas.

Na expressão de Canezin (2000), os *habitus* são princípios de percepção e ordenamento do mundo, essas disposições é que regem as representações e as práticas do agente social. Trazendo esse conceito para o contexto da profissão docente, Silva (2005) afirma que *o habitus professoral consiste no modo de ser e de agir do professor produzido por meio de influências advindas da cultura da escola.*

As entrevistadas, ao fazerem uma retrospectiva sobre a sua vida antes de serem professoras, procurando lembrar de que maneira a família, os valores e os costumes influenciaram na escolha profissional, evidenciaram em suas falas vestígios da socialização primária e da socialização escolar:

Quando eu era criança morava no interior, e professor era muito valorizado. A gente ouvia... 'olha, fulana já é professora, está formada'. Então, isso era o incentivo dos pais, que se orgulhavam, pelo menos da minha família, da pessoa ser professora, ter uma formação (P3).

Eu sempre fui uma aluna muito estudiosa, gostava muito de ler... meu pai era praticamente analfabeto, só fez até a 4^o série e minha mãe até a 8^a série. Então, eu nunca tive aquele incentivo. Era aquela coisa que tinha antigamente, que era formar os filhos, que era o sonho dos pais (P1).

Para Bonnewitz (2003), a socialização, ao realizar a incorporação dos *habitus*, produz a filiação de classe dos agentes sociais, reproduzindo, ao mesmo tempo, o grupo que compartilha o mesmo *habitus*. A socialização

equivale a um conjunto de mecanismos de aprendizagem das relações sociais, por meio da qual são assimiladas as normas, valores, crenças de uma sociedade ou de uma coletividade.

No entendimento de Bourdieu (1990) a socialização é caracterizada pela formação do *habitus*, isto é, o *habitus* é um sistema de disposições duradouras adquirido pelo indivíduo durante o processo de socialização. Essas disposições são atitudes, modos de perceber, sentir, pensar e agir, interiorizadas devido às condições objetivas de existência dos indivíduos, funcionando como princípios inconscientes de ação, percepção e reflexão.

Desde pequenininha, mesmo sem ter livros em casa, eu já gostava de ir à biblioteca, passava horas. Eu gostava de ler todo tipo de livro, até bula de remédio eu lia...Aí minha mãe, vendo esse gosto começou a comprar livrinhos. Era cidade do interior e vinham os vendedores de enciclopédias, eram livros técnicos, aquelas enciclopédias de A a Z, e eu lia aquilo, aquelas várias curiosidades, as biografias dos escritores. (P2)

A socialização é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda sua história de vida e comporta rupturas e continuidades. Os esquemas interiorizados pelos agentes sociais organizam as experiências sociais e permitem gerá-las. Também, os “saberes” (esquemas, regras, hábitos, procedimentos) não são inatos, mas produzidos pela socialização, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos espaços sociais (família, grupos, amigos, escola) nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social.

Eu sempre fui uma aluna muito estudiosa, gostava muito de ler. Essa questão da leitura sempre foi uma questão interna, mesmo porque meu pai era praticamente analfabeto, só fez até a 4º série e minha mãe até a 8ª série (P1).

Eu também sempre gostei de arte, me envolvi desde cedo. Quando eu fazia ensino médio eu fiz teatro, aí eu comecei a gostar mais ainda. Então eu acho que a escolha do curso de Letras pode ter vindo daí. (P2).

Eu tinha muita vontade de aprender a ler, quando eu estava sendo alfabetizada, eu tinha muita vontade de ler a bíblia, e aí eu praticamente aprendi a ler na bíblia (P3).

As professoras relacionaram a sua *paixão por ensinar* à primeira infância quando acreditam que surgiu a opção pelo ofício de professor:

Desde pequena gostava de brincar de ser professora, eu colocava meus irmãos e eu escrevia na porta do guarda-roupa, mamãe às vezes brigava, mas eu gostava, eu queria ser professora desde pequena (P3).

Eu sempre brincava de escolinha em casa, eu ajudava meus irmãos a fazer as atividades (P1).

Foi mencionada a origem familiar da escolha da carreira, seja porque provinham de família de professores, seja porque essa profissão era valorizada no meio em que viviam.

Eu não fui muito influenciada não muito pelos meus pais , porque eles tiveram só o ensino mesmo básico, mas pela minha irmã mais velha, que fez faculdade antes de mim, e também é professora, e meu irmão que também é professor, meu irmão fez faculdade de História e minha irmã de Letras, acho que deixei me guiar mais por isso (P2).

Eu já gostava ou admirava muito quem era professor, pela postura dos meus pais de admirarem. E eu também admirava muito meus professores (P3).

Também foi ressaltada a influência dos antigos professores na escolha da carreira e na maneira de ensinar. Elas afirmaram que seus comportamentos como docentes têm relação com a prática pedagógica vivenciada com seus ex-professores em aspectos relacionados ao modo de ser e agir, ao domínio do conhecimento, à organização metodológica da aula ou às relações democráticas com os alunos.

Alguns professores da universidade me estimulavam muito, eu os tinha como modelo. Aqueles professores que eram bons professores mesmo, aquele professor que você via entusiasmo, porque você via que ele estava ali para trabalhar e o entusiasmo dele me motivava bastante. Às vezes eu pensava: eu quero ser uma professora que tenha esse entusiasmo, alegria e o prazer de dar aula, o professor que se preocupa com o aluno e que gosta do que faz . (P3)

Eu tive uma professora, é também minha madrinha, que ela sempre me incentivou, o filho dela estudava comigo, que hoje também é professor. Ela me estimulava muito, porque eu achava que ela sabia tudo. Ela foi minha professora na 3ª e 4ª série. (P1)

Eu sempre gostei de literatura, eu tinha uma professora no ensino médio, chamada Kátia, Kátia Carvalho o nome dela, então ela me

fez gostar muito de literatura, ela dava aula de literatura assim com muita paixão e entusiasmo, então eu comecei a gostar (P2)

Tardif (2002) mostra que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte. As fontes pré-profissionais do saber ensinar estão na história pessoal e social do professor, compreendendo as experiências familiares e escolares.

A socialização é caracterizada pela formação do *habitus*. Entre todas as ações pedagógicas, as mais decisivas são as da infância, que inculcam um *habitus* primário. A família tem um papel preponderante nessa socialização primária. Ao longo da vida do agente, *habitus* secundários são construídos sobre os *habitus* primários, destacando-se particularmente o *habitus* escolar, que dá continuidade e redefine o *habitus* familiar (BOURDIEU apud BONNEWITZ, 2003).

Eu sempre gostei muito de estudar, eu gostava muito de ler, então as matérias de português e história eu era apaixonada. Até hoje eu assino a revista "Aventuras na História". Quando chega essa revista, eu só sossego quando eu devoro a revista toda, adoro até hoje (P2).

No ensino médio básico eu gostava muito das matérias de história, literatura, língua portuguesa (P1).

Sinalizando algumas evidências acerca do que pode ter favorecido a produção do *habitus* professoral, as professoras discorreram sobre as experiências que foram significativas para a construção da sua prática pedagógica, apontando a que atribuem o seu modo de ser professora. Neste aspecto ficou bastante enfatizada a influência da socialização escolar. Bonnewitz (2003) afirma que sobre o *habitus* primário enxertam-se *habitus* secundários entre os quais sublinha a importância particular do *habitus* escolar que vem, em regra geral, continuar e redobrar o *habitus* familiar.

No entendimento de Tardif (2002), antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas, durante aproximadamente 11 anos e essa imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno. Ou seja, antes mesmo

de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda sua história escolar anterior.

Bom eu já tinha vontade de ser professora, então, principalmente quando eu fiz a faculdade, eu via aqueles professores que eram bons professores e aqueles que eram maus professores. Eu pensava: eu nunca quero ser esse tipo de professor. Então eu me cuidei... eu procurava me preparar bem para não ser aquele tipo de professor que não tinha conhecimento, que enrolava a aula. Então, desde cedo eu observava isso, e não era esse tipo de professor que eu queria ser. Eu tinha um bom referencial daqueles que eram bons e queria ser tão boa quanto (P3).

Quando eu fui fazer a faculdade de Letras eu não pensei se seria ardiloso ou não, eu pensei que eu queria vivenciar a paixão que eu tinha pela literatura de alguma forma, e fui me deixando levar por isso. O meu jeito de ser, a maneira como eu dou aula eu acho que foi uma construção. Por exemplo, eu tive um professor na faculdade que era um professor muito gente boa, e acho que eu recebi influência dele também na maneira de dar aula, além da Kátia também e de outros professores, era uma maneira assim bem descontraída (P1).

A dimensão temporal é particularmente importante para compreender a produção do *habitus* professoral. Para Tardif (2002), as experiências vividas na família e na escola se dão antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e indicar o que ela retém dessas experiências. Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor são fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis, o professor se lembrará da personalidade marcante de um professor. A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do “eu” profissional (*habitus* professoral), e constitui o meio privilegiado de chegar a isso.

No entendimento de Tardif (2002) esse legado da socialização escolar permanece forte e estável através do tempo, levando a crer que os saberes adquiridos durante a socialização primária e socialização escolar têm um peso importante na compreensão da natureza dos *habitus* que serão mobilizados e utilizados no exercício do magistério. Por isso, pode-se dizer que uma parte importante da atuação profissional dos professores tem raízes em sua história de vida. A sedimentação temporal ao longo da história de vida não deve ser

concebida como uma simples superposição de saberes, mas há um efeito cumulativo e seletivo das experiências anteriores em relação às experiências subseqüentes.

Interpretando Bourdieu, Bonnewitz (2003) afirma que o *habitus* é uma estrutura interna sempre em via de reestruturação. É o produto de nossa experiência passada e presente, mostrando que o *habitus* não é totalmente congelado. Desta forma, pode-se dizer que nossas práticas não são totalmente determinadas (os agentes fazem escolhas), nem totalmente livres (estas escolhas são orientadas pelo *habitus*). Entretanto, nosso sistema de disposição não é algo que se forma e deforma incessantemente, ao sabor das circunstâncias e do nosso vivido.

Na expressão de Perrenoud (2001) os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e se manifestam por meio de um saber-ser e saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano, que vão configurando o “metier” docente. As professoras assim se definiram:

Eu me considero uma professora que se esforça, eu não estou ali por acaso, eu estou ali porque eu quis estar, então eu tento fazer o melhor, mesmo nas adversidades, que são muitas em se tratando da educação. E eu fico tão triste quando eu vejo os resultados (P1).

Eu acho que eu tento ser descontraída, eu tento fazer com que a aula seja alegre, as vezes não dá , dependendo do contexto , fazer com que seja um momento bom (P2).

Eu sou uma professora que eu levo o ensino muito a sério, eu levo a sério.... e procuro sempre desenvolver um bom relacionamento com o aluno. Eu sou o tipo de professora que gosta de estar perto dos meus alunos, me coloco muito ao lado do aluno, converso com ele, brinco.... Então eu tenho essa postura, professora mais próxima do aluno , que procura realmente a proximidade com o aluno (P3).

Se cada indivíduo é apenas uma variante de um *habitus* de classe, o estilo pessoal nada mais é do que um desvio em relação ao estilo próprio a uma época ou a uma classe. Os agentes portadores do mesmo *habitus* não precisam entrar em acordo para agir da mesma maneira. Cada um, obedecendo a um “gosto pessoal”, realizando seu projeto individual, concorda espontaneamente e

sem saber com milhares de outros que pensam, sentem e escolhem como ele. A prática coletiva deve a sua coerência e a sua unidade ao efeito do *habitus*.

Ao analisar a trajetória docente, as professoras consideraram que no percurso da sua carreira houve várias mudanças. Trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação numa outra coisa, é transformar a si mesmo no e pelo trabalho (DUBAR, 1992). Em termos sociológicos, pode-se dizer que o trabalho modifica a identidade do trabalhador, ou mais que isso, o trabalho modifica e constitui a personalidade, o modo de ser da pessoa, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo. Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, com o passar do tempo, o seu saber trabalhar, uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho.

Eu me considero uma professora privilegiada, porque meu primeiro trabalho foi numa creche com crianças de 4 e 5 anos. Depois dessa experiência de um ano, fui trabalhar com 2^a, 3^a e 4^a série do ensino fundamental, depois trabalhei com o programa de aceleração da aprendizagem, que era diferenciado. E aí eu passei para o Ensino Médio. Por ter passado por muitos estágios, acho que isso fez com que eu tivesse uma visão diferente da educação. Você acaba tendo mais habilidade em algumas coisas, trabalhar com criança exige muito mais habilidade. No ensino médio o aluno se vira, é mais independente. Mas nem todos conseguem essa independência. Essa experiência com outras séries, de outros níveis da educação, de diferentes faixas etárias, alunos com dificuldades de aprendizagem me fez aprender muito a lidar com diferentes situações (P1).

Durante muito tempo eu acho que fui muito conteudista, preocupava em transmitir o conteúdo. Mas eu percebo que hoje eu consigo ver com mais clareza aquilo que é mais significativo, aquilo que realmente vai fazer alguma diferença para ele. Hoje a gente lida com uma situação em que os alunos não têm muitos limites, e a família e a sociedade acabam atribuindo ao professor alguns papéis que seriam papel deles, então o professor tem que lidar muito com o aluno com questões de princípios, de valores, trabalhar muito isso. Isso acarreta certo desgaste para o professor, que tem que lidar com muita coisa ao mesmo tempo, a falta de limite, de disciplina... hoje praticamente tudo é permitido ao aluno (P3).

Para Tardif (2002) o que os professores aprendem não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma só vez, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em

que se insere nele e o interioriza, tornando-se parte integrante de seu *habitus* professoral.

Um outro aspecto analisado na produção do *habitus* professoral é que o objeto de trabalho do professor são seres humanos e, conseqüentemente, os saberes dos professores trazem consigo as marcas de seu objeto de trabalho. A aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das características do trabalho docente.

Quando eu comecei a dar aula no ensino médio, eu achava que eu era muito rígida, exigia muito do aluno, aí eu fui conhecendo melhor o aluno, conhecendo melhor o que eu podia fazer, e isso foi mudando, e melhorando a minha visão. Então, eu considero que... quando você é professor, você trabalha com um aluno e você precisa ver o aluno mais do que só um número no seu diário, mas o aluno como pessoa mesmo. Comecei a perceber como a gente pode contribuir para uma pessoa ser melhor do que ela é. O papel do professor não só de transmitir, de ensinar o conhecimento... mas ajudar o aluno como pessoa, contribuindo para que ele seja melhor com ele mesmo, melhor com a família, melhor com a sociedade (P3).

Percebeu-se, entre as professoras entrevistadas, que no decorrer da trajetória docente, além das aprendizagens, houve também certa desilusão ou desencanto no confronto com a complexa realidade do exercício da profissão.

Em relação a minha satisfação profissional... olha eu já acreditei mais... já lutei com muita garra pela educação, por tudo que eu aprendi nesse percurso e já tive um entusiasmo muito maior, mas as condições de trabalho para o professor, as exigências... hoje é muito grande e o professor se vê muito desgastado, é cobrança de todos os lados, tudo acaba recaindo sobre o professor (P3).

Eu acho que me desencantei com muitas coisas em relação à educação. Primeiro, com relação aos colegas, é um descontentamento geral, é uma reclamação, é uma falta de ânimo, então isso acaba contagiando você, você tenta estar alegre, mais animado, e aí onde tem alguém ao seu redor tem isso. Às vezes tem outras barreiras também, são coisas que desanimam... tem aquela coisa de ter que passar, aquela coisa de ter que dar nota... tinha que ter mais seriedade... (P2).

Autores como Huberman (1989) consideram que os cinco primeiros anos da carreira representam um período crítico de aprendizagem intensa da profissão, período esse que suscita expectativas e sentimentos fortes nos professores. Depois vem uma fase de estabilização e consolidação (por volta

dos sete anos de carreira), que se caracteriza por uma confiança maior em si mesmo e pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente o pedagógico. Isso se manifesta por meio de um interesse maior pelos problemas de aprendizagem dos alunos, ou seja, o professor está menos centrado em si mesmo e na matéria e mais nos alunos. Essa consolidação não ocorre apenas em função do tempo cronológico, mas em função dos acontecimentos constitutivos que marcam a trajetória profissional, incluindo as condições de exercício da profissão.

Tardif (2002) afirma que o saber dos professores é um saber histórico-social, porque o que os professores ensinam e a sua maneira de ensinar evoluem com o tempo e as mudanças sociais. O saber dos professores está assentado naquilo que Bourdieu chama de arbitrário cultural. A pedagogia, a didática, a aprendizagem e o ensino são construções sociais cujos conteúdos, formas e modalidades dependem da história de uma sociedade, de sua cultura legítima, de seus poderes e contra-poderes, das hierarquias que predominam na educação formal e informal. Esse saber é social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e fases da carreira, ao longo de uma história profissional.

As professoras entrevistadas confirmam tal aceção quando dizem que o modo de ser e de fazer muda de acordo com a cultura da escola

Eu acho que a postura na sala de aula, o jeito de dar aula não muda, mas fora muda. Por exemplo, eu gosto muito de trabalhar, fazer coisas diferentes. Na escola que eu estava antes eu não tinha apoio da equipe pedagógica, então eu não conseguia o que eu queria, mas agora é diferente, estou conseguindo fazer as coisas acontecerem – usar vídeo, laboratório de informática, teatro, por exemplo (P1).

A gente muda, sim, dependendo da escola. Quando a gente tem uma escola mais organizada, uma coordenação mais exigente e que apóia mais de perto, o professor tem condições de fazer melhor o seu trabalho. Agora quando a escola não leva muito a sério isso, quando a gente percebe que a coordenação não é atuante, ela não acompanha o professor, o professor fica meio solto e isso não é bom (P3).

Entretanto, as entrevistadas consideram também que nem tudo é passível de mudanças, como por exemplo, o compromisso com a sua influência no

“destino” social do aluno, a relação afetiva com o “ensinar”, como também o movimento de continuidade do *habitus*.

Dependendo da aula que eu vou dar, independente de já ter dado aquela aula várias vezes, eu acho que eu conservo o mesmo tesão, independente do assunto. Eu sinto a mesma paixão. Então eu acho que isso aí não muda não (P1).

O que eu não consegui mudar talvez seja essa preocupação de que o aluno, principalmente os das regiões mais carentes, tenha oportunidade de crescer. Eu acho que eu me preocupo mais do que eles com o vestibular. Eu tenho tanta vontade que eles consigam. Então o que eu nunca consegui mudar é isso, eu quero que esses meninos consigam (P2).

Eu acho difícil mudar a nossa visão. Por exemplo, o professor que é educado de uma forma bem tradicional, por mais que ele tente mudar, é difícil, a gente tenta, a gente inova algumas coisas, mas ainda ficam alguns resquícios ... eu sempre quis ser uma professora mais aberta , mais inovadora, eu sei que eu já mudei muito, mas.... totalmente, faltam coisas (P3).

Para Tardif (2002) o saber dos professores depende das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza - do contexto da escola, da cultura da escola, das relações - e da personalidade e experiência profissional dos próprios professores. Nessa perspectiva, o saber dos professores parece estar assentado entre o que eles são e o que fazem.

Além das questões referentes à socialização familiar e escolar, a entrevista com as professoras sinalizou alguns indicativos das especificidades da prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa de Ensino Médio de Palmas, contribuindo para a identificação e análise do *habitus* professoral.

Tendo em vista que o *habitus* do professor tem influência na escolha dos conteúdos, na adoção de concepções e também nas práticas docentes, constatou-se que as professoras afirmam ter autonomia na elaboração do programa da disciplina, assim como também admitem que há um direcionamento do qual não há como fugir. Lembrando Bourdieu (1983), “é preciso saber quem governa a situação lingüística escolar, será que o professor é o capitão a bordo? Será que ele domina as leis do mercado?” (p.78). Em

outras palavras é preciso perguntar se os professores têm clareza do quê ensinar e para que ensinar a língua materna na escola.

Considerando que, para a seleção dos conteúdos a serem ensinados, os professores levam em consideração as diretrizes oficiais, buscou-se identificar o nível de conhecimento, compreensão e aceitação dessas diretrizes pelos professores. As professoras entrevistadas afirmaram ter conhecimento das diretrizes (PCNEM e Proposta Curricular) e concordam com o que é proposto, entretanto, ao fazerem o planejamento da disciplina, admitem haver certa “acomodação” em relação ao que já está pronto, seguem praticamente uma rotina todos os anos: fazem um plano de curso, tendo como referência os conteúdos propostos pelo livro didático adotado no momento, mas esse plano pode ser modificado, principalmente no 3º ano, em decorrência da prioridade que se dá aos conteúdos do vestibular.

A Secretaria de Educação já tem as normas curriculares, o próprio projeto político pedagógico já tem os conteúdos contemplados em cada disciplina, e esse conteúdo segue a gramática que a escola adota (P1).

Já vem mais ou menos direcionado, e também para a seleção dos conteúdos, a gente tá sempre conversando uma com a outra (P2).

A gente tem autonomia sim, mas eu percebo que a gente se acomoda um pouco com aquilo que já está pronto, e a gente acaba quase que reproduzindo aquilo. Isso não é bom (P3).

Tanto no questionário quanto na entrevista, os professores responderam a questões referentes ao uso das diretrizes oficiais como os princípios da interdisciplinaridade e da contextualização, trazidos pelo PCNEM (MEC, 1999). As respostas dos professores evidenciam o que Bourdieu denomina “efeito de legitimidade”. Ou seja, a situação de entrevista ou de aplicação do questionário, enquanto interação reforça a dominação cultural. Os professores, consciente ou inconscientemente, responderam o que lhes parecia se adequar mais à imagem que eles fazem da cultura dominante: afirmaram que consideram a interdisciplinaridade e a contextualização no desenvolvimento de suas aulas. Na verdade, pelo menos durante o período de observação, verificou-se a total desconsideração de tais princípios pelos professores no dia a dia de suas aulas.

O que está faltando é a união das áreas, mas acho que a proposta abriu muito o caminho, a escola está precisando aprender a lidar melhor com isso, a proposta está aí, é interessante (P1).

Eu acho muito importante, mas fica no papel, a gente encontra muita resistência dos colegas, a principal barreira é o horário. Se não existir uma relação ou a disponibilidade do outro, não é fácil (P2).

Acho que a contextualização é muito importante, é significativo levar o aluno a refletir um problema dentro de um contexto e perceber a realidade. Agora a interdisciplinaridade sempre esbarra em questões de tempo, o horário de um não dá com o de outro, o problema é conseguir juntar o pessoal para trabalhar. Através de projetos se consegue trabalhar mais ou menos, mas levar para o dia a dia da escola não acontece (P3).

De acordo com o depoimento das professoras, pode-se perceber que o professor está sinalizando disposição de mudança, mas o que ocorre com os docentes de Palmas é o que vem sendo constatado na pesquisa de Zibas (2005), ou seja, a ênfase na interdisciplinaridade e na contextualização requer uma estrutura física e didático-pedagógica bastante diversificada. Neste sentido, destaca-se que a cultura da escola é condição para que aconteçam as mudanças, visto que ela também mobiliza *habitus*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo geral deste estudo - identificar e analisar o *habitus* professoral dos professores de Língua Portuguesa de Ensino Médio de Palmas, visando à compreensão da prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa - pode-se afirmar que foi possível, a partir dos dados coletados, fazer uma análise da prática pedagógica desses docentes, procurando mostrar a lógica da produção do *habitus* professoral.

Procurou-se sintetizar as discussões em três pontos: primeiro, o que identifica os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio Estadual de Palmas; quais são suas concepções, saberes e práticas, procurando destacar as estratégias dos agentes. Segundo, o modo de ser e de fazer do professor e a mobilização de *habitus*, ressaltando como os saberes e as concepções orientam a ação do professor. Terceiro, apresentar as especificidades e os *habitus* desses professores.

A caracterização identificatória desses profissionais aponta para algumas particularidades: quadro docente majoritariamente feminino com a maioria na faixa etária entre 26 e 36 anos; a totalidade dos docentes é graduada; destes, a metade tem pós-graduação em nível de especialização; “dedicação exclusiva” à docência, já que a grande maioria dos professores não desenvolve outra atividade remunerada; o salário oriundo da atividade de professor é a principal fonte na sustentação da família; manifestação de forte desejo de mudar de profissão, sob a alegação de uma série de insatisfações; influência da família ou de pessoas próximas na escolha da profissão; quadro docente basicamente *tocantinense*, já que a maioria nasceu e teve sua formação escolar no Estado do Tocantins; preferência por atividades de lazer ligadas à família, à leitura e a lugares tranquilos para descanso.

Dentre esses aspectos, destacam-se alguns para tecer considerações:

❖ *quadro docente majoritariamente feminino* – tal característica se mostra como um quadro “natural”, considerando que, para Bourdieu a escolha profissional de muitas mulheres pelo magistério, e, neste caso, pela área de Língua Portuguesa é o que denomina “disposições incorporadas”, são impulsos para fazer as coisas de determinada forma, para perceber determinados comportamentos como aceitáveis ou adequados. Neste sentido, procura-se compreender a lógica das práticas cotidianas, em que os modos adequados de agir são aqueles socialmente aceitos, aqueles percebidos como naturais, inquestionáveis. (LUGLI, 2007)

❖ *quadro docente basicamente tocantinense, sendo que a maioria nasceu e teve sua formação escolar em instituições tocantinenses de ensino superior* - Esse aspecto pode ser destacado como influenciador de habitus, tendo em vista a importância do processo de socialização na família e na escola para a produção de habitus.

❖ *“dedicação exclusiva” à docência, sendo que a maioria atua apenas em uma unidade escolar e trabalha apenas na rede estadual de ensino* - Neste sentido, analisa-se importância da cultura da escola impactando os habitus desse professor. O *habitus* professoral é também produzido na atividade cotidiana do professor no espaço escolar, na sua relação com as diretrizes da escola, planos de aula, propostas e estratégias de ensino, na sua relação pedagógica com os alunos, funcionários, coordenador, diretor e outros professores.

❖ *manifestação de forte desejo de mudar de profissão, alegando insatisfações como salário, baixo reconhecimento social da profissão, a sobrecarga de trabalho que acarreta o desgaste físico e emocional do professor* - Essa perspectiva dos professores torna-se um dado importante para analisar as condições de produção de habitus. Tendo em vista que tais fatores podem tornar a atividade docente árdua e desestimulante, o que poderá ser um caminho para a constituição do habitus rotinizado, norteador de práticas e concepções que se universalizam como verdades absolutas na profissão, e que, se não problematizadas, podem acabar se tornando empobrecidas.

Em relação ao segundo aspecto da discussão – o modo de ser e de fazer do professor - destaca-se a sua relação com a socialização, que é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades. Os “saberes” (esquemas, regras, hábitos, procedimentos) não são inatos, mas produzidos pela socialização, através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos espaços sociais (família, grupos, amigos, escola) nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social.

Dentre os aspectos que caracterizam o modo de ser e de fazer dos professores, destacam-se alguns indicativos do *habitus* professoral dos docentes de Língua Portuguesa de Ensino Médio de Palmas, tais como: utilizar predominantemente a exposição oral como procedimento didático, fazer questionamentos orais sobre os conteúdos em estudo, solicitar atenção às explicações, pedir silêncio, registrar conteúdos e propostas de atividades no quadro, repetir diversas vezes o conteúdo ensinado, se movimentar pela sala para observar o trabalho do aluno, responder as dúvidas dos alunos, propor atividades avaliativas, selecionar os conteúdos de acordo com os manuais didáticos, dar maior ênfase aos conteúdos de literatura em detrimento das atividades de produção de texto, usar constantemente o livro didático, adotar concepções da gramática normativa, mais falar do que ouvir o aluno, incentivar à leitura, priorizar os conteúdos requeridos nos vestibulares, exigir que o aluno escreva de acordo com a norma padrão, afetividade em relação aos alunos, dentre outros.

Utilizou-se a expressão *habitus* professoral para definir o conjunto de características que identificam os professores de Língua Portuguesa de Ensino Médio. O *habitus* é um sistema de esquemas de percepção, de apreciação e de ação, um conjunto de conhecimentos práticos adquiridos ao longo do tempo que permite perceber e agir num universo social. Ele se constitui a partir da exposição repetida a condições sociais definidas, imprimindo nos indivíduos um conjunto de disposições duráveis e transponíveis que decorrem da interiorização da necessidade de seu meio social.

Podem-se apontar duas faces do habitus: uma que não envolve a utilização consciente do uso dos esquemas de pensamento/ação, ou seja, o uso dos esquemas é constante e automático. E a outra faceta que envolve a necessidade de um trabalho intelectual a partir da natureza das ações realizadas e dos desafios confrontados em determinados contextos, abrangendo a consciência, isto é, um refletir sobre os motivos de sua ação.

Neste sentido, de acordo com a análise dos dados da observação e da entrevista, as professoras por um lado mostraram atuar a partir de situações análogas, consolidando um domínio sobre o trabalho desenvolvido, podendo ser caracterizado como uma rotina no dia a dia docente. Por outro lado, também mostraram que a permanência freqüente de certas situações e condições (tais como: a falta de recursos didáticos [laboratório de informática adequado ao número de alunos, pequeno acervo da biblioteca], o desânimo generalizado dos colegas, a falta de apoio da equipe pedagógica) lhes provocava desconforto, insatisfação, uma necessidade de busca das razões que as faziam permanecer num mesmo patamar de ações.

Além disso, o fato de a escola buscar atender as normatizações oriundas das políticas públicas (por exemplo, processo avaliativo, progressão dos alunos) orientadas pela Secretaria de Educação do Tocantins, “cobrando” das professoras a permanência e o sucesso do aluno na escola (evitar a evasão e a repetência) fez com que as professoras entrevistadas ressaltassem que tais fatores trazem dificuldades para o desenvolvimento da ação docente. Tal situação pode gerar a constituição de uma rotina, isto é, prevalecendo *habitus* que automaticamente norteia as práticas.

Também parece estar sinalizado que os habitus que mobilizam a prática do professor de Língua Portuguesa de Ensino Médio são habitus primários e habitus secundários. Em relação às influências da família evidenciam-se os valores transmitidos aos filhos, ficando caracterizada a importância que a família das professoras dava à formação escolar. Para os pais, ser professor era considerado “ser gente importante”, era uma profissão que dava status social. Também está caracterizada a origem social das professoras: pertencerem a famílias de baixa renda, com pouca escolaridade, moradores do interior,

necessitando de se deslocarem para a capital em busca de estudo. Além disso, foi notória a influência de outras pessoas da família, ou pessoas muito próximas que esses professores tiveram na escolha da profissão, pelo fato de já serem professores ou por incentivarem a essa escolha.

Na ação docente, o professor mobiliza esquemas de ação de ordem pessoal, impregnado de suas convicções. Quando um professor enfrenta na sala de aula situações que exigem improviso ele mobiliza vários conhecimentos para agir. Esses conhecimentos foram construídos durante toda a sua vida, desde seu relacionamento familiar até o escolar. Neste sentido, a efetivação de práticas exercidas social e coletivamente configuram um *habitus*, ou seja, práticas deixam de ser meros saberes práticos.

Também os vestígios da socialização escolar foram fortemente marcados na fala das professoras: ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que queriam encarnar ou evitar como professor em sua prática, as professoras estavam se lembrando da personalidade marcante de um professor. O tempo estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do *habitus* professoral. Antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda sua história escolar anterior, e essa experiência é formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno. Por isso, pode-se dizer que uma parte importante da atuação profissional dos professores tem raízes em sua história de vida.

Quanto às especificidades e aos *habitus* dos professores de Língua Portuguesa de Ensino Médio o que os caracteriza são aspectos referentes às particularidades requeridas pelo ensino da disciplina, as concepções de língua e linguagem, o conhecimento, compreensão e aceitação das diretrizes oficiais, a percepção dos professores em relação às leis do mercado lingüístico.

A concepção de língua e linguagem verificada na ação das professoras é a de *instrumento de comunicação*, o que significa o desenvolvimento de ações como: “repetição” do conteúdo do livro didático, aulas compartimentadas em

literatura, gramática e redação. A gramática é apresentada de acordo com o esquema “regra, exemplo, exercício”, caracterizando um ensino transmissivo e prescritivo. A redação é caracterizada pela “prática escolarizada da escrita”, ou seja, o aluno escreve para aprender a escrever, para fazer uma boa prova no vestibular, o professor além de trabalhar as técnicas de redação, dá prioridade à tipologia textual requerida no vestibular.

Neste sentido é preciso considerar que o saber dos professores é um saber histórico-social, porque o que ensinam e a sua maneira de ensinar evoluem com o tempo e as mudanças sociais. Pode-se notar que há um esforço para mudar as práticas enraizadas de uma cultura que tiveram na sua socialização escolar, tanto é que as respostas dadas pelos professores no questionário sinalizam uma outra concepção, a da linguagem como processo de interação. O *habitus* é uma estrutura interna sempre em via de reestruturação, é o produto da experiência passada e presente, mostrando a possibilidade de transformação de *habitus*.

Em relação ao conhecimento, compreensão e aceitação das diretrizes oficiais, os professores dizem ter conhecimento dessas diretrizes (PCNEM e Proposta Curricular) e concordam com o que é proposto. Quanto aos princípios propostos – a interdisciplinaridade e a contextualização – o professor muito ouviu sobre o assunto tanto no cotidiano escolar, na academia ou nos encontros de formação continuada, mas na realidade pouco se aplicam tais princípios. Na verdade, pelo menos durante o período de observação, verificou-se a total desconsideração de tais princípios pelos professores no dia a dia de suas aulas. Neste sentido destaca-se a influência que pode ter a cultura da escola, pois para que o professor compreenda as teorias que fundamentam as mudanças propostas, que seja capaz de analisar criticamente práticas sedimentadas na cultura escolar, que revise sua tradição de trabalho individual e passe a trabalhar em equipe são necessárias as condições estruturais básicas (infra-estrutura da unidade escolar, carga horária dos professores, horários específicos para reuniões) e, sobretudo, uma gestão que impulse e favoreça o trabalho coletivo. Ou seja, se não houver condições para a mudança dos *habitus*, não haverá mudança de práticas.

Quanto à reflexão acerca do campo lingüístico e o ensino da língua portuguesa no contexto escolar, destaca-se que, para o professor de Língua Portuguesa, o entendimento de que o estabelecimento da norma padrão passou por um processo de legitimação por conta da posição social dos usuários dessa norma pode ser um primeiro passo para desfazer o mito da unidade lingüística no Brasil e, quem sabe, legitimar também as demais variedades da língua como parte integrante da diversidade cultural e social do país. Assim, enquanto professor de Língua Portuguesa, é preciso ter ciência de que, embora seja inquestionável que a norma padrão deve ser ensinada na escola e conhecida pelos alunos, é preciso cuidar para que ela não se transforme em fonte de discriminação e exclusão social. Portanto, muito mais do que fazer em suas aulas apenas o reconhecimento da língua legítima, o papel do professor de Língua Portuguesa é, essencialmente, fazer com que a linguagem seja uma prática social.

Neste sentido, alerta-se para o fato de que a língua legítima não se mantém por si só neste lugar de reconhecida legitimidade e valor. Mais do que mostrar como as diferenças lingüísticas podem funcionar como expressão de distinção social, Bourdieu procura mostrar há um trabalho para produzir a consagração da língua legítima e a desvalorização da língua comum. Desta forma, torna-se importante a contribuição do professor de Língua Portuguesa, de modo que, no processo de ensino aprendizagem, ele saiba considerar os fatores políticos, ideológicos e sociais que legitimaram a norma culta da língua, visto ser um processo que envolve mecanismos de poder e dominação.

A partir dessas considerações, as possíveis contribuições desta pesquisa podem ser assim apresentadas:

- ❖ provocar a reflexão sobre os aspectos constitutivos do habitus professoral dos professores de Língua Portuguesa de Ensino Médio, gerando elementos impulsionadores de debates entre os formadores e entre os próprios docentes que tornem possível um aperfeiçoamento, uma qualificação do trabalho nesta modalidade de ensino. Discutir acerca do *habitus* do professor é uma forma de construção de conhecimentos que pode trazer alternativas para o redimensionamento do saber e do fazer docente.

- ❖ apresentar diferentes formas de olhar as ações docentes, mostrando que o professor, ao efetivar a docência, passa a expor os traços de sua socialização, revela sua origem social e cultural.
- ❖ constatar a relevância da trajetória escolar na produção do *habitus* professoral, o que vai influenciar diretamente não só na escolha dos conteúdos ou na adoção de concepções, como também nas ações docentes.
- ❖ entender e explicar as ações docentes, bem como estimular o debate e a reflexão no âmbito da formação, acerca da relação entre cultura e aprendizagem. A cultura não é só o acesso ao patrimônio cultural, mas também um conjunto de esquemas de percepções do mundo, modos de compreendê-lo e descrevê-lo e o *habitus* é a referência para perceber e interpretar a realidade.
- ❖ produzir conhecimento sobre a realidade dos professores de Língua Portuguesa de ensino médio do Tocantins e sua relação com o *habitus* professoral, procurando desvelar como se dá a ação docente e o que concorre para que ela seja como é.
- ❖ constatar que ao efetivar a ação pedagógica, o professor de língua portuguesa de ensino médio se ampara nos saberes disciplinares, ou seja, o professor explica os conteúdos do currículo, lembrando o modo como aprendeu em seu tempo de escola, sistematizando os saberes curriculares que são priorizados na instituição escolar. Isso faz com que a preponderância da utilização de saberes curriculares e disciplinares seja destacada em sua atuação profissional em relação ao uso dos demais saberes que possui. Este é um aspecto a ser considerado nos cursos de formação de professores, a fim de prepará-los para vencer a superficialidade que na maioria das vezes se faz presente no trabalho com os conhecimentos ou evitar o apego a áreas com as quais se identificam mais. (literatura)
- ❖ destacar que, no processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa no ensino médio, torna-se importante que o professor considere os fatores políticos, ideológicos e sociais que legitimaram a norma culta da língua, processo que envolve mecanismos de poder e dominação, já que essa norma pode ser instrumento de dominação e de exclusão social, gerando uma série de mitos em

torno da língua , os quais ajudaram a salvaguardar a hegemonia da norma culta, em detrimento das outras modalidades lingüísticas, menos prestigiadas socialmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. M. F. Notas sobre a sociologia do poder: a linguagem e o sistema de ensino. *Horizontes*, Bragança Paulista, v.20, p.15-30, jan/dez 2002.

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?*. 2 ed, Porto alegre: Artmed, 2001. cap.1, 23-35.

ANDRÉ, M. E. D. A . *Etnografia da prática escolar*. 6 ed, Campinas: Papirus, 2001.

BAGNO, M. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. 8 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

BATISTA, A, S. E CODO, W. Crise de identidade e sofrimento. In: _____ (coord). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BECHARA, E. *Ensino de Gramática: opressão? Liberdade?*. São Paulo: Ática, 1991.

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. Investigações qualitativas em educação. In: *Investigações qualitativas em educação: uma introdução à teoria dos métodos*. Portugal : Porto Editora, 1994. p.13-109.

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, jan/fev/mar/abr, 2002.

BONNEWITZ, P. *Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu*. Petrópolis - RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU , P. O que falar quer dizer. In: *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. O mercado lingüístico. In: *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

_____. Coisas ditas. Tradução: Cássia R. Silveira e Denise Moreno. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. A economia das trocas lingüísticas. São Paulo: Edusp, 1998

BRASIL. Lei nº9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Gráfica do Senado, D.O.U nº248, 23.12.96.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (1998): Parecer CEB nº15/98. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Brasília

BRASIL/SEMTEC. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

BRASIL/SEMTEC. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

CANEZIN, M. T. Conceito de Habitus na teoria da prática: fundamentos do dialogo de Bourdieu com o pensamento Durkeimiano. In: *Introdução à teoria e ao método em ciências sociais e da Educação*. Goiânia: Ed. UCG, 2001.

_____ (coord). *Jovens Educação e campos simbólicos*. Goiânia: Ed UCG, 2007.

CHAUI, M. *O que é ideologia?* 38 ed., São Paulo: Brasiliense, 1998.

CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. 18 ed , Campinas: Papyrus, 2006.

FRANCHI, C. *Criatividade e gramática*. São Paulo: SE/CENP, 1991.

FREITAS, R. A. M. Cultura e Aprendizagem: contribuições de Vigotsky e teóricos atuais da cultura. Goiânia: *Educativa*, v.7, n.2, p.335-352, jul/dez2004.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOLDENBERG, M. Controle Representatividade e Controle de BIAS na Pesquisa Qualitativa. In: *A arte de pesquisar*. 8 ed , Rio de Janeiro: Record, 2004.

KUENZER, A. Z. . O Ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação e Sociedade*, v.21, n.70, abr.2000.

_____. A Escola desnuda: reflexões sobre a possibilidade de construir o ensino médio para os que vivem do trabalho. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M. A.; BUENO, M.S.S. *O Ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano, 2002.

LOPES, A. R. C. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Janeiro: EdUERJ, 1999.

LÜDKE, M. *Pesquisa em Educação: abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU, 1986.

LUGLI, R. S. G. A construção do social do indivíduo. *Revista Educação: Bourdieu Pensa a Educação*, São Paulo, Ano I, Educação Especial: Biblioteca do Professor, p.26-35, 2007.

MORATO, E. Das intervenções de Bourdieu no campo da lingüística: reflexões sobre competência e língua legítima. *Horizontes*, v.20, p.31-48, jan/dez 2002.

NOGUEIRA, M. A. e NOGUEIRA, C. M. *Bourdieu e a Educação*. 2 ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NOGUEIRA, M. A e NOGUEIRA, C. M. Um arbitrário cultural dominante. *Revista Educação: Bourdieu Pensa a Educação*, São Paulo, Ano I, Educação Especial: Biblioteca do Professor, p.36-45, 2007.

NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. *Profissão professor*. 2 ed , Porto : Porto Editora, 1999.

ODELIUS, C. C. E RAMOS, F. Remuneração, renda, poder de compra e sofrimento psíquico do educador. In: CODO, W. (coord). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999.

ORTIZ, R. (org.) *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Olho D'Água, 2003.

PERRENOUD, P. Da prática reflexiva ao trabalho sobre o habitus. In: *Prática Reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

----- . A postura reflexiva: questão de saber ou de habitus?. In: *Prática Reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

----- . O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: *Formando professores profissionais*. 2 ed, Porto Alegre: Artmed, 2002.

----- . O trabalho sobre o habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?*. 2 ed , Porto Alegre: Artmed, 2001.

----- . A prática pedagógica entre a improvisação regulada e o bricolage: ensaio sobre os efeitos indiretos da investigação em educação. In: *Prática pedagógica, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2003.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.34, jan./abr. 2007.

SACRISTAN, J. G. *Poderes instáveis em Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO TOCANTINS. *Proposta Curricular para o Ensino Médio*. Palmas: SEDUC, 2006.

SETTON, M. G. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, n.20, Maio/Jun/Jul/Ago, 2002.

SILVA, M. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. *Revista Brasileira de Educação*, n.29, 2005.

SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa (org.). *Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: EDUC, 1998.

STÜRMER, N. M. O desenvolvimento profissional do professorado de Ensino Médio de Palmas. Tese de doutorado, Universidade da Coruña, 2004.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no ensino médio*. São Paulo: Cortez, 2000.

ZIBAS, D. A reforma do Ensino Médio e o protagonismo de alunos e pais. In: VITAR, A., ZIBAS, D., FERRETTI, C. , TARTUCE, G. L. *Gestão de Inovações no ensino Médio: Argentina, Brasil e Espanha*. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

_____(Re)significando a reforma do ensino médio: o discurso oficial e os filtros institucionais. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M. A.; BUENO, M.S.S. *O Ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano, 2002.

_____. A reforma do ensino médio nos anos 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, n.28, Rio de Janeiro, jan/abr, 2005.

ANEXO I

TABELAS

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DE ENSINO MÉDIO DE PALMAS

TABELA 1 – Disposição dos professores por indicação de gênero

GÊNERO	QTD PROF	%
Feminino	41	89
Masculino	05	11
Total	46	100

TABELA 2 – Disposição dos professores por faixa etária

IDADE	QTD PROF	%
Até 25 anos	1	2
De 26 a 36 anos	22	48
De 37 a 47 anos	18	39
De 48 a 58 anos	5	11
Acima de 59 anos	0	0
Total	46	100

TABELA 3- Disposição dos professores por estado civil

ESTADO CIVIL	QTD PROF	%
Solteiro	16	35
União estável	03	6,5
Casado	24	52
Separado	03	6,5
Divorciado	00	00
Total	46	100

TABELA 4 – Disposição dos professores por grau de escolaridade

Grau de escolaridade	QTD PROF	%
2º grau (magistério ou outro)	00	00
Licenciatura Plena (Letras)	25	54
Especialização	21	46
Mestrado	00	00
Doutorado	00	00
Total	46	100

TABELA 5 – Disposição dos professores por tempo de conclusão do último grau concluído

Tempo de conclusão	QTD PROF	%
Até 2 anos	10	22
De 3 a 5 anos	20	44
De 6 a 8 anos	10	22
De 9 a 11 anos	4	8
Mais de 12 anos	2	4
Total	46	100

TABELA 6 – Disposição dos professores por tempo total de docência

Tempo total de docência	QTD PROF	%
Até 3 anos	5	11
De 4 a 8 anos	12	26
De 9 a 15 anos	15	35
De 16 a 26 anos	11	24
Mais de 27 anos	2	4
Total	46	100

TABELA 7 – Disposição dos professores por tempo de atuação no Ensino Médio

Tempo de atuação no EM	QTD PROF	%
Até 3 anos	17	37
De 4 a 8 anos	22	48
De 9 a 15 anos	07	15
De 16 a 26 anos	00	00
Mais de 27 anos	00	00
Total	46	100

TABELA 8 – Disposição dos professores por tempo de atuação na unidade escolar

Tempo de atuação nesta	QTD PROF	%
Menos de 2 anos	16	35
De 2 a 4 anos	21	47
De 5 a 7 anos	4	8
De 8 a 10 anos	1	2
Mais de 11 anos	4	8
Total	46	100

TABELA 9 – Disposição dos professores por grau de satisfação em relação ao ambiente de trabalho

Grau de satisfação	INSTITUIÇÃO		INFRAESTRUTURA		GESTÃO		RELAÇÕES INTERPESSOAIS	
	QTD	%	QTD	%	QTD	%	QTD	%
Plenamente satisfeito	2	4	2	4	3	7	7	16
Satisfeito	19	41	19	41	30	65	31	67
Parcialmente satisfeito	21	47	18	40	9	20	6	13
Insatisfeito	2	4	6	13	2	4	2	4
Parcialmente insatisfeito	2	4	1	2	2	4	00	00
TOTAL	46	46	46	100	46	100	46	100

TABELA 10 – Disposição dos professores por quantidade de unidades escolares em que atua

Quantidade de U E em que atua	QTD PROF	%
Somente em uma escola	36	78
Em duas escolas	09	20
Em mais de duas escolas	1	2
TOTAL	46	100

TABELA 11 – Disposição dos professores por sistema de ensino em que atuam

Sistema de ensino	QTD PROF	%
Estado do Tocantins	43	94
Prefeitura de Palmas	2	4
Rede privada de Palmas	1	2
TOTAL	46	100

TABELA 12 – Disposição dos professores por carga horária de trabalho semanal

Carga horária semanal	QTD PROF	%
Até 20 h semanais	01	02
De 21 a 20 h semanais	42	92
De 41 a 60 h semanais	03	06
Acima de 60 h semanais	00	00
TOTAL	46	100

TABELA 13 – Disposição dos professores por exercício de atividade não-docente remunerada

Exercício de atividade não-docente	QTD PROF	%
SIM	5	11
NÃO	41	89
Total	46	100

TABELA 14 – Disposição dos professores por posição do salário de professor na sustentação da família

Posição do salário	QTD PROF	%
Principal	30	65
Complementar	15	33
Acessório	1	2
Total	46	100

TABELA 15 – Disposição dos professores por grau de satisfação em relação ao salário

Grau de satisfação	QTD PROF	%
Plenamente satisfeito	00	00
Satisfeito	06	13
Parcialmente satisfeito	23	50
Insatisfeito	17	37
Parcialmente insatisfeito	00	00
Total	46	100

TABELA 16 – Disposição dos professores por experiência profissional fora do campo educacional

Experiência fora do campo educacional	QTD PROF	%
SIM	27	59
NÃO	19	41
Total	46	100

TABELA 17 – Disposição dos professores por vinculação a sindicato ligado à profissão docente

Vinculação a sindicato	QTD PROF	%
SIM	21	46
NÃO	25	54
Total	46	100

TABELA 18 – Disposição dos professores por início da carreira docente em relação à escolaridade

Início da carreira	QTD PROF	%
Antes de ter formação específica	10	22
Ao concluir o magistério (2º grau)	18	39
No decorrer da graduação	10	22
Após concluir a graduação	8	17
Total	46	100

TABELA 19 – Disposição dos professores por início da docência em Língua Portuguesa

Início da docência em LP	QTD PROF	%
Antes de ter formação específica	03	6
Ao concluir o magistério (2º grau)	10	22
No decorrer da graduação	13	28
Após concluir a graduação	20	44
Total	46	100

TABELA 20 – Disposição dos professores pelas razões que os levaram a se tornarem professores (destacar três razões)

Razões	QTD PROF	%
Vocação pela docência	30	
Única opção de formação	13	
Carreira de estudos mais fácil	10	
Desejo de trabalhar com adolescentes	17	
Crença de que o professor pode Melhorar a sociedade	23	
Profissão que deixa mais tempo livre tem mais férias que as outras	4	
Recomendação de outras pessoas	14	
Total		

TABELA 21 – Influências familiares na escolha da profissão

Influências familiares	QTD PROF	%
SIM	27	59
NÃO	19	41
Total	46	100

TABELA 22 - Pensamento de desistência da carreira docente

Pensamento de desistênc	QTD PROF	%
SIM	33	72
NÃO	13	28
Total	46	100

TABELA 23 – Estado de origem dos professores

Origem do professor	QTD PROF	%
TOCANTINS	29	63
Outro Estado da Federaçã	17	37
Total	46	100

TABELA 24 – Instituição de Ensino Superior em que cursou a graduação em Letras

IES	QTD PROF	%
IES tocantinense	32	69.5
IES fora do TO	14	30.5
Total	46	100

TABELA 25 – Participação em atividades de atualização e/ou aperfeiçoamento nos dois últimos anos

Nº de atividades	QTD PROF	%
Nenhuma	00	00
UMA	00	00
De duas a quatro	21	46
De cinco a sete	18	39
Mais de oito	7	15
Total	46	100

TABELA 26 – Modalidades de formação continuada consideradas efetiva em um Programa de Formação (assinalar 3 alternativas)

Modalidades	QTD PROF	%
Cursos de curta duração	21	
Cursos de longa duração	18	
Congresso, jornada, encontro	27	
Seminários e grupos de estudo	23	
Participação em projetos na própria escola	23	
Atividades de auto-formação	24	
Total		

TABELA 27 – Atividades preferidas dos professores nas horas livres e férias (assinalar 3)

Atividade preferida	QTD PROF	%
Descansar em lugares tranquilos (fazenda, cidades do interior)	26	
Fazer leituras que não sejam de estudo (romance, jornais, revistas)	24	
Fazer leituras de estudo	13	
Ir ao cinema	4	
Conversar e se divertir com amigos	27	
Ficar com a família	33	
Fazer viagens de turismo	7	
Total		

TABELA 28 – Um problema que o professor de LP do Ensino Médio enfrenta é a compartimentação das aulas em gramática, redação e literatura.

Posição do professor	QTD PROF	%	Como/quando o professor	QTD PROF	%
			Apreendeu essa concepção		
Concordo plenamente	12	26	No campo prático	35	
Concordo parcialmente	26	56	No campo acadêmico	14	
Discordo parcialmente	4	9	Na formação continuada	02	
Discordo plenamente	4	9	No campo científico (pesquisa)	00	
Total	46	100	Total		

TABELA 29 – No ensino médio, a literatura é tratada como uma disciplina isolada das outras e o texto literário é trabalhado como pretexto para questões de análise gramatical.

Posição do professor	QTD PROF	%	Como/quando o professor	QTD	%
			Apreendeu essa concepção		
Concordo plenamente	06	13	No campo prático	35	
Concordo parcialmente	13	28	No campo acadêmico	12	
Discordo parcialmente	12	26	Na formação continuada	3	
Discordo plenamente	15	33	No campo científico (pesquisa)	00	
Total	46	100	Total		

TABELA 30 – Dentre os objetos de ensino da língua materna, nas minhas aulas privilegio as regras de uso da norma culta, as análises e classificações morfosintáticas.

Posição do professor	QTD PR	%	Como/quando o professor Apreendeu essa concepção	QTD	%
Concordo plenamente	09	19	No campo prático	25	
Concordo parcialmente	12	26	No campo acadêmico	20	
Discordo parcialmente	16	35	Na formação continuada	6	
Discordo plenamente	09	19	No campo científico (pesquisa)	00	
Total	46	100	Total		

TABELA 31 – Nas minhas aulas proponho a produção de texto como prática social da linguagem, ou seja, ganham importância as condições de produção, o aluno não escreve apenas para o professor.

Posição do professor	QTD PROF	%	Como/quando o professor Apreendeu essa concepção	QTD	%
Concordo plenamente	35	76	No campo prático	27	
Concordo parcialmente	11	24	No campo acadêmico	26	
Discordo parcialmente	00	00	Na formação continuada	6	
Discordo plenamente	00	00	No campo científico (pesquisa)	00	
Total	46	100	Total		

TABELA 32 – Na seleção dos objetos de ensino da língua materna, o ensino médio tem privilegiado uma repetição de conteúdos do ensino fundamental, restringindo-se a uma revisão de gramática e de técnicas de redação, especialmente as dissertações escolares.

Posição do professor	QTD PR	%	Como/quando o professor Apreendeu essa concepção	QTD	%
Concordo plenamente	22	48	No campo prático	37	
Concordo parcialmente	17	37	No campo acadêmico	10	
Discordo parcialmente	3	6	Na formação continuada	1	
Discordo plenamente	4	9	No campo científico (pesquisa)	00	
Total	46	100	Total		

TABELA 33 – Ao selecionar os conteúdos e as estratégias de ensino levo em consideração o fato de os alunos estarem sendo preparados para o vestibular ou para o trabalho, procurando adequar o que é essencial para a formação do jovem.

Posição do professor	QTD PROF	%	Como/quando o professor Apreendeu essa concepção	QTD	%
Concordo plenamente	32	70	No campo prático	40	
Concordo parcialmente	09	20	No campo acadêmico	2	
Discordo parcialmente	04	8	Na formação continuada	6	
Discordo plenamente	01	2	No campo científico (pesquisa)	00	
Total	46	100	Total		

TABELA 34 – Nas minhas aulas, geralmente, procuro fazer a exposição do conteúdo, esclarecer os conceitos, apresentar exemplos significativos e propor atividades para a fixação do conteúdo.

Posição do professor	QTD PROF	%	Como/quando o professor Apreendeu essa concepção	QTD	%
Concordo plenamente	32	70	No campo prático	32	
Concordo parcialmente	09	20	No campo acadêmico	9	
Discordo parcialmente	04	08	Na formação continuada	4	
Discordo plenamente	01	02	No campo científico (pesquisa)	00	
Total	46	100	Total		

TABELA 35 – Nas minhas aulas, geralmente, procuro deixar que os alunos proponham a discussão sobre o conteúdo em pauta, que busquem, por meio da leitura e da pesquisa, outras informações e dados complementares à abordagem feita em sala de aula.

Posição do professor	QTD PROF	%	Como/quando o professor Apreendeu essa concepção	QTD	%
Concordo plenamente	17	37	No campo prático	32	
Concordo parcialmente	26	56	No campo acadêmico	13	
Discordo parcialmente	03	07	Na formação continuada	7	
Discordo plenamente	00	00	No campo científico (pesquisa)	00	
Total	46	100	Total		

TABELA 36 – Procuo desenvolver minhas aulas considerando os princípios da contextualização e da interdisciplinaridade.

Posição do prof	QTD PR	%	Como/quando o professor Apreendeu essa concepção	QTD	%
Concordo plenamente	27	59	No campo prático	32	
Concordo parcialmente	16	35	No campo acadêmico	19	
Discordo parcialmente	03	06	Na formação continuada	24	
Discordo plenamente	00	00	No campo científico (pesquisa)	00	
Total	46	100	Total		

ANEXO II

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Fale um pouco sobre vida antes de ser professora: primeiro como você era em casa, o que gostava de fazer, havia alguém na família que estimulava sua leitura, como seus pais interferiam na sua vida escolar, quais eram os costumes e os valores da família.

2. Segundo, como você era enquanto aluna, se gostava de estudar, de qual disciplina mais gostava, se tinha facilidade com a língua portuguesa, se gostava de ler, como era sua relação com os professores, se desenvolveu algum trabalho de monitoria ou trabalho voluntário em escolas.

3. Como/ por que você escolheu a profissão professor de Língua Portuguesa? De onde veio essa escolha? como foi feita essa escolha? Que influências você teve na escolha?

4. O modo de ser e de fazer dos seus professores influenciou na sua atuação como professora de língua portuguesa? Você considera que mesmo antes de começar a ensinar você já sabia o que era o ensino em decorrência da sua história escolar

5. A que você atribui o seu “modo de ser professora”? fale sobre quais fatos, idéias, aprendizagens e experiências foram significativas para a construção da sua atuação docente.

6. Qual é o seu estilo de ensino? Ou Como você se define enquanto professora? Que imagem você tem de você mesmo? Que imagem seus pares (colegas, coordenação, direção) demonstram ter da sua atuação?

7. Quais dificuldades e facilidades enfrenta no exercício da profissão?

8. Considerando a sua trajetória docente, como você analisa o percurso do início da sua carreira até agora? O que mudou? o que você aprendeu? (por exemplo, em relação às condições de trabalho, satisfação profissional, relação teoria-prática, estratégias de organização e gestão do ensino, relação com o conteúdo a ser ensinado, concepções de ensino, relações interpessoais.

9. O que contribuiu para as mudanças? O que favoreceu a mudança no seu modo de ser e de fazer? e o que dificulta a mudança? Você considera que o seu “modo de ser e de fazer muda de acordo com a cultura da escola? (diretrizes da escola, relações interpessoais – diretor, coordenador, professores, alunos, pais, comunidade...)

10. O que você nunca conseguiu mudar? Ou seja, que atitudes, que modos de ser e de fazer que você mantém desde o início da sua carreira?

11. O que você considera que é característico ou específico do professor de língua portuguesa? ou seja, em quê o professor de LP se difere dos outros professores? * identificar a percepção do professor em relação às especificidades do habitus do campo de ensino da língua portuguesa.

12. Como você vê o fato de a disciplina Língua Portuguesa ter carga horária maior em relação às demais do currículo, você considera que essa disciplina tem um status maior que as outras?

13. Você considera que o aluno deve dominar a norma culta? Por quê? Você o leva a este domínio?

14. Como você elabora o seu programa da disciplina (planejamento)? Tem autonomia sobre o programa? Recebe orientação? De quem? você consegue desenvolvê-lo conforme foi planejado?

15. Ao selecionar os conteúdos de ensino, como você considera as diretrizes oficiais (PCN, Proposta Curricular) ? você concorda com o que é proposto? Você aplica o que é proposto?

14. Nas suas aulas de língua portuguesa como você trabalha as subdivisões da disciplina, isto é, as aulas de literatura, redação e gramática? Você considera isso um problema para o professor? Ou essa divisão é meramente didática, já que nessas aulas o que se estuda é o funcionamento do sistema lingüístico?

15. Você concorda que dentre os objetos de ensino da língua materna há um privilégio das regras de uso da norma culta e das análises e classificações morfosintáticas? Nas suas aulas o que você privilegia no ensino da língua?

16. Em se tratando das aulas de redação, de que forma você propõe a produção escrita? Ou melhor, o que é prioridade no processo de produção textual?

17. Você concorda que no ensino médio há uma repetição dos conteúdos ensinados no ensino fundamental, restringindo-se a uma revisão de gramática e técnicas de redação? Qual o grau de autonomia do professor de língua portuguesa para a transformação dessa realidade?

18. O fato de os seus alunos estarem sendo preparados para o vestibular faz com que você privilegie alguns conteúdos e estratégias de ensino? Você faz isso por iniciativa própria ou por orientação da escola?

19. Com a reforma do ensino médio, as diretrizes oficiais (PCNEM) trazem como princípios a contextualização e a interdisciplinaridade. De que maneira você consegue trabalhar tais princípios? Ou não consegue? Você considera que esses princípios são importantes para o processo ensino-aprendizagem?