

FORMAÇÃO ÀS AVESSAS: PROBLEMATIZANDO A SIMETRIA INVERTIDA NA EDUCAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO

Adolfo Samuel de **Oliveira** – FEUSP

Agência Financiadora: CAPES

INTRODUÇÃO

A preparação para o exercício profissional da docência, levada a cabo nos cursos de licenciatura, deve se pautar, segundo as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica* (DCNFPEB), pelo desenvolvimento das competências e pela simetria invertida. Esta, pelo fato de o futuro professor ser preparado em um lugar similar ao que irá atuar, demanda que haja coerência entre o que é experienciado como aluno durante a formação e o que se espera de sua prática como docente. Desta ótica, o formando deve adquirir no curso de licenciatura, entre outros recursos, tanto as competências requisitadas pelo exercício da profissão quanto as que seus alunos deverão dominar quando concluírem a educação básica. Tendo em vista este modelo de formação docente, o presente trabalho objetiva problematizar como se deu a implementação de tais princípios no PEC Formação Universitária (São Paulo) e quais foram suas implicações para a formação proporcionada aos alunos-professores.

No decorrer desse curso, notou-se que a condição de aluno dos professores os incitou a refletir sobre o exercício dos ofícios discente e docente, facultando-lhes compreender vários aspectos das condutas e processos de aprendizagem de seus alunos, bem como algumas de suas práticas e representações enquanto professor, sobretudo no que diz respeito às atitudes em relação ao corpo discente e a certas atividades propostas em aula. Como muitas dessas reflexões surgiram a partir de determinadas relações com o professor-tutor e de certas experiências formativas, notadamente as avaliações, os alunos-professores observavam, e aprendiam, o que não deveriam fazer em sala de aula, em virtude do baixo ou inadequado potencial formativo das situações de aprendizagem que vivenciavam. Este processo formativo, não previsto na proposta do PEC, pautou-se pelo que foi chamado de “simetria invertida às avessas” e despertou a atenção para alguns impasses que permeiam a coerência e a consistência demandadas entre o que se faz na formação e o que se presume que ocorrerá no exercício da profissão.

A pesquisa que fundamentou tais análises é de natureza qualitativa e teve como objeto de estudo a condição de aluno do professor nos cursos de formação em serviço.

Os dados da investigação foram coligidos durante um trabalho de campo que durou dezoito meses. Constituíram-se de notas de campo, documentos oficiais e apostilas do Programa; memórias de alunos-professores produzidas durante o curso, enquanto parte das atividades obrigatórias; entrevistas semi-estruturadas feitas com alunos-professores, realizadas em grupo e individualmente, e com docentes do Programa, abordando as questões surgidas a partir das leituras teóricas e das observações realizadas. As notas de campo, confeccionadas em moldes etnográficos, foram produzidas em contextos de ensino *on-line* (no laboratório de informática) e *off-line* (na Semana Presencial), buscando focalizar as atividades de alunas de quatro professoras que aceitaram participar da investigação. A perspectiva de análise adotada diz respeito ao processo de socialização escolar e se baseia na teoria do *habitus* de Bourdieu, problematizada por alguns de seus críticos contemporâneos.

O tratamento das questões ora discutidas requer, primeiramente, que sejam delineadas as principais características do PEC Formação Universitária e a maneira como se apropriou do modelo de formação em voga, em especial da noção de competência e de simetria invertida. Dado este passo, analisar-se-á a materialização desses princípios em algumas situações de aprendizagem, a fim de mostrar e compreender a complexidade envolvida em tais processos formativos, bem como as dificuldades inerentes ao planejamento e a execução de cursos de educação continuada em serviço.

O PEC FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

O referencial empírico da investigação – o PEC Formação Universitária Municípios (PEC) – foi realizado em 2003 e 2004, por meio de uma parceria que envolveu várias instituições de caráter público e privado, quais sejam: duas universidades de grande porte – a USP (Universidade de São Paulo) e a PUCSP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo); a UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação); a SEESP (Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo); a FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação), a FACV (Fundação Alberto Carlos Vanzolini); e a FAFE (Fundação da Faculdade de Educação). Foi um programa de educação em serviço, concebido em harmonia com as prescrições da Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da

Educação Básica em Nível Superior (Brasil, 2000), um dos documentos que fundamentaram as DCNFPEB. Tendo em vista dar conta da demanda pela formação em nível superior surgida após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Programa, caracterizado como um curso “presencial com forte apoio de mídias interativas” (São Paulo, 2003b, p. 13), ofereceu, aos professores efetivos das redes públicas municipais de ensino que ainda não tinham a formação universitária, a licenciatura plena para as séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil.

O PEC foi desenvolvido em prédios dos antigos CEFAMs (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) e em escolas estaduais que dispunham dos equipamentos técnicos necessários. Cada unidade, chamada de pólo, foi preparada especialmente para o curso, contando com laboratórios de informática e salas equipadas para videoconferências, teleconferências e atividades de estudo. A carga horária do Programa era de 3.300 horas, distribuídas entre as seguintes atividades: *Videoconferências* (aulas virtuais, que permitiam a interação em tempo real entre professor e alunos), *Teleconferências* (palestras magnas, geralmente com vários professores especialistas, transmitida via satélite, fato que possibilitava apenas a interação por e-mail e fax), *Trabalhos Monitorados* (atividades que desdobravam os temas abordados nas teles e videoconferências, bem como nas apostilas, sendo feitas em sala de aula, nas Sessões *Off-line*; no laboratório de informática, nas Sessões *On-line*; e nas Sessões de Suporte, a cargo do aluno, dentro ou fora da sala de aula, sozinho ou em equipe), *Atividades Programadas* (tarefas previamente determinadas pelo tutor ou orientador para serem realizadas de maneira autônoma pelo aluno), *Vivências Educadoras* (trabalho de investigação e reflexão sobre prática pedagógica à luz da teoria), *Oficinas Culturais* (atividades que objetivavam enriquecer o repertório cultural dos alunos-professores, a partir dos diferentes usos da leitura e da escrita e das diversas manifestações artísticas), *Escrita de Memórias* (relato autobiográfico, de caráter investigativo e formativo, sobre o processo de formação dos alunos-professores) e *Desenvolvimento de Pesquisa e Escrita de Monografia* (trabalho de conclusão do curso, realizado sob a supervisão de orientador designado pela universidade) (São Paulo, 2003a). O Programa também contou com diversas atividades desenvolvidas na chamada *Semana Presencial*, que consistiam em palestras, mesas-redondas, oficinas, visita a museus etc., ocorridas no *campus* e demais órgãos das universidades patrocinadoras do Programa, durante o período de férias.

As funções docentes do PEC Formação Universitária estavam divididas entre diferentes agentes: o *professor-tutor*, que convivia diariamente com os alunos-professores, era o responsável pela coordenação das atividades do curso e de uma parte da avaliação; o *professor-assistente* cuidava da supervisão, correção e avaliação das atividades *on-line* e se comunicava com os alunos via Internet; o *professor-orientador* interagiu com as professoras tanto em encontros presenciais quanto via e-mail e era responsável pela orientação das vivências educadoras, da escrita de memórias e do trabalho de conclusão de curso, bem como pela correção de tais atividades e das provas do Programa. Além destes, desempenhavam funções docentes os *video* e os *teleconferencistas*, responsáveis pelas aulas e palestras, respectivamente.

PERSPECTIVA DE ANÁLISE

O referencial teórico da investigação valeu-se da teoria da prática de Bourdieu (1984, 2004), problematizada pelos escritos de Lahire (2002) e Setton (2002a, 2002b, 2007b).

Construída com o fito de equalizar a tensão entre estrutura e ação e superar a dicotomia entre objetivismo e subjetivismo, a teoria da prática de Bourdieu concebe o processo de socialização dos indivíduos como resultado da “*dialética da interioridade e da exterioridade, isto é, da interiorização da exterioridade e da exteriorização da interioridade*” (Bourdieu, 1984, p. 60; grifos do autor), que proporciona a incorporação do *habitus*, considerado um “sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações (*ibid.*, p. 60-61)”, produto das condições materiais e simbólicas de existência de determinada classe ou grupo social.

O *habitus* atua como a mediação entre as relações objetivas e os comportamentos individuais e “torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma” (*ibid.*, p. 65). A prática, dessa perspectiva, é considerada o resultado da relação dialética entre uma situação e um *habitus*, o que inviabiliza enxergá-la como mera execução das imposições da estrutura objetiva ou como produto das deliberações autônomas do indivíduo. Assim, na teoria do sociólogo francês, há uma relação intrínseca entre as *posições* ocupadas no espaço social ou nos

campos (concebidas de maneira relacional), as *disposições* (ou o *habitus*) e as *tomadas de posição* (práticas sociais decorrentes da dialética entre as posições e as disposições) (Bourdieu, 2004).

Não obstante, como a análise dos processos de formação estudados se deu no plano micro-social e não se considerou o PEC como um *campo* (Bourdieu, 2004), foi necessário adequar os instrumentos de análise para essa escala (Cf. Brandão, 2008). Por esta razão, o Programa foi considerado uma *configuração escolar*, ou seja, como uma rede de interdependência que coloca os indivíduos em uma trama ininterrupta de ações, na qual tanto se pressionam mutuamente na dinâmica simbólica da socialização quanto estabelecem relações com outras configurações (Setton, 2002b; Elias, 2005; Lahire, 1997). Ao tratar o processo de socialização a partir dessa perspectiva, tem-se em vista enfatizar que são os “seres sociais que, nas relações de interdependência e em situações singulares, fazem circular ou não, podem "transmitir" ou não, as suas propriedades sociais.” (Lahire, 1997, p. 32-3)

Nesse sentido, a investigação das práticas, das representações e dos processos formativos dos sujeitos da pesquisa foi realizada pensando-os a partir das posições que ocupam nas redes de interdependências de que participam, em relação dialética com seus recursos e *habitus*. Este é tomado como um conjunto de esquemas de ação (ou disposições), produto não só das socializações passadas, mas também em construção, em virtude dos estímulos a que está submetido, cujos esquemas tendem tanto a ser acionados de acordo com o contexto de produção e atualização quanto predis põem o indivíduo a constituir sua identidade e a fazer suas escolhas, sem obedecer unicamente à memória incorporada e inconsciente, habilitando-o a dar sentido às suas experiências e a recorrer a lógicas reflexivas de ação (Setton, 2002a, 2007b; Lahire, 2002). Compreendido desta maneira, admite-se a hipótese de utilizar o *habitus* para analisar as singularidades no plano micro-social, nas sociedades contemporâneas.

Com base nesse quadro conceitual, a *formação docente* é concebida como um processo de construção e reconstrução tanto dos esquemas de ação ou disposições do *habitus* quanto dos saberes do indivíduo, o que a torna também um processo de auto-formação, pois a socialização, enquanto uma forma de educação, leva em conta tanto a aprendizagem e a interiorização de referências sociais quanto a auto-constituição do sujeito e a re-significação dos saberes, pela mediação do outro. (Setton, 2007a)

A SIMETRIA INVERTIDA E A COMPETÊNCIA NO PEC FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

No Brasil, as competências se tornaram o eixo que estrutura tanto a educação básica quanto a formação docente. Segundo Mello (2000, p. 102),

É imprescindível que o professor que se prepara para lecionar na educação básica demonstre que desenvolveu ou tenha oportunidade de desenvolver, de modo sólido e pleno, as competências previstas para os egressos da educação básica, tal como estabelecidos nos artigos 22, 27, 32, 35 e 36 da LDB e nas diretrizes curriculares nacionais da educação básica. Isso é condição indispensável para qualificá-lo como capaz de lecionar na educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio.

Dada a sua relevância nesse cenário e a polissemia que possui (Lüdke; Boing, 2004), faz-se necessário inquirir como essa noção foi entendida pelo PEC. Em sua Proposta Básica (São Paulo, 2003b), foi tomada no sentido de Perrenoud (1998), para quem

Uma competência é um saber-mobilizar. Trata-se não de uma técnica ou de mais um saber, mas de uma capacidade de mobilizar um conjunto de recursos — conhecimentos, *know-how*, esquemas de avaliação e de ação, ferramentas, atitudes — a fim de enfrentar com eficácia situações complexas e inéditas. (p. 208)

Tal noção, acrescenta Perrenoud (2002), possui três dimensões, pois admite que é formada (1) por saberes conceituais, procedimentais e atitudinais, (2) por esquemas de ação que mobilizam esses saberes e (3) por esquemas que não mobilizam nenhum saber. Esses esquemas, emprestados de Piaget e Bourdieu, “são tudo aquilo que, em uma ação, pode ser transposto, generalizado ou diferenciado de uma situação com relação à seguinte, ou seja, tudo o que existe de comum nas diversas repetições ou aplicações da mesma ação” (Piaget, 1973, p. 23 *apud* Perrenoud, 2002, p. 38). Considerados em conjunto, formam o *habitus*, isto é, “um pequeno grupo de esquemas que permitem gerar uma infinidade de práticas adaptadas a situações que sempre se

renovam sem nunca se constituir em princípios explícitos” (Perrenoud, 2002, p. 39). Tais esquemas (ou disposições) guiam tanto a ação concreta quanto a do pensamento.

Como, dessa perspectiva, “não são os saberes que guiam a mobilização de outros saberes, mas aquilo que, de acordo com Piaget e Bourdieu, [denomina-se] *esquemas* de ação e de pensamento, os quais formam o *habitus* do sujeito” (Perrenoud, 2002, p. 73), infere-se que a competência, pelo menos no que se refere à sua dimensão mais importante, pode ser vista como disposições do *habitus* e a *formação profissional*, inclusive a do professor, como um processo de socialização.

Nesse sentido, o caminho para adquiri-las requer situações de aprendizagem práticas nos cursos de licenciatura, de modo que o futuro professor deve aprender as competências que vai utilizar e as que vai ensinar, enquanto aluno desse curso, e usar e ensinar as competências que aprendeu, quando professor no exercício da profissão, tal como preconiza o modelo de formação docente vigente, amparado pela ênfase na formação prática e pela simetria invertida. No entanto, ainda conforme este modelo, isto não significa igualar mecanicamente as situações de aprendizagem do ensino superior com as da educação básica, pois o que se tem vista é proporcionar ao docente em formação uma experiência de aprendizagem análoga a que seus alunos irão vivenciar. Em outras palavras,

A compreensão desse fato evidencia a necessidade de que o futuro professor experencie, como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, os modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas. (Brasil, 2001, p. 39)

Supõe-se, desse ponto de vista, que o curso de licenciatura, estruturado a partir da ênfase na formação prática e da simetria invertida, faz das competências princípios de socialização que tendem a ser interiorizados sob a forma de *habitus*, por intermédio das relações de interdependência entre formadores e alunos, nas diversas situações de aprendizagem do Programa. Nesse sentido, o que está em jogo no PEC Formação Universitária, em virtude da noção de competência adotada, tomada de Perrenoud (1998), e da centralidade que assumiu na estruturação do currículo e do curso, de acordo com sua Proposta Básica (São Paulo, 2003b), é a reestruturação do *habitus* do professor, num período de tempo relativamente pequeno (dois anos) em termos de formação, com

o intuito de prepará-lo para agir frente a situações inéditas e, assim, dar conta dos desafios da escola contemporânea (Bueno e Bello, 2005).

A “SIMETRIA INVERTIDA ÀS AVESSAS”

No decorrer do PEC Formação Universitária Municípios, percebeu-se que tornar-se aluna em um curso de educação continuada em serviço possibilitou às quatro professoras observadas refletir sobre alguns aspectos dos ofícios docente e discente, uma vez que, em função das situações de aprendizagem que vivenciaram, puderam pensar sobre o próprio comportamento como alunas em certas modalidades de ensino, as razões da conduta “subversiva” de parte de seus alunos em diversas situações e determinadas incoerências entre as atividades prescritas pelo Programa e as realizadas. Observou-se que esses processos foram pautados por uma espécie de “simetria invertida às avessas”, uma vez que, ao invés de ensinar em conformidade com as situações de aprendizagem que vivenciaram, as professoras afirmavam que iriam ensinar de forma distinta ou até oposta a tais experiências de formação. Para tornar esses processos mais claros, faz-se necessário problematizá-lo à luz de alguns dados empíricos.

A modalidade de ensino mais questionada do PEC foi a videoconferência, principalmente em virtude do seu uso inadequado, percebido na sua duração, por exemplo, considerada longa demais (Andrade, 2007). Nesta mídia interativa, o professor-conferencista ficava em um estúdio de geração, equipado com câmera, microfone, computador, videocassete e câmera de documentos, que capturava sua imagem e sua voz, bem como a dos materiais utilizados durante a aula, e os transmitia em tempo real para cinco pólos do Programa. Nestes, as informações eram recebidas por um aparelho de televisão, no qual as alunas assistiam à vídeo-aula, e, por intermédio dos equipamentos existentes no pólo para o retorno de informações (câmera, microfone e câmera de documentos), entravam em contato e podiam conversar tanto com o professor-conferencista quanto com os demais colegas de outros pólos.

A videoconferência, segundo o relato das professoras, não satisfazia, na maioria das vezes, suas expectativas, desencadeando, assim, diversos comportamentos semelhantes aos de seus alunos tidos como “desinteressados”, tal como conversar com

as colegas, fazer outras atividades, sair da sala, etc. Por outro lado, fazia também com que tal conduta se tornasse objeto de reflexão:

Lis: (...) por que esse aí não quer fazer? Não tem tanto interesse? Então, dá pra entender um pouco de como o aluno se sente diante de uma aula. Por que tinha aula que não dava. Tinha umas vídeos que dava vontade de dormir. Aí é a hora que você lembra que tem dia que você está dando aula e tem criança que está dormindo. As reações às vezes são parecidas. Aí você pensa: “Poxa, se eu tava dormindo enquanto ela tava falando, então ele está dormindo enquanto eu estou falando.” (Entrevista, Lis, 2008)¹

Essa reflexão, feita a partir da condição de aluna na videoconferência e a despeito das diferenças entre os dois ambientes de ensino, permitiu à professora relativizar o suposto “desinteresse” do aluno, ao meditar sobre a possibilidade desse comportamento estar ligado às suas próprias ações como docente e das características de sua própria aula.

Durante as atividades feitas em grupo no Programa, como acontecia em diversas ocasiões, essa mesma professora pôde comparar suas experiências formativas no PEC e suas práticas de ensino no exercício da profissão, tendo em vista alguns aspectos referentes ao seu processo de aprendizagem como aluna:

Como cada um tem um jeito de estudar, de aprender... num grupo pequeno, você vê como cada um aproveitou o curso... na situação de aluno você vê que ninguém tem o mesmo jeito [de aprender] (...) De todas as modalidades de ensino do PEC, há aquelas que eu gosto de fazer e aquelas que não... Eu gosto de ler sozinha... Hoje eu entendo uma menina que pede para fazer... Se passo a atividade em grupo, ela pede para ficar sozinha. Antes eu achava que se era quatro alunos, tinha que ser quatro. E é só passando pela condição de aluno que você percebe certas coisas... A gente toma consciência. (Nota de campo/2004)

A tomada de consciência, enquanto simbolização ou conceituação dos esquemas pré-reflexivos da ação (Perrenoud, 2002), é uma das reações desencadeadas pela vivência simultânea dos ofícios discente e docente nos cursos de formação em serviço. A partir dela, compreendem-se os sentidos de certas práticas discentes e docentes, até

¹¹ Entrevista realizada em 2008, com Lis (pseudônimo), uma das alunas-professoras que participou da pesquisa.

então opacas, o que pode levar à reorientação de determinadas formas de agir. No caso em tela, Lis mudou seu conceito sobre a organização das atividades em grupo em função de sua experiência discente no PEC, que exigia que certas atividades fossem realizadas em grupo, chegando até a proibir a sua realização de maneira individual, tal como aconteceu no Trabalho Monitorado *On-line*. Ao perceber que preferia fazer a leitura individualmente, do mesmo modo que uma de suas alunas, ela passou a conduzir esse tipo de atividade de maneira distinta da que vivenciou no PEC.

As tomadas de posição da professora-tutora, em diversas ocasiões, também foram bastante questionadas pelas alunas-professoras. Uma delas dizia respeito ao modo como conduzia os debates sobre as leituras solicitadas pelo Programa, durante as sessões do Trabalho Monitorado *Off-line*, pelo fato de não levar em consideração a opinião de algumas alunas:

Violeta: Não aproveita aquilo que surge no momento da aula. Uma professora trouxe um assunto, a outra trouxe outro, ela não equaciona aquilo. (Entrevista 2, Alunas-professoras, 2004)²

Diante de tais experiências, Violeta, por sua vez, insistia em afirmar que não fazia com seus alunos aquilo que não aprovava que fizessem com ela:

Tudo que faziam pra mim, que me fazia sentir mal, durante a minha vida escolar e até mesmo no PEC, alguma coisa, alguma atitude, prática, que fizesse com que eu não me sentisse bem, alguma coisa, eu não repetia com meus alunos. Eu dizia: “Eu não vou fazer com eles, se estou sentindo na pele o quanto é ruim”. Eu adulta já estou achando isso ruim, imagina eles pequenos. (Entrevista, Violeta, 2008)

Assim, ao enfrentar novamente tais experiências no PEC, durante as discussões relativas às leituras conduzidas pela tutora, Violeta pôde interpretá-las como professora na condição de aluna, a partir da “simetria invertida às avessas”, já que agora em sua classe busca contemplar a voz e os pontos de vistas de todos os seus alunos, a fim de evitar as situações pelas quais passou.

Os conflitos existentes na turma a que pertenciam as alunas observadas, que era composta por 15 alunas-professoras, também deram origem a esses processos

² 2ª Entrevista realizada as Alunas-professoras reunidas em grupo, no ano de 2004.

formativos. Nela “existiam três grupos” e ocorria, em certas ocasiões, determinados conflitos entre algumas delas. Estes, segundo os relatos, surgiram após a primeira prova e se manifestavam durante os debates nas sessões de Trabalho Monitorado *Off-line*. Lis, que tirou nota dez nessa avaliação, se sentiu pessoalmente atingida por algumas colegas, que insinuaram que foi beneficiada pela orientadora, que, além de ser responsável pela correção das provas, era, naquela época, coordenadora pedagógica da escola em que Lis trabalhava. Dália e outras alunas deixaram de participar de algumas discussões em virtude das críticas que receberam e que poderiam receber novamente de algumas colegas. Conforme os depoimentos deixaram claro, depois desses episódios houve uma diferenciação entre as alunas-professoras, gerando uma espécie de hierarquia entre elas, e os debates, com a permanência dos conflitos, deixaram de ter o potencial formativo que tinham.

Nesse contexto, a tutora era chamada pelas alunas-professoras para mediar esses conflitos, porém, como se tratava de adultos, ela se recusava a fazer esse papel, visto que, do seu ponto de vista, elas deveriam saber como administrar tais situações sem sua ajuda, do mesmo modo que a sua função no Programa não incluía a resolução de problemas dessa natureza. Diante desse impasse, as alunas começaram a questionar a atuação da tutora, que, de certa forma, era vista no papel de professora, e, com efeito, responsável por esses assuntos.

Essa mediação está deixando a desejar. (...) Porque eu acho assim, é uma coisa pessoal que poderia ter sido trabalhada. Ninguém consegue agradar todo mundo, então não dá para eu falar: “Olha, você é o grupo mais importante” e depois virar para o outro e dizer: “Você é o mais importante, não mais vocês”. Não dá. (Entrevista 2, Margarida, 2004)

Os questionamentos de Margarida sobre a postura da tutora, não obstante, foram além. Tendo em vista a apresentação dos trabalhos de conclusão de curso (TCCs), que receberia a visita da Coordenadora Geral de uma das universidades patrocinadoras do PEC Formação Universitária Municípios, a aluna criticou a atitude da tutora por ela ter estabelecido que, no momento em que a coordenadora chegasse, haveria uma interrupção, independente de quem estivesse apresentando, para que a aluna-professora com maior desenvoltura para expor o TCC iniciasse sua apresentação.

Margarida: “E aí quando ela chegar, fulana começa”. Então, eu acho que não é assim. (...) se nós somos adultos e acontece, imagina com nossos alunos, que são crianças pequenas (...) Eu vi, assim, que o papel do professor..., que você é o exemplo, você tem que ter consciência disso e procurar ser muito justo. (Entrevista 3, Alunas-professoras, 2004)

Ao ver o professor como um exemplo, portanto como um modelo de formação, essa professora passou a refletir sobre a justiça e a discriminação na relação professor-aluno, a partir do modo como a tutora de sua turma conduziu a apresentação dos TCCs no PEC. Para ela, tal atitude revela um certo desprezo por aqueles que não tinham tanta facilidade para expor oralmente um trabalho. Considerando que “é sendo um professor justo que ensinamos o valor e o princípio da justiça aos nossos alunos, sendo respeitosos e exigindo que eles também o sejam, é que ensinamos o respeito, não como um conceito, mas como um princípio de conduta” (Carvalho, 2004, p. 99), pode-se afirmar que é nas relações de interdependência entre as alunas e a tutora, permeadas por práticas escolares justas, que se efetiva a formação docente orientada por esse princípio. Porém, como os valores da aluna eram conflitantes com o “exemplo” vislumbrado na postura da tutora, sua atuação com o professora só se poderia se dar às avessas da sua experiência formativa.

No caso da avaliação, também se pôde perceber tal processo. Ao notar a incoerência entre o ensinado pelo PEC e o posto em prática, as reflexões de uma das professoras colocaram em questão o próprio modelo de avaliação adotado pelo Programa:

Esperava ser avaliada de uma forma global, sendo consideradas todas as habilidades que tenho, o conhecimento que trago, os argumentos que foram colocados para justificar e debater as discussões propostas. Percebo que fui avaliada apenas por uma prova escrita, assim como em toda a minha vida escolar. Essa primeira avaliação do PEC teve como finalidade verificar o conteúdo adquirido pelos alunos do curso tão somente. Diante dessa nova proposta de ensino que contempla novas estratégias e instrumentos de aprendizagem e propõe uma mudança de prática pedagógica (inefêcaz) é de se surpreender que a avaliação tenha sido feita de forma tão tradicional como foi (Memórias n.2, Violeta)

De acordo com a simetria invertida, o que se tem vista é proporcionar ao docente em formação uma experiência de aprendizagem análoga a que seus alunos irão

vivenciar. Pretende-se, assim, que o docente procure formar seu aluno de acordo com o modelo em que foi formado. Admitindo que a concepção de avaliação de Ubiratan D'Ambrósio, presente na apostila utilizada no curso, pode ser considerada como representativa da concepção do Programa sobre o assunto, tem-se que

Uma *avaliação adequada* deve ser focalizada no aluno como indivíduo, analisando e chamando a atenção para seus erros, com muito cuidado para evitar sua humilhação perante os colegas e o seu desencanto com sua própria aprendizagem. A avaliação é o grande auxiliar do professor para orientar sua ação pedagógica. Permite motivar adequadamente os alunos e definir quais os conteúdos que melhor se adaptaram aos interesses deles. Mas isso exige que o professor deixe de cobrar retenção de conteúdos e se liberte da idéia falsa de que o programa deve ser cumprido integralmente e na ordem estabelecida. (São Paulo, 2004, p. 1161; grifo nosso)

Diante desse quadro, o que dizer da simetria invertida levada a efeito no PEC nessas ocasiões? A avaliação experienciada pelas alunas durante as provas, por exemplo, não se baseou nos pressupostos proclamados, chegando até a contradizê-los. No entanto, como as professoras partilhavam da concepção de avaliação do Programa, não fazia sentido para elas ter que ensinar de acordo com o que vivenciaram na prática. Assim, para que as alunas pudessem adotar em seu trabalho docente o que o PEC pregava em seu discurso, a formação teria que se orientar, desta feita, pela “simetria invertida às avessas”. Mas isto seria possível?

Como a socialização também pode ser entendida como um processo de auto-formação, os relatos das professoras sugerem que, ao comparar o modelo de conduta da tutora, as características da avaliação utilizada e a atratividade da videoconferência com outras referências presentes tanto em seu repertório de experiências quanto no próprio discurso do Programa, acabavam por criticar e reconstruir, nesse processo, tais vivências, se apropriando, reflexivamente, de maneira distinta e até oposta da formação oferecida. Se tais conjecturas não estiverem equivocadas, a formação baseada na “simetria invertida às avessas” se processaria por meio da auto-formação das professoras, dando origem a sedimentação de novas experiências de socialização.

ÚLTIMAS PALAVRAS SOBRE A SIMETRIA INVERTIDA E A AQUISIÇÃO DAS COMPETÊNCIAS

Como as evidências obtidas pela investigação acerca da formação às avessas não permitem emitir nenhum juízo conclusivo a respeito da construção das competências por intermédio desse processo, é necessário desenvolver outros estudos sobre o tema. Por ora, no entanto, é possível esboçar algumas questões, tomando como referência o PEC Formação Universitária.

Segundo Perrenoud (2002), a aquisição das competências está relacionada com a natureza das situações de aprendizagem, que devem operar como um treinamento intensivo, capaz de proporcionar as condições objetivas para a interiorização e a estabilização dos esquemas de pensamento e ação e, assim, garantir a (re)construção do *habitus* e das competências previstas no processo de formação docente. Sendo assim, pergunta-se: como se dá o desenvolvimento da capacidade de “organizar formas mais ativas, interessantes e significativas de aprendizagem (...), utilizando adequada e criativamente os recursos e tecnologias disponíveis” (São Paulo, 2003b, p. 09), diante do uso inadequado das mídias interativas pelo Programa (Andrade, 2007)? Qual a eficácia da experiência relacionada à construção da capacidade de se orientar “por pressupostos epistemológicos coerentes” (ibid., p. 10), quando desconsidera esse princípio formativo e não se configura de acordo com as inovações pedagógicas propostas, tal como ocorreu nas provas do curso?

É necessário indagar ainda, tendo em vista que “qualquer competência aparece duas vezes ao longo da experiência do indivíduo (tanto adulto quanto criança): uma vez no plano intersíquico e uma segunda vez, mais tarde, no plano intrapsíquico” (Lahire, 1997, p. 64), como a postura da tutora, no que diz respeito à construção da capacidade de “solucionar problemas concretos da prática docente e da dinâmica escolar” (São Paulo, *op. cit.*, p. 10) e de “orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por princípios éticos”, pode contribuir para a formação de tais competências se costumava se eximir da resolução dos conflitos existentes entre as alunas e, mesmo sem intenção, acabava discriminando algumas delas?

Acrescem-se a essas, as dificuldades próprias de um curso de formação continuada em serviço, pelo fato das alunas já serem professoras, portanto, detentoras de valores, hábitos e representações mais consistentes a respeito do ofício docente, o que demanda, conforme os objetivos da proposta de formação, desativar alguns esquemas vigentes e/ou reconstruir outros, tal como pretendia o PEC Formação Universitária.

Diante de tais considerações, percebem-se os impasses a respeito da estruturação de um curso de licenciatura baseado no modelo de formação prescrito pelas DCNFPEB, principalmente pela complexidade relativa à coerência, exigida pela simetria invertida, entre o que se faz na formação e o que se espera do professor na docência e às condições adequadas para a aquisição dos esquemas de ação relativos às competências contempladas por essa proposta de formação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. de. *Uso(s) das novas tecnologias em um programa de formação de professores: possibilidades, controle e apropriações*. 2007. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2007.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1984.

_____. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papyrus, 2004.

BRANDÃO, Z. Os jogos de escalas na sociologia da educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 607-620, 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Nível Superior. Brasília, Maio de 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 01/2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, 18 de fevereiro de 2002.

BUENO, B. O.; BELLO, I. M. *É possível mudar o habitus docente? Uma análise sobre o PEC Formação Universitária*. In: *Anais do Encontro de pesquisa da educação da região sudeste (Anped-Sudeste)*, 7, 5, Belo Horizonte, 2005. CD-ROM

CARVALHO, J. S. F. Podem a ética e a cidadania serem ensinadas?. In: _____ (Org.), *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis: Vozes, 2004.

ELIAS, N. *Introdução à sociologia*. Lisboa: Edições 70, 2005

LAHIRE, B. *O sucesso escolar em meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *Homem plural: os determinantes da ação*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, no. 89, p. 1159-1180, 2004.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, v.14, n.1, São Paulo, p. 98-110, 2000.

PERRENOUD, P. *Prática reflexiva no ofício do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. *Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão do professor* <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p205-248_c.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2008.

SÃO PAULO; UNDIME; FDE; USP; PUCSP. *PEC Formação Universitária Municípios. Manual do Aluno*. São Paulo, 2003a.

_____; UNDIME; FDE; USP; PUCSP. *PEC Formação Universitária Municípios. Proposta Básica*. São Paulo, 2003b.

_____; SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *PEC Formação Universitária Municípios. Matemática. Módulo 2, Tema 5*. São Paulo, 2004.

SETTON, M. G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*. n. 20, p. 60-70, mai./jun./jul./ago. 2002a.

_____. M. G. J. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 107-116, jan./jun. 2002b.

_____. *Educação e cultura no Brasil contemporâneo*. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt16/gt16111int.rtf>>. Acesso: 05 set. 2007a.

_____. *A socialização como fenômeno social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus*. Disponível em: <<http://www.sbsociologia.com.br>>. Acesso: 05 set. 2007b.