

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LIA MATOS BRITO DE ALBUQUERQUE**

***HABITUS*, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS  
PROFESSORES DE MARACANAÚ**

**Natal - RN  
2005**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**LIA MATOS BRITO DE ALBUQUERQUE**

***HABITUS*, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS  
PROFESSORES DE MARACANAÚ**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.**

**Orientador: Prof. Dr. Moisés Domingos Sobrinho**

**Natal – RN  
2005**

Catálogo da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA  
Divisão de Serviços Técnicos

Albuquerque, Lia Matos Brito de.

*Habitus*, representações sociais e a construção identitária dos professores de Maracanaú / Lia Matos Brito de Albuquerque. – Natal, 2005.

152 p.

Orientador: Prof. Dr. Moisés Domingos Sobrinho

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação - Tese. 2. Habitus - Tese. 3. Representações sociais - Tese. 4. Professor – Tese. 5. Escola – Tese. I. Domingos Sobrinho, Moisés. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 37 (81) (043.3)

**LIA MATOS BRITO DE ALBUQUERQUE**

***HABITUS*, REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DOS  
PROFESSORES DE MARACANAÚ**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação.**

**Aprovada em**

**Banca Examinadora**

---

Prof. Dr. Moisés Domingos Sobrinho (Orientador) – UFRN

---

Profa. Dra. Laêda Bezerra Machado – UFPE

---

Prof. Dr. Luis Távora Furtado Ribeiro – UFC

---

Profa. Dra. Maria do Rosário de Fátima de Carvalho – UFRN

---

Prof. Dr. Horácio Accioly Júnior - UFRN

Homenagem especial à

Profa. Dra. Maria Gilvanise de Oliveira Pontes

## **Dedicatória**

*Aos meus sobrinhos-netos:*

*Caio, Davi, João Victor, Lara, Lúcio, Marcela,  
Marcos Neto, Matheus, Tiago*

*Às minhas sobrinhas do coração:*

*Mariane, filha da Marina e do João Carlos*

*Laís e Ana Laura, filhas da Laêda e do Assis*

## **Agradecimentos**

Ao Prof. Moisés, pela competente orientação e solicitude sem limites.

À Profa. Rosário, pela amizade e apoio.

Ao Prof. José Jackson Coelho Sampaio, pelo apoio institucional.

À Albanita, pela competente orientação referente aos ditames da biblioteca.

À Profa. Gláucia e ao Prof. Pires, pela amizade sincera.

À Stella, pela preciosa participação na coleta de dados.

À Letissandra, ao Milton José e ao Radi, que sempre atenderam às minhas solicitações feitas à Secretaria da Pós-Graduação.

À Marly, pelos constantes e esclarecedores diálogos referentes ao suporte teórico-metodológico desta tese.

Ao André, pela amizade e apoio nos momentos difíceis.

À Suerde, pela amizade e preciosas ajudas.

À Marileide, pela extrema boa vontade nesta longa caminhada.

Ao Mendes, amigo, mesmo que distante.

À Érika, pelo apoio permanente.

À Laeda, pelo carinho e amizade em todos os momentos.

À Cícera, pela contagiante alegria.

À Marina, pela amizade sincera e presença nos momentos mais difíceis.

À Deuza, que mesmo distante, esteve sempre presente.

À Bárbara, pelo carinho e amizade.

Ao Rafael Negreiros, pelo interesse e excelente trabalho de formatação desses textos.

À Maria Tereza Carvalho, pela amizade e eficiente correção do texto.

Ao Marcelo, por todas as ajudas na difícil tarefa da computação.

Ao Márcio, pelo exaustivo trabalho junto ao EVOC.

À Alice, pelo carinho e ajuda permanentes.

À Das Neves, pela amizade sincera e colaboração em todos os momentos.

À Ana Maria, que sempre telefonava lá de Caucaia, trazendo uma palavra de estímulo.

À CAPES, pelo apoio financeiro durante um determinado tempo desta caminhada.

Aos professores de Maracanaú, que participaram desta pesquisa e colaboraram em todas as etapas.



## RESUMO

Nas últimas três décadas, a questão da identidade social do professor tem sido discutida sob variados enfoques teóricos, não só no Brasil, mas além das nossas fronteiras. Nesta tese, aborda-se este tema a partir da proposta teórica que vem sendo desenvolvida por Domingos Sobrinho que se ampara fortemente na aproximação epistemológica entre a praxiologia de Pierre Bourdieu e a Teoria das Representações Sociais formulada por Serge Moscovici. Partiu-se do pressuposto que esta articulação permitiria a apreensão dos referentes identitários do grupo social investigado. O universo da pesquisa é constituído de professores do ensino fundamental do município de Maracanaú, estado do Ceará, que se encontravam em sala de aula há pelo menos três anos e estavam matriculados ou haviam concluído o Curso de Formação Docente promovido pela UECE nesse município. Considerando-se que a identidade social do professor é um processo em permanente construção, resultante de suas vivências cotidianas e das interferências oriundas do contexto social, as tarefas investigativas foram implementadas em duas etapas distintas, embora complementares. Inicialmente, com o objetivo de pôr em evidência a gênese da formação do *habitus* desse professorado, procedeu-se à análise das trajetórias familiar e escolar de onze docentes que participavam do referido curso, utilizando-se como principais fontes de dados: memoriais temáticos, entrevistas semi-estruturadas e observações feitas - dentro e fora da sala de aula - ao longo de quatro semestres letivos. Na segunda etapa foi aplicado um teste de livre associação de palavras a 426 professores, visando-se apreender a estrutura das representações sociais de família e escola, estratégia metodológica considerada necessária para ampliar a identificação de certos esquemas do *habitus* em estudo, de acordo com o modelo teórico seguido. Os resultados evidenciaram que a identidade do professor de Maracanaú se constitui e se transforma numa dinâmica multifacetada, na qual se manifestam acertos e desacertos, certezas e dúvidas. Ao lado, por exemplo, de um discurso inovador que busca afirmar o magistério como profissão e não mais como simples vocação ou missão, identificam-se falas e atitudes que apontam um caminho oposto, preconizando a escola como extensão da família, a defesa de relações parentais com os alunos e a sacralização de certos aspectos do cotidiano escolar. Tais ambigüidades e incoerências existem aos olhos da ciência, todavia são inerentes ao discurso do senso comum no qual estão presentes as influências das matrizes e referentes culturais do processo de construção identitária desse professorado, o que foi confirmado pela pesquisa de suas representações sociais de família e de escola.

Palavras-chave: *habitus*, campo social, representações sociais, família, escola.

## ABSTRACT

In the last three decades, the subject of the teacher's social identity has been discussed under various theoretical focuses, not only in Brazil, but also beyond our borders. In this thesis, the theme is approached starting from the theoretical proposal that has been developed by Domingos Sobrinho (1994), which is strongly based in the epistemological approach between Pierre Bourdieu's praxiology and the Theory of the Social Representations formulated by Serge Moscovici. It presupposes that this would make it easier to apprehend the process of construction of social identity of the investigated social group. The universe of the research is constituted by teachers of the fundamental teaching of the municipal district of Maracanaú, state of Ceará, that were active in class-room work there during at least three years, and were registered or had concluded the Course of Educational Formation promoted by UECE in that municipal district. Taking into account that the teacher's social identity is a process in permanent construction, resulting of their daily experiences and of the interferences originated from of the social context, the investigative tasks were implemented in two different stages, although they complement each other. Initially, with the objective of putting in evidence the genesis of the formation of that group's *habitus*, an analysis of the family and school lives of eleven teachers who participated in the course was made, using as main sources of data: thematic memorials, semi-structured interviews and observations - inside and out of the class-room - during four school semesters. In the second stage a test of free association of words was applied to 426 teachers, seeking to apprehend the structure of the social representations of family and school - a methodological strategy considered necessary to enhance and identify certain outlines of the *habitus* in study, besides being in agreement with the theoretical model followed. It became evident from the results that the identity of Maracanaú's teachers is molded and transformed into a multifaceted dynamic unit that shows successes and mistakes, certainties and doubts. For instance, besides an innovative speech seeking to reassure that teaching is a profession and not a simple vocation or mission, some discourse and attitudes are identified that point to the opposite direction, extolling the school as extension of the family, defending a parental relationship with the students, and looking at certain aspects of daily school life as "sacramental". However, in the light of science such ambiguities and incoherences are inherent to common sense discourse, where the influences of the patterns and cultural references are present in the process of identity construction of the group, which was confirmed by the research of their social representations of family and school.

Keywords: *habitus*, social field, social representations, family, school.

## RÉSUMÉ

Dans les trois décennies dernières, le sujet de l'identité sociale du professeur a été discuté sous plusieurs centres théoriques, pas seul au Brésil, mais aussi au-delà nos frontières. Dans cette thèse, le thème est approché selon la proposition théorique qui a été développée par Domingos Sobrinho (1994), et qui est basé fortement dans l'approche de l'épistémologique entre le praxiologie de Pierre Bourdieu et la Théorie des Représentations Sociales formulé par Serge Moscovici. On présuppose qu'il sera plus facile pour craindre le processus de construction d'identité sociale du groupe social sur enquête. L'univers de la recherche est constitué par professeurs de l'enseignement fondamental du district municipal de Maracanaú, état de Ceará, qui étaient actives dans travail en classe - pendant au moins trois années là - et ont été enregistrées ou avaient conclu le Cours de Formation Pédagogique encouragé par UECE dans ce district municipal. Pris en considération que l'identité sociale du professeur est un processus dans construction permanente, en résultant de leurs expériences journalières et des interventions provenues du contexte social, les tâches investigatives ont été rendues effectives dans deux étapes différentes, bien qu'ils complètent l'une l'autre. Initialement, une analyse de la famille et vies d'école de onze professeurs qui ont participé au cours a été faite, avec l'objectif de mettre en évidence la genèse de la formation de l'*habitus* de ce groupe, en utilisant comme sources principales de données: mémoriales thématiques, entrevues demi-structurées et observations - à l'intérieur et au dehors de la classe - pendant quatre semestres scolaires. Dans la deuxième étape une épreuve d'association libre de mots a été appliquée à 426 professeurs, en cherchant pour craindre la structure des représentations sociales de famille et école - une stratégie méthodologique considéré nécessaire pour rehausser et identifier des certains contours de l'*habitus* dans étude, selon le modèle théorique qui on a suivi. Il est devenu évident des résultats qui l'identité des professeurs de Maracanaú est moulée et transformé dans une unité dynamique à facettes qui montre des succès et erreurs, certitudes et doutes. Par exemple, au-delà d'un discours innovateur qui cherche de rassurer l'enseignement comme une profession, et pas une vocation ou simplement une mission, quelques discours et attitudes sont identifiées que point à la direction opposée, en voyant l'école comme extension de la famille, en défendant un rapport parental avec les étudiants, et en regardant certains aspects de la vie journalière à l'école comme "sacramentales". Cependant, selon la science, les telles ambiguïtés et incohérences sont inhérent au discours du bon sens, où les influences des modèles et références culturelles sont présentes dans le processus de construction de l'identité du groupe ce qui a été confirmé par la recherche de leurs représentations sociales de famille et école.

Les mots-clé: *habitus*, champ social, représentations sociales, famille, école.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CCS – Centro de Ciências da Saúde.

CCT - Centro de Ciências e Tecnologia

CECITEC – Centro de Educação, Ciências e Tecnologia da Região dos Inhamuns

CESA – Centro de Estudos Sociais Aplicados

CH - Centro de Humanidades

EVOC – Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations. (Conjunto de programas que permite a análise das evocações)

FACEDI – Faculdade de Educação de Itapipoca

FAEC – Faculdade de Educação de Crateús.

FAFIDAM – Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos.

FAVET - Faculdade de Veterinária

FECLESC – Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central.

FECLI – Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu

P – Protocolo

PEF – Professor de Ensino Fundamental.

RANGMOT – Un listing de la distribution des rangs pour tous les mots. (Uma lista da classificação das palavras).

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

TABRGFR – Le tableau “ Rang X Fréquence” .(Quadro de classificação vs frequência).

UDI – Unidade descentralizada (Urca –Iguatú)

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UFC – Universidade Federal do Ceará

UNIFOR – Universidade de Fortaleza

UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú

URCA – Universidade Regional do Cariri

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	– Esquemática do modelo teórico.....	14
Quadro 1	– Plano geral da pesquisa.....	23
Quadro 2	– Estrutura do texto da tese.....	27
Figura 2	– Tornar-se professor em Maracanaú.....	30
Mapa 1	– Região Metropolitana de Fortaleza e o Município de Maracanaú em destaque.....	33
Figura 3	– Conjunto de organogramas das universidades públicas e da universidade particular do Ceará.....	40
Mapa 2	– Mapa do Estado do Ceará, em destaque os municípios sedes das universidades públicas e da universidade particular.....	41
Figura 4	– <i>Hábitus</i> e representações sociais de família e de escola.....	72
Quadro 3	– A estrutura das representações sociais de família: possíveis elementos constituintes do núcleo central e elementos periféricos.....	85
Figura 5	– Sentidos atribuídos à família – categoria amor.....	89
Quadro 4	– A estrutura das representações sociais de escola: possíveis elementos constituintes do núcleo central e elementos periféricos.....	97
Figura 6	– Sentidos atribuídos à escola – categorias aprendizagem e família.....	99
Quadro 5	– Ordenamento temático das fotos.....	109
Foto 1	– Comemoração do Doutor do ABC.....	112
Foto 2	– Professora com alunos na comemoração do Doutor do ABC.....	112
Foto 3	– Dia da Criança na escola.....	113
Foto 4	– Professora sentada à mesa com alunos ao seu redor.....	117
Foto 5	– Professora em pé no centro da sala de aula.....	117
Foto 6	– Alunos sem uniformes na sala de aula.....	118
Foto 7	– Alunos reunidos na sala de aula posando para foto.....	118
Foto 8	– Professoras sentadas no chão durante planejamento pedagógico.....	119
Foto 9	– Professoras sentadas em carteiras escolares durante o planejamento pedagógico.....	120
Figura 7	– Ser Professor em Maracanaú: <i>habitus</i> e identidade social.....	129

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição de tempo de serviço dos professores de Maracanaú - 2003.....	76
Tabela 2 – Distribuição do local de moradia dos professores de Maracanaú, nos municípios da Região Metropolitana de Fortaleza - 2003.....	77
Tabela 3 – Distribuição de frequência decorrente da expressão indutora Família é.... EVOC RANGMOT – 2003.....	83
Tabela 4 – Distribuição de frequência decorrente da expressão indutora Escola é.... EVOC RANGMOT – 2003.....	95

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 – TORNAR-SE PROFESSOR EM MARACANAÚ: <i>HABITUS</i> E TRAJETÓRIAS FAMILIAR E ESCOLAR.....</b>	<b>29</b>
1.1 O Conceito de <i>Habitus</i> na Perspectiva de Pierre Bourdieu.....	30
1.2 O Município de Maracanaú, Ceará.....	32
1.3 O Curso de Formação de Professores do Ensino Fundamental.....	36
1.4 Trajetórias Familiar e Escolar dos Professores Pesquisados.....	43
1.5 Síntese dos Referentes Empíricos do <i>Habitus</i> .....	64
<b>CAPÍTULO 2 – <i>HABITUS</i> E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FAMÍLIA E DE ESCOLA.....</b>	<b>72</b>
2.1 A Teoria das Representações Sociais.....	73
2.2 A Representação Social de Família e de Escola.....	74
2.2.1 A representação social de família.....	81
2.2.2 A representação social de escola.....	94
2.3 As Manifestações do <i>Habitus</i> Registradas em Fotografias.....	108
<b>CAPÍTULO 3 – SER PROFESSOR EM MARACANAÚ: <i>HABITUS</i> E IDENTIDADE SOCIAL.....</b>	<b>122</b>
3.1 Considerações sobre o Conceito de Identidade Social.....	123
3.2 Síntese dos Elementos Identitários do Professorado de Maracanaú.....	125
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>130</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>133</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>139</b>
Anexo A – Teste de Associação Livre de Palavras – expressão indutora Família é... ..	140
Anexo B – Teste de Associação Livre de Palavras – expressão indutora Escola é... ..	141

## INTRODUÇÃO

Desenvolvemos este trabalho de pesquisa com a finalidade de explicitar o processo de construção da identidade social do professor do ensino fundamental, a partir da observação de um grupo de docentes inseridos no contexto social específico do município de Maracanaú, estado do Ceará. Partimos do pressuposto que, não obstante pertencer a um grupo social mais amplo, o professorado de Maracanaú apresenta especificidades produzidas pelo contexto social no qual está imerso e que essas especificidades poderiam ser apreendidas através da articulação do conceito de *habitus* com o de representação social, tal como sugerido por Domingos Sobrinho. Assim, como fundamentação básica, procuramos nos apoiar em alguns conceitos da praxiologia de Pierre Bourdieu e na Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici. Acatamos, também, a proposta teórica de Domingos Sobrinho (1994; 1998a; 2003a) que, de modo inovador, estabelece uma aproximação epistemológica entre a noção de *habitus* e campo social na perspectiva de Bourdieu (1989) e o surgimento das representações sociais, sob a ótica de Moscovici (1978). A partir de tal conjugação, Domingos Sobrinho (1994) propõe um modelo teórico que possibilita, dentre o estudo de outros fenômenos simbólicos, a apreensão do processo de construção das identidades coletivas em um tempo e espaço específicos.

Adotamos esse modelo teórico<sup>1</sup> que está esquematizado na Figura 1, mas fazemos uma ressalva: não tivemos a pretensão de aplicá-lo em sua totalidade, senão naquilo que diz respeito ao nosso interesse de pesquisa. A seguir,

---

<sup>1</sup> Em diversos momentos, faremos referências ao esquema gráfico para explicitar o direcionamento das atividades investigativas.



apresentaremos os conceitos e proposições que serão utilizados no decorrer deste trabalho.

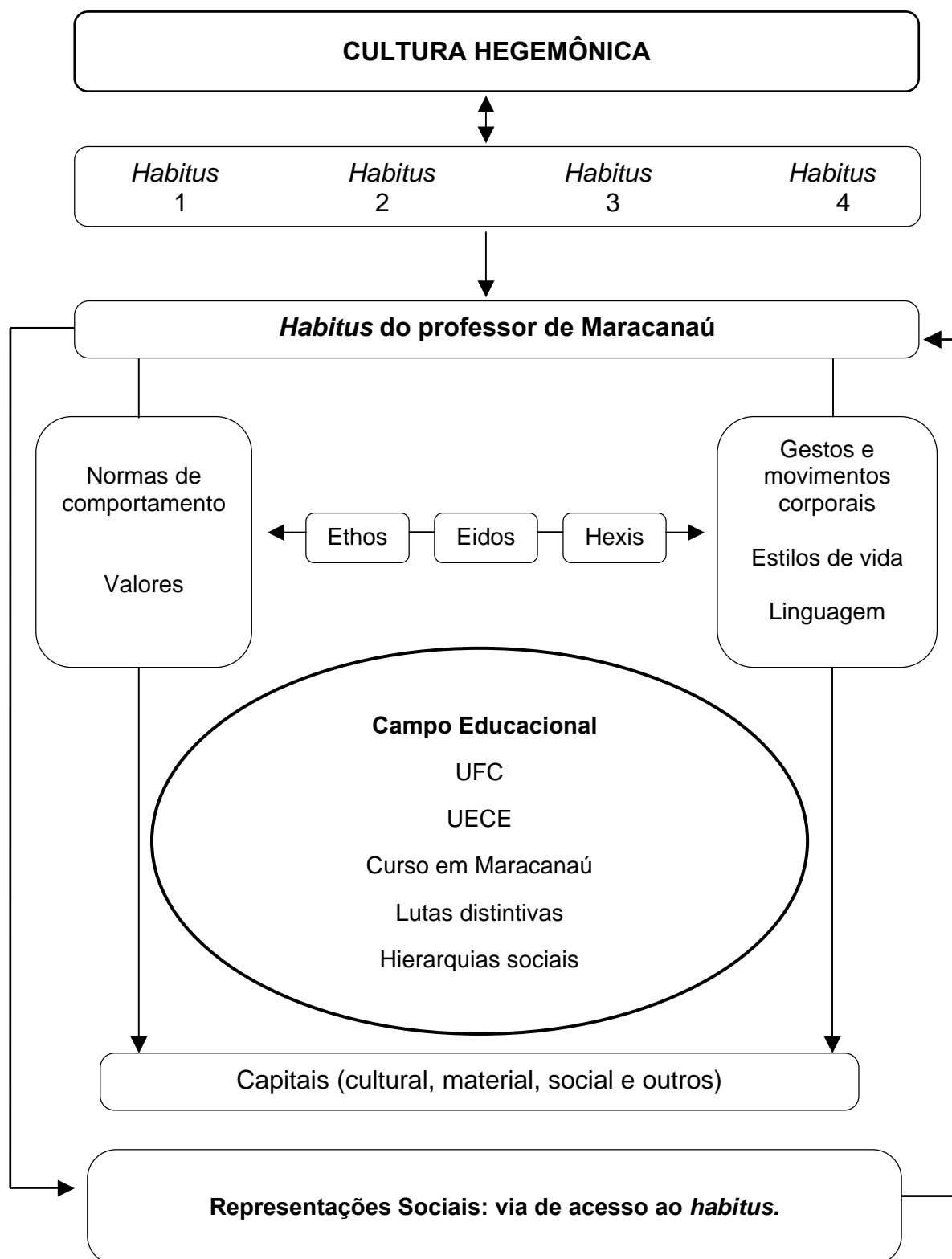


Figura 1 – Esquemática do modelo teórico<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Esquema gráfico apresentado em sala de aula pelo Prof. Dr. Moisés Domingos Sobrinho, UFRN, Natal, 2001.

No modelo teórico, fica explicitada de que maneira os componentes do *habitus* e sua articulação com os conceitos de campo social e de capital estão presentes nos processos de formação das representações sociais. Assim, emerge um amálgama que, de modo permanente e dinâmico, encontra-se na base da construção das identidades coletivas, tornando patente as formas como um determinado grupo social enfrenta os desafios cotidianos. Nesse enfrentamento diário, o grupo social deixa visíveis os aspectos de dinamicidade e permanência de sua ação, contrariando as teorias que vêm aí, a antinomia entre sujeito e sociedade. Em tal dinâmica, o grupo incorpora os elementos constituintes da realidade social e, a seu modo, exterioriza o conteúdo simbólico interiorizado.

No esquema gráfico, está indicado que os sujeitos desta pesquisa estão submetidos às mesmas condições de existência, compartilhando, pois, os traços de uma cultura comum. Pretendemos apreender essa cultura comum através do conceito de *habitus*, portanto, consideramos necessário ressaltar que:

O conceito de *habitus* sempre recebeu críticas devido à forte acentuação estruturalista. De fato, em algumas de suas primeiras obras, Pierre Bourdieu deu uma acentuação fortemente determinista ao seu conceito de *habitus*, como é o caso de *La reproduction* (1970) ou ainda em *La distinction* (1979). Todavia, a partir daí, o autor passou a dar um caráter mais relacional ao seu conceito e a considerá-lo como um 'conjunto sistemático de princípios simples e parcialmente substituíveis, a partir dos quais podem ser inventadas uma infinidade de soluções que não se deduzem diretamente de suas condições de produção' (DOMINGOS SOBRINHO, 1998a, p. 28).

As dimensões do *habitus* (*ethos*, *eidos* e *hexis*), apresentadas no esquema gráfico, de acordo com Bourdieu (1983), não podem ser vistas como

instâncias separadas. O *ethos* é a dimensão ética que designa um conjunto sistemático de princípios práticos, não necessariamente conscientes, podendo ser considerado como uma ética prática. Opõe-se à ética que é constituída por um sistema coerente de princípios explicativos. Por conseguinte, o *habitus* desperta, nos agentes, a necessidade de respeitar as normas e valores sociais, o que lhes possibilita uma convivência adequada às exigências da sociedade. O *eidos* é a dimensão que corresponde a um sistema de esquemas lógicos e cognitivos de classificação dos objetos do mundo social, portanto, leva o *habitus* a traduzir-se em estilos de vida, julgamentos morais e estéticos. A *hexis* é a dimensão que possibilita a internalização das conseqüências das práticas sociais e, também, a sua exteriorização corporal, através do modo de falar, gesticular, olhar e andar dos agentes sociais. Com tais dimensões, o *habitus* viabiliza-se enquanto produto de uma situação concreta com a qual estabelece uma relação dialética, de onde se originam certas práticas sociais.

Na interação com os diferentes espaços sociais, o *habitus* pode ser apreendido sob a forma de capitais (lingüístico, corporal, material, social e outros). Por exemplo, falar de acordo com as normas hegemônicas, ter um corpo adequado aos padrões estéticos mais valorizados, ser professor da Universidade Federal do Ceará em relação a ser professor em Maracanaú são capitais que materializam os esquemas de determinados *habitus*, assegurando uma inserção social diferenciada aos agentes que os detêm.

No esquema gráfico citado, há uma referência ao conceito de campo social, quando mostramos a relação entre o *habitus* do professor de Maracanaú e o campo educacional. Bourdieu (1990) define campo social como um espaço parcialmente autônomo em relação aos demais espaços sociais, que dispõe de

estrutura e dinâmica próprias. Cada campo social define seus objetivos e estabelece as estratégias de ação que lhe são adequadas. O conceito de campo social ganhou centralidade na obra de Bourdieu, vindo a complementar a noção de *habitus* com a qual está inter-relacionada.

Dito isto, as grandes intenções teóricas, aquelas que se condensam nos conceitos de *habitus*, de estratégias, etc., estavam presentes, sob uma forma semi-explicita e relativamente pouco elaborada, desde a origem do meu trabalho (o conceito de campo é muito mais recente): surgiu do encontro entre as pesquisas de sociologia da arte que eu estava começando a fazer, em meu seminário da Escola Normal, por volta de 1960 (BOURDIEU, 1990, p. 35).

A noção de campo social surgiu, então, em consequência da aplicação de um esquema de análise que Bourdieu vinha testando no estudo de outros objetos. Desses estudos, resultou uma vasta produção sociológica que se estende aos mais diversificados aspectos culturais das sociedades contemporâneas, tais como: à arte, à moda, à literatura e à economia.

Voltemos à Figura 1, na qual está demonstrado que, para Domingos Sobrinho (2003), os diferentes *habitus* não existem em estado puro, mas enquanto síntese de outros *habitus* presentes nos indivíduos, como um resultado de suas pertencas a diversos grupos, ocorridas ao longo de suas trajetórias de vida. Assim, o *habitus* do professorado de Maracanaú, conforme procuraremos demonstrar, é construído enquanto síntese dos *habitus* rural, provinciano e religioso específicos de certas famílias pobres do meio rural nordestino. O *habitus* do professorado investigado, que funciona como uma matriz unificadora dos diferentes *habitus* de origem dos sujeitos, é, ao mesmo tempo, segundo Domingos Sobrinho (1994, p. 20):

[...] resultante de condições de existência particulares e o resultado de um trabalho social de unificação, visando dar sentido à diversidade de origens que o compõem. [...] Ressalte-se que os indivíduos apreendidos pelos instrumentos de pesquisa usados pelo pesquisador não são mais do que exemplificações restritas de sua cultura e sub-cultura.<sup>3</sup>

Conforme vemos no ápice do esquema gráfico, esse autor parte do pressuposto que, nas sociedades contemporâneas ocidentais, os *habitus* estão relacionados ou se produzem na interação com uma cultura hegemônica, característica das sociedades de classes. Na mesma ótica, Domingos Sobrinho (2003a, p. 66) afirma:

A sociologia da cultura de Bourdieu é indissociável de uma teoria da dominação. [...] a cultura não é apenas um conjunto de obras, mas também a elaboração de percepções sobre o mundo. [...] Não é apenas a construção de sentidos, mas a disputa pelos sentidos legítimos. [...] A imposição da definição legítima sobre as coisas pressupõe a existência de um poder que não atua pela coação, pela força física, mas que se exerce sobre os corpos como que por magia.

Da citação acima, queremos ressaltar a análise do conceito de poder simbólico de Bourdieu, poder que se exerce através dos processos de construção das culturas. No tocante à cultura hegemônica e aos demais *habitus*, que são culturas inseridas em um sistema cultural maior, Domingos Sobrinho (2003b) inspira-se no clássico livro *La distinction* (1979), já citado, no qual o sociólogo francês faz

---

<sup>3</sup> Tradução livre.

um estudo complexo e inovador da estrutura social do seu país.

Na base do esquema gráfico, há uma referência ao conceito de capital que, na praxiologia bourdieusiana, está estritamente vinculado ao conceito de *habitus*. Os esquemas mentais existentes na base do *habitus* e as disposições por ele geradas podem se exteriorizar sob a forma de capitais simbólicos. A esse propósito, Bonnewitz (2003) considera que o capital simbólico só existe quando percebido pelos outros, estando, portanto, na base da construção das distinções sociais.

O funcionamento do espaço social baseia-se na vontade de distinção dos indivíduos e dos grupos, isto é, na vontade de possuir uma identidade social própria que permita existir socialmente. Trata-se, antes de tudo, de ser reconhecido pelos outros, de adquirir importância, visibilidade. [...] Existir socialmente é essencialmente, ser percebido. [...] Daí a necessidade de transformar uma propriedade objetiva em capital simbólico (BONNEWITZ, 2003, p. 103).

O capital simbólico é considerado como um crédito, (no sentido, ao mesmo tempo, de crença e de confiança concedida antecipadamente) posto à disposição de um agente pela adesão de outros agentes, que lhes reconhecem esta ou aquela propriedade valorizante. As diversas formas do capital simbólico, tais como: ter um bom domínio da língua portuguesa, ser detentor de certos diplomas, ter estudado em escolas socialmente valorizadas e pertencer a uma família tradicional interferem na classificação social do indivíduo. O conceito de capital simbólico, na sua forma de capital escolar, como demonstraremos ao longo deste trabalho, será de extrema relevância para a compreensão das particularidades sócio-culturais *do tornar-se professor em Maracanaú*.

De acordo com o exposto no esquema gráfico, o modelo teórico proposto por Domingos Sobrinho, já citado, envolve também um diálogo com a teoria das representações sociais, que está voltada para o estudo dos sentidos atribuídos pelos sujeitos aos diferentes objetos do mundo social (escola, amor, casa, família, dentre outros). Essa teoria possibilita ao pesquisador apreender os elementos constituintes da prática social, superar o caráter puramente analítico de seu trabalho e identificar a gênese das condutas e das comunicações humanas. Em consequência de sua natureza interpretativa, possibilita a observação dos mais variados componentes da realidade individual e coletiva na qual estão expressos explícita ou implicitamente os resultados da ação do homem em sociedade. Por conseguinte, os sentidos atribuídos pelo grupo social direcionam o comportamento humano.

Toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas. Conjuntamente, uma representação social é a organização de imagens e linguagem, porque ela realça e simboliza atos e situações. [...] Encarada de modo passivo, ela é apreendida a título de reflexo, na consciência individual ou coletiva, de um objeto, de um feixe de idéias que lhes são exteriores. [...] A bem dizer, devemos encará-la de um modo ativo, pois o seu papel consiste em modelar o que é dado do exterior, na medida em que os indivíduos e os grupos se relacionam de preferência com os objetos, os atos e as situações constituídos por (e no decurso de) miríades de interações sociais (MOSCOVICI, 1978, p. 25-26).

Os agentes (indivíduos) estão enraizados em um tempo e espaço determinados; portanto, as forças dinâmicas das representações sociais decorrem desse enraizamento espaço-temporal dos agentes e de sua inserção em contextos eminentemente relacionais. Para Domingos Sobrinho (1989a), a função estruturante das representações sociais assume uma configuração intensa e extensa, atingindo a

totalidade do grupo e a cada um em particular. Essa força *coercitiva* não se exerce de modo absoluto, pois o indivíduo encontra em si e na ação grupal, espaços e mecanismos de resistência. Tais embates são inerentes ao processo de construção das identidades individual e grupal, ocorrem, velada ou claramente, a partir do *habitus* que se configura em um determinado campo da prática social. Segundo esse autor, as representações sociais constituem uma via de acesso ao *habitus* posto que

[...] as bases epistemológicas nas quais se fundamentam Bourdieu e Moscovici, no sentido de dar um novo estatuto à relação sujeito/objeto, permitem pôr em evidência a dinâmica relacional e simbólica através da qual os indivíduos entram em contato com o mundo exterior e o reproduzem à sua imagem e semelhança. (DOMINGOS SOBRINHO, 1998b, p. 119).

Essa hipótese também se fundamenta na compreensão de que:

[...] a construção das representações não se dá, por conseguinte num vazio social. Elas são construídas por sujeitos que ocupam uma determinada posição no espaço social sendo, por conseguinte, portadores de 'sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes', como destaca Bourdieu. O *habitus* é, portanto, ao nosso ver, uma dimensão fundamental a ser apreendida no processo de construção das representações sociais, sobretudo, quando se trata de compreender as particularidades que envolvem as diferentes 'leituras' de objetos socialmente compartilhados (DOMINGOS SOBRINHO, 1998b, p. 119-120).

Em atendimento a essa orientação, estudamos as representações sociais de família e de escola construídas pelo professorado de Maracanaú (objetos



representacionais que se impuseram ao longo do trabalho de campo). Na nossa metodologia, consideramos as representações sociais como uma estratégia de acesso ao *habitus*, que as configura e dá forma. Ao mesmo tempo, levamos em conta os conteúdos representacionais apreendidos para ampliar a compreensão dos esquemas do *habitus* desse professorado. Assim entendemos a aplicabilidade do modelo proposto por Domingos Sobrinho.

Quando definimos os caminhos a serem percorridos no estudo da realidade aqui investigada, decidimos adotar esse modelo teórico como central, uma vez que o consideramos pertinente às nossas expectativas teórico-metodológicas e, sobretudo, adequado às características do objeto de estudo.

Desenvolvemos esta pesquisa junto aos professores do Sistema de Ensino Municipal de Maracanaú, Ceará, durante seis semestres letivos, no período compreendido 2000.2 e 2003.1. Para ordenar o processo investigativo, elaboramos um cronograma, no qual foram previstos todas as tarefas e seus respectivos períodos de realização e, também, definidas as fontes de dados. Assim, surgiu o plano geral da pesquisa, conforme consta no Quadro 1.

<b>Etapas</b>	<b>Fontes de dados</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Período de execução</b>	<b>Participantes</b>
Primeira	Documentos: UECE	2	2000.2	
	Documentos: Coordenação do Curso em Maracanaú	2	2000.2	
	Observações de sala de aula	660 h/a	2000.2 a 2002.2	11 professores
	Entrevistas semi-estruturadas	11	2000.2 a 2001.2	11 professores
	Memoriais temáticos	11	2000.2 a 2002.2	11 professores
	Fotografias	110	2002.1	11 professores
Segunda	Teste de Associação Livre de Palavras – Expressão Indutora: Família é...	426	2003.1	426 professores
	Teste de Associação Livre de Palavras – Expressão Indutora: Escola é...	426	2003.1	426 professores

Quadro 1 – Plano geral da pesquisa

Dividimos as atividades da pesquisa em duas etapas distintas, mas complementares. A primeira etapa foi subdividida em dois momentos: inicialmente, fizemos uma análise dos documentos disponíveis na UECE, referentes ao Curso de Formação de Professor (leis, decretos e regimentos) e os existentes na Coordenação do Curso em Maracanaú, (vida escolar e registros profissionais dos professores). Concluída a análise documental, passamos ao segundo momento da primeira etapa, quando trabalhamos com 11 professores com o objetivo de examinar

suas trajetórias familiar e escolar. Para tanto, utilizamos, como principais fontes de dados, os memoriais temáticos e as entrevistas semi-estruturadas. Usamos também dados obtidos nas conversas informais, nas observações diretas de sala de aula e os decorrentes da análise das fotografias que nos foram cedidas pelos professores.<sup>4</sup> Dessa forma, conseguimos recuperar determinados aspectos da gênese do *habitus* do professorado de Maracanaú e identificar certos esquemas mentais que o conformam.

Concluída a primeira etapa das atividades investigativas, elaboramos um relatório preliminar no qual ficaram evidenciados determinados posicionamentos dos professores em relação à família, à escolarização básica e à escola. Consideramos tais posicionamentos como os *primeiros achados da pesquisa*. Por exemplo, os professores:

- declararam que o apoio recebido de suas famílias, no período da infância e da adolescência, foi um fator decisivo em suas vidas;
- afirmaram que, no período da escolarização básica, receberam influências decisivas para as suas escolhas profissionais;
- enfatizaram que a escola deveria ser, de certo modo, uma extensão da família.

A partir de tais constatações, ou seja, a importância da família e da escola no *tornar-se professor* e, também, a defesa de uma estreita relação entre escola e família, decidimos estender as nossas atividades de investigação a um maior número de professores, buscando verificar que sentidos seriam atribuídos a essas duas instituições. Passamos, portanto, para a segunda etapa da pesquisa, ocasião em que trabalhamos com 426 professores com o objetivo de apreender suas representações sociais de família e de escola. Fazemos, aqui, uma ressalva:

---

<sup>4</sup> Usamos, como ilustração, depoimentos pinçados dos memoriais temáticos, das entrevistas e, também, do Teste de Associação Livre de Palavras. Preservamos a privacidade dos pesquisados, mantendo-os no anonimato, mesmo que todos tivessem concordado em participar desta pesquisa. Com as fotografias, adotamos os mesmos cuidados: fizemos referências às situações retratadas e não às pessoas.

decidimos trabalhar com esse número de professores, considerando que, segundo Moscovici (1978), cabe ao pesquisador delimitar o grupo, cujo número de participantes deve ser extenso para que ele possa perceber e confirmar as recorrências existentes na realidade pesquisada.

Aplicamos a esse segundo grupo um Teste de Associação Livre de Palavras para cada objeto pesquisado (família e escola), o que nos indicou os possíveis elementos constituintes do núcleo central de cada uma das representações sociais pesquisadas. Os resultados desse teste tornaram visível a proximidade existente entre os esquemas do *habitus* desses professores e suas representações sociais.

A seguir, apresentamos, de modo sucinto, cada uma das fontes de dados. A nossa *primeira fonte de dados* foi constituída pelos documentos disponíveis na UECE e na Coordenação Pedagógica do Curso de Formação de Professores, situada em Maracanaú. Na legislação referente ao Programa de Licenciatura Breve, examinamos os aspectos filosóficos que estavam interferindo na escolha do conteúdo de ensino, nos procedimentos didáticos e na sistemática de avaliação de aprendizagem. Em seguida, examinamos os arquivos que continham informações da vida escolar e do exercício profissional dos professores enfocados nesta pesquisa, conforme citamos anteriormente.

As observações de sala de aula constituíram a *segunda fonte de dados* e foram realizadas durante quatro semestres letivos, no mesmo período em que exercíamos a função de professora-tutora. As observações ocorreram sempre na primeira semana de cada mês, no turno escolar matutino, constituído de quatro horas-aula. Acompanhamos o desempenho docente de cada professor durante sessenta horas-aula, o que nos permitiu perceber sua forma de conduzir a sala de aula, momento pleno de significados para o objetivo central desta pesquisa.

Procuramos detectar as possíveis variações dos significados que cada um atribuía à sua ação docente. A sala de aula é um espaço privilegiado, no qual o professor revela valores, crenças, resquícios de suas vivências anteriores, enfim, revela a si mesmo, deixando transparecer suas marcas do passado, desejos e esperanças.

As entrevistas constituíram a nossa *terceira fonte de dados* e foram realizadas ao longo do mesmo período destinado à observação da ação docente em sala de aula. Fizemos entrevistas semi-estruturadas para detectar os mais diversos aspectos da trajetória familiar e pessoal, o que contribuiu para apreensão dos esquemas do *habitus* do professorado selecionado.

O memorial temático, exigido pelo curso de formação de professores, tornou-se a nossa *quarta fonte de dados*, trazendo contribuições aos objetivos aqui propostos. Ao elaborar o memorial, de acordo com André (2004), o professor estabelece um vínculo entre a prática educativa vivenciada no período de sua escolarização básica e suas construções teóricas atuais; examina o passado para entender melhor o presente; procura justificar ou explicitar sua escolha profissional, fazendo uma reflexão sobre suas trajetórias familiar e escolar.

A reflexão é, pois, um dos componentes fundamentais dos diários – ou memoriais – dos professores. Ao incidir tanto sobre o narrador quanto sobre o objeto narrado, possibilita a integração da descrição (o quê e como fazer). [...] Além disso, o registro escrito sobre as experiências docentes [...] dá ao memorial um caráter longitudinal e histórico, permitindo acompanhar a evolução do pensamento e da prática do professor, acompanhar seu desenvolvimento profissional (ANDRÉ, 2004, p. 286).

As fotografias fornecidas pelos professores, em atendimento à nossa solicitação, formulada no início do processo de investigação constituíram a *quinta fonte de dados*. Com essas fotografias, que continham fragmentos de vivências

familiares e cenas do cotidiano escolar, percebemos os detalhes expressos em gestos e posturas corporais. Além disso, examinamos a escolha dos acontecimentos fotografados e o ordenamento de cada cena retratada, conseguindo, assim, detectar outros aspectos que revelaram a potência e abrangência do *habitus* no processo de construção da identidade social do professor de Maracanaú.

Os resultados obtidos pela aplicação do Teste de Associação Livre de Palavras constituíram a nossa *sexta fonte de dados*. Esses resultados foram trabalhados através de um programa de computador desenvolvido por Pierre Vergès (2002), que nos indicou os prováveis elementos constituintes do núcleo central e os elementos periféricos das representações sociais de família e de escola desses professores.

Com base na análise dos resultados obtidos durante a pesquisa, elaboramos este texto que apresenta uma estrutura própria: não segue a ordem cronológica das atividades investigativas. No Quadro 2, expomos a estrutura geral deste texto.

<b>Temas</b>	<b>Fontes de dados</b>
Introdução	
Capítulo 1 Tornar-se Professor em Maracanaú: <i>habitus</i> e trajetórias familiar e escolar	Documentos da UECE;
	Coordenação do curso em Maracanaú.
	Memoriais temáticos.
	Entrevistas.
Capítulo 2 <i>Habitus</i> e Representações Sociais de Família e de Escola	Memoriais temáticos
	Fotografias
	Teste de associação livre de palavras.
Capítulo 3 Ser Professor em Maracanaú: <i>habitus</i> e identidade social	Observações de sala de aula
	Memoriais temáticos
Considerações Finais	

Quadro 2 – Estrutura do texto da tese

No primeiro capítulo, enfocamos as trajetórias dos professores, procurando detectar, nas marcas de suas vivências familiares e nos resquícios de sua formação escolar inicial, os esquemas dos seus *habitus* primários. Examinamos a influência desses *habitus* primários na formação do *habitus* do professorado pesquisado. Assim, começamos a apreender os principais fatores que interferiram na construção da identidade coletiva desse grupo e, sobretudo, conseguimos perceber os significados *do tornar-se professor em Maracanaú*.

No segundo capítulo, a partir da proposta teórica de Domingos Sobrinho (1994; 1998a; 2003) já citada, examinamos a influência do *habitus* desse professorado no processo de construção de suas representações sociais de família e de escola, tendo em vista explicitar também os seus referentes identitários. E, conseqüentemente, conseguimos ampliar a nossa compreensão do *habitus* desses professores.

No terceiro e último capítulo, apresentamos uma sistematização dos resultados que nos permitiram falar do ser professor em Maracanaú, isto é, das características particulares que lhe dão visibilidade. Fizemos isto, adotando alguns parâmetros básicos entre os conceitos de *habitus* e de identidade social, tendo como base o caráter relacional do existir.

Nas considerações finais, ressaltamos os principais achados da pesquisa e, em seguida, apresentamos as nossas sugestões, ainda que modestas, referentes ao curso de formação docente, tentando torná-lo mais próximo da realidade dos docentes que buscam uma melhor qualificação profissional. Esperamos, assim, contribuir para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, considerado como um caminho que pode levar a escola a ficar mais atenta aos desiguais.

## CAPÍTULO 1 – TORNAR-SE PROFESSOR EM MARACANAÚ: *HABITUS* E TRAJETÓRIAS FAMILIAR E ESCOLAR

Examinamos aqui as trajetórias familiar e escolar de onze professores vinculados ao Sistema de Ensino de Maracanaú, com os quais trabalhamos durante seis semestres letivos, no período compreendido entre 2000.2 e 2003.1, conforme já citamos. Naquela ocasião, exercemos a função de professora-tutora no Curso de Formação Docente promovido pela UECE em convênio com esse município. Comunicamos aos professores a nossa intenção de desenvolver esta pesquisa e enfatizamos os seguintes aspectos: finalidades do processo investigativo, destino do relatório final, compromissos e riscos que devem ser assumidos pelos sujeitos pesquisados. Em seguida, convidamos, formalmente, cada um a participar do grupo de pesquisa.

Procuramos detectar, nas trajetórias familiar e escolar, as matrizes culturais do *habitus* desse professorado a fim de apreender as formas específicas do *tornar-se professor em Maracanaú*. Iremos explicitar o conceito de *habitus* na perspectiva de Pierre Bourdieu e, em seguida, analisar os resultados das atividades investigativas, que serão apresentados em um tom narrativo-descritivo, obedecendo à seguinte seqüência: município *lócus* da pesquisa, curso de formação docente e resgate das trajetórias familiar e escolar dos professores. Após essa etapa, faremos uma síntese dos referentes empíricos do *habitus*. Expomos na Figura 2 a configuração deste capítulo.



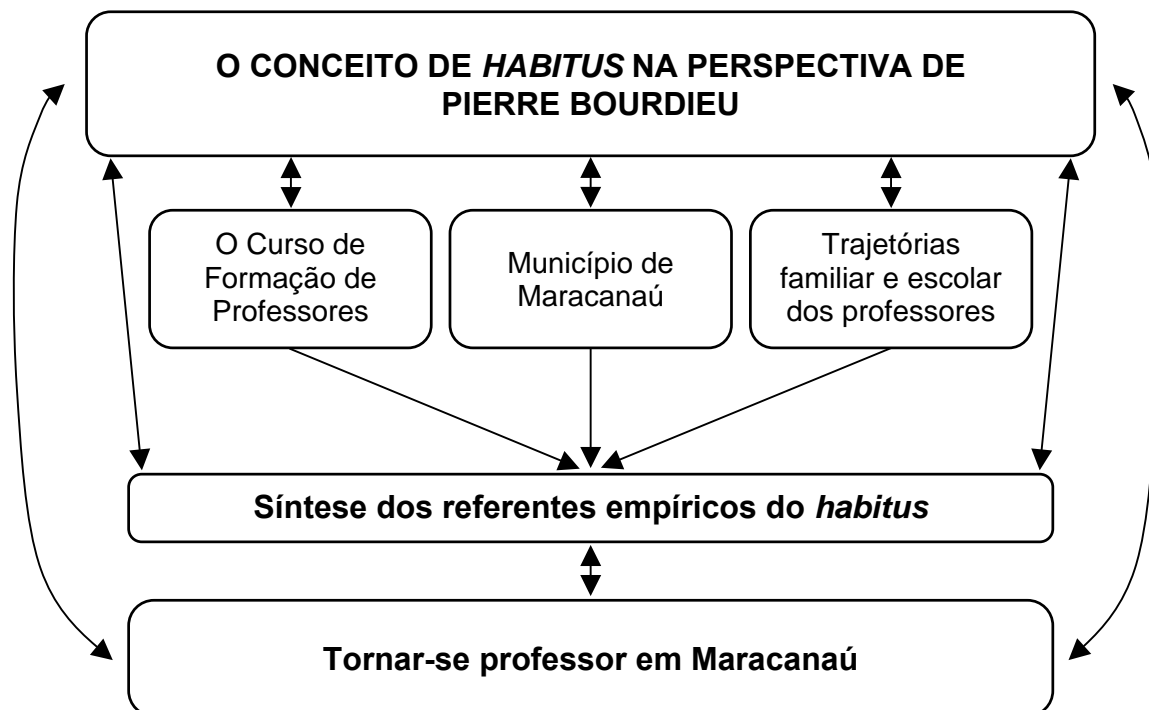


Figura 2 – Tornar-se professor em Maracanaú

### 1.1 O Conceito de *Habitus* na Perspectiva de Pierre Bourdieu

Procuramos identificar os elementos do *habitus* do professorado, considerando as dimensões apresentadas a seguir. Uma dimensão disposicional que, para efeito didático, pode ser decomposta “[...] em uma dimensão praxiológica (sentido de orientação social) e em uma dimensão afetiva (aspirações, gostos, etc)” (PINTO, 2000, p. 39). Conforme anunciamos no segmento introdutório deste trabalho, a dimensão disposicional está vinculada à questão do ajustamento entre as estruturas objetivas e as estruturas interiorizadas ou incorporadas pelos agentes sob a forma de um senso prático, que os orienta nos diferentes espaços sociais. Nesse sentido, a noção de *habitus* engloba a noção de *ethos*, entendida como: “Um conjunto objetivamente sistemático de disposições com uma dimensão ética de

princípios práticos (a ética sendo um sistema intencionalmente coerente de princípios explícitos)” (BOURDIEU, 1983, p.104). Reforçando, ainda, a distinção entre ética e *ethos*, o autor considera necessário saber distinguir quando esses princípios existem apenas no sentido prático, sem que haja uma moral sistemática, uma ética. Assim procedendo, afirma:

[...] esquecemos que pelo simples fato de colocarmos questões, de perguntarmos, obrigamos as pessoas a passarem do *ethos* à ética: pelo fato de submeter à sua apreciação, normas constituídas, verbalizadas; supomos que esta passagem esteja resolvida (BOURDIEU, 1983, p. 104).

Na busca da apreensão empírica do *habitus* do professorado de Maracanaú, iremos analisar, também, a dimensão do *habitus* relacionada ao seu aspecto econômico. Aqui reside uma particularidade dessa teoria: Bourdieu transporta a análise dos mercados econômicos para outros domínios do social, pois não concorda que “[...] as estratégias desenvolvidas pelos indivíduos, visando à aquisição das diferentes formas de capital econômico, sejam características apenas desse domínio do mundo social” (DOMINGOS SOBRINHO, 2002, p. 50). Nos demais espaços sociais (não incluindo o econômico), as estratégias das práticas cotidianas são dotadas igualmente de uma lógica do interesse pela acumulação do investimento, isto é, pressupõem a existência de acumulação de um outro tipo de capital – o capital simbólico. No entanto, nem sempre o capital simbólico é aceito abertamente, existindo de forma velada ou mascarada.

Bourdieu (1983) chama atenção, também, para a dimensão categorial do *habitus*, que consiste no trabalho de ordenação do mundo a partir de seu sistema de esquemas lógicos. Como esclarece Pinto (2000, p. 41):

[...] as oposições do mundo social estão sempre estruturando os espíritos, mas elas sempre se apresentam mais ou menos sob a forma transfigurada de classificações cognitivas, éticas ou estéticas. [...] Os esquemas lógicos do *habitus* permitem compreender [...] os mecanismos impessoais, invisíveis, portanto, interiorizados e coletivos 'da produção de produtores'.

Por último, consideramos a *hexis* corporal como uma dimensão indispensável ao processo de apreensão empírica do *habitus*. Reafirmamos que todas as dimensões do *habitus* são indissociáveis e sua fragmentação tem apenas um objetivo operacional e didático. Todos os princípios de escolha são incorporados, tornando-se, assim, “[...] posturas, disposições do corpo: os valores são gestos, maneiras de ficar em pé, andar, de falar. A força do *ethos* é que se trata de uma moral que se tornou *hexis*, gesto, postura” (BOURDIEU, 1983, p. 104).

Será este, pois, o caminho que vamos percorrer na aplicação dos princípios da praxiologia bourdieusiana e no diálogo local com a mesma.

## **1.2 O Município de Maracanaú, Ceará**

O Município de Maracanaú, segundo Campos e Leal (2004), está situado a uma distância de 24,6 Km da capital do Estado; pertence à Região Metropolitana

de Fortaleza, limita-se ao norte com os municípios de Fortaleza e Caucaia, ao sul e ao leste com Pacatuba e a oeste com Maranguape. Dispõe de uma extensão territorial de 96,80 Km<sup>2</sup>, abriga 179.732 habitantes, assim distribuídos: 178.532 na zona urbana e 1 200 na zona rural.



Mapa 1 – Região Metropolitana de Fortaleza e o Município de Maracanaú em destaque

Desde a década de 50, sua situação fundiária foi, gradativamente, modificada, pois as propriedades agrárias, que, na linguagem cotidiana, são denominadas fazendas, deixaram de ser produtivas, transformando-se em pequenos sítios ou áreas de lazer. Naquela época, inúmeras famílias abastadas, residentes em Fortaleza, começaram a instalar casas de veraneio em Maracanaú, atraídas por diversos fatores, tais como: proximidade da capital e acesso facilitado pela via férrea

e estrada pavimentada; clima ameno em decorrência da presença de mata nativa e, sobretudo, pela existência de rios, córregos e lagoas não poluídos. Com o passar do tempo, esse clima bucólico e romântico foi desaparecendo, tendo tornado visível o nível de pobreza da população local. Os moradores das antigas fazendas ficaram sem a proteção dos patrões, perderam suas fontes de renda e locais de moradia. “E, assim, foram surgindo um aglomerado de casas e taperas, que hoje o povo chama de favela ou conjunto. A nossa cidade foi ficando feia. Tem gente que reclama. Mas, eu tenho é pena destas pessoas. Repare a pobreza em que vivem”<sup>5</sup>.

Os aspectos da estrutura fundiária do município podem ser referendados pelos dados do IBGE (2002), segundo os quais o processo de urbanização já se estende a 97% de sua extensão territorial. Esse município, segundo Santos (1999), é recente, pois foi criado em 1982, tendo sofrido fortes interferências das políticas públicas de caráter desenvolvimentista implementadas pelos governos federal e estadual, notadamente, a partir dos anos sessenta. O seu acelerado desenvolvimento urbano é decorrente de diversos fatores externos: metropolização de Fortaleza (que se intensificou a partir de 1970), implantação do Distrito Industrial em 1967 e o surgimento dos conjuntos habitacionais entre as décadas de 70 e 80.

O processo de urbanização tem sido contínuo e, nos últimos oito anos, foi intensificado pela chegada de 19 novas indústrias oriundas do sul e sudeste do país, que se instalaram em um setor privilegiado da zona urbana da sede do município. O Governo de Estado ofereceu às empresas convidadas várias benesses: isenção de taxas, tributos municipais e impostos estaduais, com a pretensão de dinamizar a sede do pólo industrial no Ceará, localizada na Região Metropolitana de Fortaleza.

Esse impulso dado às atividades industriais, mesmo que esteja trazendo

---

<sup>5</sup> Funcionária de uma escola municipal, situada na periferia da Cidade de Maracanaú.

benefícios ao Estado, em uma perspectiva macro-econômica, tem provocado danos ao meio ambiente, pois lança poluentes nas lagoas e rios. Em paralelo, vem descaracterizando a cidade em seus aspectos físico e paisagístico, interferindo no ritmo e estilo de vida da população local. E, assim, vêm surgindo equipamentos coletivos denominados modernos: supermercados que estão levando as antigas mercearias à falência; clubes noturnos destinados à exploração sexual feminina e masculina que tiram a tranqüilidade da população residente nas circunvizinhanças, e além de restaurantes sofisticados que atendem aos executivos das empresas, mas são proibitivos ao cidadão comum em decorrência dos elevados preços dos seus produtos. O município vem perdendo suas características tradicionais e, como afirma uma antiga moradora, cuja residência era próxima à escola: “A nossa cidade está assumindo uma feição desconhecida e desconexa, por isso nós estamos nos esquecendo do nosso lugar de moradia. Não temos mais voz ativa. Os políticos fazem o que querem, e o povo, esse é que padece”.

Mesmo apresentada de forma breve, a caracterização do município é necessária para que possamos entender como os elementos da cultura tradicional local vêm sendo modificados e incorporados à nova cultura urbana. No caso do professorado, podemos perceber como os elementos da cultura tradicional permanecem ou são transformados para dar forma e consistência *ao ser professor em Maracanaú*.

### 1.3 O Curso de Formação de Professores do Ensino Fundamental

A UECE criou o Curso de Formação de Professores para o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries para atender a uma solicitação da Secretaria de Educação do Estado, considerando que a atual legislação exige o curso de nível superior como qualificação mínima para ingresso ou permanência do professor no Sistema de Ensino Público. Vejamos o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96:

Artigo 87 inciso 4 - Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Artigo 81 das Disposições Gerais – É permitida a organização de cursos ou Instituições de Ensino experimentais desde que, obedecidas as disposições desta lei, uma vez que experiências inovadoras são fundamentais a qualquer sistema de ensino em qualquer nível.

Essa Lei provoca um redimensionamento na formação dos profissionais da Educação, interferindo, portanto, nas instituições de ensino. Segundo Leitinho (1998, p. 14):

Este fato leva as Universidades a repensarem esta questão de imediato, abrindo um processo de discussão e desenvolvimento de novas experiências de formação docente, envolvendo setores interessados em uma formação que atenda às demandas da sociedade contemporânea e às exigências de novas tecnologias para o trabalho e a educação. Estas experiências devem integrar formação com instrução, trabalhando com teorias científicas e práticas profissionalizantes capazes de colocar o profissional da

educação no processo de desenvolvimento da sociedade, participando ativamente de suas transformações.

A UECE buscou inspiração em experiências implementadas com êxito por dois organismos voltados para a formação docente, que estão localizados em outras unidades da federação, mas optou pelo modelo de curso desenvolvido no Rio Grande do Norte.

A partir da experiência realizada no Rio Grande do Norte pelo Instituto Kennedy de Natal, foi iniciado um período de construção curricular desses cursos, [...] acompanhado por técnicos e especialistas em currículo, buscando a organização de uma nova proposta de formação, que atendesse às demandas estabelecidas não só pelas diretrizes curriculares dirigidas para a formação de professores do ensino fundamental, como também pelos avanços científicos da atualidade (HOLANDA, 2002, p. 5).

O curso segue o modelo teórico que lhe serviu de inspiração, integra o Programa de Licenciaturas e, de acordo com Leitinho (1998), está baseado em uma proposta pedagógica de natureza dialógica, emancipatória e interdisciplinar, tendo em vista o desenvolvimento do ser humano e o fortalecimento da cidadania, considerada como um caminho para democracia plena. O estágio curricular assume a forma de Ação Docente Supervisionada, tornando-se um elemento diferenciador, pois possibilita ao aluno, que já exerce o magistério, superar a dicotomia entre teoria e prática. Sua ação docente, acompanhada por um professor-tutor, oriundo dos quadros da universidade, torna-se um componente de sua grade curricular, ou seja, é integrada ao seu histórico escolar. Conseqüentemente, a Ação Docente Supervisionada assume uma função de destaque na estrutura do curso.



Além dessas informações, necessitamos situar o curso em relação à UECE que, por sua vez, encontra-se no campo educacional do Estado do Ceará. Como adotamos aqui o conceito de campo social de Bourdieu (1996), consideramos necessária a introdução, desde já, de algumas informações sobre esse lugar menos privilegiado ocupado pelo referido curso. Os professores investigados, quando avaliaram o curso, destacaram como aspectos positivos: a oportunidade de uma melhor aprendizagem, maior qualificação profissional e possibilidade de melhoria salarial. No entanto, fizeram severas críticas ao desempenho de determinados professores e ao descaso da UECE, que não os considera como estudantes universitários. Essa percepção de não pertencimento está carregada de mágoa ou indignação, conforme trechos da entrevista que se segue.

Nós não existimos para a UECE, não somos convidados pra nada. Nem pras festas. Eu não estava conseguindo fazer a ficha na biblioteca central. Se você não tivesse chegado e falado lá com aquela mulher [...] eu teria saído sem ser atendida. Você pensa que eu não notei a cara daquela sua colega, quando nós chegamos para o atendimento individual na sua sala. [...] Será que tudo isto ocorre porque nós somos pobres? Porque veja: nós fizemos um vestibular, fazemos todos os trabalhos acadêmicos. E por que isto? (PEF 1, Entrevista, 2001).

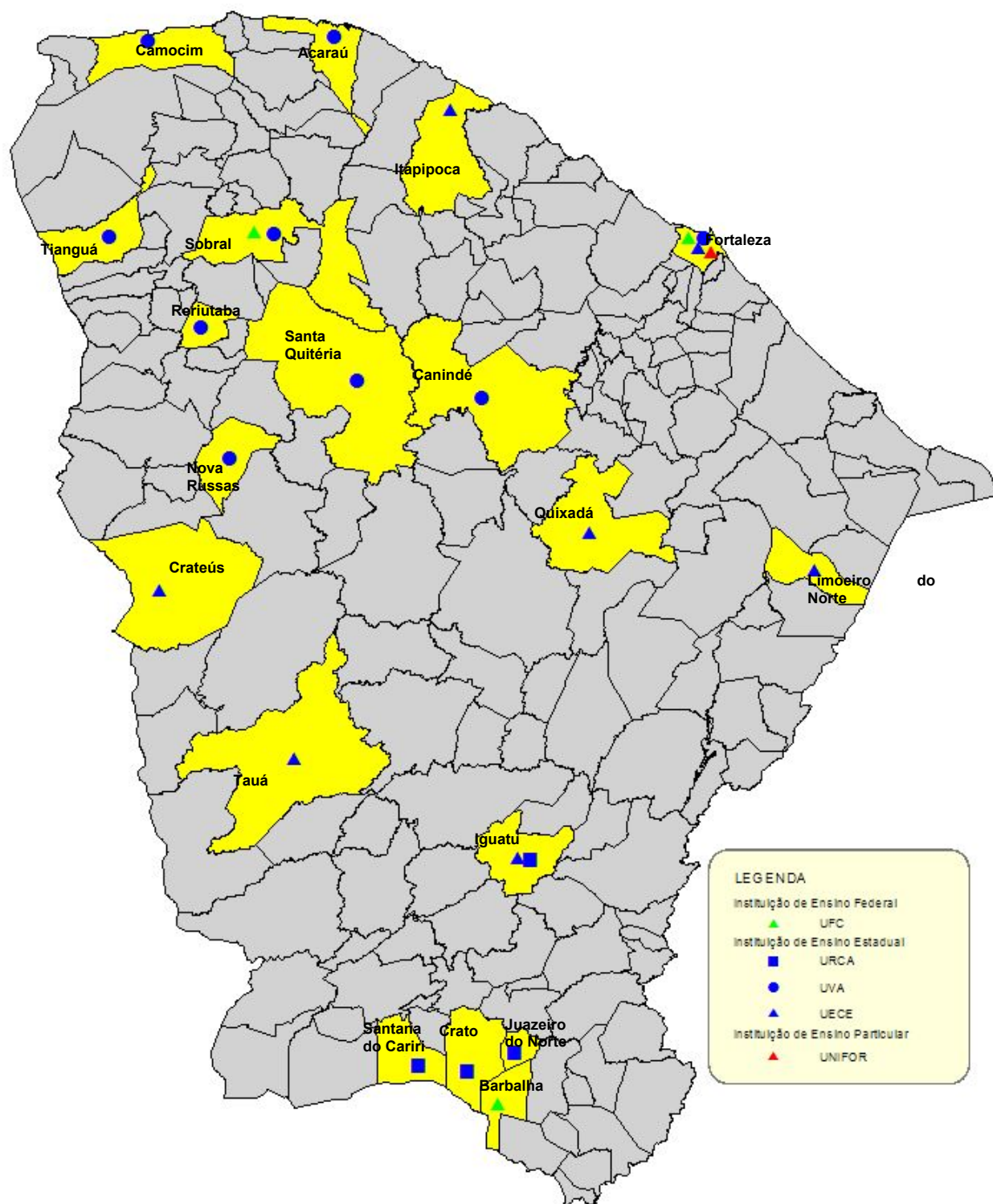
Ser professor em Maracanaú significa, estar situado no campo educacional, mas de maneira *periférica*, em relação ao seu pólo dinâmico. Os *lugares* ocupados pelos diferentes agentes de um campo, de acordo com a praxiologia bourdieusiana, não são resultantes, tão somente, de uma distribuição funcional de posições, porém são produtos das lutas distintivas aí desenvolvidas. No Ceará, a conjugação de forças e lutas, surgidas nos últimos trinta anos, vem

consolidando a seguinte hierarquia no campo educacional, conforme podemos visualizar na Figura 1. No centro, está localizada a Universidade Federal do Ceará, como a instituição acadêmica de maior prestígio social. Em uma situação menos privilegiada, encontra-se a UECE que possui um *campus* na capital Fortaleza e outros seis *campi* espalhados pelo interior do estado: Crateús, Iguatu, Itapipoca, Limoeiro do Norte, Quixadá e Tauá. No período de 1992-1996, foram instalados os *campi* avançados em Senador Pompeu, Baturité e Pentecoste<sup>6</sup>, que gradativamente foram sendo extintos. No Ceará, existem também uma universidade particular (Universidade de Fortaleza - UNIFOR) e outras duas estaduais: uma no norte, Universidade Vale do Acaraú - UVA, e outra no sul do Estado, Universidade Regional do Cariri - URCA.

Apresentamos a, seguir, um conjunto de organogramas das universidades públicas e da particular que funcionam no Ceará, bem como o mapa do Estado que permite a visualização dos municípios sedes dessas universidades. Não entraremos nos detalhes dessa espécie de *organograma* do campo educacional do nosso estado, no entanto, a visualização de sua hierarquia tornará possível um melhor entendimento das particularidades do *habitus* e das representações que o professorado irá expressar em relação aos signos família e escola, conforme veremos no segundo capítulo.

---

<sup>6</sup> Cf. João Alcimo Viana Lima, 2003, p. 106.



Mapa 2 – Mapa do Estado do Ceará, em destaque os municípios sedes das universidades públicas e da universidade particular

Destaquemos que o Curso de Formação de Professores não está vinculado diretamente a nenhum *campus* universitário, pois funciona no Município como um curso ofertado pela UECE em convênio com a Secretaria de Educação, conforme já assinalamos. Nessas condições, ser estudante de graduação desse curso não assegura o status ou, melhor dizendo, as gratificações distintivas decorrentes dos cursos vinculados aos *campi* das universidades aqui citadas, situadas na capital ou no interior. Na hipótese sugerida por Bourdieu (1979), encontramos fortes variações distintivas entre uns e outros, como ilustra o depoimento citado anteriormente a esse respeito.

Conforme afirmamos ao longo desta exposição e esboçamos na esquematização do modelo teórico, que nos orienta neste trabalho, o conceito de campo é fundamental para o entendimento da relação entre o *habitus* e o espaço social, no qual o *habitus* se origina e atua. A caracterização do município de Maracanaú indica que nos referimos a um universo situado fora da dinâmica social da Capital do Estado, que apresenta traços comumente chamados de *provincianos*, em sentido pejorativo mesmo, pois se trata de uma hierarquia dos espaços sociais na ótica da cultura legítima. Para entender os esquemas do *habitus* do professorado em questão, devemos levar em conta o lugar que o professor ocupa nas estruturas da sociedade e do campo educacional.

Na seção seguinte, iremos explicitar que – o *tornar-se professor em Maracanaú* – não deixa de ser produto de uma construção distintiva em relação a outras hierarquias sociais, conforme conseguimos depreender do estudo das trajetórias familiar e escolar dos professores investigados.

#### 1.4 Trajetórias Familiar e Escolar dos Professores Pesquisados

Resgataremos, a seguir, as trajetórias familiar e escolar dos professores pesquisados para compreender a formação dos esquemas do *habitus* desse grupo na perspectiva de Bourdieu (1997, p. 71):

[...] resta descrever a relação que se estabelece entre os agentes singulares, e, portanto, seus *habitus*, e as forças do campo, relação que se objetiva em uma trajetória e em uma obra. Diferentemente das biografias comuns, a trajetória descreve a série de posições sucessivamente ocupadas [...] tendo ficado claro que é apenas na estrutura de um campo, isto é, repetindo, relacionalmente, que se define o sentido dessas posições sucessivas.

Neste resgate, entrelaçamos a nossa interpretação com os fatos enfocados nos memoriais temáticos e nas entrevistas. Fazemos referência a cada um dos participantes da pesquisa através de um código formado pelas letras PEF (Professor de Ensino Fundamental), seguido de um número seqüencial. Após cada depoimento, informamos a data em que a entrevista foi realizada ou a data em que o memorial temático foi escrito e a página da qual o trecho foi retirado.

Na elaboração do memorial temático, o professor fez uma reflexão do seu tempo presente, tendo narrado suas vivências familiares e desafios enfrentados no período de formação escolar inicial. Em tais narrativas, deixava transparecer o seu modo de vida e o de sua família de origem, tendo revelado gostos, opções, estratégias adotadas para se afirmar socialmente e, também, os sentidos atribuídos às necessidades impostas pelo cotidiano. Os fragmentos do passado foram

enfocados com o olhar do presente, portanto, entrelaçados com fatos e significados atuais. Apresentamos, a seguir, determinados aspectos da vida de cada professor, tendo como base as inúmeras informações contidas nos memoriais temáticos e nas entrevistas, Conforme anunciamos anteriormente.

### **Professora de Ensino Fundamental 1**

A professora identificada sob o código PEF1 vem de uma família de doze filhos, cujo pai era analfabeto e trabalhava como pedreiro avulso, sem as garantias decorrentes da Legislação Trabalhista. A mãe sabia ler e, mesmo não tendo concluído o antigo curso primário, alfabetizou todos os filhos, usando o método de silabação. No desempenho dessa tarefa, usava a violência física como principal método de ensino:

Minha mãe alfabetizou-me em casa à luz de velas, pela cartilha do ABC. Ensinava as letras e as vogais, formando sílabas, depois palavras. [...] Quando eu não conseguia decorar as letras ou não realizava as tarefas solicitadas por ela, levava cascudos, beliscões e, ainda, tinha proibições como castigo (PEF 1, Memorial temático, 2001, p. 8).

Sua família é oriunda do interior do Estado, tendo chegado à Fortaleza há 27 anos, em busca de um futuro melhor para os filhos. Desde então, reside nesse mesmo bairro, situado na periferia da cidade, na zona sul. Naquela época, esse bairro não dispunha de água encanada nem de energia elétrica. As casas foram sendo construídas sem ordenação urbanística, fazendo surgir um verdadeiro labirinto, que permanece até os dias atuais, dificultando o tráfego de veículos

destinados a serviços coletivos: transporte, distribuição de gás para uso doméstico e coleta de lixo. A ausência de equipamentos de saúde e de educação agravava as dificuldades já enfrentadas pela população.

Em 1980, essa situação começou a se modificar em decorrência da chegada, no bairro vizinho, das Irmãs Salvatorianas, que influenciaram toda a zona sul da cidade. Essa congregação religiosa vinculada à Igreja Católica trabalhava sob a égide dos direitos humanos, tendo como finalidade *Salvar almas, cuidando do corpo* e procurando despertar em cada pessoa a necessidade de lutar por seus direitos.

A luta pela aquisição de bens materiais e não-materiais (moradia, alimentação, saúde, educação e lazer) foi surgindo entre os moradores do bairro pela interferência de forças externas. No entanto, trouxe resultados positivos tais como: água tratada, energia elétrica e uma escola pública que era destinada ao atendimento de alunos de primeira a quarta série. Além disso, começou a ser articulado um movimento de ação comunitária que fortaleceu os princípios de cidadania:

As Irmãs Salvatorianas se inseriram no bairro vizinho para fazer um trabalho de conscientização. Comecei a participar dos movimentos da igreja. Os problemas sociais do Brasil: o elevado índice de desemprego, a fome, principalmente, no nordeste que enfrentava uma terrível seca, fizeram explodir os movimentos populares. As Comunidades Eclesiais de Base, CEBs., movimento no qual fiquei engajada, tiveram seu apogeu na década de 80. Às vezes, penso que rumo teria seguido a minha vida se não tivesse havido essa interferência. [...] Nos encontros pedagógicos, sempre refletíamos que a escola não resolveria os problemas sociais, mas seria um meio de juntar o povo para lutar por seus direitos (PEF 1, Memorial temático, 2001, p.12).

Impulsionada pelas influências recebidas, essa professora sentiu necessidade de trilhar novos caminhos e alargar seus horizontes. Ao concluir a quarta série, conseguiu uma bolsa de estudos que lhe permitiu cursar a segunda fase do primeiro grau, em uma escola da rede de ensino particular. Começou a freqüentar um colégio situado em um bairro distante de sua residência e próximo ao centro da cidade, que atendia à classe média, oferecia os diversos níveis de ensino e as mais diversificadas atividades extracurriculares. Esse colégio funcionava em um prédio de dois andares, dispunha de salas de aula e áreas de circulação amplas e ventiladas, pátio de recreio e quadra de esporte. Além disso, tinha uma fachada imponente e estava encravado em um enorme terreno arborizado, equivalente a três quadras.

A imponência das instalações físicas da escola, os deslocamentos diários, os professores e alunos desconhecidos tornaram-se fatores de estranhamento para esta aluna pobre, que morava em um subúrbio da cidade. Ao enfrentar mudanças tão radicais, mesmo que desejadas e consideradas como um bem maior, vivenciou uma etapa de vida difícil e desagradável, percebendo as diferenças, sentindo-se diferente e discriminada pelos colegas e professores. Tal situação foi agravada pelo insucesso escolar, uma vez que não conseguiu acompanhar o nível de ensino do novo colégio. A ausência de vínculos afetivos, a falta de conhecimentos básicos e a carência de recursos materiais de sua família impediram o seu progresso escolar e, também, afetaram sua saúde física:

Os alunos dessa escola eram de classe média e eu não tinha vínculos de amizade com eles. Eram bem alimentados e eu sentia falta da merenda escolar da escola estadual. [...]. Os conteúdos estavam acima da minha compreensão. Foi terrível. Apesar de estar na idade de fazer abstrações eu não conseguia fazer tal façanha. [...]



Outros agravantes: faltava dinheiro para o transporte, não tinha livros e, faltou saúde. Surgiu um tumor no meu globo ocular. [...] Não queria parar de estudar, mas estava passando por uma crise, que julgava não suportar. Por isso o meu corpo arranhou uma forma de me livrar do problema, pois o que a boca cala, o corpo fala (PEF 1, Memorial temático, 2001, p.10).

## **Professora de Ensino Fundamental 2**

A professora identificada sob o código PEF 2 destacou algumas informações pessoais, em seu memorial, mas se concentrou em uma análise histórica da política institucional do país, enfocando suas conseqüências para o Sistema de Ensino Brasileiro. Delimitou sua análise ao período de implantação e vigência do último regime autoritário instalado no Brasil, ocasião em que cursou o ensino fundamental e médio. Em seguida, descreveu sua vida profissional e enfatizou, mais uma vez, as influências externas sofridas pelo país, que continuavam interferindo na legislação de ensino e na escola no momento atual.

É oriunda do interior e reside em um bairro pobre desde a sua chegada à capital, há mais de vinte anos. Naquela época, esse bairro já dispunha de equipamentos de saúde e educação, havia energia elétrica e água encanada, mesmo que as ruas não fossem pavimentadas.

Foi alfabetizada por sua mãe sem grandes traumas nem castigos físicos, o que, certamente, facilitou sua adaptação à vida escolar. Guarda lembranças positivas da escola particular, onde cursou a fase inicial do primeiro grau. Foi transferida para uma escola pública, considerada de boa qualidade, tendo permanecido aí até o final do segundo grau. Nessa escola, sempre se sentiu estimada e respeitada, tendo participado, de modo efetivo, das atividades extracurriculares, o que considerava um fator de aprendizagem. Fez referências a um professor de História, a quem admirava por sua postura pedagógica e

posicionamento político. Esse professor, que se opunha ao Regime Militar, desenvolvia uma prática reflexiva em suas aulas, tendo influenciado o modo de pensar e agir de seus alunos:

Havia na escola uma tendência para a formação intelectual e moral dos alunos. Notava em alguns professores um relacionamento mais aberto, que nos incentivava a falar do nosso modo de pensar sobre determinados assuntos. O professor que lecionava História era considerado moderno e ensinava com entusiasmo. Embora fosse exigente, educava pelo processo de compreensão, reflexão e crítica. [...] Ficava espantada com a maneira como se expressava e dava aula, ensinando a cada a reivindicar os seus direitos (PEF 2., Memorial temático, 2001, p. 5).

### **Professor de Ensino Fundamental 3**

O professor identificado sob o código PEF 3 é o único homem neste grupo, pois, em geral, somente pessoas do sexo feminino lecionam em classes de primeira a quarta série do ensino fundamental. Durante uma entrevista, ele comentou esse detalhe, sem revelar nenhum constrangimento, mesmo reconhecendo o preconceito do qual é vítima. Afirmou que sempre sentiu vontade de trabalhar na alfabetização, pois sofreu muitas humilhações no período em que estava aprendendo a ler. No momento, trata seus alunos de forma afetuosa, procurando respeitar as características de cada um. Em sua sala de aula, não repete o tratamento que recebeu de seus professores da antiga escola primária:

Eu procuro evitar que meus alunos sofram tudo aquilo que eu sofri. [...] Eu era pobre, preto e filho de pais separados. Foi difícil entrar na escola. Quer dizer, eu estava matriculado, eu freqüentava a escola, mas não fazia parte daquele meio. (PEF 3, Entrevista, 2001).

Em seu memorial, revelou-se bastante crítico, fazendo referências ao período em que cursou o 2º grau, tendo participado de movimentos sociais, pelo fortalecimento da democracia. Sua participação, conforme afirma,

[...] veio fortalecer uma concepção que venho defendendo no decorrer dessa minha caminhada: de que um questionamento é fruto de uma reflexão e aquele que reflete tem condição de produzir conhecimento (PEF 3, Memorial temático, 2001, p. 9).

#### **Professora de Ensino Fundamental 4**

A professora identificada sob o código PEF 4 enfatizou o seu desempenho atual, tendo feito uma análise comparativa entre o ontem e o hoje, pois fez inúmeras referências à sua escolarização inicial, tendo estabelecido paralelos com a sua sala de aula com o seu fazer cotidiano. Suas lembranças da infância, vivida no interior do estado, eram agradáveis e recordou com saudades o período em que conviveu com os avós e tias:

Recebi deles carinho, amor e atenção. Acredito que todo esse carinho influenciou, positivamente, a minha vida e o meu crescimento cognitivo (PEF 4, Memorial temático, 2001, p.3).

Nos anos oitenta, seus pais, jovens estudantes universitários, vieram morar em Fortaleza, e fixaram residência em um bairro de classe média, que dispunha de infra-estrutura hidro-sanitária, rede de energia elétrica e ruas pavimentadas; o sistema de transporte coletivo e demais serviços públicos (coleta de

lixo, vigilância noturna pela guarda municipal) funcionavam com regularidade. Nesse bairro, funcionavam duas escolas públicas, três colégios particulares e a Universidade Federal do Ceará, UFC, que já oferecia cursos nas áreas de ciências humanas e exatas. Todos esses equipamentos sócio-educacionais facilitaram a vida dessa professora:

[...] a Escola era também próxima à nossa residência, fiz a 4<sup>a</sup>.série com uma professora que foi marcante na minha vida pessoal e educacional, por sua meiguice e atitudes compreensivas. [...] Suas aulas eram diferentes, participativas. Eu, juntamente com outros alunos começamos a brilhar. Eu era monitora; foi um processo diferente na minha vida. Hoje posso avaliar, que emocionalmente me fortaleceu, pois consegui me sentir segura, otimista, quebrando barreiras. Essa experiência foi um fator decisivo, que me direcionou para a minha profissão. [...] Aprendi, então, que um bom professor sabe que pode ajudar uma criança a lidar com os seus sentimentos e, assim, transmitir uma lição para o resto de sua vida. E, hoje, esta mesma lição tento passar para meus alunos (PEF 4, Memorial temático, 2001, p. 5).

Sua mãe e seu pai eram professores, trabalhavam dois expedientes e estudavam à noite na UFC, o que lhes exigia um esforço maior e, também, diminuía o tempo de convívio familiar. Em diversos momentos, essa professora revelou que ainda guardava ressentimentos da *ausência* de seus pais no período de sua infância, mesmo sabendo que eles necessitavam trabalhar para garantir a sobrevivência da família. Atualmente a história se repete com sua família: trabalhava o dia inteiro, freqüentava a faculdade à noite e sua filha pequena ficava sozinha em casa, o que lhe trazia sentimentos de culpa:

[...] meu lado pessoal passava por uma mudança radical: nascia minha filha. Revivia o filme da minha vida. [...] meu trabalho, agora, era necessário para ajudar no orçamento doméstico. E fazia a seguinte reflexão: hoje as mães não ficam mais em casa. [...] Não cuidam da educação, alimento e afeto dos filhos, o que pode causar seqüelas futuras. Comecei a me preocupar muito. Quando minha filha estiver nos primeiros anos escolares? Me culpava por não poder dar-lhe um tempo necessário. A educação só se faz possível quando a mãe mantém um bom relacionamento com os filhos para que eles se sintam seguros. [...] A mãe precisa ter tempo para dar assistência aos filhos (PEF 4, Memorial temático, 2001, p.17-8).

No constante entrelaçamento de suas vivências anteriores e atuais, a professora revelava facetas do seu modo de sentir, pensar e agir, tendo deixado transparecer as influências oriundas da família, do período de sua escolarização básica e de sua ligação com a igreja católica. Sua religiosidade aflorava em diversos momentos: no texto escrito, nas entrevistas e durante as aulas. Participava ativamente da vida da escola e da luta dos professores por melhores salários e por um ensino mais democrático.

### **Professora de Ensino Fundamental 5**

A professora identificada sob o código PEF 5 fez referências à sua vida familiar e ao período de sua formação escolar sem entrar em detalhes. Afirmou que seus pais eram pobres e não escolarizados, mas valorizavam o saber, pois ela e seus catorze irmãos conseguiram estudar, mesmo tendo morado por um longo tempo em uma localidade do interior, bem distante da escola. Enfrentou muitos obstáculos para concluir o curso primário, tais como: a falta de professores, a classe multisseriada e os longos deslocamentos diários. "[...] de lá viajava todos os dias para assistir às aulas; tomava o ônibus às seis da manhã e só retornava às 13

horas. Passei anos nessa batalha” (PEF 5, Memorial temático, 2001, p. 9).

Na década de 70, sua família veio morar em Fortaleza, o que lhe permitiu concluir o Curso Normal, tornando-se, assim, habilitada a lecionar no antigo curso primário. No entanto, não ingressou no magistério como profissional, tendo ido trabalhar em uma pequena empresa de confecções de propriedade de seus pais. Em paralelo, exerceu a função de professora particular, dando aula de reforço escolar. Durante vinte anos, permaneceu nessa situação, sem nenhuma garantia trabalhista, desenvolvendo trabalhos tão diferenciados e não complementares. Enfrentou tal desafio até 1996, ocasião em que resolveu assumir o magistério como profissão, premida pelas dificuldades financeiras da empresa de sua família.

Para enfrentar mais esse desafio, recomeçou a estudar, pois tinha noção das responsabilidades que a esperavam: “[...] senti necessidade de retomar os estudos e fui para o Instituto de Educação do Ceará, dando início aos Estudos Adicionais” (PEF 5, Memorial temático, 2001, p.11). Ao receber a Certificação dos Estudos Adicionais, começou a se sentir mais qualificada e decidiu ingressar na Rede de Ensino Público de Maracanaú, tendo se submetido a um concurso público:

Naquela época, o Magistério enfrentava algumas dificuldades, tais como: desvalorização, má remuneração e pagamentos atrasados. Embora tendo consciência desses pontos negativos, refleti muito e cheguei a seguinte conclusão: apesar de tudo, vou ser professora e tenho certeza, que terei alguma recompensa além da sensação de ser útil (PEF 5, Memorial temático, 2001, p.12).

A professora identificada pelo código PEF 6 narrou e descreveu diversos aspectos de suas vivências familiares, de sua formação escolar e, especialmente, enfocou o seu exercício profissional. Em alguns momentos, referiu-se ao contexto sócio-histórico do país, tendo ressaltado as possíveis interferências no Sistema Educacional Brasileiro.

Apesar de ter nascido em Fortaleza, passou a infância e a adolescência no interior, pois seu pai, que era funcionário público, foi transferido para uma cidade de porte médio, localizada a 200 Km. da capital do Estado. Descreveu essa fase de sua vida em tons positivos, incluindo a escola que freqüentou desde a alfabetização ao término do primeiro grau. Com emoção, narrou episódios ocorridos durante o período em que estava aprendendo a ler, ressaltando a postura da professora, cuja habilidade facilitou o seu progresso na aquisição da leitura e da escrita. Além das recordações agradáveis, a figura daquela professora, responsável pela sua alfabetização, vem exercendo, ainda hoje, influências no seu fazer docente:

Isso marcou muito a minha vida. Quando estou com os meus alunos danados, lembro-me dela. A paciência e o carinho com que tratava os alunos. Tudo isso levou-me a refletir sobre o meu papel de professora (PEF 6, Memorial temático, 2001, p.7).

Ao concluir o curso de primeiro grau, veio morar novamente em Fortaleza, em virtude de mais uma transferência de seu pai. Naquela ocasião, enfrentou vários desafios: o nascimento de sua primeira filha, que apresentava um problema grave de saúde, para o qual não havia tratamento em Fortaleza. Diante de tais circunstâncias, foi obrigada a viajar para a cidade de São Paulo em busca de um hospital, que oferecesse atendimento especializado a sua filha recém-nascida. Por conseguinte,

interrompeu seus estudos por dezoito anos, o que considerava um fato lamentável:

Lamento muito o tempo que passei parada, sem estudar. [...] Era tudo muito difícil. Lutei muito, trabalhei muito. Mas graças a Deus tudo se arranhou. Voltei a estudar, fiz concurso para o magistério. Agora sou professora, como sempre quis ser e estou terminando a faculdade. Eu só tenho é que agradecer muito aos céus (PEF 6, Entrevista, 2000).

### **Professora de Ensino Fundamental 7**

A professora identificada sob o código PEF 7 nasceu no interior do estado, na região do agreste. Filha de pequenos sítiantes, passou a infância de forma amena sem enfrentar grandes desafios. Desse período, guardava recordações agradáveis e estabelecia comparações com as dificuldades existentes nos centros urbanos que considerava deteriorados pela violência:

Minha infância foi muito tranqüila. Até os seis anos morava no interior do Ceará. Tinha uma vida de liberdade para correr, subir nas árvores, brincar com animais e com bonecas de pano, de guisados. O contato com a natureza era muito saudável. Uma vida sem medos, sem preconceitos. Não existia a pressão que sofrem as crianças das grandes cidades, sendo obrigadas a viver entre 'quatro paredes' por causa da violência e das más influências sociais (PEF 7 Memorial temático, 2001, p.10).

A professora considerou o seu memorial como um momento de reflexão, que lhe permitiu examinar o passado e entender melhor o presente. Resgatou sua trajetória familiar e escolar, analisou sua formação acadêmica e enfatizou determinados aspectos dessas vivências anteriores, que continuavam presentes e exerciam influências no seu desempenho docente. Com frequência, estabelecia um



paralelo entre as marcas do passado como aluna e a realidade escolar na qual atuava como professora, tendo tecido comentários críticos a determinados aspectos pedagógicos do ato de ensinar. Procurava detectar, na escola, as marcas do contexto sócio-político do país, notadamente, aquelas oriundas das políticas públicas voltadas para a área educacional. As marcas do passado, que estavam sendo potencializadas na sua ação docente, foram evidenciadas no depoimento a seguir:

Aqui venho, de forma descritiva, relatar a minha vida, fazendo uma viagem ao passado para melhor entender o presente. Começo pesquisando a minha origem a partir do nascimento ... percorro a infância ... a adolescência ... a formação acadêmica e a vida profissional. Neste percurso, faço um paralelo entre as etapas de minha vida e o contexto sócio-político-cultural no qual estou inserida. [...] Minha escola não foi nada mais do que o retrato da vida de muitas crianças da escola pública de hoje, que sonham com um espaço para viver com equilíbrio longe das mazelas, que o mundo da exclusão lhes oferece. [...] Eu era uma criança sacrificada e vítima das injustiças sociais, mas eu era feliz, pois eu tinha família para me apoiar e exigir de mim responsabilidades. Isso não acontece com as crianças das escolas de hoje (PEF 7, Memorial temático, 2001, p.7)

### **Professora de Ensino Fundamental 8**

A professora identificada sob o código PEF 8 enfrentou, na infância e adolescência, muitas dificuldades e sofrimentos, provocados pela carência de bens materiais e financeiros de sua família. Morava na zona rural de um município situado a 300 Km. de Fortaleza, onde a água era escassa, o que aumentava o desconforto trazido pelo excessivo calor. O terreno pedregoso tornava “[...] muito difícil a vida de todos nós que precisávamos trabalhar na lavoura e cuidar dos animais. Para brincar quase não sobrava tempo” (PEF 8, Memorial temático, 2001, p. 6). Tal situação foi

agravada por uma tragédia que se abateu sobre sua família: o irmão mais velho foi assassinado aos vinte anos e, logo em seguida, seu pai, que era vaqueiro, veio a falecer. Além das perdas emocionais, sua família perdeu a frágil estabilidade, que usufruía enquanto o pai era vivo e trabalhava. Começava, assim, um período de maiores adversidades: sua mãe viúva e os treze filhos menores de dezoito anos ficaram sem uma fonte de rendimentos e sem local de moradia. Para sobreviver, essa família perambulou por vários distritos e municípios da região e, somente, em 1981, veio morar em uma cidade próxima à Fortaleza.

Naquela ocasião, com quatorze anos, freqüentou uma escola regular pela primeira vez, pois havia sido alfabetizada em casa, por uma pessoa de sua família, que mal sabia ler. Seu ingresso na vida escolar foi traumático em decorrência de diversos fatores: era muito mais velha do que todas as crianças da terceira série; acabara de chegar do interior do estado e trazia costumes e modos de viver, que a tornavam diferente dos demais alunos da classe. Além disso, a insensibilidade da professora aumentou a sua sensação de desconforto.

Quando cheguei à escola, sofri um trauma que até hoje não consegui superar. A professora ficou sabendo que eu vinha do interior e logo tratou de fazer uma prova oral comigo, testando meus conhecimentos. Fiquei de pé, diante de todos os alunos da classe e mais alguns da classe vizinha. Lembro que tremia toda, enquanto ela perguntava: Quem descobriu o Brasil? Dia, mês e ano? Quem foi Tiradentes? A turma toda me olhava com ar de crítica. Felizmente, acertei nove das dez perguntas e pude continuar na escola (PEF 8, Memorial temático, 2001, p.8).

Permaneceu nessa escola por um ano, pois sua mãe, que continuava lutando pela sobrevivência da família, resolveu ir morar em um outro distrito,

localizada no mesmo município. E, assim, passou a freqüentar uma outra escola regular, tendo sido bem acolhida pela professora, que citava a sua tenacidade na luta para vencer as dificuldades em busca do saber, como um exemplo a ser seguido pelos demais colegas. Tendo sido tratada com respeito e carinho, aos poucos, foi conseguindo vencer a timidez, fortalecer a auto-estima e, sobretudo, chegou a perceber que era diferente dos outros alunos da escola, mas não era inferior a ninguém. Com muito esforço, superou as lacunas de aprendizagem, tendo permanecido na mesma escola até concluir o curso de segundo grau. A sua família continuou enfrentando o constante processo de mudança de local de moradia, mas ela decidiu trabalhar como doméstica, em uma residência situada nas proximidades daquela escola, na qual se sentia tão bem. Apesar de não ter acompanhado as andanças de sua mãe, não desfez os vínculos familiares. Nessa escola, começou a lecionar, como estagiária, mesmo antes de concluir o Curso de Formação para o Magistério.

Na escola agora tudo era diferente. Os professores me tratavam com carinho e diziam para os outros alunos que exemplo de coragem estava ali comigo. No início, ficava envergonhada, mas depois fui me acostumando, até encontrei um grande amigo. [...] Quanto aos professores com quem estudei, desde a 5<sup>a</sup> Série do 1<sup>o</sup> Grau até o 4<sup>o</sup> Ano do Curso Normal, só tenho a agradecer, pois foram muito bons (PEF 8, Memorial temático, 2001, p. 10).

### **Professora de Ensino Fundamental, Nº 9**

A professora identificada sob o código PEF 9 enfocou diversos aspectos

da vida de sua família e inúmeros tropeços ocorridos durante o processo de sua formação escolar.

Nascida em uma família numerosa, enfrentou muitas dificuldades para usufruir o direito de freqüentar uma escola, uma vez que precisava cuidar de seus doze irmãos. Sua mãe, que havia ficado viúva aos vinte e um anos de idade, tendo ficado com seis filhos sob sua responsabilidade, resolveu casar novamente, pois “[...] sentiu necessidade de uma força masculina para ajudar a criar e educar seus filhos. O casal teve mais sete filhos” (PEF 9, Memorial temático, 2001, p. 6).

Sua família residiu sempre na sede de um município, situado a menos de 40 Km. da capital do Estado, pertencente à denominada Grande Região Metropolitana de Fortaleza. Era considerada uma cidade privilegiada, em decorrência de fatores circunstanciais: localizada em uma região serrana, dispunha de rica vegetação e água em abundância, portanto, não enfrentava as dificuldades surgidas em consequência das costumeiras secas que se abatem sobre o nordeste.

Apesar da existência de escolas públicas e particulares em seu município, ela enfrentou extremas dificuldades para ingressar no sistema de ensino regular, tendo interrompido diversas vezes os seus estudos. Mas, sempre voltava à escola pública e, finalmente, conseguiu concluir o Curso Pedagógico. Nesse sentido, não foge à regra do *habitus*, que a levou a superar todos os esforços em busca do saber escolarizado. Sempre sentiu vontade de estudar e ser professora, conforme o que está expresso no seguinte depoimento:

Estagiei em uma sala de alfabetização, na época Projeto Alfa. A metodologia aplicada condizia com a realidade de sala de aula, o material usado era de boa qualidade, despertando o interesse dos alunos para desenvolverem as atividades propostas pelo professor. No final do estágio, recebi boas notas, o que ajudou muito na minha

aprovação no curso. Finalmente, senti-me realizada pois havia concluído o Curso Pedagógico e poderia prestar concurso público para ser professora. [...] Porém só prestei concurso em 1997 (PEF 9, Memorial temático, 2001, p.13).

### **Professora de Ensino Fundamental 10**

A professora identificada sob o código PEF 10 fez um constante entrelaçamento entre o passado e o presente, tendo enfatizado que diversas marcas de suas vivências anteriores estão presentes no seu atual desempenho. Na infância, morava com sua família na zona rural de um município situado a 300 Km. de Fortaleza, em uma fazenda de propriedade de seus avós maternos, que poderiam ser considerados como pequenos sítiantes. Ela e os cinco irmãos começaram a trabalhar na lavoura a partir dos seis ou sete anos de idade, no entanto, todos conseguiram estudar apesar das circunstâncias limitantes em que viviam: acentuada pobreza, necessidade de trabalhar em tenra idade, inexistência de escola e convivência com pessoas analfabetas, pois sua mãe era a única pessoa que sabia ler naquela região. Ressaltou o esforço feito por seus pais, na tentativa de possibilitar a cada um dos filhos um mínimo de instrução:

Quando eu estava com seis anos, meus pais contrataram uma moça para me ensinar. Dominando as letras, ingressei em uma escola que funcionava dentro do curral do gado. Essa escola destinava-se a alfabetizar os filhos dos trabalhadores da fazenda. Funcionava apenas uma classe com crianças de várias idades e séries diferentes, e com uma só professora. Ali, entre o gado e o seu pasto, aprendi a ler e a escrever (PEF.10, Memorial temático, 2001, p. 9).

A não existência de um ambiente letrado, a precariedade da sala de aula,

a ineficiente qualificação da professora e a necessidade de trabalhar na roça estiveram presentes durante sua infância e adolescência, tendo dificultado a sua escolarização, pois somente aos doze anos de idade, ingressou em uma escola de ensino regular. Essa escola era situada em um distrito distante de sua moradia, o que significava longas caminhadas a pé sob um sol escaldante. Foi matriculada na terceira série do primeiro grau, tendo sido obrigada a enfrentar o desconforto advindo da defasagem de sua aprendizagem. Durante um certo tempo, sentiu-se deslocada entre os colegas. “Eu era alta e magra, no meio de um bando de crianças pequenas, mas estava feliz” (PEF 10, Entrevista, 2002). A alegria de poder freqüentar uma escola está expressa também no seguinte depoimento.

Comecei a estudar em uma escola municipal. Com muita expectativa e entusiasmo, fui ao colégio. Era uma mistura de sonho e realidade. Muitas salas de aula, pátio para recreação, muitas colegas, merenda escolar, etc. Chegando à classe, tive uma surpresa: reconheci a professora, que, por acaso, assisti o casamento dela e tinha ficado encantada com a noiva. Isso me fez ter uma grande simpatia por ela. Era meiga, compreensiva e se relacionava bem com os alunos (PEF 10, Memorial temático, 2001, p.11).

### **Professora de Ensino Fundamental 11**

A professora identificada sob o código PEF 11 narrou sua história familiar de forma clara e direta, tendo feito uma detalhada descrição de determinados acontecimentos, que julgava de maior relevo para si. Desde o seu nascimento até completar onze anos, morava em um lugarejo quase desértico, encravado na zona rural de um município, pertencente a uma região do Estado, que é denominada de polígono da seca e está situado a 200 Km de Fortaleza. A pobreza imposta à sua família foi agravada por um período de estiagem que durou três anos, tendo vitimado

todo o Ceará. Além disso, a separação de seus pais provocou a dispersão de sua família, pois sua mãe não dispunha de recursos materiais para sustentar os oito filhos menores.

Em paralelo a tais circunstâncias, a fragilidade de sua saúde dificultou o seu processo alfabetização, pois não teria condições físicas para se deslocar a pé até a escola, que era localizada a uma longa distância de sua casa. Aprendeu a ler e a escrever após completar onze anos de idade, ocasião em que veio morar com sua tia na capital. Essa mudança de vida foi traumática, pois, além de sentir saudades e falta da proteção materna, compreendeu que, na nova moradia, era explorada, tendo sido obrigada a assumir os serviços domésticos, ficando sem tempo para estudar. Na escola, percebeu as diferenças existentes entre ela e os outros alunos, que já sabiam ler e, principalmente, estavam habituados ao modo de vida da cidade:

Em 1975, minha tia matriculou-me em uma escola, mas eu devia estudar e ajudá-la nas obrigações de casa. A educação que ela me deu foi rígida. Eu ingressei na escola com 11 anos, diretamente na 1ª. Série. Eu queria muito estudar, mas enfrentei muitas dificuldades por não saber ler nem escrever. Sempre fui uma criança tímida e somada à minha timidez havia o empecilho de não poder participar dos festejos da escola, por ser perda de tempo no conceito da minha tia. Devido a essas circunstâncias, foi difícil construir a minha sociabilidade. Apesar da minha timidez, os professores gostavam muito de mim, pois eu não dava trabalho nem mesmo na hora do recreio. [...] O dia D para mim era o dia de assinatura dos boletins e entrega das provas, pois só entrava no dia seguinte quem estivesse com o boletim assinado. Minha tia não ia e eu precisava pedir a mãe de outra aluna para assinar (PEF 11, Memorial temático, 2001, p. 8).

Durante oito anos, suportou as exigências de sua tia, que se tornaram, na nossa opinião, um fator limitante de sua aprendizagem, tendo interferido, certamente, no ritmo de seu desenvolvimento psíquico e no nível de sua

sociabilidade. Não lhe era permitido ir à escola em um outro turno diferente daquele, no qual assistia às aulas, pois as tarefas domésticas tomavam todo o seu tempo. Não podia participar dos trabalhos de grupos, nem dos passeios culturais promovidos pela instituição escolar. Dessa forma, não lhe foi possível usufruir os prováveis benefícios advindos das atividades educativas, denominadas de extracurriculares, que estimulam a capacidade de iniciativa e fortalecem a autonomia de cada aluno. Era privada, em parte, das influências que poderia ter recebido do fato de residir na capital do Estado, uma vez que quase não saía de casa:

Eu só saía de casa em cima da hora da aula e tinha de voltar correndo. Nunca fui a um passeio. E olhe que a diretora da escola chegou a falar com ela pra dizer o quanto era importante os alunos conhecerem um museu e também as belezas da cidade. Mas nada adiantava, ela ficava era com raiva de mim. Dizia que eu falava dela na escola. Mas eu não fazia tal coisa. Chegou uma hora que eu não agüentei mais, aí voltei pra casa da minha mãe (PEF 11, Entrevista. 2001).

Ao concluir a oitava série, resolveu voltar para a sua região de origem, pois, naquela ocasião, sua mãe estava residindo na sede de um município que dispunha de uma escola pública de ensino de segundo grau. Decidiu fazer o Curso Pedagógico, uma vez que desejava ser professora, mesmo tendo conhecimento das dificuldades que iria enfrentar: as poucas vagas existentes eram disputadas acirradamente, o material didático exigido de cada aluno era caro e sua mãe continuava enfrentando problemas financeiros. Foi capaz de superar todos esses obstáculos para conseguir matrícula no curso desejado e garantir a sua manutenção. Durante o primeiro ano do curso, começou a produzir e vender pequenas peças de artesanato e, no ano seguinte, em virtude de seu desempenho



como aluna, conseguiu uma bolsa de estudo, que lhe permitiu abandonar as atividades comerciais para dedicar todo o seu tempo aos afazeres da escola e às atividades de ensino. Foi convidada a assumir a regência de uma classe de primeira série, como estagiária, tendo trabalhado junto a uma antiga e dedicada professora, cuja competência serviu-lhe de exemplo e vem direcionando o seu fazer docente atual.

O Curso Pedagógico ofereceu-lhe a necessária qualificação profissional para o exercício do magistério e, também, tornou-se um tempo e um espaço destinados às suas realizações pessoais. Percebeu o direito de vivenciar tudo aquilo que lhe fora negado na escola de primeiro grau, quando morava na casa de sua tia em Fortaleza. As marcas positivas desse curso foram salientadas nas conversas informais, nas entrevistas e registradas no memorial temático.

Resolvi fazer o Curso Pedagógico porque pretendia ser professora desde criança. Me sentia sem nada, desejava arranjar um emprego o mais rápido possível. [...] Ingressei no colégio (para fazer o segundo grau). Era bem diferente, e isso me influenciou consideravelmente. No colégio, pude me realizar em muitas coisas, como participar de trabalhos grupais, ginástica, peças de teatro, etc. Quando estava cursando o 2º Ano, ganhei uma bolsa de estudos e fiquei lecionando na escola (de ensino de primeiro grau). Durante esse período, adquiri experiência, pois ficava na sala com uma outra professora. [...] Ao terminar a bolsa, a diretora pediu-me para tirar a licença de uma professora gestante. Fiquei muito feliz. [...]. Os alunos se afeiçãoaram a mim. Gostei da experiência (PEF 11, Memorial temático, 2000, p.10).

Conforme informamos anteriormente, nos memoriais temáticos escritos pelos professores, nas entrevistas e, também, durante o período de observação de sala de aula conseguimos apreender informações diversificadas, que nos possibilitaram resgatar as trajetórias familiar e escolar do grupo pesquisado. Com

base nesse resgate, iremos identificar os elementos comuns que contribuíram para a construção do *habitus* do professorado de Maracanaú.

### **1.5 Síntese dos Referentes Empíricos do *Habitus***

Os professores enfatizaram as dificuldades enfrentadas pelos habitantes da zona rural nos aspectos relativos à moradia, saúde e educação. Neste trabalho, não discutimos os fatores estruturais causadores desses problemas, mas procuramos analisar algumas de suas conseqüências sobre o grupo pesquisado.

Todos os participantes são oriundos do interior do estado, pois nasceram ou viveram no meio rural, longe das sedes dos municípios. Em relação ao local de nascimento desse grupo, fazemos a seguinte ressalva: nove nasceram no interior do estado e dois na Região Metropolitana de Fortaleza. Por conseguinte, esses dois últimos, além de terem sido poupados das dificuldades inerentes à vida rural, dispuseram de escolas públicas nas proximidades de suas residências.

Os nove professores oriundos da zona rural dos municípios apresentam semelhanças nos seguintes aspectos: pertenciam a famílias numerosas, seus pais trabalhavam na roça e, em geral, eram analfabetos ou detentores de um grau de instrução inferior, uma vez que não concluíram nem o antigo curso primário. Quando migraram para Fortaleza, exerceram atividades que não exigiam qualificação profissional. As mães executavam as tarefas domésticas, cuidavam das plantações de milho e feijão, contribuindo, assim, para a sobrevivência da família. Quase todas eram analfabetas, mas quatro sabiam ler e assumiram a tarefa de alfabetizar seus

filhos e outras crianças que moravam nas redondezas, onde não havia escola. As famílias de todos eles consideravam a escola como uma única possibilidade de melhoria social, por isso superaram as limitações e os obstáculos impostos pelo contexto rural, com a finalidade de encaminhar seus filhos em direção ao saber escolarizado.

Eu era muito pobre, pior do que hoje. Mas esses meninos não contam com o apoio do pai nem da mãe. Eu, graças Deus tive um pai e uma mãe que sempre cuidaram muito de todos nós.[...] Principalmente dos nossos estudos. As vezes eu fico pensando, como é que meu pai que era analfabeto, que não distinguia uma letra da outra, fez tanto sacrifício pros filhos todos estudarem (PEF 5, Entrevista, 2001).

Meus pais eram muitos pobres e não escolarizados, mas valorizam o saber, pois eu e meus quatorze irmãos conseguimos estudar, mesmo morando por um longo tempo em uma localidade do interior, bem distante da escola. Todo dia era uma viagem para ir assistir às aulas. [...] Passamos anos nessa batalha (PEF 5, Memorial temático, 20001, p. 5).

As famílias citadas não ocupavam um mesmo espaço geográfico, mas compartilhavam a mesma valorização da escola, pois acreditavam que esta instituição teria a capacidade de redimir seus filhos do estado de penúria em que viviam. As escolas rurais, que os pais podiam oferecer aos seus filhos, eram improvisadas, funcionando em prédios inadequados às atividades escolares e, em geral, estavam localizadas a uma longa distância das residências dos alunos. Podemos inferir que a precariedade dos serviços de ensino tornava-se um obstáculo à aquisição do saber escolar. Diante desse quadro de pobreza, agravado pela inexistência ou precariedade dos serviços de educação oferecidos pelo poder público, seria previsível que a população residente, nessas regiões, não percebesse

a utilidade da instituição escolar. No entanto, examinando as trajetórias dos professores pesquisados, constatamos uma postura diferenciada do restante da população rural: suas famílias fizeram inúmeros sacrifícios para lhes possibilitar acesso ao saber escolarizado. A força simbólica exercida pela escola, vista como uma possibilidade de ascensão social, direcionou as práticas dessas famílias.

A esse propósito, introduzimos a discussão de Bourdieu (1998) a respeito da acumulação de capital cultural. Apesar de ter feito uma crítica aos economistas vinculados às teorias do capital humano, considera positivo o fato de ter sido enfocada, explicitamente, a relação entre as taxas de lucro asseguradas pelo investimento educativo e pelo investimento econômico. No entanto, os economistas quando medem ou avaliam

[...] o rendimento do investimento escolar, só levam em conta os investimentos e os benefícios monetários ou diretamente conversíveis em dinheiro, como as despesas decorrentes dos estudos e o equivalente em dinheiro do tempo dedicado ao estudo (BOURDIEU, 1998, p. 73).

Os economistas, ainda segundo esse autor, não conseguiram explicar a valorização que os diferentes agentes (ou classes) concedem ao investimento econômico ou cultural. A partir dessa crítica, apresenta o que considera ausente nessas análises:

Além disso, deixando de colocar as estratégias de investimento escolar no conjunto das estratégias educativas e no sistema de estratégias de reprodução, sujeitam-se a deixar escapar, por um paradoxo necessário, o mais oculto e determinante socialmente dos investimentos educativos, a saber, a transmissão doméstica do capital cultural (BOURDIEU, 1998, p. 73).

A noção de capital cultural foi utilizada por Bourdieu, nesse diálogo com as teorias do capital humano, visando desmistificar as crenças na *aptidão* e *dom* para os estudos, por entender que esses elementos são produtos de um investimento em tempo e em capital cultural:

A noção de capital cultural impõe-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o *sucesso escolar*, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classes podem obter do mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classes (BOURDIEU, 1998, p. 73, grifos do autor).

Os relatos aqui apresentados indicam as estratégias de investimento no capital educacional, uma vez que a escola era tida como redentora e como uma perspectiva de futuro promissor. Usando a linguagem desse autor, podemos afirmar que, naquele contexto adverso, estava sendo gestado o mais oculto e determinante dos investimentos educativos: a transmissão doméstica do capital cultural.

Esse capital inicial vai orientar o contato dos professores pesquisados, ao longo de suas vidas, com o campo educacional, o que lhes permitirá entender e familiarizar-se com os códigos desse campo. A valorização dos estudos, a identificação com o espaço escolar e com certos modelos de professor são as manifestações de esquemas mentais particulares presentes na gênese do *habitus* do professorado de Maracanaú.

Minha vontade de ser professora aumentou, pois vi professores competentes e comprometidos com a educação; espelhei-me nos mais responsáveis e isso serviu muito para minha formação profissional (PEF 11, Memorial temático, 2001, p. 10).

[...] fiz a 4ª série com uma professora que foi marcante na minha vida pessoal e educacional, por sua meiguice e atitudes compreensivas. [...] Suas aulas eram diferentes, participativas. Eu, juntamente com outros alunos, começamos a brilhar. Eu era monitora; foi um processo diferente na minha vida. Hoje posso avaliar, que emocionalmente me fortaleceu, pois consegui me sentir segura, otimista, quebrando barreiras. Essa experiência foi um fator decisivo, que me direcionou para a minha profissão. [...] Aprendi, então, que um bom professor sabe que pode ajudar uma criança a lidar com os seus sentimentos e, assim, transmitir uma lição para o resto de sua vida. E, hoje, esta mesma lição tento passar para meus alunos (PEF 4, Memorial temático, 2001, p. 5).

Nos depoimentos acima, os professores revelam-se *predispostos* a uma maior identificação com certos modelos de professor, que marcaram suas vidas. Constantemente, resgatam fatos ocorridos no passado, fazendo comparações com os desafios cotidianos.

No começo, ficava desesperada. Não sei o que me incomodava mais: as péssimas condições dessa classe, ou a injustiça que isso significa. [...] Nunca houve tanto dinheiro destinado à Educação e nunca foi tão mal usado. Adoeci, meu marido queria que desistisse. Mas, aí, eu me lembrei de um professor que dizia: 'Se a situação é difícil, enfrente. Se é impossível, lute. Mas não lute sozinha, chame os outros prá luta.' Aí eu pensei: se é ruim prá mim, imagine prá estes pobres meninos. Por isso, eu estou aqui e lutando. Eu não sossego: participo das reuniões, converso com os pais e com todo mundo (PEF 2, Entrevista, 2001).

Os professores exaltam a dedicação, a boa vontade, o desejo de acertar e a extrema afetividade de seus antigos mestres e tomam esses traços como exemplos a serem seguidos. Temos, assim, evidências de certos valores e atitudes decorrentes do *ethos* subjacente ao *habitus* que se reproduzem, hoje, no relato da

própria prática. Encontramos diversas situações pedagógicas nas quais os professores demonstravam preocupações com a realidade dos seus alunos e, sobretudo, agiam de modo adequado aos embates e desafios de cada momento.

Quando eu penso nestes meus alunos [...] tenho até pena. Eu sei que não se deve ter pena de ninguém, nós devemos ter solidariedade e não pena. Mas as condições de vida de alguns deles é de cortar o coração. Por isso eu procuro trabalhar com seriedade. Procuro atender a cada um. Faço o que posso e, às vezes, o que parece até impossível (PEF 10, Entrevista, 2001).

Eu procuro evitar que meus alunos sofram o que sofri. [...] Eu era pobre, preto, filho de pais separados. Foi difícil entrar na escola. Quer dizer, eu estava lá, tirava notas boas, cumpria todas as tarefas, mas não fazia parte daquele meio. Por isso, eu tenho tanto cuidado com aqueles alunos e alunas que têm dificuldades, que são os mais pobres, que a gente sabe que passam fome (PEF 3, Entrevista, 2001).

Eu cuido desse sobe e desce destes meninos na escada. Nas casas deles não há espaço prá nada, muito menos para brincadeiras. Por isso, eles aproveitam até a escada. Sabe, eu dou graças a Deus o fato destes meninos ainda brincarem, fazerem danças. É assim como uma forma de fugir de tanto sofrimento. [...] Às vezes, eu quero me zangar, aí eu paro e penso: por que eles estão fazendo isto? Como eu posso resolver isso sem gritar? Sem ofender ninguém? E, eu vou tentando acertar (PEF 4, Entrevista, 2001).

A solidariedade, a disposição para a luta, o procurar trabalhar com seriedade refletem princípios de escolhas incorporadas que se tornam posturas, disposição do corpo, revelando, ao mesmo tempo, o *ethos* e a *hexis* corporal do grupo. Os professores pesquisados fizeram referências aos antigos mestres, tendo destacado os seguintes aspectos: a paciência e o carinho, a maneira como se expressavam, sua meiguice e as atitudes compreensivas. Assim, essa forma particular de identificação atua como a tradução de esquemas mentais, oriundos de certas condições sociais de produção do *ser professor*. Esquemas construídos

desde o ambiente familiar permitem decodificar a importância do saber institucionalizado e, também, a *hexis* corporal presente que decorre dos modelos de professor que norteavam suas práticas. Desde já, avançamos na hipótese de que o *habitus* desse professorado constitui-se em uma síntese dos diferentes *habitus* de origem.

[...] o *habitus* é o produto do trabalho de inculcação e de apropriação necessário para que esses produtos da história coletiva, que são as estruturas objetivas (por exemplo, da língua, da economia, etc.), consigam reproduzir-se, sob a forma de disposições duráveis, em todos os organismos (que podemos, se quisermos, chamar indivíduos) duravelmente submetidos aos mesmos condicionamentos, portanto, nas mesmas condições materiais de existência (BOURDIEU, 1994, p. 78).

Nas trajetórias dos professores, já tantas vezes referidas, identificamos certos traços que estão na gênese da formação do *habitus* do professorado de Maracanaú. De acordo com o que temos postulado até aqui, consideramos o *habitus* como o resultado de um longo processo de incorporação coletiva das condições materiais de sua produção, o que interfere nos princípios de classificação do mundo desses professores. Tais princípios de classificação refletem-se nas escolhas incorporadas que, conseqüentemente, se tornam posturas, disposições do corpo.

No contexto nordestino do estado do Ceará, aqui referido, o *ethos* constrói-se também como síntese da memória do grupo, pois os professores fazem referências ao passado sofrido e a uma matriz religiosa que aparece implícita nos sentimentos *de pena, de solidariedade, de fazer o impossível, de conter-se e não ofender a ninguém*. Essa mesma matriz religiosa reaparece na ocasião em que apreendemos as representações sociais de família e de escola deste grupo.



Neste capítulo, através dos relatos sucintos das trajetórias dos professores, conseguimos fazer uma primeira aproximação ao *habitus* do professorado de Maracanaú. *O tornar-se professor* possui uma estreita vinculação com a construção dos esquemas de avaliação, pensamento e ação que permitiram aos nossos sujeitos inserir-se no campo educacional. No capítulo seguinte, continuaremos a focar os esquemas do *habitus* em discussão, mas, desta vez, buscando amparo na Teoria das Representações Sociais.

## CAPÍTULO 2 - *HABITUS* E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE FAMÍLIA E DE ESCOLA

No capítulo anterior, fizemos uma primeira aproximação dos elementos constitutivos do *habitus* dos professores de Maracanaú, a partir do estudo de suas trajetórias familiar e escolar. Neste capítulo, examinaremos o *habitus* desse professorado através da apreensão dos conteúdos de suas representações sociais de família e de escola. Com este intuito, prosseguimos a nossa investigação, tendo como base a proposta teórica de Domingos Sobrinho, já apresentada no segmento introdutório deste trabalho, segundo a qual as representações sociais são uma importante via de acesso aos esquemas do *habitus*. Conforme podemos visualizar na Figura 3, organizamos este capítulo da seguinte forma: explicitação do aporte teórico, do caminho metodológico e análise dos resultados das atividades investigativas.

Inicialmente, iremos focar o segundo grupo de pesquisa ao qual aplicamos o Teste de Associação Livre de Palavras e, em seguida, voltaremos ao primeiro grupo para análise de fotografias; não seguimos a ordem cronológica das atividades de pesquisa, conforme já anunciamos na introdução deste trabalho.

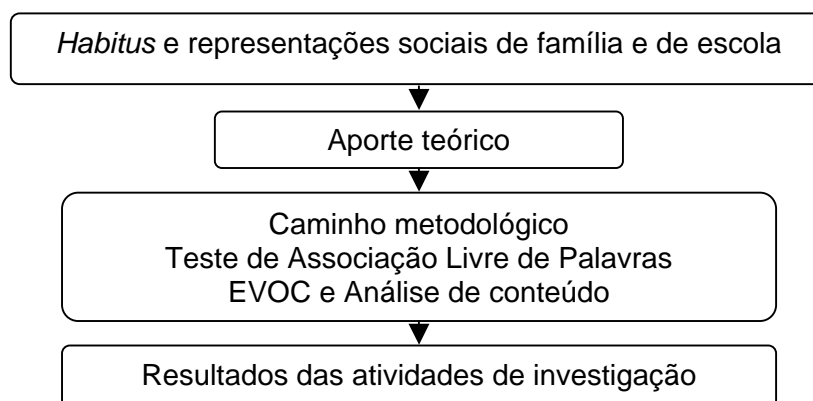


Figura 4 – *Habitus* e representações sociais de família e de escola

## 2.1 A Teoria das Representações Sociais

Com a Teoria das Representações Sociais, Moscovici (1978) buscou apreender um certo tipo de produção mental e simbólica que se forma nas relações sociais e conversações cotidianas. Essas representações, que são construídas coletivamente para dar sentido a determinados objetos do mundo social, devem ser entendidas, segundo esse autor, como resultante da ação do indivíduo sobre si mesmo e sobre o mundo exterior. Assim, toda representação é uma representação de um objeto e também de um sujeito.

A representação social, segundo Jodelet (2001, p.22) “[...] é uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”. Nesse sentido, são construções mentais elaboradas coletivamente pelos sujeitos a partir de seus referentes culturais, que atribuem significações particulares aos objetos sociais. Tais significações servem para orientar os comportamentos e práticas individuais e coletivas, o que constitui uma característica intrínseca às representações sociais moscovicianas.

Como veremos mais adiante, as representações de família e de escola, construídas pelos professores pesquisados, permitem-lhes interpretar a realidade a partir dos referentes culturais incorporados ao longo de suas vidas, através do contato com outros campos sociais ou pela incorporação de outros *habitus*. Uma representação social é capaz de traduzir esta síntese, posto que, como afirma Moscovici (1978, p. 49):

[...] consegue inculcar um sentido ao comportamento, integrá-lo numa rede de relações em que está vinculada ao seu objeto, fornecendo ao mesmo tempo as noções, a teoria e os fundos de observação que tornam essas relações estáveis e eficazes.

Vejamos também o papel que as representações desempenham na determinação das práticas dos sujeitos. Segundo Abric (2001, p.156):

Assim, a representação é um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações referentes a um objeto ou a uma situação. É determinada ao mesmo tempo pelo próprio sujeito (sua história, sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém com esse sistema social.

Neste trabalho, examinamos as representações sociais dos professores, tendo como base a teoria de Serge Moscovici e, também, a teoria complementar do Núcleo Central, desenvolvida por Jean-Claude Abric, conforme explicitaremos mais adiante.

## **2.2 A Representação Social de Família e de Escola**

Neste item, analisaremos as representações sociais de família e de escola, a partir dos resultados de uma pesquisa de caráter empírico, pois, de acordo com Sá (1996, p. 99):

O campo das representações sociais – pela própria natureza dos fenômenos estudados, ou seja, formas modernas e específicas de conhecimento prático, produzidas e mobilizadas na vida cotidiana – repousa firmemente sobre as atividades de pesquisa empírica. Como assinalado com freqüência por Moscovici e por outros autores, nenhuma espécie de especulação, por privilegiada que se pretenda, pode substituir o esforço de apreensão empírica dos conteúdos e organizações de tais tipos de saberes, que se ligam a um sujeito particular, a um objeto concreto em uma situação sócio-histórico-cultural determinada.

A seguir, apresentaremos a caracterização do segundo grupo de pesquisa, composto por 426 professores, enfocando os seguintes aspectos: situação profissional, formação acadêmica, tempo de serviço e locais de moradia. Tais aspectos são constituintes de determinados contextos, nos quais os professores pesquisados estão imersos que interferem nas suas práticas sociais. Destaquemos, pois, os seguintes detalhes: todos os participantes estavam vinculados ao Sistema de Ensino Municipal de Maracanaú, lecionavam no ensino fundamental e, quase todos já haviam concluído o Curso de Formação Docente. Desse grupo, 80,52% (343) fizeram o curso promovido pela UECE e os demais, ou seja, 19,48% (83) freqüentaram cursos ofertados por outras universidades. O grupo era predominantemente formado por mulheres, havendo, apenas, dois homens.

O tempo de exercício profissional, examinado sob uma escala intervalar de 3 anos, variava entre 3 a 30 anos, apresentando uma maior concentração em três espaços intermediários, a seguir discriminados: entre 7 a 10 anos, encontravam-se 24,88% (106) do total de 426 pesquisados; entre 11 e 14 anos, 36,38% (155) e entre 15 e 18 anos, 20,18% (86). Somando esses três intervalos, (de 7 a 18 anos), constatamos que a quase totalidade do grupo, ou seja, 81,44% (374) dos

professores tinham esse tempo de exercício de magistério. Abaixo de 7 anos havia, apenas, 9,62% (41) e acima de 18 anos, somente, 8,9% (38) professores. Tabela 1.

Tabela 1 – Distribuição de tempo de serviço dos professores de Maracanaú - 2003

<b>Tempo de serviço</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Até 3 anos	-	-
De 3 a 6 anos	41	9,62
De 7 a 10 anos	106	24,90*
De 11 a 14 anos	155	36,40*
De 15 a 18 anos	86	20,18
De 19 a 22 anos	27	6,33
De 23 a 26 anos	7	1,64
De 27 a 30 anos	1	0,23
Sem informação	3	0,70
<b>Total</b>	<b>426</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Pesquisa direta

Analizamos a variável tempo de serviço, uma vez que consideramos o exercício profissional como uma possibilidade de melhoria dos saberes docentes.

Em relação ao local de moradia, encontramos a seguinte situação: 171 professores residiam no município onde lecionavam, o que equivalia a menos da metade do grupo. Os demais estavam espalhados pelos municípios circunvizinhos a seguir discriminados: Acarape, Caucaia, Maranguape, Pacatuba, como veremos na Tabela 2. Além disso, Fortaleza, que está situada a 24,6 Km da sede do município de Maracanaú, abriga 201 professores, cujas residências estão dispersas em 70 bairros da periferia da cidade.

\* Dados arredondados para mais.

Tabela 2 – Distribuição do local de moradia dos professores de Maracanaú, nos municípios da Região Metropolitana de Fortaleza - 2003

<b>Municípios</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Acarape	1	0,23
Caucáia	5	1,17
Fortaleza	201	47,18
Maracanaú	172	40,40*
Maranguape	29	6,80
Pacatuba	18	4,22
<b>Total</b>	<b>426</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Pesquisa direta.

O sistema de transporte coletivo destinado ao atendimento da população, que se desloca de Fortaleza para a sede do município de Maracanaú, pode ser considerado eficiente, pois é composto por trens, ônibus e veículos denominados *alternativos* (topic e moto-táxi). No entanto, essa mesma facilidade de acesso não existe entre a sede do município e os bairros e distritos nos quais as escolas estavam localizadas. Com base na precariedade desse serviço e, levando em conta também as longas distâncias, inferimos que os professores enfrentavam muitas dificuldades para chegar até as escolas.

Após essa caracterização do grupo, passaremos a expor o processo de investigação, explicitando o enfoque teórico adotado e apresentando os instrumentos de pesquisa utilizados. Para apreender as representações sociais do grupo pesquisado a respeito dos objetos família e escola, utilizamos um dos métodos de determinação do núcleo central aconselhado por Abric (2001) e Flament (2001), baseado em uma técnica projetiva de associação livre de palavras, que emprega palavras-estímulo ou expressão indutora. Aplicamos o Teste de Associação Livre de Palavras, usando as expressões indutoras Família é... e Escola

\* Dado arredondado para mais.

é... com a finalidade de apreender a estrutura das representações sociais do grupo pesquisado, ou seja, o núcleo central e os elementos periféricos.

Decidimos examinar os sentidos atribuídos à família e à escola, não por uma escolha arbitrária, mas pela imposição do contexto do trabalho de campo, dadas as referências constantes dos sujeitos a essas duas instituições. Dessa forma, poderemos confirmar a hipótese de Domingos Sobrinho, segundo a qual o caminho investigativo proposto justifica-se, ainda mais, quando os objetos representacionais (que serão investigados) impõem-se ao pesquisador durante o trabalho de campo. Procuramos determinar o núcleo central das representações, considerando que, como defende a teoria, toda representação organiza-se em torno de um núcleo central. De acordo com Abric (2001, p.163):

O núcleo central – ou núcleo estruturante – de uma representação assegura duas funções essenciais:

- uma função geradora: é o elemento pelo qual se cria ou se transforma a significação dos outros elementos constitutivos da representação. É aquilo por meio do qual esses elementos ganham um sentido, uma valência;
- uma função organizadora: é o núcleo central que determina a natureza dos vínculos que unem entre si os elementos da representação. É, neste sentido, o elemento unificador e estabilizador da representação.

No Brasil, os estudos e pesquisas desenvolvidos com base na teoria das representações sociais, enfocam, em geral, as propostas de Abric (2001) referentes ao núcleo central, havendo uma prevalência do uso do Teste de Associação Livre de palavras. Destacamos os trabalhos realizados por Tura (1998), Dantas (2002), Cruz (2003), Machado (2003), Brito (2004) e Melo (2005). Confirmando essa tendência, Tura (1998, p.125) afirma: “Os testes de associação ou evocação de palavras



têm-se mostrado úteis nos estudos de estereótipos, percepções e atitudes, que são elementos importantes na organização das representações sociais”.

Consideramos o uso dessa técnica projetiva adequada à apreensão dos significados de família e de escola, posto que, como defendem os epistemólogos da Teoria do Núcleo Central, a associação livre de palavras, a partir de um estímulo externo, permite evitar as produções discursivas de caráter retórico e mais racionalizadas. Aplicamos o Teste de Associação Livre de Palavras<sup>7</sup>, durante um treinamento promovido pela Secretária de Educação Municipal, antes do início do primeiro semestre letivo de 2003. Naquela ocasião, todos os 426 professores estavam reunidos em uma escola na sede do município, distribuídos em 11 salas de aula. Dessa forma, conseguimos aplicar esse teste em um único dia<sup>8</sup>. Para tanto, adotamos o seguinte procedimento:

- explicitamos as finalidades do trabalho e garantimos sigilo em relação às respostas;
- apresentamos informações referentes ao funcionamento do teste;
- fizemos um treinamento da aplicação do teste, usando palavras indutoras diferentes daquelas que seriam posteriormente utilizadas;
- solicitamos a cada professor que, ao receber a folha do teste, tivesse o cuidado de colocá-la sobre a carteira escolar com a face escrita *virada* para baixo e ficasse aguardando o momento de começar o teste. Após a distribuição das folhas, solicitamos que todos os professores comesçassem, ao mesmo tempo, a escrever o

---

<sup>7</sup> A partir daqui, faremos referências ao Teste de Associação Livre de Palavras, usando a palavra teste.

<sup>8</sup> Antes da aplicação do teste, solicitamos autorização da Secretaria de Educação do Município e entramos em contato com a coordenação do curso e com a equipe de treinamento, o que viabilizou o nosso trabalho. Contamos, ainda, com a participação da professora Maria Stella Cochrame Santiago Dantas, então pesquisadora da UNESCO/UFC.

que se pedia. Garantimos, assim, o controle do tempo, o que aumenta a validade desse instrumento de pesquisa;

- distribuímos a primeira folha do teste<sup>9</sup>, contendo a expressão indutora Família é... (ANEXO A);
- recolhemos todas as primeiras folhas e, em seguida, entregamos a segunda folha, contendo a expressão indutora Escola é... (ANEXO B);
- alternamos a ordem de entrega das folhas do teste, por exemplo: se na primeira classe começamos com Família é ... , na segunda, iniciamos com Escola é... Procuramos, assim, garantir uma maior espontaneidade nas respostas.

Os resultados do teste foram analisados através de um programa de computador denominado EVOC 2002, desenvolvido pelo suíço Pierre Vergès. (VERGÈS, 2002). Este programa está subdividido em dez segmentos que organizam as evocações de acordo com a ordem de aparecimento, calcula as médias simples e ponderadas, indicando as palavras que compõem o núcleo central e os elementos periféricos das representações. No âmbito deste trabalho, aplicamos, apenas, parte desse programa, usando os seguintes passos:

- LEXIQUE - preparação e depuração do corpus de análise;
- TRIEVOC – correção das palavras e limpeza das palavras inúteis;
- LISTVOC – lista de todas as palavras;
- RANGMOT - frequência e distribuição das classificações para cada palavra, o que permite elaborar o RANGFRQ;
- TABRGFR – identificação das palavras que compõem o núcleo central e elementos periféricos das representações sociais.

---

<sup>9</sup> De acordo com o manual do EVOC, a folha de teste é denominada de questionário, no entanto, neste trabalho, passamos a denominá-lo de protocolo, considerando a adequação à linguagem corrente no Brasil. Cada protocolo recebeu uma numeração seqüencial de 1 a 426.

A segunda parte do teste é constituída pela explicitação do sentido que foi atribuído à palavra considerada mais importante por cada professor. Para analisar o conteúdo desses sentidos, seguimos os procedimentos mais utilizados no âmbito da análise categorial de conteúdo:

- inicialmente, fizemos o levantamento de todas as palavras consideradas mais importantes e suas respectivas justificativas. Exemplificando: o professor afirmou que Escola é... amor, aprendizagem, alegria, participação, interação e vida. Em seguida, assinalou alegria como a palavra mais importante e justificou sua escolha;
- em um segundo momento, agrupamos as palavras mais importantes em várias categorias, de acordo com os significados atribuídos;<sup>10</sup>
- na etapa posterior, fizemos uma aproximação dessas categorias com os possíveis elementos do núcleo central que já tinham sido indicados pelo EVOC.

### **2.2.1 A representação social de família**

Vejamos os resultados relativos à expressão indutora Família é... que estão expostos na Tabela 3 e no Quadro 3.

O segmento RANGMOT classifica as palavras em agrupamentos léxicos, de acordo com a ocorrência de evocações com base no cálculo das freqüências simples e acumuladas.

---

<sup>10</sup> Em atendimento às determinações do manual do EVOC (Vergès, 2002), elaboramos as categorias após a identificação do núcleo central e dos elementos periféricos das representações sociais de família e de escola do grupo pesquisado.

A expressão indutora Família é ... provocou, neste grupo, o surgimento de 2127 palavras das quais 300 (14,10%) eram diferentes entre si. Constatamos a disparidade entre as frequências das evocações, uma vez que a palavra amor foi evocada 197 vezes, enquanto 155 palavras foram evocadas apenas uma vez, conforme ilustra a Tabela 3 a seguir.

Tabela 3 – Distribuição de freqüência decorrente da expressão indutora Família é... EVOC  
RANGMOT - 2003

DISTRIBUTION DES FREQUENCES					
freq. *	nb. mots *	Cumul evocations	et	cumul inverse	
1 *	155	155	7.3 %	2127	100.0 %
2 *	38	231	10.9 %	1972	92.7 %
3 *	23	300	14.1 %	1896	89.1 %
4 *	12	348	16.4 %	1827	85.9 %
5 *	13	413	19.4 %	1779	83.6 %
6 *	4	437	20.5 %	1714	80.6 %
7 *	5	472	22.2 %	1690	79.5 %
8 *	5	512	24.1 %	1655	77.8 %
9 *	4	548	25.8 %	1615	75.9 %
10 *	2	568	26.7 %	1579	74.2 %
11 *	3	601	28.3 %	1559	73.3 %
12 *	1	613	28.8 %	1526	71.7 %
13 *	2	639	30.0 %	1514	71.2 %
14 *	4	695	32.7 %	1488	70.0 %
15 *	2	725	34.1 %	1432	67.3 %
17 *	3	776	36.5 %	1402	65.9 %
18 *	1	794	37.3 %	1351	63.5 %
19 *	2	832	39.1 %	1333	62.7 %
23 *	1	855	40.2 %	1295	60.9 %
25 *	1	880	41.4 %	1272	59.8 %
28 *	2	936	44.0 %	1247	58.6 %
35 *	2	1006	47.3 %	1191	56.0 %
36 *	1	1042	49.0 %	1121	52.7 %
37 *	2	1116	52.5 %	1085	51.0 %
39 *	1	1155	54.3 %	1011	47.5 %
41 *	1	1196	56.2 %	972	45.7 %
44 *	1	1240	58.3 %	931	43.8 %
45 *	1	1285	60.4 %	887	41.7 %
52 *	1	1337	62.9 %	842	39.6 %
54 *	1	1391	65.4 %	790	37.1 %
62 *	1	1453	68.3 %	736	34.6 %
72 *	1	1525	71.7 %	674	31.7 %
111 *	1	1636	76.9 %	602	28.3 %
139 *	1	1775	83.5 %	491	23.1 %
155 *	1	1930	90.7 %	352	16.5 %
197 *	1	2127	100.0 %	197	9.3 %

Consideramos necessário fazer algumas explicações complementares sobre a análise desenvolvida com o auxílio do EVOC, a fim de esclarecer o leitor não

habitado com o programa. A Tabela 3 apresenta a distribuição das freqüências simples e acumuladas das palavras evocadas e está na origem da construção dos quadrantes, como veremos em seguida. Essa distribuição, segundo Vergès (2002) segue uma regra logarítmica (a lei de ZIPF)<sup>11</sup> que permite identificar três zonas de freqüência: na primeira zona, as palavras são *muito pouco* numerosas, no nosso caso de 1 a 2 para uma alta freqüência, isto é, de 18 a 197; na segunda zona, as palavras são *pouco* numerosas de 3 a 5 para uma freqüência que varia de 6 a 17; e na terceira, as palavras são *muito* numerosas, de 13 a 155, para uma freqüência baixa, de 1 a 5. Por esse caminho, podemos conhecer, pelas duas distribuições acumuladas, a importância de cada uma dessas zonas de freqüência. Nesta pesquisa, a zona de 18 a 197 representa 63,5 % das evocações; na zona de 6 a 17 encontram-se até 80,6% das evocações. Na zona de 1 a 5 estão acumuladas até 100% das evocações.

Com base nessas zonas, podemos estabelecer a freqüência mínima e a freqüência intermediária, adotando o seguinte procedimento:

- estabelecemos o final da primeira zona como freqüência mínima 18;
- em seguida, somamos a quantidade de palavras da primeira zona que estão na segunda coluna da tabela, obtendo como resultado 24;
- assinalamos a freqüência acumulada correspondente à freqüência mínima que está na quinta coluna da tabela, ou seja, 1351;
- dividimos a freqüência acumulada pela soma das palavras da coluna 2, que estão na zona 1 cujo resultado é 24. Assim, chegamos à freqüência intermediária 56;

---

<sup>11</sup> George K. Zipf, filósofo (1902-1950) criou três leis que receberam seu nome. A lei de ZIPF é chamada lei quantitativa fundamental da atividade humana. A primeira lei corresponde à freqüência das palavras que aparecem em um texto (número de ocorrência de palavras). É regida pela expressão matemática  $K=R \times F$  onde  $K$ = constante;  $R$ = ordem das palavras e  $F$ = freqüência de palavras.

- de posse desses dados, usamos o segmento TABRGFR que calcula a média, no nosso caso, 3,3 e, em seguida, estabelece os quadrantes que contêm o núcleo central e elementos periféricos das representações sociais, conforme Quadro 3, a seguir:

<b>f ≥ 56 e OME &lt; 3,3</b>			<b>f ≥ 56 e OME ≥ 3,3</b>		
	<b>f</b>	<b>OME</b>		<b>f</b>	<b>OME</b>
Amizade	72	3,25	Compreensão	139	3,49
Amor	197	3,26	Respeito	111	3,31
Paz	62	3,27	União	155	3,41
<b>f &lt; 56 e OME &lt; 3,3</b>			<b>f &lt; 56 e OME ≥ 3,3</b>		
	<b>f</b>	<b>OME</b>		<b>f</b>	<b>OME</b>
Companheirismo	39	3,20	Afeto	19	3,31
Diálogo	28	2,85	Alegria	44	4,02
Educação	28	3,25	Apoio	37	3,94
Harmonia	25	2,60	Base	35	3,34
Integração	18	3,05	Carinho	54	3,72
			Compromisso	23	4,65
			Dedicação	37	3,83
			Felicidade	35	3,54
			Fraternidade	19	3,89
			Partilha	36	3,58
			Responsabilidade	45	3,77
			Segurança	41	3,78
			Solidariedade	52	4,28

Quadro 3 – A estrutura das representações sociais de família: possíveis elementos constituintes do núcleo central e elementos periféricos.

No Quadro 3, estão os quadrantes referentes ao núcleo central e aos elementos periféricos da representação social de família. Esses quadrantes foram construídos com base nos resultados expostos na Tabela 3 e processados através do segmento TABRGFR, (conforme já citamos), apresentando a seguinte configuração:

- o quadrante localizado na parte superior à esquerda reúne as palavras com frequência maior ou igual a 56 e ordem média de evocações menor que 3,3, pois foram lembradas rapidamente. Com essas características, encontramos os seguintes vocábulos: amor (f 197 e m 3,26), amizade (f 72 e m 3,25) e paz (f 62 e m 3,27), que constituem o possível núcleo central da representação de família deste grupo;
- o quadrante inferior direito está composto pelas evocações com frequência inferior a 56, ou seja, abaixo da frequência intermediária e foram lembradas por último, pois estão com a média acima ou igual à ordem média das evocações, ou seja, 3,3. As palavras, que apresentam tais características (menor frequência e lembradas tardiamente), situam-se em uma zona periférica em relação ao núcleo central. Com essa configuração, encontramos os seguintes vocábulos : afeto (f 19 e m 3,31); alegria (f 44 e m 4,02); apoio (f 37 e m.3,94); base (f 35 e m 3,34); carinho (f 54 e m 3,72) compromisso (f 23 e m 4,65); dedicação (f 37 e m 3,83); felicidade (f 35 e m 3,54) fraternidade (f 19 e m 3,89); partilha (f 36 e m 3,58); responsabilidade (f 45 e m 3,77); segurança (f 41 e m 3,78); solidariedade (f 52 e m 4,28), que são os elementos periféricos da representação de família deste grupo;
- os outros dois quadrantes contêm as palavras que ocupam posições intermediárias, tanto em relação ao núcleo central, quanto aos elementos periféricos;



- no quadrante superior direito, as palavras apresentam uma freqüência acima da freqüência intermediária e até superior à amizade e à paz que constituem o núcleo central, porém foram evocadas mais tardiamente, com a ordem média de evocações igual ou maior que 3,3. Há, entretanto, uma aproximação de sentido com o núcleo central. Assim, vejamos: compreensão (f 139 e m 3,49); respeito (f 111 e m 3,31) e união (f 155 e m 3, 41);
- no quadrante inferior esquerdo, estão as palavras que foram prontamente citadas, porém com baixa freqüência, por isso estão mais próximas dos elementos periféricos. Nessas circunstâncias, estão os seguintes vocábulos: companheirismo; (f 39 e m 3,20); diálogo (f 28 e m 2,85); educação (f 28 e m 3,25) harmonia (f 25 e m 2,60) e integração (f 18 e m 3, 05).

De acordo com Domingos Sobrinho (1998b), os esquemas do *habitus* constituem uma manifestação coletiva do grupo, o que dá visibilidade a certas crenças, valores e, também, a outros referentes da cultura. Nisso reside a importância da apreensão dos elementos do núcleo central, como uma forma de acesso aos esquemas do *habitus* do grupo pesquisado. De fato, como afirma Abric (2002 p. 39), o núcleo central traduz:

[...] uma certa quantidade de crenças, coletivamente produzidas e historicamente determinadas não podendo ser questionadas, posto que elas são o fundamento dos modos de vida e garantem a identidade e permanência de um grupo social.

Os autores da Teoria do Núcleo Central<sup>12</sup> têm ressaltado que os

---

<sup>12</sup> A Teoria do Núcleo Central, formulada por Jean-Claude Abric, tem sido complementada por Claude Flament e Celso Pereira de Sá. Vide referências bibliográficas no final deste texto.

elementos do núcleo central tendem a se apresentar como funcionais e normativos. Com base nos resultados encontrados, inferimos que, os elementos constituintes do núcleo central *amizade e amor* podem ser entendidos como descritores do objeto representacional família, enquanto o elemento *paz* indica uma prescrição normativa para a vida em *família*. As observações desses autores são pertinentes, pois, conforme afirma Moscovici (1978), as representações sociais são um guia para a ação, o que as diferencia de outras produções mentais que visam basicamente apreender e classificar os objetos do mundo social.

Antes de iniciar a análise das justificativas apresentadas para as palavras (ou evocações) mais importantes, devemos deixar claro que, no modelo proposto por Domingo Sobrinho, a análise dos elementos periféricos não é primordial, pois o seu interesse de pesquisa está voltado para a apreensão das regularidades, que dão uma maior visibilidade dos esquemas do *habitus*. Por conseguinte, sua análise faz parte da dimensão macro da observação. Como vimos, os elementos periféricos são aqueles de menor frequência e que foram evocados mais tardiamente. Segundo esse autor, são mais indicados ao estudo das manifestações micro, isto é, manifestações individuais ou de segmentos e frações de um grupo ou de uma coletividade que compartilham de um mesmo sentido atribuído a um determinado objeto<sup>13</sup>.

Passemos, agora, à análise das justificativas para ampliar a compreensão do sentido do núcleo central e, assim, teremos mais acesso aos referentes culturais, que estão na base de sua constituição. As justificativas foram submetidas à análise categorial de conteúdo, conforme orientações de Bauer (2002) e Bardin (1977).

---

<sup>13</sup> Seguimos algumas observações de Domingos Sobrinho que constam no seu livro *Praxiologia e representações sociais: dialogando com Pierre Bourdieu e Moscovici* (2006 no prelo).

Seguindo, todavia, a sugestão de Vergès<sup>14</sup>, procuramos criar um sistema de categorias, utilizando as próprias palavras ou expressões enunciadas pelos professores, pois, de acordo com esse autor:

Habitualmente o pesquisador introduz, aqui, um misto entre seu próprio sistema de categorização e aquele que parece emergir dos dados. Da nossa parte, tentamos ser mais rigorosos, tomando como princípio de reagrupamento o da ligação às palavras mais frequentes. [...] Respeita-se, assim o princípio do campo semântico organizado em torno de uma noção prototípica (VERGÈS apud SÁ, 1996, p. 118).

Começamos pelo elemento *amor* que funciona como um campo semântico, atraindo algumas variações de sentido dentro do grupo, conforme apresentamos na Figura 5.

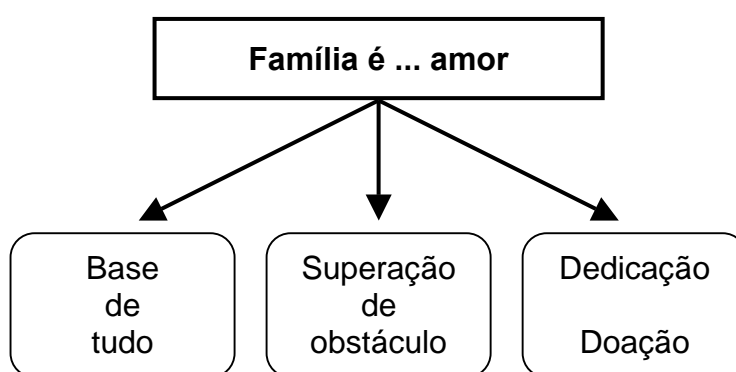


Figura 5 – Sentidos atribuídos à família – categoria amor

---

<sup>14</sup> Embora essa sugestão de Vergès seja adotada para a análise das evocações, optamos por adotá-la, também, na análise de conteúdo, visando atenuar a influência do nosso próprio sistema de categorização.

Em todas as suas explicitações, os professores consideram o *amor* como um elo aglutinador de suas vidas, *base de tudo*<sup>15</sup>.

O amor é a base de tudo. Se o mesmo estiver presente, com certeza haverá tudo de bom numa família (P 042).

O amor é a base em tudo o que fazemos. As demais coisas serão acrescentadas. (respeito, afeto, filhos, carinho, paixão) (P 065).

Amor – pois quem ama a si próprio pode amar a seu semelhante e o amor é a base de tudo e o ponto fundamental para todo ser humano (P 070).

Amor – para mim é a base das famílias pois com amor tudo se resolve tudo se constrói para vida melhor e busca de caminho iluminado para todos (P 112).

O amor é a base, é a chave de tudo, pois quando se ama a si mesmo e ao próximo todas as relações são possíveis com harmonia e equilíbrio (P 355).

Nessa mesma direção, o amor é visto como *superação de obstáculos*.

Quando temos o amor próprio e a Deus conseguimos vencer todos os obstáculos encontrados no nosso caminho (P 008).

O amor ultrapassa todas as barreiras e as dificuldades do dia-a-dia (P 018).

Amor – o sentimento mais sublime, que pode modificar o mundo e com certeza é o alicerce da família. Através do amor tudo se resolve e todas as coisas são possíveis (P 59).

Amor – toda família que tem como base o amor é capaz de superar as dificuldades unida, sem atropelos (P 080).

O amor é o principal fator entre os membros de uma família, pois se o mesmo existir, será mais fácil de superar todas as

---

<sup>15</sup> A legenda segue a numeração dos protocolos da pesquisa.

dificuldades e com certeza existirão todos os outros fatores acima citados (carinho, cuidado, compreensão, ajuda e felicidade) (P 315).

Por último, como dedicação/doação

Sentimento tão forte capaz de unir opostos, de fazer do fraco um forte, de aceitar as diferenças ou os defeitos de quem amamos mesmo que eles nos doam ou maltratem, sentimento que faz com que sejamos capazes de fazer sacrifícios por quem amamos (P 067).

Amor – estar disposto a fazer qualquer que seja o sacrifício necessário em favor do bem estar do outro (P 074).

Dar-se de todo coração a todos da família, engloba os outros adjetivos enumerados. (“Amor”, Harmonia, dedicação, Compreensão, união, respeito) (P 076).

Sentimento que tudo suporta e supera, que faz o outro sentir se bem (P 214).

Amor – é doação (P 270).

Do ponto de vista do uso deste método de identificação do núcleo central de uma representação social, ressaltamos algumas particularidades da nossa aplicação. Examinando os elementos (ou campos semânticos) do núcleo central, constatamos que, nas justificativas das palavras consideradas mais importantes, não existiam justificativas referentes à *amizade* e à *paz*. À primeira vista, isto pode parecer uma incongruência, no entanto, devemos lembrar que, ao responder ao teste, o sujeito desenvolve três operações:

- no primeiro momento, responde livremente a um estímulo, o que diminui a influência das racionalizações discursivas;
- em seguida, classifica as palavras por ordem de importância, ocorrendo, assim, um processo de hierarquização;
- por último, constrói um discurso justificatório, racional, retórico sobre o objeto.

Percebemos que, no primeiro momento, encontra-se o caráter mais espontâneo do processo de coleta dos sentidos atribuídos ao objeto. *Esse processo de coleta de sentidos* é menos controlado e tem um caráter projetivo, o que possibilita um acesso mais imediato ao campo semântico do objeto pesquisado, como afirma Abric (apud Sá, 1998, p. 91):

[...] muito mais fácil e rapidamente do que em uma entrevista, aos elementos que constituem o universo semântico do termo ou objeto estudado. A associação livre permite a utilização de elementos implícitos ou latentes que seriam perdidos ou mascarados nas produções discursivas.

Na citação acima, Abric refere-se ao conjunto das etapas da aplicação do teste, no entanto, consideramos que isso se aplica mais ao primeiro momento. Com esta inferência, conseguimos entender o fato em tela, pois, quando o sujeito passa para a etapa classificatória das palavras evocadas, distancia-se das evocações mais estereotipadas e começa a enunciá-las a partir das especificidades de seus universos lingüísticos. Além disso, não constatamos divergências entre os sentidos, mas nos códigos utilizados para expressá-los, o que confirma esta nossa hipótese. Encontramos, mais uma vez, o mesmo procedimento nas justificativas das palavras mais importantes, pois os professores associam família à união, ao invés de utilizarem o vocábulo *paz*, integrante do núcleo central. Devemos fazer duas observações: a primeira refere-se ao cuidado que precisamos ter para não reduzir a interpretação a uma ótica essencialmente quantitativista. De acordo com Abric (1998, p. 31);

É preciso considerar também que a centralidade de um elemento não pode ser atribuída somente por critérios quantitativos. Ao contrário, o núcleo central possui antes de tudo uma dimensão qualitativa. Não é a presença maciça de um elemento que define sua centralidade, mas sim o fato que ele dá significado à representação. Podem-se perfeitamente identificar dois elementos, dos quais a importância quantitativa é idêntica e muito forte que

aparecem, por exemplo, muito freqüentemente no discurso dos sujeitos, mas, um pode ser central e o outro não.

A segunda observação diz respeito à teoria desse duplo sistema representacional (nuclear e periférico). Esse autor chama atenção para o fato de o núcleo central ter uma determinação essencialmente social, pois está ligado às condições históricas, sociológicas e ideológicas do grupo. E o sistema periférico está mais associado

[...] às características individuais e ao contexto imediato e contingente, nos quais os indivíduos estão inseridos. Este sistema [...] permite uma adaptação, uma diferenciação em função do vivido, uma integração das experiências cotidianas (ABRIC, 1998, p. 33).

Com base nestas observações, podemos entender melhor as nuances apresentadas pela análise do *corpus* da pesquisa. Vamos concluir a análise dos sentidos atribuídos ao objeto *família*, chamando a atenção para o conteúdo que expressa a influência da matriz religiosa sobre os esquemas do *habitus* desse professorado. Constatamos que tais influências são decorrentes da forte presença da Igreja Católica, particularmente no Estado do Ceará através, por exemplo, da devoção do povo ao Padre Cícero de Juazeiro do Norte e a São Francisco de

Canindé. O *sentido amor* possui, assim, duas faces: uma terrena, outra transcendental, como podemos ver, a seguir:

Quando temos o amor próprio e a Deus conseguimos vencer todos os obstáculos encontrados no nosso caminho (P 008).

Seguir o exemplo da família sagrada. Ter harmonia. Ter carinho. Viver bem. Dividir. Se dedicar com amor (P 033).

Sagrada – A família é centrada no lar como Jesus, Maria e José são sagrados e centrados para todos nós (P 213).

Amor: O sentimento maior que nos foi dado por Deus (P 274).

Amor: É o mais nobre dos sentimentos, e Deus é amor (P 309).

Mediante as constatações referentes às representações sociais de família, passaremos agora à apresentação dos resultados relativos a representação social de escola.

### **2.2.2 A representação social de escola**

Para complementar nossa análise, baseada na Teoria do Núcleo Central, apresentamos os resultados do EVOC referentes à expressão indutora Escola é..., que estão expostos a seguir, na Tabela 4, e também no Quadro 4, citado no decorrer deste trabalho.



Tabela 4 – Distribuição de frequência decorrente da expressão indutora Escola é.... EVOC  
RANGMOT - 2003

DISTRIBUTION DES FREQUENCES						
freq. *	nb. mots *	Cumul evocations	et	cumul inverse		
1*	222	222	10,4%	2141	100,0%	
2*	58	338	15,8%	1919	89,6%	
3*	39	455	21,3%	1803	84,2%	
4*	18	527	24,6%	1686	78,7%	
5*	9	572	26,7%	1614	75,4%	
6*	15	662	30,9%	1569	73,3%	
7*	6	704	32,9%	1479	69,1%	
8*	13	808	37,7%	1437	67,1%	
9*	4	844	39,4%	1333	62,3%	
10*	6	904	42,2%	1297	60,6%	
11*	3	937	43,8%	1237	57,8%	
12*	3	973	45,4%	1204	56,2%	
13*	4	1025	47,9%	1168	54,6%	
14*	4	1081	50,5%	1116	52,1%	
15*	2	1111	51,9%	1060	49,5%	
16*	2	1143	53,4%	1030	48,1%	
17*	1	1160	54,2%	998	46,6%	
18*	1	1178	55,0%	981	45,8%	
20*	3	1238	57,8%	963	45,0%	
23*	1	1261	58,9%	903	42,2%	
24*	2	1309	61,1%	880	41,1%	
25*	1	1334	62,3%	832	38,9%	
27*	1	1361	63,6%	807	37,7%	
28*	2	1417	66,2%	780	36,4%	
29*	1	1446	67,5%	724	33,8%	
31*	1	1477	69,0%	695	32,5%	
32*	2	1541	72,0%	664	31,5%	
37*	1	1578	73,7%	600	28,0%	
38*	1	1616	75,5%	563	26,3%	
39*	1	1655	77,3%	525	24,5%	
44*	1	1699	79,4%	486	22,7%	
47*	1	1746	81,6%	442	20,6%	
51*	1	1797	83,9%	395	18,4%	
52*	2	1901	88,8%	344	16,1%	
67*	1	1968	91,9%	240	11,2%	
80*	1	2048	95,7%	173	8,1%	
93*	1	2141	100,0%	93	4,3%	

A expressão indutora Escola é... provocou, neste grupo, o surgimento de 2141 palavras das quais 435 (20,31%) eram diferentes entre si. Constatamos, mais uma vez, a disparidade entre as freqüências das evocações, pois a palavra aprendizagem foi citada 93 vezes, enquanto que 222 palavras foram evocadas apenas uma vez, conforme consta na Tabela 4.

Em relação às três zonas de freqüência que seguem a Lei de Zipf, conforme citamos anteriormente, encontramos a seguinte configuração: a primeira zona, na qual as palavras são *muito pouco* numerosas, no nosso caso de 1 a 3 para uma alta freqüência de 15 a 93; a segunda zona, em que as palavras são *pouco* numerosas de 4 a 6 para uma freqüência que varia aqui entre 9 e 14; e a terceira, na qual as palavras são *muito* numerosas de 13 a 155 para uma freqüência baixa de 1 a 8. Por esse caminho, podemos conhecer, pelas duas distribuições acumuladas, a importância de cada uma dessas zonas de freqüência. Assim, na primeira zona de 15 a 93 estão 49,5 % das evocações; na zona de 9 a 14 encontram-se até 62,3% das evocações e na terceira zona de 1 a 8, estão acumuladas até 100% das evocações.

A partir dessas zonas, estabelecemos a freqüência mínima 15, calculamos a freqüência intermediária, obtendo como resultado 35 e usamos o segmento TABRGFR que processou os dados, determinou a média 3,7 e, em seguida, estabeleceu os quadrantes do EVOC. No Quadro 4, encontram-se os quadrantes que contêm o núcleo central e os elementos periféricos da representação social de escola deste grupo.

<b>f ≥ 35 e OME &lt; 3,7</b>			<b>f ≥ 35 e OME ≥ 3,7</b>		
	<b>f</b>	<b>OME</b>		<b>f</b>	<b>OME</b>
Amizade	52	3,65	Amor	47	4,02
Aprendizagem	93	3,63	Compromisso	51	3,98
Conhecimento	80	3,30	Formação	39	3,84
Educação	67	3,64	Lazer	38	3,78
Família	52	3,32	Respeito	44	3,88
Saber	37	3,64			
<b>f &lt; 35 e OME &lt; 3,7</b>			<b>f &lt; 35 e OME ≥ 3,7</b>		
	<b>f</b>	<b>OME</b>		<b>f</b>	<b>OME</b>
Comunidade	20	3,40	Alegria	31	3,80
Desenvolvimento	25	3,68	Cidadania	16	4,18
Experiência	17	2,58	Compreensão	24	3,79
Futuro	23	3,56	Cultura	18	3,83
Sabedoria	24	3,33	Dedicação	20	4,05
Socialização	32	3,12	Integração	15	3,73
Troca	16	2,81	Interação	20	3,80
União	32	3,09	Participação	28	4,78
			Responsabilidade	27	3,85
			Solidariedade	15	3,93
			Vida	28	4,03

Quadro 4 – A estrutura das representações sociais de escola: possíveis elementos constituintes do núcleo central e elementos periféricos.

Começemos a examinar os dados do Quadro acima:

- no quadrante localizado na parte superior à esquerda, encontram-se as palavras cujas freqüências estão acima de 35, e ordem média de evocações abaixo da

média, ou seja, menor que 3,7, pois foram prontamente evocadas. Com tais características, encontramos as seguintes palavras: amizade (f 52 e m 3,65), aprendizagem (f 93 e 3,63); conhecimento (f 80 e m 3,30); educação (f 67 e m 3,64); família (f 52 e m 3,32) e saber (f 37 e m 3,64) que compõem o núcleo central da representação social de escola do grupo pesquisado;

- no quadrante inferior à direita, estão as palavras com frequência inferior a 35, ou seja, abaixo da frequência intermediária e foram lembradas tardiamente, apresentando uma ordem média de evocações acima da classificação média, isto é, maior ou igual a 3,7. Com esta configuração, estão as palavras: alegria (f 31 e m 3,80); cidadania (f 16 e m 4,18); compreensão (f 24 e m 3,79); cultura (f 18 e m 3,83); dedicação (f 20 e m 4,05); integração (f 15 e m 3,73); interação (f 20 e m 3,80); participação (f 28 e m 4,78); responsabilidade (f 27 e m 3,85); solidariedade (f 15 e m 3,93) e vida (f 28 e m 4,03), que constituem os elementos periféricos da representação social de escola do grupo pesquisado;

- as palavras contidas nos outros dois quadrantes ocupam posições intermediárias em relação ao núcleo central e aos elementos periféricos;

- no quadrante superior à direita, estão as palavras cujas frequências são elevadas e, às vezes, acima das frequências de alguns elementos do núcleo central. No entanto, foram evocadas tardiamente, apresentando uma ordem média de evocações acima ou igual a média, que é 3,7. Com essas características, encontramos as seguintes palavras: amor (f 47 e m 4,02); compromisso (f 51 e m 3,98); formação (f 39 e m 3,84); lazer (f 38 e m 3,78) e respeito (f 44 e m 3,88). Há uma aproximação de sentidos com determinados vocábulos que compõem o núcleo central, por exemplo: amizade e amor; educação e formação;

• no quadrante inferior à esquerda, encontram-se as palavras que foram prontamente lembradas, apresentando ordem média de evocações inferior à média de 3,7, no entanto, suas freqüências foram menores do que a freqüência intermediária, ou seja, 35. Nessas circunstâncias, estão os seguintes vocábulos: comunidade (f 20 e m 3,40); desenvolvimento (f 25 e m 3,68); experiência (f 17 e 2,58); futuro (f 23 e m 3,56); sabedoria (f 24 e m 3,33); socialização (f 32 e m 3,12); troca (f 16 e m 2,81) e união (f 32 e m 3,09), que se aproximam dos elementos periféricos da representação social de escola do grupo em foco.

Iniciemos a análise das justificativas apresentadas pelos professores, examinando os sentidos atribuídos à *escola*.

Na análise das evocações, constatamos que havia uma aproximação dos sentidos atribuídos às palavras que compunham o núcleo central de escola, tais como: aprendizagem, conhecimento e educação, o que nos permitiu aglutiná-las em algumas categorias. Assim, surgiram as categorias aprendizagem e família e suas respectivas subcategorias, expostas na Figura 6.

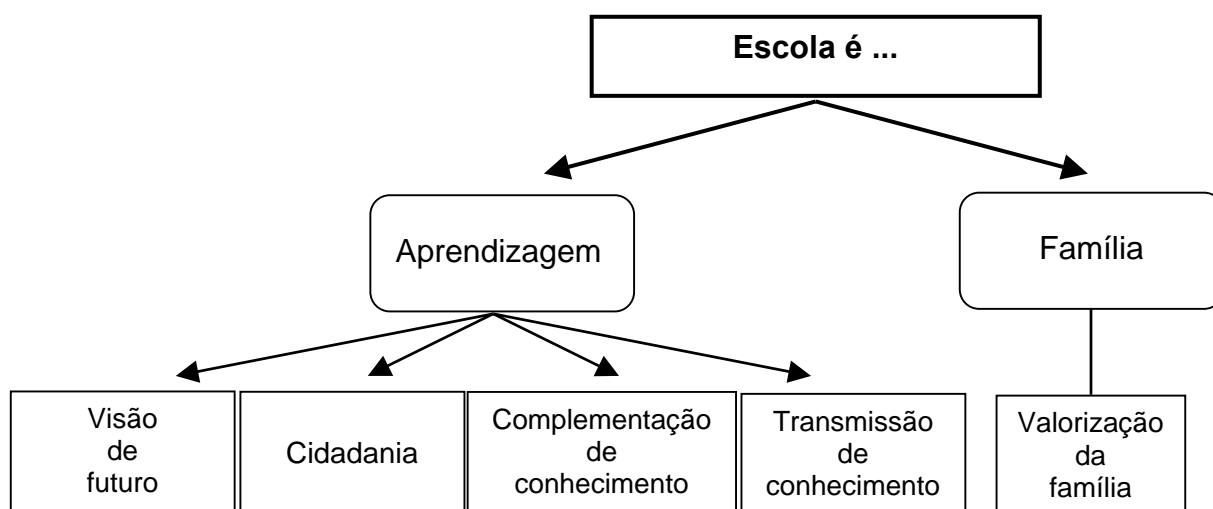


Figura 6 – Sentidos atribuídos à escola – categorias aprendizagem e família

Iremos descrever os sentidos atribuídos à aprendizagem, ressaltando os seguintes aspectos: os professores consideram que a escola é um lugar para o desenvolvimento da cidadania e preparação para o futuro, ficando, assim, ressaltada a dimensão política dessa categoria. Iniciemos com a subcategoria cidadania que revela a dimensão política atribuída à Educação.

O conhecimento é o principal na escola porque é através dele que podemos formar cidadãos críticos e atuantes na sociedade (P 283).

É a função da escola para formar o cidadão (P 143).

A escola é o ponto fundamental para formar o cidadão diante da sociedade (P 392).

Educação – processo de desenvolvimento cognitivo; da capacidade intelectual; formação do educando para o mundo e o desenvolvimento da cidadania, tornando assim um cidadão crítico (P 363).

Aprendizagem – saber cultural, social e econômico, crítico-libertador (P 425).

Em relação à visão de futuro, os professores expressam uma expectativa de um futuro melhor devido à frequência à escola.

Conhecimento – luta, conquista, participação, novos horizontes (P 080).

Porque educar é promover o futuro de um ser humano (P 041).

Aprendizado sistemático que vai nos propiciar a aquisição de saberes indispensáveis para o nosso futuro (P 333).

A escola assume também o significado de transmissão e aquisição de

conhecimento como expressam os professores:

É a transmissão dos conhecimentos (P 003).

Aprendizagem, porque se refere o papel fundamental da escola e com ela pode adquirir outros conhecimentos necessários para seus interesses pessoais (P 102).

Aprendizagem, conjunto de conhecimentos adquiridos (P 111).

Compreender aquilo que não sabia. Experimentar algo novo (P 146).

Aprender é garantir seus conhecimentos é saber fazer, conhecer e compreender (P 254).

Encontramos ainda o sentido de complementação ou aprofundamento da aprendizagem como apresentamos a seguir:

O conhecimento - amplia os conhecimentos que o aluno adquire na família (P 019).

Conhecimento: viagem para o saber (P 055).

Na escola buscamos conhecimentos e compartilhamos o que já carregamos conosco, assim vamos conquistando cada vez mais conhecimentos (P 108).

Conhecimento – É o que já temos mesmo antes de ir para a escola (P 159).

Conhecimento é tudo aquilo que é obtido dentro e fora do ambiente escolar, que pode ser utilizado no processo de educação do aluno (P 308).

A escola é o espaço destinado ao aprofundamento do aprendizado que a criança traz do mundo (P 398).

Sobre esta subcategoria, ressaltamos que os professores incorporam, no discurso representacional, informações de caráter científico, apreendidas no contato

com os textos de Vigotski (1996), utilizados no Curso de Formação Docente. Notemos que, além das cognições descritoras da escola que nos permitiram construir a subcategoria *transmissão de conhecimento*, surgem outras mais abstratas, referindo-se à escola como complementação dos saberes adquiridos, seja na família, seja no mundo exterior ao espaço escolar. Do ponto de vista da teoria, isto se refere ao caráter de síntese, que é intrínseco aos saberes do senso comum, que, no âmbito desta teoria, chegou a ser denominado de bricolagem, termo típico da língua francesa.

Ainda não examinamos a última categoria de escola (constituída pela palavra família), no entanto, percebemos que os sentidos atribuídos ao objeto em questão podem ser igualmente classificados em descritivos e prescritivos, seguindo as elaborações de Abric (2001) e Flament (2001), dois teóricos importantes da análise estrutural das representações sociais.

Apenas a título de informação, pois não vamos entrar no debate teórico (aliás, fora do nosso alcance e preocupações no momento) do chamado grupo do Midi<sup>16</sup>, a distinção entre cognições de caráter descritivo e prescritivo foi iniciada por Jean-Claude Flament para dar ênfase à relação entre os elementos centrais e periféricos, estes últimos negligenciados durante muito tempo por aqueles que trabalhavam com a Teoria do Núcleo Central. Segundo Flament (apud Sá, 1996, p 79):

Uma cognição é prescritiva e/ou descritiva. A noção de prescrição subsume a totalidade das modalidades de que uma ação é suscetível de ser afetada: 'é preciso fazer...; pode-se fazer ...; é desejável fazer ....; pode-se não fazer ...; não é preciso fazer ... etc.

---

<sup>16</sup> O Grupo da Universidade de Aix em Provence, na França, do qual fazem parte Abric, Flament e outros.



O aspecto prescritivo de uma cognição é o laço fundamental entre a cognição e as condutas que se supõe lhes corresponder [...] O aspecto descritivo de uma cognição é mais habitual: com efeito, os sujeitos, sobretudo nos estudos de representações sociais, utilizam principalmente termos descritivos – que depois o entrevistador retoma em seus questionários sistemáticos<sup>17</sup>.

Flament (apud Sá 1996) defende que algumas cognições podem ser unicamente descritivas e outras apenas prescritivas. No entanto, afirma que, no caso das representações sociais, esses dois aspectos têm estado sempre presentes, por conseguinte, os fenômenos representacionais podem ser tratados basicamente em termos das cognições prescritivas que os constituem. Algumas vezes, esses dois aspectos são bastante evidentes apenas no plano discursivo e não aparecem no plano das cognições que são apreendidas, por exemplo, pelo Teste de Associação Livre de Palavras.

Do ponto de vista que nos interessa, Flament (apud Sá 1996) afirma que o núcleo central é constituído por prescrições absolutas ou incondicionais, ao passo que os elementos periféricos compõem-se de prescrições condicionais. As prescrições do núcleo central, como temos visto aqui, parecem absolutas e homogêneas para todo o grupo, o que nos aproxima mais uma vez da proposta teórica de Domingos Sobrinho<sup>18</sup>, que focaliza os elementos centrais por considerar as representações sociais como uma via de acesso aos esquemas do *habitus*. Dessa forma, é possível ressaltar os sentidos mais amplamente compartilhados pelos agentes (indivíduos) portadores das disposições comuns a um determinado *habitus*. No entanto, Domingos Sobrinho (1998) afirma que não é esse o caminho para explorar a relação entre elementos centrais e periféricos nem para apreender

---

<sup>17</sup> Essa discussão é feita por Celso Pereira de Sá (1996), portanto, para um maior detalhamento sobre o assunto é imprescindível a leitura desse autor.

<sup>18</sup> Vide nota de rodapé 11

as variações de sentido que apontam as singularidades do *viver* uma representação. De acordo com Morin, (apud Sá 1996, p. 82): “[...] é na periferia que se vive uma representação social no cotidiano”. Voltaremos a essa discussão no final deste capítulo.

Observamos que, na atribuição de sentido ao objeto representacional *escola*, os professores apontam a sua funcionalidade, descrevendo-a como um lugar tanto de novos aprendizados, quanto de ampliação dos saberes trazidos da família. Acrescentam também um caráter prescritivo, devendo ser um lugar de formação do cidadão, do cidadão crítico, de preparação para o futuro, para ocupar *um bom lugar na sociedade*.

Na formação desta representação, depreendemos que os professores incorporaram o sentido hegemônico circulante, segundo o qual a escola seria redentora de todos, particularmente, dos milhões de pobres e excluídos pela sociedade. A esse discurso, os professores acrescentam suas acentuações particulares.

Levar ao aluno o conhecimento necessário para que ele ocupe um lugar bom na sociedade e para que ele se realize com pessoa (P 076).

A escola é uma troca de conhecimentos; é através dos conhecimentos ou seja experiências que o aluno mais tarde possa interagir na sociedade de forma construtiva e harmoniosa (P 411).

Na apresentação do modelo teórico, afirmamos que o *habitus* do professorado em foco constrói-se pela interação dos referentes culturais locais com os padrões culturais hegemônicos na sociedade brasileira. Nessa ótica, a construção

de sentidos para os diversos objetos do mundo social e (aqui falamos de representações sociais) não são construídos à margem dessas influências. Consideramos útil trazer a discussão feita por Domingos Sobrinho (2003a) sobre as relações entre o poder simbólico e o processo de construção das representações sociais. Tomando como base o pressuposto de que a representação social é sempre representação tanto de alguma coisa (objeto) quanto de alguém, esse autor afirma:

Partindo desta formulação e, considerando a inserção dos sujeitos cognoscentes em contextos e campos sociais, nos quais se desenrolam as disputas simbólicas pela imposição da verdade sobre as coisas e sobre o mundo, podemos pressupor que a representação social é uma ressignificação de um sentido primeiro, no sentido de hegemônico, tornado legítimo (DOMINGOS SOBRINHO, 2003a, p. 65).

A partir de Bourdieu, esse autor ressalta que a imposição da definição legítima sobre as coisas pressupõe a existência de um poder que não atua pela coação nem pela força física, exercendo-se, pelo contrário, sobre os corpos “[...] como por magia” (Domingos Sobrinho, 2003, p. 66). E aqui tratamos de escola e de família como bons exemplos disso, pois: “Os signos hegemônicos, como vimos ressaltando, fazem parte da *doxa*, isto é, das opiniões correntes, das crenças estabelecidas, do que é aceito como óbvio, portanto, não questionado” (Domingos Sobrinho, 2003a, p. 67).

O sentido atribuído à *escola*, como estamos demonstrando, traduz uma ressignificação de *um sentido primeiro* imposto como definição legítima da escola. Não precisamos apresentar maiores argumentos para quem conhece o Brasil, para justificar esta hipótese.

O relatório da última pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro, braço social do IBOPE que faz, desde 2001 e a cada dois anos, uma avaliação do analfabetismo funcional no país, revela um quadro de poucas mudanças. Mais de 26% da população com idade entre 15 e 64 anos não conseguem ler nem escrever plenamente. Ainda existem 7% de brasileiros sem entender mais do que palavras (escritas) isoladas “[...] e capazes de se atrapalhar na hora de identificar o prazo de validade de uma comida”<sup>19</sup>. Apenas 47% dos brasileiros conseguem completar o ensino fundamental. Entre os que menos sabem, a maioria é de homens negros e desempregados. “A desigualdade no Brasil, ainda tem cor porque a forma de se ensinar é distante dos negros, dos pobres, dos nordestinos”, como declara Frei David Santos, personagem conhecido nacionalmente e presidente da ONG EDUCAFRO, nessa mesma reportagem.

Dados do Censo Escolar do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e vários outros dados disponíveis nos sítios do INEP/MEC<sup>20</sup> servem para corroborar as conclusões desta pesquisa e reforçar a tese de que os grandes problemas da Educação Básica brasileira estão concentrados nas regiões mais pobres e nos grupos sociais mais excluídos das benesses do desenvolvimento alcançado pelo país. A crença, portanto, de que a Educação é redentora para todos está ancorada em uma naturalização do mundo social transformada em verdade pelo discurso hegemônico.

Faremos, agora, algumas considerações sobre a categoria família (surgida em decorrência da expressão indutora Escola é...). Temos defendido que o *habitus* do professorado de Maracanaú é construído enquanto síntese dos *habitus* rural, provinciano e religioso presentes na realidade social do Nordeste. O município

---

<sup>19</sup> Correio Brasiliense, 09-09-2005, p.11. 2º Caderno.

<sup>20</sup> Para maiores esclarecimentos, consultar [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br).

de Maracanaú apresenta, como é usual nas pequenas cidades do interior desta região (para não falar de outras regiões do país), uma predominância de relações sociais primárias (de amizade, parentesco, companheirismo e compadrio). Como nos apoiamos no conceito de campo social, podemos inferir que os espaços do mundo familiar e, particularmente, das práticas educativas, não possuem fronteiras bem demarcadas. Por esta razão, a escola é considerada como um prolongamento da família e o professor comporta-se como um *parente* do alunado. Apresentamos, também, como argumento, a trajetória dos pesquisados, na qual a família desempenhou um forte papel, tendo sido considerada como o alicerce de suas vidas e fator interveniente nas suas escolhas profissionais. Vejamos algumas justificativas para a cognição *família* (ainda como explicitação de Escola é...):

Família, porque sem o apoio da família fica difícil de se trabalhar (P 095).

Família – porque a família é a base de tudo, ou seja, alicerce fundamental (P 255).

Continuação da família porque na escola a criança deve ser tratada como se ali fosse a sua casa, para podermos aperfeiçoá-la. Ela deve ter a chance de mostrar seus erros e acertos para ajudarmos (P 301).

Família – pois é o fortalecimento fundamental na vida humana (P 413).

É a continuação do lar (P 419).

Os sentidos atribuídos à família (proteção, solidariedade, amor materno, dedicação, e tantos outros) estão de acordo com as expectativas da sociedade em relação à família enquanto instituição social. Porém, na nossa realidade atual, tais

expectativas continuam no plano do desejo e do esperado, especialmente, quando nos referimos aos grupos sociais aos quais pertencem os nossos pesquisados. Examinemos o que afirma uma especialista em relações familiares no mundo contemporâneo:

O sentido social de família é o de dispensar cuidados, proteção, aprendizado dos afetos, construção de identidades e vínculos relacionais de pertencimento, capazes de promover melhor e efetiva inclusão social na comunidade e na sociedade em que vivem. No entanto este é um sentido social entendido como expectativa, como possibilidade, e não como garantia. A família hoje vive num contexto social que pode tanto ser fortalecedor como esfacelador de suas possibilidades e potencialidades (CASTIONI, 2002, p. 160).

Mais uma vez, constatamos que houve não só a ressignificação de um sentido hegemônico, mas a sua naturalização a partir dos referentes simbólicos próprios do grupo pesquisado.

### **2.3 As Manifestações do *Habitus* Registradas em Fotografias**

Neste item, conforme anunciamos no início deste capítulo, vamos apresentar os resultados da análise do material fotográfico fornecido por cada professor que, livremente, escolheu as fotografias consideradas significativas para si próprio. Com a análise do conjunto de fotografias, percebemos que podemos usar uma outra linguagem para examinar e identificar como atuam certos esquemas do *habitus* desses professores. No quadro a seguir, informamos como se distribuem os temas fotografados, chamando a atenção do leitor para o seguinte detalhe: das 110

fotos, a maioria quase absoluta, ou seja, 81 recai sobre o registro das festividades escolares, e apenas 20 referem-se ao fazer docente.

<b>Objetos e ocasiões fotografadas</b>	<b>Quantidade</b>
Festas da escola	59
Solenidade de término de curso	22
Cenas do cotidiano escolar	20
Cenas familiares	9
<b>Total</b>	<b>110</b>

Quadro 5 – Ordenamento temático das fotos

Fizemos uma análise interpretativa desse material fotográfico, tendo como base os posicionamentos teóricos de Bogdan e Biklen (1994), Dubois (2001), Avedon (2004), Bourdieu (1965) e Loizos (2002).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a fotografia vem sendo usada nas ciências sociais há um longo tempo e podem ser separadas em duas categorias: as que foram feitas por outras pessoas e aquelas que o investigador produziu. O pesquisador precisa considerar que existem posicionamentos diferenciados em relação ao uso da fotografia como fonte de pesquisa, mesmo tendo encontrado pistas úteis ao seu trabalho.

Alguns defendem que a fotografia é quase inútil como um meio de conhecimento objetivo porque distorce o que pretende iluminar. [...] Outros contrapõem com a noção de que representa um significativo avanço na pesquisa, dado que permite que os investigadores compreendam e estudem aspectos da vida que não podem ser investigados através de outras abordagens (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 183-184).

Em busca de outros esclarecimentos, encontramos o percurso histórico do uso da fotografia, resgatado por Dubois (2001), que apresenta as posições de críticos e teóricos a respeito do princípio de realidade que é próprio da relação existente entre a imagem fotoquímica e o seu referente. Em uma visão geral, nesse percurso histórico, destacam-se três tempos ou três posicionamentos:

- a fotografia como espelho do real, (o discurso da mimese). A semelhança que existe entre a fotografia e o seu referente provoca o efeito de realidade que está ligado à imagem fotográfica;
- a fotografia como transformação do real (o discurso do código e da desconstrução). Quando surgiram as reações contra o denominado ilusionismo do espelho fotográfico, o princípio de realidade passou a ser considerado como pura impressão ou como simples efeito. A fotografia deixa de ser um espelho neutro e passa a ser considerada como um instrumento de transposição, de interpretação, de análise e de transformação da realidade;
- a fotografia como traço do real (o discurso do índice e da referência). A terceira maneira de abordar a questão do realismo na fotografia marca uma volta ao referente, mas sem a obsessão do iluminismo mimético. Dessa forma, a fotografia é considerada como inseparável de sua experiência referencial.

Percebemos com Dubois (2001) que o primeiro posicionamento (a fotografia considerada com espelho do mundo) e o segundo (a fotografia considerada como operação de codificação das aparências) têm como denominador comum atribuir à imagem fotográfica um valor absoluto por semelhança ou convenção. Dessa forma, a fotografia seria um ícone (representação por semelhança) e, em seguida, é vista como um símbolo (representação por convenção). Esse autor vai mais além, no entanto, ao propor que a fotografia seja



analisada como um índice com valor particular e singular, determinado pelo seu referente, portanto, como um traço do real, posição que nos parece mais pertinente.

Antes de apresentarmos o que diz Bourdieu sobre a utilização de fotos no estudo do *habitus*, faremos referência a uma bela citação de caráter epistemológico, de Richard Avedon, norte-americano considerado o pai da fotografia moderna e falecido em outubro de 2004 aos 81 anos.

Um retrato não se assemelha a nada. No momento em que uma emoção ou fato se transforma em fotografia, não é mais um fato e sim uma opinião. Não existe imprecisão em fotografia. Todas as fotografias são precisas. Nenhuma delas é verdade (AVEDON, 2004).

Avedon desvela, de modo magistral, a partir do campo da estética, os segredos do ato de fotografar. Uma emoção ou fato ao ser retratado transforma-se em uma opinião, em um olhar específico sobre a realidade. É por este caminho que devemos *olhar* as fotografias aqui apresentadas. Bourdieu, desenvolvendo seus estudos na França sobre o conceito *de habitus*, lançou, juntamente com seus colaboradores, um livro de referência sobre o tema “Uma arte média: ensaios sobre os usos sociais da fotografia” (Bourdieu, et al, 1965). Nada é mais ilusório do que acreditar que fotografar seja um ato de pura improvisação e espontaneidade.

Nada é mais estruturado e convencional que a prática da fotografia e os fotógrafos amadores. As normas que definem as ocasiões e os objetos da fotografia revelam a função social do ato e da imagem fotográfica: eternizar e tornar solene os tempos, fonte de vida coletiva (BOURDIEU, 1965, p. 39).

Dessa forma, descobre uma estética que pode vir a se expressar através de seus princípios, seus cânones e suas leis, que exteriorizam atitudes, éticas, (tradução de um determinado *ethos*). Observemos, de início, as fotos referentes às festividades escolares, apresentadas em maior quantidade.



Foto 1 – Comemoração do Doutor do ABC



Foto 2 – Professora com alunos na comemoração do Doutor do ABC



Diante disso, formulamos os seguintes questionamentos: Que sentido tem para esse professorado retratar as festas escolares? O que as fotos revelam desse *habitus*?

Para preparar as festas todo mundo trabalha muito. Reciclamos material. Sabe, o melhor curso que eu fiz foi esse de apreender a reaproveitar material usado. Jornal, latinha de refrigerante, tampinha de garrafa, enfim quase tudo. Assim, a minha escola que é assim tão feinha pode melhorar. [...] Veja nas fotos. Tem quem diga que é esta sala onde nos estamos? (PEF, N 6, Entrevista, 2001).

As vezes eu viro a noite, mas a nossa escola melhora de figura. Para preparar as festas da escola, todo mundo lá de casa trabalha. Meu marido, meus filhos. Cada um faz uma coisa: corta papel, pinta jornal ou seja lá o que for. Só sei que a minha classe e os meus alunos ficam bonitos. Você repare nas fotos... Até os alunos vêm prá escola de roupa limpa (PEF, N 8, Entrevista, 2001).

Em todas as festividades retratadas, percebemos a repetição de um mesmo padrão: a decoração feita com material reciclável, balões coloridos, crianças e professores com roupas de festa. Com frequência, há mesas com bolos e refrigerantes, o que quebra mais ainda o cotidiano da escola. A preparação das festividades é feita por cada professor em seu tempo livre, ou seja, um trabalho extra, não remunerado que envolve a todos.

As festas ocupam, assim, um lugar de destaque no cotidiano escolar, mobilizando as energias, a criatividade e os recursos disponíveis.

Assim, a minha escola que é assim tão feinha pode melhorar. [...] Veja nas fotos. Tem quem diga que é esta sala onde nós estamos? (PEF, N 6, Entrevista, 2001).

As vezes eu viro a noite, mas a nossa escola melhora de figura.

[...] Só sei que é a minha classe por causa dos alunos. Você repare nas fotos... Até os alunos vêm prá escola de roupa limpa (PEF, N 8, Entrevista, 2001).

As festividades registradas nas fotografias e o entusiasmo revelado na preparação de todas as comemorações determinadas pelo calendário escolar dizem muito do universo social dos professores: de suas motivações subjetivas, aspirações e valores. Como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 185) “[...] quando estudamos fotografias retiramos pistas a cerca do que as pessoas valorizam e quais as imagens que preferem [...] e como definem o seu mundo”.

Identificamos a valorização dada a cada uma das datas festivas, e enfatizamos o seguinte detalhe exposto nas fotos: a indumentária que esse grupo

usa para tais momentos. As roupas, as bijuterias, os gestos exprimem a *hexis* corporal dos indivíduos. A ornamentação do ambiente indica como o espaço escolar é apropriado para os dias de festa. Como já foi dito, a ornamentação da sala de aula deve exprimir o desejo de transformar a precariedade das condições do ambiente escolar nem que seja por algumas horas, por um dia. “Tem quem diga que é esta sala onde estamos? [...] Só sei que a minha classe e os meus alunos ficam bonitos” (PEF, N 6, Entrevista, 2001).

Bourdieu (1965), ao lançar as bases de compreensão da prática fotográfica, critica fortemente as correntes que priorizavam os aspectos psicológicos (razões e motivações) na explicação desse tipo de prática quando se toma, nesse caso o efeito pela causa. A prática fotográfica para Bourdieu deve ser entendida como decorrente de regras sociais, investida de funções sociais e vivida como necessidade. Isso sem fazer apelo a nenhuma forma de mecanicismo, ou seja, não se deve ver na prática de fazer fotografia das classes populares, uma necessidade inspirada por motivações universais e obstáculos financeiros, a realidade concreta não sendo mais que a soma algébrica de duas abstrações. Por esse caminho nós nos condenamos à universalização abstrata das necessidades ou das motivações desde que as dissociemos das situações concretas que as produzem, situações objetivamente determinadas pelos obstáculos de ordem econômica e pelas normas sociais: “Dito de outra forma as aspirações e exigências são definidas, na sua forma e conteúdo, pelas condições objetivas que excluem a possibilidade de desejar o impossível” Bourdieu (1965, p. 35).

As situações de festas, predominantemente retratadas, parecem ter a função social de eternizar os momentos em que o grupo sente-se fortalecido e superando, por um instante as dificuldades às quais está submetido.

Se admitimos, com Durkheim, que as festas têm por função revigorar e recriar o grupo, compreendemos que a fotografia está aí associada, posto que ela oferece o meio para solenizar esses momentos culminantes da vida social, nas quais o grupo reafirma solenemente a sua unidade (BOURDIEU, 1965, p. 41).

Descreveremos agora as salas de aula. Das sete salas de aula fotografadas, cinco estão localizadas em escolas comunitárias<sup>21</sup>; os espaços físicos são aí exíguos o que, certamente, dificulta o trabalho docente. Observamos que, nas fotografias das classes, as carteiras escolares estão dispostas em filas, inviabilizando, por exemplo, o desenvolvimento dos trabalhos de grupo necessários ao processo de socialização da criança e ao fortalecimento da auto-estima. Não há sequer espaço que permita ao professor caminhar entre as carteiras escolares e acompanhar o trabalho de cada aluno (Fotografias: nº 4, nº 5, nº 6). Em outras duas classes fotografadas, as crianças estão reunidas em um grande grupo, fazendo pose para as fotos de despedida, pois o ano letivo estava terminando (Fotografia: nº 7). E em uma única fotografia referente a uma classe, situada em uma escola patrimonial<sup>22</sup>, os alunos estão apresentando os resultados de uma tarefa escolar feita em grupo de estudo. Dessa forma, podemos reafirmar que a estrutura física da escola interfere no trabalho docente e traz conseqüências para o processo de aprendizagem.

---

<sup>21</sup> Escola Comunitária geralmente surge por iniciativa de um determinado grupo social, no entanto, conta com apoio técnico-financeiro da prefeitura.

<sup>22</sup> Escola mantida pela prefeitura municipal, cujo prédio é adequado às atividades de ensino.



Foto 4 – Professora sentada à mesa com os alunos ao seu redor



Foto 5 – Professora em pé no centro da sala de aula



Foto 6 – Alunos sem uniformes na sala de aula



Foto 7 – Alunos reunidos na sala de aula, posando para foto



Nessa mesma tônica - precariedade e exigüidade dos espaços escolares – encontramos uma fotografia referente à elaboração de material didático, na qual os professores estão desconfortavelmente sentados no chão, trabalhando, pois, nas condições que lhes são oferecidas (Fotografia: nº 08). Em uma outra fotografia referente ao planejamento escolar, os professores estão sentados em carteiras escolares que são desconfortáveis (Fotografia: nº 09). Assim sendo, podemos inferir que, além do desperdício dos recursos materiais, a ausência de uma mesa, na qual o professor pudesse trabalhar de modo mais confortável, estaria prejudicando a qualidade da ação docente.



Foto 8 – Professoras sentadas no chão durante o planejamento pedagógico



Por último, nas nove fotografias que enfocam fragmentos das vivências familiares e pessoais, não incluídas neste texto, encontramos também a valorização dos momentos festivos e dos fatos não corriqueiros, tais como: solenidade de casamento e conclusão de curso, festas comemorativas da alfabetização dos filhos, colação de grau decorrente do curso superior. Não entraremos em detalhes sobre esse conjunto de fotos pois procuramos focalizar o espaço social, embora estas sirvam igualmente para corroborar as nossas conclusões a respeito dos esquemas do *habitus* desse professorado.

No registro fotográfico, apreendemos detalhes de cenas do cotidiano da escola e da vida familiar do grupo pesquisado, com a intenção de compreender melhor os desdobramentos do nosso objeto de estudo: o processo de construção da identidade do professor e o seu exercício profissional. Para tanto, acatamos as recomendações de Loizos que nos impõe um questionamento:

O que se pode inferir com segurança e sensatez de uma fotografia? Agindo com segurança e sensatez, consideramos que os resultados e os tipos de fotografias dependem da ação do fotógrafo e da postura das pessoas fotografadas que podem ser espontâneas ou planejadas (LOIZOS, 2002, p. 145).

Acatamos tais recomendações e concluímos que as fotos anexadas a este trabalho, ainda que tenham sido planejadas, capturam momentos memoráveis para o grupo pesquisado, trazendo luzes para o nosso interesse de estudo.

Nos capítulos 1 e 2, procuramos apreender os principais elementos que dão visibilidade ao *habitus* do professor de Maracanaú. Neste capítulo, especificamente, pusemos à prova a hipótese de Domingos Sobrinho, segundo a qual o estudo das representações sociais de um determinado grupo permite ter acesso a determinados esquemas do *habitus*, que influenciam a construção dos sentidos de certos objetos do contexto onde este grupo está inserido. No capítulo seguinte, vamos sistematizar os nossos achados, visando relacioná-los com a construção identitária deste professorado.

### Capítulo 3 – Ser Professor em Maracanaú: *Habitus* e Identidade Social

Ao propor um modelo teórico para compreender a relação entre *habitus* e representações sociais, como referentes da constituição das identidades sociais, Domingos Sobrinho (1998b) considera que Bourdieu e Moscovici procuram romper com as concepções objetivista e subjetivista, que priorizam, alternadamente, um ou outro destes elementos. Ambos defendem que, ao contrário dessa alternância, há uma relação de influência recíproca entre sujeito e objeto. Essa hipótese teórica, conforme procuramos demonstrar ao longo deste trabalho, permite um maior entendimento da conjugação entre os esquemas do *habitus*, identificados no primeiro capítulo, e os elementos centrais e periféricos constitutivos dos conteúdos das representações sociais que abordamos no segundo capítulo. Dessa forma, conseguimos ampliar a apreensão do *habitus* do professorado, na medida em que identificamos suas representações sociais de família e de escola. Conforme já citamos anteriormente, para Domingos Sobrinho, as representações sociais não se constroem em um vazio social, mas a partir da realidade concreta e das relações simbólicas nas quais os agentes estão envolvidos.

Com base nos achados expostos até aqui, vamos explorá-los um pouco mais, visando demonstrar a tese que orienta este trabalho. No seu aspecto essencialmente teórico, defendemos que o modelo aqui seguido permite apreender o pano de fundo, ou seja, os aspectos mais permanentes nos indivíduos que orientam as suas construções identitárias. No aspecto empírico, defendemos que, embora o professorado de Maracanaú seja parte integrante dessa identidade social, chamada professor de ensino fundamental, a sua *forma de ser*, a sua forma social

de existir é profundamente influenciada pelas particularidades do espaço social da região onde se situa o município. Além disso, as transações simbólicas que cada professor é levado a desenvolver, no afã de se afirmar e de se distinguir socialmente, interferem na constituição de sua identidade social.

### 3.1 Considerações sobre o Conceito de Identidade Social

Não foi por acaso que no título deste trabalho, associamos os conceitos de *habitus* e de representações sociais à expressão *construção identitária*. Com a mesma e implícita preocupação, abrimos o título deste capítulo com a expressão *ser professor*. Com isso, pretendemos explicitar o nosso distanciamento de todas as concepções que entendem a identidade social de forma substancialista. Para Domingos Sobrinho (2003b, p. 511): “Essas visões substancialistas transformam os grupos em objetos naturalizados, exteriores e anteriores às práticas sociais”. Nessa mesma ótica, Bourdieu (1997, p. 24) afirma:

Mas a própria validade da classificação arisca a indução a ver classes teóricas, agrupamentos fictícios que só existem no papel por uma decisão intelectual do pesquisador como classes reais, grupos reais, constituídos como tais na realidade”

Em *La Distinction*<sup>23</sup>, Bourdieu faz uma alerta para o perigo de se transformar evidências empíricas em coisas em si, não obstante, afirme (e isto

---

<sup>23</sup> Utilizamos aqui da tradução e dos comentários feitos por Domingos Sobrinho (2003) sobre esta obra de Bourdieu, publicada em 1979.

orienta a construção do seu conceito de *habitus*) que as proximidades no espaço social diminuem a distância entre os agentes. Se as pessoas inscritas em um setor restrito do espaço social são ao mesmo tempo mais próximas, mais fáceis de abordar e mobilizar, dadas as disposições, gostos e outros elementos em comum, isto não engendra uma unidade automática, embora indique uma potencialidade objetiva da unidade.

Um outro aspecto teórico importante para se entender as construções identitárias, na ótica aqui adotada, é aceitar o caráter relacional do existir. Os grupos e pessoas não podem ser imaginados isoladamente. Cada condição social, ressalta Bourdieu (1979), é definida por suas propriedades intrínsecas e, ao mesmo tempo, por suas propriedades relacionais devidas à sua posição no sistema de relações, pois: “A identidade social se define e se afirma na diferença” (Bourdieu, 1979, p.191).

Domingos Sobrinho (1994) ressalta que a identidade social é resultante de um processo no qual os agentes se reagrupam, se identificam com certos sentidos (representação em sentido amplo) circulantes no meio onde se encontram, articulam porta-vozes para falar em seu nome, desenvolvendo, assim, amplas estratégias de distinção social. Todavia, acrescenta, uma identidade social é uma noção fundamentalmente operacional posto que não existe uma correspondência termo a termo entre esta e os agentes (indivíduos) que a põem em movimento.

Mas, enfim, que diferenciação existe entre *habitus* e identidade social? Não vamos aqui, seguramente, resolver as tensões existentes entre esses dois conceitos. Seguiremos as orientações de Domingos Sobrinho desenvolvidas nos seus Cursos na Pós-Graduação em Educação da UFRN<sup>24</sup>, pois as consideramos

---

<sup>24</sup> Faremos referência aos Cursos: Introdução a Sociologia de Bourdieu e Representações Sociais: teorias e métodos, por nós acompanhados no decorrer do nosso curso de pós-graduação.

pertinentes. Para ele, Bourdieu não distingue claramente *habitus* e identidade social, pelo contrário, parece reduzir um conceito ao outro. Um dos autores nos quais Domingos Sobrinho se apóia para buscar a distinção entre ambos é o sociólogo suíço Lalive d'Épinay (1984), para quem o *habitus* se refere aos atributos *lourds* (pesados, estruturantes) do ser social enquanto a identidade social é menos estável<sup>25</sup>. Os atributos e características do *habitus* são produtos de um longo trabalho de incorporação, construção de esquemas mentais que podem se transformar em capitais, como a *hexis* corporal, as estruturas lingüísticas de um modo específico de falar, a transmissão cultural, entre outros. Nessa ótica, um agente portador de determinado *habitus* pode compartilhar diferentes identidades sociais ou coletivas: ser torcedor de um clube esportivo, adepto de determinada religião, membro de um partido político.

Em linhas gerais, o *habitus* não pode ser confundido com os atributos mais transitórios, mais *leves*, por conseguinte, mais negociáveis do existir social. Por esta via, sistematizaremos os nossos resultados a respeito do ser professor em Maracanaú.

### **3.2 Síntese dos Elementos Identitários do Professorado de Maracanaú**

O exercício profissional do magistério é pautado por macro e micro interferências que se conjugam no espaço da escola e da sala de aula, direcionando a ação docente e influenciando a identidade do professor. No nível das macro

---

<sup>25</sup> Domingos Sobrinho se apóia, ainda, em Dubar (1991), Boltanski (1982), Hall (2000), Remy (1989), entre outros.

determinações, temos o Sistema Nacional de Ensino regido por uma legislação específica que determina critérios e diretrizes para o funcionamento das instituições de ensino do país. No nível das micro interferências, encontramos os elementos do contexto social de Maracanaú no qual o professor exerce a sua ação docente, notadamente, as manifestações específicas de uma identidade coletiva que pressupõe os significados de ser professor.

Ser professor em Maracanaú implica em uma distinção social que dá visibilidade aos indivíduos portadores de um certo volume de capital cultural, resultante de investimentos feitos ao longo de suas trajetórias de vida. Isto os torna, na linguagem de Bourdieu, (1999b, p.16) *distintos e distinguidos* dos não portadores de títulos escolares. Esta é uma distinção que os fazem apresentar-se como *vencedores* em relação às suas origens e a outros tipos de adversidades enfrentadas.

A análise das fotografias, além de outros dados revelados ao longo desta exposição, apontam a precariedade das condições de trabalho docente, particularmente no caso das escolas comunitárias. Ressaltemos que essas escolas foram fruto de lutas sociais da população pobre da periferia; no entanto, apesar das limitações concretas, o professorado se mostra socialmente engajado e comprometido com a prática docente. Fazem alusão a antigos mestres que lhes serviram de exemplo pela *boa vontade, desejo de acertar e a extrema afetividade com seus alunos*. Vimos, nos relatos das preparações das festas, o quanto os professores envolviam a si e a sua própria família, visando valorizar o que fazem e também dando provas sociais disso à sociedade local. Nesse aspecto, confundem o espírito de solidariedade com os alunos, em função das dificuldades enfrentadas no passado (isto dito explicitamente), com os esquemas inconscientes do *habitus* que



orientam a superposição ou extensão do espaço familiar com o da escola e as relações parentais típicas do provincianismo local. Percebemos, ainda, a reprodução de uma representação social que, anteriormente, era hegemônica no país: o professor missionário e vocacionário.

A esse respeito, devemos ressaltar que as expressões de *carinho*, *atenção e solidariedade* para com os alunos que dão visibilidade social a um professor que muito se aproxima do modelo *missionário e vocacionado*, sofre também a influência da matriz religiosa tão presente na região, conforme explicitamos no capítulo segundo. Em consequência, o professorado tende a *sacralizar* as relações sociais no espaço da escola e no contacto com os alunos.

A auto-imagem, digamos assim, de *vencedores, e de pessoas dispostas para a luta e o sacrifício* em prol do sucesso da atividade escolar, parece estar na base de uma avaliação positiva da relação com o Curso de Formação Docente. Este é visto como a oportunidade de aprendizagem, qualificação profissional e melhoria salarial. Entretanto, do ponto de vista do sistema de relações que estruturam o campo educacional no Estado, ser professor em Maracanaú é também estar situado em uma posição periférica. Distante das lutas distintivas desenvolvidas pelos agentes das instituições legítimas, o professorado de Maracanaú ressentem-se de sua posição quando precisa se relacionar diretamente com os códigos desse mundo legítimo. O seu pertencimento a um curso de graduação periférico não lhe assegura, pois, as gratificações simbólicas desejáveis.

Procuramos destacar aqui, de forma sintética, alguns elementos identitários que dão visibilidade ao professorado do ensino fundamental de Maracanaú e o diferenciam de traços mais amplos que marcam esse professorado de modo geral no país. Diríamos que, em certo sentido, o reconhecimento social,

como afirma Bonnewitz (2003), buscado por esse professorado, enfrenta uma tensão entre o seu *habitus* e as matrizes culturais locais. Para atender às pressões profissionalizantes da formação, é necessário romper com certos padrões locais provincianos. Não conseguindo fazê-lo, ressignificam os novos códigos, preservando as estruturas mais estruturantes do modo de ser local. As construções identitárias apresentam essa dinâmica e complexidade. *Habitus* e identidade social interagem, por conseguinte, dando a acentuação particular de cada processo. Enquanto princípio gerador e unificador de práticas e representações, como destaca Domingos Sobrinho (1994), o *habitus* fica ao nível inconsciente do grupo, estabelecendo as ligações e condicionamentos culturais que guiam as intenções dos agentes.

A Figura 7, constante na página seguinte, contém o esquema gráfico deste capítulo.

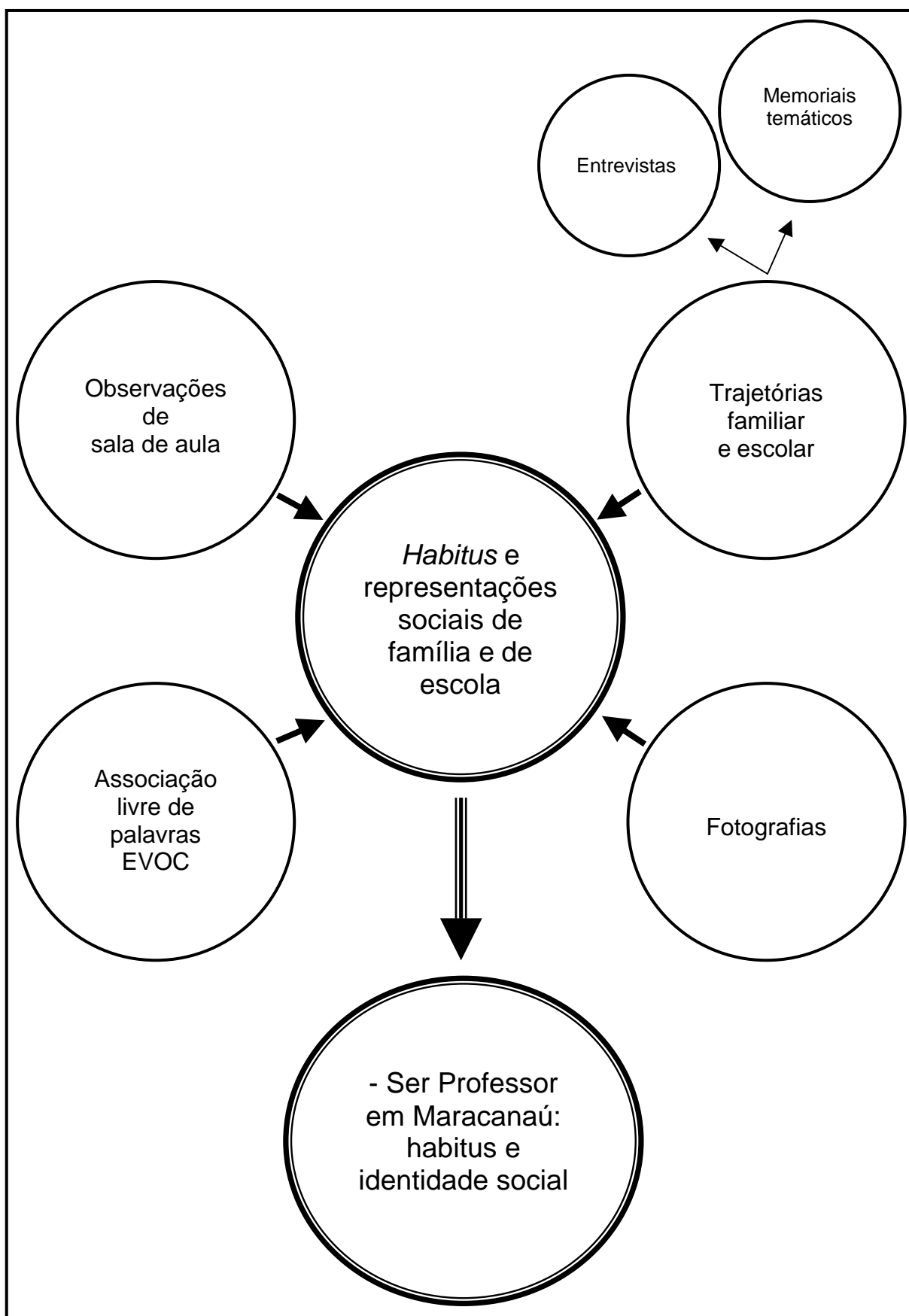


Figura 7 - Ser Professor em Maracanaú: *habitus* e identidade social

## **Considerações Finais**

O nosso desejo de poder contribuir para um melhor desempenho do professor do Ensino Fundamental, vinculado ao Sistema de Ensino do Município de Maracanaú-Ceará, direcionou este trabalho e, também, possibilitou a superação de inevitáveis obstáculos que surgiram ao longo da caminhada.

O aporte teórico que fundamentou todas as etapas da pesquisa, a aplicação dos instrumentos de coleta de informações e, sobretudo, a nossa permanência nas diversas unidades escolares fizeram emergir, da realidade multifacetada, uma compreensão ampliada dos referentes identitários do professor. A partir de três elementos básicos, quais sejam, a necessidade de aprofundar os nossos conhecimentos da realidade escolar para poder apresentar algumas sugestões, a busca de sistematização teórica e a realização das atividades de investigação, passaremos a expor as nossas principais conclusões.

Em sua maioria, encontramos um professor comprometido com o seu trabalho, pois procurava executá-lo da melhor forma possível, enquanto tentava aprender mais para aperfeiçoar o seu fazer docente. No entanto, em alguns momentos, percebemos certas tensões relativas a uma determinada “imposição social” para o ser professor, mesmo que todos dissessem, de modo direto ou não, que o magistério era algo sublime e até divino. Constatamos que estas aparentes contradições são típicas do senso comum e dos processos de construção de si mesmo. Como disse Moscovici (1978, p. 26) a respeito das representações sociais:

Insisto na especificidade dessas representações porque não gostaria de vê-las reduzidas, como no passado, a simples simulacros ou resíduos intelectuais, sem relação alguma com o comportamento humano criador. Pelo contrário, elas possuem uma função constitutiva da realidade, da única realidade que conhecemos por experiência e na qual a maioria das pessoas se movimenta.

No contexto da pesquisa, examinamos as relações que se estabelecem entre o sujeito e o grupo, a partir da perspectiva teórica, segundo a qual o grupo produz e direciona a sua identidade e, também, a de seus membros. Portanto, a construção da identidade é processual, não ocorre de forma isolada, resultando da conjugação de elementos individuais e grupais. A perspectiva de permanente entrelaçamento caracteriza o existir humano, pois a sociedade define o homem, enquanto é por ele definida.

A tentativa de diálogo que procuramos estabelecer entre os conceitos de *habitus* e de identidade social parece-nos ser profícua para a continuidade desse debate.

A identificação que pudemos fazer das condições concretas da construção do ser professor em Maracanaú são necessárias para orientar os conteúdos e práticas formativas nesse contexto e em contextos semelhantes, pois, em muitos casos, são desconsideradas as particularidades simbólicas dos aprendizes, o que leva a uma homogeneização do público e do seu contexto. Demonstramos, particularmente, que a aplicação da Teoria das Representações Sociais articulada ao estudo do *habitus* é um caminho teórico-metodológico bastante produtivo. Outros estudos, no entanto, precisam ser desenvolvidos para aprofundar o modelo e problematizar as lacunas ainda existentes: uma melhor delimitação das fronteiras entre *habitus* e identidade social.

Por último, este trabalho representou o nosso esforço para refletir, de modo mais aprofundado, sobre o contexto onde atuamos e procurar, a partir das lições aprendidas, aperfeiçoar a intervenção.

## Referências

ABRIC, JEAN-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de. **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: Ed. AB, 1998. p. 27-38.

\_\_\_\_\_. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, Denise. **As representações sociais**. Tradução: Lílian Ulup. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 155-171.

ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. Memorial, instrumento de investigação do processo de constituição da identidade docente. **Contrapontos**, Itajaí, v. 4, n. 2, p. 283-292, maio/ago. 2004.

CAMPOS, Fabio e LEAL, Jocélio (Orgs.). **Anuário do Ceará**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2004. 592 p.

AVEDON, Richard. **A verdade por trás das fotos** <http://www.observatorio.ig.br/> artigos Acesso em: 01 set. 2005.

BARDIN, Lourence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977. 225 p.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W. ; GASKELL, George. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis:Vozes, 2002. p. 189-217.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução: Maria João Álvares, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Batista. Porto: Editora Porto, 1994. 336 p.

BOLTANSKI, Luc. Les Cadres. Paris, Ed. Minit, 1982. Apud: DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. **La classe moyenne salariée brésilienne: l'invention d'un modèle culturel?**. Louvain-la-Neuve: Université Catholique de Louvain, 1994. 260 p.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Tradução: Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2003. 149 p.

BOURDIEU, Pierre; BOLTANSKI, Luc; CASTEL, Robert; Chamboredon, Jean-Claude. **Un art moyen: essai sur les usages sociaux de la photographie**. Deuxième édition. Paris: Les Éditions de Minit, 1965. 361 p.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução: Reynaldo Bairão. 2. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982. 232 p.

BOURDIEU, Pierre. **La distinction**: critique sociale du jugement. Paris: Les Éditions de Minuit, 1979. 670 p.

\_\_\_\_\_. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, 208 p

\_\_\_\_\_. **Coisas ditas**. Tradução: Cássia R da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 1990. 234 p.

\_\_\_\_\_. **As regras da arte**. Tradução: Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. 431 p.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas sobre a teoria da ação**. Tradução: Marisa Corrêa. Campinas: Papyrus, 1997. 224 p.

\_\_\_\_\_. **Escritos de educação**. Tradução: Octavio Alves Velho. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 251 p.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas** Tradução: Sergio Miceli. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 1999. 361 p.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2000b. 322 p.

\_\_\_\_\_. **A produção da crença**: contribuição para uma economia dos bens simbólicos. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. São Paulo: Zouk, 2004a. 219 p.

BRASIL, Lei 9.394, de 20.12.96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, n.248 de 23.12.96, p. 27.833-27.841.

BRITO, Suerde Miranda de Oliveira. **O concreto e o simbólico no cotidiano da educação em saúde**: práticas representações e processo identitário dos agentes comunitários de saúde de João Pessoa – Pb. 2004, 349 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

CAMPOS, Fabio e LEAL, Jocélio (Orgs.). **Anuário do Ceará**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2004. 592 p.

CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima de. Eu confio, tu prevines, nós contraímos: uma (psico) lógica im (permeável) à ação? In: JODELET, Denise. (Org.).

\_\_\_\_\_. O simbólico como espaço articulador no processo de apropriação da escrita. In: MADEIRA, Margot Campos. (Org.). **Representações sociais e educação**; algumas reflexões. Natal: UFRN, 1998. p. 39-63.

\_\_\_\_\_. **O outro lado do aprender**: representações sociais da escrita no semi-árido norte-rio-grandense. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana; Natal: UFRN.



2001. 171 p.

\_\_\_\_\_. O construto das representações sócias: implicações metodológicas. In: MOREIRA, Antonia Paredes; JESUINO, Jorge Correia. (Org.). **Representações sócias: teoria e prática**. 2. ed. rev. e amp. João Pessoa: UFPB. 2003a. p. 421-430.

CASTIONI, Alexandra Elizabet. A família na atualidade: estudo a partir de um grupo de orientação e apoio sócio-familiar. In: CENCI, Cláudia M. B.; PIVA, Maristela; VINÍCIUS, R. T. Ferreira. **Relações familiares: uma reflexão contemporânea**. Passo Fundo: UPF, 2002. 159-169.

CORREIO BRASILIENSE. **2º Caderno**. 09-09-2005.

CRUZ, Enêde Andrade da. **Práticas profissionais dos trabalhadores em central de material e esterilização: representações sociais da equipe de enfermagem**. 2003. 216 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003.

DANTAS, Maria Stella Cochrane Santiago. **Gestão sócio-educacional e o desenvolvimento comunitário em Coqueiro-Cascavel-Ceará: posição do gestor e suas representações sociais**. 2002. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Vale do Acaraú. Universidade Internacional de Lisboa, Fortaleza, 2002.

DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. **La classe moyenne salariée brésilienne: l'invention d'un modèle culturel?**. Louvain-la-Neuve, Université Catholique de Louvain, 1994. 260 p.

\_\_\_\_\_. Classe média assalariada e representações sociais da educação: algumas questões de ordem teórico-metodológicas. In: MADEIRA, Margot Campos. (Org.). **Representações sociais e educação**; algumas reflexões. Natal: UFRN, 1998a. p. 21-38.

\_\_\_\_\_. *Habitus* e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas. In: MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: Ed. AB, 1998b. p.117-130.

\_\_\_\_\_. Campo científico e interdisciplinaridade. In: FERNANDES, Aliana et al. (Orgs.). **O fio que une as pedras: a pesquisa interdisciplinar na pós-graduação**. São Paulo: Biruta, 2002. p.49-58.

\_\_\_\_\_. Poder simbólico, signo hegemônico e representações sociais: notas introdutórias. In: CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima de; PASSEGGI, Maria da Conceição; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés.(Orgs.). **Representações sociais: teoria e pesquisa**. Mossoró: Fundação Guimarães Duque; Fundação Vingt-un Rosado. 2003a, p. 63-70. (Coleção Mossoroense). Série C, v. 1376,

\_\_\_\_\_. Classe média assalariada e representações sociais da educação: a educação como signos e objeto representacional. In: MOREIRA, Antonia Paredes;

JESUINO, Jorge Correia. (Org.). **Representações sócias: teoria e prática**. 2. ed. ver. e amp. João Pessoa: UFPB. 2003b, p. 505-522.

\_\_\_\_\_. **Praxiologia e representações sócias: dialogando com Bourdieu e Moscovici**. [ S. l. : S..n.], 2006. No prelo.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução: Annete Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Editora Porto, 1991. 240 p.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Tradução: Marina Appenzeller. 5 ed. Campinas: Papirus, 2001. 362 p.

FLAMENT, Claude. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 173-186.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 108 p.

HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho. **Currículo de formação de professores do litoral ao pé da serra: um perfil desconhecido**. 2002. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2000**. Rio de Janeiro, 2002. (Primeiros Resultados da Amostra – Parte 2).

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais**. Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p.17-44.

LALIVE d'EPINAY, C. et al. Vieillesse. Situations, itineraries er modes de vie des personnes agées aujourd' hui. 2ed. Saint – Saphorin, Editions Georgi, 1984. Apud: DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. **La classe moyenne salariée brésilienne: l'invention d'un modèle culturel?**. Louvain-la-Neuve: Université Catholique de Louvain, 1994. 260 p.

LEITINHO, Meirecele Calfope (Org.). **Projeto de Redimensionamento da Formação Acadêmica na UECE**. Fortaleza: UECE, 1998. 32 p.

LIMA, João Alcimo Viana. **Gestão e autonomia universitária: a experiência da UECE**. Fortaleza: UECE, 2003. 216p.

LIRA, André Augusto Diniz. **Entre os retratos e a forma de retratar: a identidade social do professorado**. 2003. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e**

**som:** um manual prático. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002. p 137-156.

MACHADO, Laêda Bezerra. **O que é construtivismo?** Estudo de representações sociais com professores do Recife. 2003. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

INEP/MEC. [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br).

MELO, Marileide Maria de. **A produção tardia da profissionalização docente e seu impacto na redefinição identitária do professorado do ensino fundamental.** 2005. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

MORAIS, Elvira Sá de. **A UECE e a política estadual do ensino superior.** São Paulo: Annablume, 2000. 178 p.

MOSVOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise.** Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 291 p.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: GUARESCHI, Pedrinho A. ; JOVCHELOVITCH, Sandra. (Orgs.). **Textos em representações sociais.** 4 ed. Petrópolis: Vozes. 1995. p. 7-16.

\_\_\_\_\_. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais.** Tradução: Lílian Ulup. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 45-66.

\_\_\_\_\_. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Editado em inglês por Gerard Duveen. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003. 404 p.

ORTIZ, Renato. (Org.). **Pierre Bourdieu.** Tradução: Paula Monteiro e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1994. 191 p. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 39).

PINTO, Louis. **Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social.** Tradução: Luiz Alberto Monjardim. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2000. 192 p.

REMY, Jean. Comment problématiser le changement social. In: MOLITOR, M.; REMY, J. et VAN CAMPENHOUDT, L. Le mouvant et la forme. Bruxelles: Facultés Universitaires Saint-Louis, 1998. Apud: DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. **La classe moyenne salariée brésilienne: l'invention d'un modèle culturel?** Louvain-la-Neuve: Université Catholique de Louvain, 1994. 260 p.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais.** Petrópolis: Vozes, 1996. 189 p.

\_\_\_\_\_. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais.** Rio de Janeiro: UERJ. 1998. 110 p.

\_\_\_\_\_. A representação social da economia brasileira antes e depois do “plano real.” In: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina (Orgs.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: Ed. AB. 1998. p. 49-69.

SANTOS, David. Entrevista. Correio Brasiliense Caderno 2 de 09-09-2005

SANTOS, Raimundo Santiago dos. **A expansão urbana de Maracanaú: uma análise cartográfica**. 1999. 152 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 1999.

SILVA, Paulo Roberto Palhano. **MST, *habitus* e campo educacional: plantando as sementes de uma educação libertadora**. 2003, 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

SOUZA, Ângela Terezinha. Cultura docente e gestão pedagógica: a racionalidade prática dos saberes do saber-fazer. In: DAMASCENO, Maria Nobre; THERRIEN, Jacques.(Orgs.). **Artesãos de outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar**. São Paulo: Annablume, 2000. p.111-126.

TURA, Luiz Fernando Rangel. AIDS e estudantes: a estrutura das representações sociais. In MADEIRA, Margot. **AIDS e representações sociais: a busca de sentidos**, Natal, EDUFRN, 1998, p 121-154.

VERGÈS, Pierre. **Conjunto de programas que permitem a análise de evocações**. EVOC, Manual, versão 5 de abril 2002. Aix en Provence: [S. n.] 2002, 22 p.

\_\_\_\_\_. Representações sociais da economia: uma forma de conhecimento. In: JODELET, Denise. (Org.). As **representações sociais**. Tradução: Lílian Ulup. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p. 343 -362.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984

ZIPF, George Kingsley. **A lei de Zipf**. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?>. Acesso em: 17 set. 2005.

## **ANEXOS**

Anexo A – Teste de Associação Livre de Palavras - Expressão Indutora:  
Família é ...

Anexo B – Teste de Associação Livre de Palavras - Expressão Indutora:  
Escola é ...

## ANEXO A – Teste de Associação Livre de Palavras – Expressão Indutora: Família é ...

PESQUISA JUNTO AOS PROFESSORES DE MARACANAÚ - 2003

Caro (a) colega

Estamos desenvolvendo uma atividade de pesquisa sobre escola e família. Precisamos de sua colaboração. Desde já, nós lhe agradecemos muito.

I – Por favor, escreva rapidamente as palavras (somente palavras) que, na sua opinião, completam a afirmação:

### Família é ...

(Por favor, preencha todos os espaços pontilhados)

<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
-----	-----	-----
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
-----	-----	-----

II – Agora numere todas as palavras, classificando-as de acordo com a importância que você atribui a cada uma delas. Use os quadradinhos para colocar os números (de 1 a 6).

III – Dê o significado da palavra que você apontou como a mais importante, ou seja, a palavra indicada como a Nº 1.

.....

.....

.....

.....

## ANEXO B – Teste de Associação Livre de Palavras – Expressão Indutora:

.....

**Escola é ...**

PESQUISA JUNTO AOS PROFESSORES DE MARACANAÚ - 2003
--

I – Por favor, escreva rapidamente as palavras (somente palavras) que, na sua opinião, completam a afirmação:

**Escola é ...**

(Por favor, preencha todos os espaços pontilhados)

<input type="checkbox"/> _____  <input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____  <input type="checkbox"/> _____	<input type="checkbox"/> _____  <input type="checkbox"/> _____
--	--	--

II – Agora numere todas as palavras, classificando-as de acordo com a importância que você atribuiu a cada uma delas. Use os quadradinhos para colocar os números (de 1 a 6).

III – Dê o significado da palavra que você apontou como a mais importante, ou seja, a palavra indicada como a Nº 1.

.....

.....

.....

**IV - Algumas informações complementares:**

- Cidade e bairro onde você mora: \_\_\_\_\_
- Sexo: \_\_\_\_\_ Tempo de experiência em Magistério: \_\_\_\_\_
- Curso de Formação de Professores – UECE  Outra universidade
- Sim     Não     Cursando

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)



[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)