



Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento

**Trajetórias de vida de professores formadores:
A constituição de *habitus* profissionais**

Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio como parte dos requisitos parciais para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof^ª. Isabel Alice O.M. Lelis

Rio de Janeiro
Setembro de 2006

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.



Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento

Trajetórias de vida de professores formadores: A constituição de *habitus* profissionais

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Isabel Alice O. M. Lelis

Orientadora

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a Ana Waleska P.C. Mendonça

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof^a. Hermengarda Alves Lüdke

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof. Waldeck Carneiro da Silva

UFF

Prof^a Alda Judith Alves Mazzotti

UNESA

Prof. Paulo Fernando C. de Andrade

Coordenador Setorial do Centro de
Teologia e Ciências Humanas

Rio de Janeiro, 22 de setembro de 2006.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Maria das Graças C. de Arruda Nascimento

Maria das Graças C. de Arruda Nascimento graduou-se em Pedagogia pelo Instituto de Educação do Rio de Janeiro em 1975, com habilitação em Didática da Biologia e Higiene Escolar. Em 1977 obteve, no Centro Universitário Augusto Motta, as habilitações em Supervisão Escolar e Orientação Educacional. Atuou como professora do ensino fundamental e coordenadora pedagógica na rede pública de ensino do Município do Rio de Janeiro de 1972 a 2001. Em 1996 concluiu o mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio, apresentando a dissertação “A escola como espaço de formação continuada de professores: análise de uma experiência”. Em 2006, também pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio, defendeu a tese de Doutorado em Educação intitulada “Trajetórias de vida de professores formadores: constituição de *habitus* profissionais”. Atuou também em um programa de formação de professores em e para os direitos humanos, desenvolvido por uma Organização Não Governamental. Atua como professora do curso de Pedagogia nas áreas da Didática, da formação de professores e da coordenação do trabalho pedagógico.

Ficha Catalográfica

Nascimento, Maria das Graças Chagas de Arruda

Trajetórias de vida de professores formadores: constituição de *habitus* profissionais / Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento ; orientadora: Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis. – 2006.

265 f. : il. ; 30 cm

Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Trajetórias profissionais. 3. Professores formadores. 4. *Habitus* profissionais. I. Lelis, Isabel Alice Oswald Monteiro. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

A todos os professores que continuam acreditando na força de seu trabalho para a formação humana, e, por isso, lutam, insistem e permanecem.

Agradecimentos

À minha orientadora, professora Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis, profissional competente, dedicada, comprometida e amorosa, pelo trabalho de orientação, pelo carinho, pelo apoio e pela confiança em mim depositada.

Aos vinte professores e professoras entrevistados/as, cujos depoimentos tornaram possível a elaboração dessa pesquisa.

À PUC e à Universidade Estácio de Sá pelas bolsas de estudos concedidas no período do doutorado.

Aos professores Ana Waleska Pollo de Mendonça e Waldeck Carneiro da Silva, que constituíram a banca de qualificação I e II e que tão cuidadosamente se dispuseram a colaborar com essa pesquisa, pela imprescindível colaboração.

Aos meus professores da PUC, Pedro Benjamim Garcia, Maria Aparecida Mamede, Menga Lüdke, Vera Maria Candau, Leandro Konder, Rosália Duarte, Zaia Brandão, Ana Waleska Mendonça, Isabel Lelis e Marilut Mata com quem travei diálogos fecundos ao longo do mestrado e do doutorado e que muito contribuíram para meu crescimento intelectual.

Aos meus alunos e alunas que, ao longo de minha trajetória no magistério, têm me ensinado a ser melhor pessoa e professora.

Aos meus companheiros e companheiras do curso de Pedagogia da Universidade Estácio de Sá que, nesses últimos anos, tanto contribuíram para fazer do nosso cotidiano, um espaço de compromisso com uma educação superior de qualidade voltada para as classes menos favorecidas do ponto de vista social e econômico.

À Lúcia Sasse, diretora, amiga, companheira de lutas que tem sido para mim exemplo de dignidade e ética e que muito me estimulou com seu carinho e confiança.

À Josina, pelo imenso apoio e carinho, pela cumplicidade e compreensão nos momentos mais difíceis, quando dividir o tempo entre o trabalho e a essa pesquisa me parecia impossível.

À Fernanda e Érica, que dentre os alunos, se tornaram amigas e companheiras, não só pelo apoio técnico no campo da informática e pela transcrição das entrevistas, mas, sobretudo, pelo carinho a mim dedicado.

A Graziela, que com sua disponibilidade e competência, soube se antecipar e facilitar minhas tarefas profissionais, sobretudo, nos momentos em que precisei mergulhar mais intensamente na produção acadêmica.

À amiga Rosa, que dividiu comigo as tarefas profissionais cotidianas, nos últimos meses, me deixando mais livre para a conclusão desse trabalho.

À amiga Teresa, interlocutora sempre disponível desde o mestrado, que ousa me acenar nesse momento com um projeto de pós-doutorado.

À Bia e Adélia, amigas e interlocutoras, sempre disponíveis, pela inestimável colaboração.

À Cléa, amiga e companheira, presença fundamental no início de minha carreira, que marcou profundamente minha trajetória profissional e sempre me inspirou.

Aos meus pais, que me deram a certeza de ser amada e semearam, em mim, a vontade de saber, a perseverança e a fé.

A minha irmã Ângela e outros queridos familiares que dividiram comigo ansiedades, dúvidas, alegrias e tristezas, sempre me impulsionando para a conclusão desse trabalho.

Ao Paulo, companheiro de todos os momentos, com quem compartilho a vida, os valores e os sonhos há trinta e cinco anos, pela presença amorosa e cuidadosa que certamente me fez mais humana e feliz.

À Thais e ao Daniel, meus filhos, que me dão a oportunidade de vivenciar um amor pleno e incondicional e que não me deixam esquecer a importância das utopias em nossas vidas.

Resumo

Nascimento, Maria das Graças Chagas de Arruda; Lelis, Isabel Alice O.M. **Trajetórias de vida de professores formadores: a constituição de *habitus* profissionais.** Rio de Janeiro, 2006, 265p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Analisar as trajetórias de formadores de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, que atuam no curso de Pedagogia em Universidades do Rio de Janeiro, constitui o objetivo dessa pesquisa. Através de relatos orais, foram trabalhadas as histórias de vinte professores formadores, tendo como interlocutor privilegiado, Pierre Bourdieu. A análise desses relatos teve como finalidade compreender como se deu nesses formadores a construção das disposições para a docência e para a atuação na formação de professores das séries iniciais em cursos de Pedagogia. Partindo da questão central sobre como cada um dos entrevistados se tornou professor, o roteiro das entrevistas abordou aspectos relacionados à socialização familiar, à trajetória escolar, à escolha da profissão e à trajetória profissional desses professores, com o objetivo de buscar vestígios dos processos de socialização nas disposições que orientam suas atuações como formadores. Com relação à questão central, o que apareceu foi a diversidade de trajetórias e das razões que os levaram a “optar” pela profissão e pela formação de professores para as séries iniciais. Destaca-se aí a multiplicidade de fatores que se interpenetraram favorecendo uma opção ora interpretada como “vocação”, ora como uma “escolha do necessário” ou como uma opção feita em função das oportunidades concretas que foram se colocando. Quanto aos vestígios dos processos de socialização pré-profissionais, emergiram a força dos investimentos de suas famílias na escolarização e das imagens modelares, sobretudo para a escolha profissional, confirmando-se a perspectiva de que as estruturas de um *habitus* anterior comandam o processo de estruturação de novos *habitus* a serem produzidos por novas agências socializadoras. No que se refere à socialização profissional evidenciou-se a importância das entradas na profissão e das primeiras experiências profissionais para a construção de suas identidades profissionais e das representações sobre o Curso de Pedagogia, sobre a formação de professores e sobre o campo em que exercem sua profissão. O que apareceu foi um grupo profissional marcado por diferenças relativas aos volumes de capital econômico, cultural e social, à formação recebida, às disposições em relação aos estudantes, às identidades profissionais, às estratégias acionadas para movimentarem-se no campo em que atuam. Afastando-se ou recuperando histórias vividas ao longo de suas trajetórias, esses professores constroem suas próprias práticas pelas quais reagem às condições sociais nas quais estão inseridos.

Palavras-chave:

Trajetórias profissionais; professores formadores; *habitus* profissionais.

Abstract

Nascimento, Maria das Graças Chagas de Arruda; Lelis, Isabel Alice O.M. (Advisor). **Life's trajectories of former teachers: the constitution of professional habitus.** Rio de Janeiro, 2006, 265p. Doutorado Thesis – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The aim of this research is to analyse the trajectories of former teachers for the first levels of basic education, that work in the course of Pedagogy in Universities of Rio de Janeiro. Through oral reports, I could work on the histories of twenty former teachers, having as principal interlocutor, Pierre Bourdieu. The analyse of those reports had as main finality to understand how the construction of the inclinations to work as a teacher in courses of Pedagogy and to work for the formation of other teachers of the first levels of basic education was born within those teachers. Starting from the central question about how each one of those who took part in the research became a teacher, the schedule of the interviews approach aspects related to familiar socialization, to scholar trajectory, to profession's choice and to the professional trajectory of those teachers, in order to search for traces of socialization process concerning to the dispositions that drive their work as former teachers. In relation of the central question, what came out was the diversity of trajectories and reasons that brought them to “choose” that profession and the formation of other teachers for basic education. I could point there the multiplicity of aspects that helped each other provoking the option understood in one hand as “vocation”, in the other hand as a “necessary choice” or as an option chosen in face of concrete opportunities that were put on the way. About the traces of the socialization process pre-professionals, I could note the strength of the investment of their families concerning to schoolarization and the strength of the model images, specially for the profession's choice, confirming the perspective that the structures of the previous *habitus* command the process of construction of new *habitus* to be produced by new socializing agencies. In relation to the professional socialization, it's clear the importance of the entrances in the profession and the first professional experiences for the construction of their professional identities and the representations about the course of Pedagogy, about the formation of teachers and about the field where they exercise their profession. What came into view was a professional group marked by differences related to the volume of economic, cultural and social capital, to the received formation, to disposition applied to students, to professional identities, to strategies to work in the field where they work. Moving away or recovering histories lived on the way of their trajectories, those teachers build their own practice where they react to the social conditions where they are put in.

Keywords:

Professional trajectories; former teachers; professional habitus.

Sumário

1. Introdução.....	12
1.1. O contexto do professor formador e a pesquisa	19
1.2. O contexto do professor formador	19
1.2.1. Os cursos de formação de professores no Brasil	20
1.2.2. O campo das faculdades de Educação e a disputa entre projetos de formação dos profissionais da Educação	23
1.3. As escolhas metodológicas	36
1.3.1. A ambigüidade dos termos e a delimitação dos processos metodológicos	37
1.3.2. Importância e limites da utilização de fontes orais	39
1.4. As entrevistas	43
1.4.1. A escolha dos sujeitos da pesquisa	44
1.4.2. O processo das entrevistas	46
2. Nas formas de ser e perceber o mundo, a força dos valores familiares	60
2.1. Os professores entrevistados e seus grupos familiares	60
2.2. O valor atribuído à instituição escolar e os investimentos educativos	71
3. As memórias do processo de escolarização e as concepções atuais sobre a escola e o professor: uma forte relação	88
3.1. Os estabelecimentos de ensino e o contexto sociopolítico	89
3.1.1. As escolas de elite	93
3.1.2. Os espaços diferenciados dentro da rede pública	100
3.1.3. Os diferentes contextos sociopolíticos nos quais se inseriam as instituições de ensino	107
3.1.4. O reflexo do contexto na legislação educacional	112
3.2. As experiências escolares mais significativas e os professores que marcaram suas vidas	114
3.2.1. As lembranças da escola primária	114
3.2.2. As memórias do ciclo ginasial e do ensino médio	122
3.2.3. O ensino superior	132

4. Na escolha da profissão, a força das determinações sociais e das disposições adquiridas	136
4.1. A hierarquização das profissões	136
4.2. A “vocação” e a causalidade do provável	149
4.2.1. “Nasci professora!”	151
4.2.2. “Não queria ser professor/a...”	167
4.2.2.1. “Não queria ser professor/a, queria ser...”	168
4.2.2.2. “Não sabia muito o que queria ser...”	176
4.2.2.3. “Acabei entrando, fui ficando...”	179
4.2.2.4. “O magistério me acenava...”	181
5. A socialização profissional e as imagens sobre o campo em que atuam	189
5.1. Nas representações sobre o espaço social, a força do início da carreira	191
5.2. Rumo ao ensino superior: as razões para buscar o mestrado	207
5.3. A entrada na faculdade de Educação	210
5.4. Nas representações sobre a Pedagogia e os estudantes, o compromisso com a formação de professores das séries iniciais	231
6. Considerações finais	241
7. Referências bibliográficas	249
Anexos	258

A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática eminentemente formadora, sublinha a maneira como se realiza. Sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos... O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva da do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca. Daí a importância do exemplo que o professor ofereça de sua lucidez e de seu engajamento na peleja em defesa de seus direitos, bem como na exigência das condições para o exercício de seus deveres.

Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia.

1 Introdução

Analisar as trajetórias de formadores de professores para as séries iniciais do ensino fundamental, que atuam no curso de Pedagogia em Universidades do Rio de Janeiro, constitui o objetivo da pesquisa que me proponho a desenvolver.

O processo de construção do objeto de pesquisa iniciou-se, após algumas “idas e vindas”, em meados de 2004, quando da formulação do problema da pesquisa e seus objetivos.

Partindo do pressuposto de que a explicitação de momentos que marcaram minha trajetória de pesquisa pode contribuir para uma melhor compreensão das escolhas teórico-metodológicas que fiz, visto que, como afirma Bourdieu (2004), qualquer ponto de vista é a visão tomada a partir de um ponto, considero relevante abordar aqui, ainda que de forma bastante sucinta, minha própria história como pesquisadora. A esse respeito, Bourdieu (1989, p. 35) alerta:

A sociologia corrente, que se exime a pôr em causa de modo radical as suas próprias operações e os seus próprios instrumentos de pensamento (...) é inteiramente atravessada pelo objeto que ela quer conhecer e que não pode realmente conhecer, pelo fato de não se conhecer a si mesma.

Assim, seguindo a orientação do sociólogo, cabe destacar que há mais de trinta anos venho trabalhando com o tema da formação de professores, seja na perspectiva da formação em serviço, nos âmbitos do sistema público de ensino do Rio de Janeiro e de uma organização não governamental, seja na perspectiva da formação inicial, no âmbito dos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas.

No plano da pesquisa e da produção acadêmica, dois temas têm marcado minha trajetória: o da formação continuada de professores e o da violência na escola, este sempre tratado na perspectiva de uma educação em e para os direitos humanos e para a paz.

A preocupação com a questão da formação de professores se encontra expressa em minha dissertação de mestrado, quando sistematizei uma experiência bem sucedida de formação em serviço de professores de uma escola municipal do Rio de Janeiro, e em dois textos decorrentes desse trabalho intitulados *A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática* e *Formação de*

professores em serviço: um caminho para a transformação da escola. Ambos foram publicados em 1997, como capítulos de livros.

A partir desses trabalhos, fui convidada a fazer a revisão metodológica de um livro de oficinas pedagógicas de direitos humanos, dirigido a professores do ensino fundamental. Bastante motivada pela temática, passei a ser responsável por um trabalho de formação em serviço para professores, na perspectiva da educação para a cidadania e os direitos humanos, desenvolvido no âmbito de uma organização não governamental. Nesse contexto, tive a oportunidade de desenvolver uma pesquisa sobre o fenômeno da violência no cotidiano das salas de aula, com o objetivo de compreender como os professores situavam-se diante dessa questão. Para além dos resultados da pesquisa, pude aprender, através dela, muito sobre a importância de um objeto bem construído e sobre a necessidade de uma certa objetividade na busca das soluções para as questões formuladas. A partir dessa pesquisa e da experiência junto aos professores com os quais trabalhava, escrevi, em parceria com outras autoras, o livro *Escola e Violência* (1999), que traz os resultados da pesquisa realizada. Ainda em decorrência dessa pesquisa, publiquei, em 2000, os textos: *Violência e escola: o que pensam os/as professores/as*; *Por uma educação pela paz e pela não violência* e *Direitos Humanos: uma proposta metodológica*.

Compreendendo que “para educar é imprescindível educar-se” (NASCIMENTO, 2000, p. 115) e que para se pôr em prática uma educação pautada nos direitos humanos e na cidadania, é necessário formar-se a si próprio nessa perspectiva, escrevi, em 2000, o texto *A Dimensão política da formação de professores*, que incorporava a temática da formação de professores às questões referentes à construção da cidadania. Logo a seguir, comecei a elaborar o anteprojeto de pesquisa para o doutorado, marcado pela mesma perspectiva de articulação entre as duas temáticas. Propunha-me, então, a analisar a contribuição das universidades para a formação continuada de professores, a partir de um estudo sobre um programa de formação continuada em educação ambiental e em direitos humanos, desenvolvido no âmbito de uma universidade, no Estado do Rio de Janeiro.

Contudo, as leituras realizadas, sobretudo no campo da Sociologia e da História, a experiência como formadora de professores, no âmbito de um curso de Pedagogia e o contato com as professoras do doutorado com quem tive

oportunidade de compartilhar minhas questões, foram me conduzindo a pensar a formação inicial do magistério e, sobretudo, a formação pedagógica dos formadores de professores.

Buscando delimitar o objeto da pesquisa a ser desenvolvida, lancei-me a uma primeira aproximação com a literatura específica, com o objetivo de conhecer como essa temática vinha sendo tratada no conjunto das pesquisas educacionais no Brasil.

Para essa tarefa, muito me auxiliaram os trabalhos de Brzezinski e Garrido (2001, p. 95), que examinaram os trabalhos apresentados no GT de Formação de Professores, durante as reuniões da ANPEd, no período 1992 a 1998, e de Ramalho, Nunez, Terrazan e Prada (2002) que analisaram cento e quarenta e sete linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação em educação de todo o país, no ano 2000. Segundo esses trabalhos, desde o início da década de 80 do século passado, observa-se, no seio das instituições formadoras de professores e dos diferentes movimentos promovidos pelas entidades e associações representativas dos educadores no Brasil¹, uma intensificação no debate acerca da questão da formação de professores e, a partir do final dos anos 80, um aumento da produção acadêmica voltada para a temática. Multiplicam-se os trabalhos sobre a profissionalização do magistério, o desenvolvimento profissional e a identidade dos docentes, a formação inicial e continuada de professores, os saberes docentes, entre outros. No estudo realizado por Brzezinski e Garrido (2001, p. 95), ficou constatado que os temas da formação inicial, da formação continuada e da profissionalização docente foram privilegiados nesse espaço de tempo. Nesse estudo, as autoras apontam também as temáticas que foram silenciadas ou pouco investigadas e, nessa perspectiva, afirmam que nos estudos que têm o professor como foco “não foi analisado o formador do professor”.

Esse dado foi constatado também por Ramalho, Nunez, Terrazan e Prada (2002) que, analisando a produção da pós-graduação no ano 2000, constataram a forte incidência de trabalhos sobre os professores e/ou sua formação e, dentro dessa linha, verificaram que a profissionalização docente, o desenvolvimento

¹ Entre elas: ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação), ANDES (Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de ensino superior), ANFOPE (Associação Nacional para a Formação dos Profissionais de Educação), FORUMDIR (Fórum de Diretores das Faculdades / Centros de Educação das Universidades Públicas), ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

profissional, a identidade dos professores, a prática pedagógica e os saberes docentes constituíram as temáticas priorizadas. Esses pesquisadores apontam ainda que o ensino fundamental tem sido alvo do maior número de estudos sobre os professores no Brasil, enquanto o ensino superior tem sido pouco estudado, incluindo-se aí as questões relacionadas aos formadores de professores.

Os dados dessas pesquisas foram ainda confirmados por mim que, tomando como referência os trabalhos publicados de 2000 a 2004, em periódicos de circulação nacional², verifiquei que, embora o ensino superior seja o alvo de um número significativo dos artigos, o formador de professores, incluindo-se aí suas trajetórias, profissionalização e identidades, não tem sido objeto desses estudos.

Constatar a carência de pesquisas sobre os formadores de professores e suas trajetórias, acreditar na fecundidade do uso dessas trajetórias para a compreensão, não somente daquilo que se refere ao âmbito do indivíduo, mas também do que, ultrapassando o caráter individual, se insere na coletividade a que o indivíduo pertence, e acreditar na importância desses formadores para a formação dos professores que atuarão no ensino fundamental foram algumas das razões pelas quais decidi, então, desenvolver um estudo sobre as trajetórias dos formadores dos professores das séries iniciais do ensino fundamental.

Entretanto, acreditando que a idéia de uma ciência neutra é uma ficção (BOURDIEU, 1983a) e que a personalidade do pesquisador interfere na seleção e no encaminhamento do problema de estudo (GOLDEMBERG, 2003), considero relevante explicitar que, além das razões já expostas, outras de ordem pessoal e profissional, me levaram a eleger o estudo dessas trajetórias como o foco da pesquisa. Dentre elas, se encontram a preocupação especial e o compromisso com a formação dos professores para o ensino fundamental, visto que, apesar dos avanços que se deram, em nosso país, nos últimos anos, em termos de acesso a esse nível de ensino, é possível afirmar que estamos longe de uma efetiva democratização, seja pela desigualdade nesse acesso, em virtude das diferenças regionais no Brasil, seja pela evasão e fracasso escolar, ainda frequentes nas classes menos favorecidas.

² *Revista Brasileira de Educação, Educação e Sociedade, Cadernos de Pesquisa, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e Universidade e Sociedade* (Revista da ANDES).

Assim, tendo esse cenário como pano de fundo e considerando a importância da formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental, como estratégia de melhoria da qualidade da educação no Brasil, decidi estudar as trajetórias dos formadores de professores das séries iniciais do ensino fundamental, com o objetivo de **compreender como se deu a construção, nesses profissionais, das disposições para a docência e para a atuação na formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental, em nível superior.**

Embora os formadores dos professores para as séries iniciais do ensino fundamental possam estar atuando hoje, em virtude das disposições contidas na LDBEN/96³, tanto em Cursos de Pedagogia, como em Institutos Superiores de Educação e em cursos de ensino médio voltados para a formação do magistério, considere, nesta pesquisa, as Faculdades de Educação das Universidades, que oferecem em seus cursos de Pedagogia oportunidade para a formação do magistério para as séries iniciais do ensino fundamental, como o campo no qual atuam os formadores. A escolha se deu em virtude da expressiva participação dos cursos de Pedagogia na formação dos professores, nos últimos anos, e, sobretudo, por considerar que as Faculdades de Educação das Universidades sejam espaços privilegiados de produção e socialização dos conhecimentos sistematizados na área educacional.

Para o estudo, busquei, principalmente, nos conceitos de *habitus*, campo, estratégias e capital, formulados por Pierre Bourdieu, o suporte teórico para a análise do fenômeno a ser compreendido.

A escolha do objeto do estudo privilegia a construção das disposições para a docência nos formadores de professores que atuam em cursos de Pedagogia, em virtude da relevância dos saberes pedagógicos nesse campo, visto que esses profissionais são os formadores daqueles que irão atuar como docentes nas séries iniciais. Parto do pressuposto de que as experiências escolares, incluindo-se aí aquelas vivenciadas durante a formação profissional desses futuros professores, contribuem, de forma significativa, para a construção de suas práticas docentes.

Nessa perspectiva, algumas questões preliminares foram formuladas: Quem são os formadores? Que processos de socialização foram significativos para a aquisição das disposições para o magistério? Que experiências vividas pelos

³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394 de 20/12/96.

formadores contribuíram para a construção dos valores, crenças e práticas pedagógicas? Que experiências e/ou imagens estão marcadas na forma como esses formadores se vêem hoje como pessoas e profissionais?

Várias seriam as matrizes teóricas que poderiam oferecer suporte à análise dessas questões. Optei, contudo, pelo trabalho de Bourdieu, sobretudo pela riqueza das noções de *habitus* e de campo, por ele formuladas, que apontam para uma articulação das dimensões objetiva e subjetiva no processo de produção dos fenômenos sociais (SILVA, 1998).

Para Bourdieu (1983, 1989, 2002, 2003, 2004), as disposições que orientam as práticas dos agentes constituem o *habitus*, que é construído durante os processos de socialização nos diferentes espaços sociais nos quais o sujeito esteve inserido: familiar, escolar, profissional, etc. Assim, “o *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas” (BOURDIEU, 2003, p. 21-2). Nessa perspectiva, o *habitus*, assim adquirido pelo ator social, constitui uma matriz de percepção, de apreciação e de ação que se realiza em determinadas condições sociais (MARTINS, 1990).

O *habitus* é ainda produto da posição e da trajetória social dos indivíduos, o que nos remete para o conceito de campo, visto como um espaço social relativamente autônomo o qual obedece a regras e a princípios de regulação que lhe são próprios e que podem variar segundo sua natureza (SILVA, 1998). Considerando ainda que é característico do campo ser um espaço de lutas e disputas por posições que se baseiam em certas formas de prestígio ou de poder (SILVA, 1998; MARTINS, 1990), considerei que as Faculdades de Educação as quais formam os professores das séries iniciais do ensino fundamental constituem um campo no interior do campo acadêmico.

A proposição de Bourdieu mencionada acima remete também, no que concerne à presente pesquisa, para a utilização de relatos orais, como caminho teórico-metodológico privilegiado à compreensão de como se deu a construção das disposições para a docência nos formadores de professores.

Do ponto de vista da organização do texto, o trabalho está estruturado em cinco capítulos:

No primeiro capítulo, a opção foi inicialmente mapear rapidamente o contexto do professor formador, trazendo alguns dados estatísticos acerca dos cursos de formação de professores no Brasil e algumas reflexões acerca dos diferentes projetos de formação em disputa no meio educacional, no momento em que o trabalho de campo foi realizado. Essa opção foi feita em virtude de se considerar que toda pesquisa é historicamente situada, sendo, portanto, seus resultados influenciados pelo momento social e histórico em que ela foi realizada. Em seguida, a opção foi a de descrever as opções metodológicas e o trabalho de campo, com o objetivo de oferecer ao leitor uma visão do mundo dos professores entrevistados.

O segundo capítulo foi elaborado no sentido de evidenciar a força da socialização primária para a aquisição de disposições para o magistério. O objetivo foi o de destacar aspectos das trajetórias dos professores entrevistados no que concerne às suas origens sociais e familiares, presentes nas formas como eles se vêem hoje como pessoas e profissionais. Muito contribuiu para a análise desses dados o conceito de estratégias desenvolvido por Bourdieu que permitiu verificar a importância dos investimentos familiares para a gênese de disposições para o magistério e, sobretudo, para a vida acadêmica.

No terceiro capítulo, o foco recaiu no processo de socialização escolar vivido pelos professores e no significado desses processos na construção de suas identidades. O objetivo foi o de destacar as experiências mais significativas e as imagens de antigos professores, buscando vestígios desse processo nas disposições que orientam suas atuações na formação de professores das séries iniciais.

O quarto capítulo foi elaborado no sentido de problematizar a “escolha” profissional, trazendo as lembranças que os professores retiveram do momento ou das circunstâncias em que “decidiram” se tornar professores.

O quinto capítulo foi articulado em torno do processo de socialização profissional vivido por esses professores nas instituições onde atuaram e atuam. O objetivo foi o de analisar como as normas e os papéis, os valores, os modos de ver o mundo, de ser e de agir característicos da profissão docente foram internalizados pelos professores e contribuíram para a constituição de seus *habitus* profissionais.

Finalmente, nas considerações finais, busquei sintetizar as análises esboçadas nos capítulos anteriores, destacando o significado da formação dos professores das séries iniciais para esse grupo profissional.

1.1

O contexto do professor formador e a pesquisa

Investigar as trajetórias dos professores formadores implicou em percorrer um caminho na busca por conhecer melhor o contexto no qual esses profissionais atuam – as faculdades de educação – e as questões que atravessam hoje esse contexto. A partir da literatura consultada, da minha própria inserção no campo e das diferentes falas dos entrevistados, algumas dessas questões foram levantadas: a elaboração das diretrizes para o curso de graduação em Pedagogia, as lutas por diferentes projetos de formação, as críticas ao curso de Pedagogia, etc.

Assim, abordo a seguir, alguns elementos que compõem o contexto no qual atuam os formadores dos professores das séries iniciais do ensino fundamental e, em seguida, trago algumas considerações sobre as opções teórico-metodológicas e o trabalho de campo realizado.

1.2

O contexto do professor formador

Considerando, com Goldemberg (2003), que o contexto da pesquisa, a orientação teórica e o momento sócio-histórico influenciam o resultado de uma pesquisa, considero relevante focar, ainda que brevemente, o contexto no qual se insere o trabalho que os professores entrevistados realizam no âmbito da formação dos professores para as séries iniciais do ensino fundamental.

1.2.1

Os cursos de formação de professores no Brasil

Apresento aqui alguns dados sobre os cursos de formação de professores no Brasil disponibilizados nos últimos relatórios do INEP⁴, elaborados a partir dos censos de 2002 e 2003 e do Cadastro Nacional de Docentes do Sistema Federal de Ensino Superior. Não é intenção fazer uma análise pormenorizada dos dados apresentados pelas estatísticas oficiais, visto que esse não é o objetivo da pesquisa. No entanto, compreendendo que as trajetórias de vida nos permitem apreender não apenas os aspectos referentes ao indivíduo, mas também elementos da sociedade na qual esses indivíduos se inserem, considere a seguinte análise pertinente por apresentar os aspectos mais abrangentes da realidade em que os formadores de professores se inserem profissionalmente.

Os cursos de formação de professores no Brasil, hoje, de acordo com a legislação vigente, podem ser oferecidos pelas escolas de ensino médio (curso Normal) para atender à educação infantil e às quatro séries iniciais do ensino fundamental e por instituições de ensino superior, para atender tanto às séries iniciais e à educação infantil, no âmbito da licenciatura em Pedagogia ou do curso Normal Superior, como às séries finais do ensino fundamental e ensino médio, no âmbito das outras licenciaturas.

Segundo as estatísticas oficiais, o magistério não tem se mostrado atrativo em termos de mercado e condições de trabalho (INEP, 2003).

Nas escolas de ensino médio que oferecem o magistério como opção profissional, o número de matrículas e de escolas vem decaindo significativamente desde 1996. Segundo as estatísticas do INEP (2003), houve uma redução de 52,5% no número de escolas de nível médio que formam professores, entre os anos de 1996 e 2002. No mesmo período, o número de alunos matriculados nesses cursos também foi reduzido em 56,8%⁵. Esses dados podem estar relacionados ao fato de a legislação educacional, em especial a LDBEN/96 em seu artigo 62, dar ênfase à formação do professor em nível superior, apesar de assegurar o exercício do magistério na educação infantil e nas

⁴ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

⁵ Segundo os dados divulgados pelo INEP, existiam em 1996, 5550 escolas de formação de professores e 851570 alunos matriculados, enquanto que em 2002 o número de escolas de nível médio que formam professores caiu para 2641 e o de alunos matriculados para 368006, sendo que 53% destes são oriundos da Região Nordeste.

séries iniciais do ensino fundamental para aqueles formados no ensino médio, na modalidade Normal, admitida como formação mínima para esse nível de ensino.

De modo inverso, a demanda pelos cursos superiores de licenciaturas apresentou um significativo crescimento no mesmo período. Pelos dados do INEP (2003), a relação candidato vaga na rede pública subiu de 4,2 em 1996 para 5,3 em 2002 e o número de ingressos sofreu um aumento de quase 85%⁶, no mesmo período.

Apesar disso, os dados mostram que as licenciaturas encontram-se entre os cursos com o maior número de vagas não preenchidas: “em 2002, 6% das vagas nas instituições da rede pública e 41% nas instituições da rede privada não foram preenchidas” (INEP, 2003, p. 9). Esse é um dado que pode ser representativo da falta de interesse e motivação para a carreira do magistério em nosso País. Outro dado associado a esse desinteresse pela carreira docente é a própria relação candidato vaga que, quando comparada a de outros cursos de graduação, demonstra que aí a disputa é bem menos acirrada que para o Direito e a Medicina, por exemplo. Enquanto para os cursos de licenciatura essa relação é de cerca de 5 candidatos por vaga, nas instituições públicas, para os cursos de Administração é de 11, para o Direito, 18, e para a Medicina, 41, de acordo com os dados mais recentes do INEP (2003).

Dentre as licenciaturas, destaca-se para efeito desse trabalho, a de Pedagogia. Pelos últimos dados que constam da Sinopse Estatística da Educação Superior, apresentada pelo INEP, havia, em junho de 2003, no Brasil 1214 cursos de graduação em Pedagogia oferecidos por Universidades, Centros Universitários, Faculdades e Institutos. Havia também mais 128 cursos oferecidos por essas instituições, especificamente, para a Formação de Professores das Séries Iniciais do ensino fundamental, e 485 cursos oferecidos na modalidade Normal Superior. Observa-se nos dados que se referem a esses cursos que a relação candidato vaga é sempre bem menor que a média dos outros cursos de licenciaturas⁷, o que evidencia que o magistério das séries iniciais do ensino fundamental não tem atraído um grande número de jovens, o que é confirmado também pelo número de

⁶ Pelos dados do INEP o número de ingressos saltou de 78081 para 144325 entre os anos de 1996 e 2002.

⁷ Essa relação é de cerca de 5 candidatos por vaga para o conjunto das licenciaturas, enquanto é de 1,6 para os cursos de Pedagogia, 1,4 para os de Formação de Professores das Séries Iniciais e de 1,1 para o Normal Superior.

vagas não preenchidas nos cursos que formam os professores em nível superior. Em 2003, cerca de 39,7% das vagas oferecidas não foram preenchidas.

As razões para tamanho desinteresse têm sido amplamente tratadas pela literatura especializada e pela mídia. Salários muito baixos, precárias condições de trabalho, em virtude do descaso com as escolas, e formação inadequada são alguns dos muitos fatores apontados de forma recorrente. A esse respeito o relatório do INEP (2003, p. 47), assinala, entre outras coisas, que “se, de fato, o País deseja atrair e manter os bons profissionais do magistério, é fundamental uma política progressiva e consistente de melhoria salarial”.

Entretanto, se, por um lado, os salários do magistério não têm se mostrado atrativos para os jovens que escolhem uma profissão, por outro, a possibilidade de uma rápida inserção no mercado de trabalho pode ser um dos fatores positivos para a escolha da carreira do magistério como profissão, sobretudo quando se trata de jovens das classes menos favorecidas.

Pelos dados que constam das estimativas oficiais, baseados nas metas do Plano Nacional de Educação, a quantidade de funções docentes tende a crescer nos próximos anos: somente para as séries iniciais do ensino fundamental, está previsto que serão necessários, em 2006, mais 98 mil novos professores (INEP, 2003), o que permite compreender que, mesmo não sendo atrativa do ponto de vista salarial, o magistério pode atrair, sobretudo jovens das classes menos favorecidas, pela possibilidade de, de forma rápida, ter um emprego, que lhes permita a sobrevivência.

Esses e outros fatores estão, certamente, associados às matrículas e à permanência dos jovens nos cursos de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental. Para o INEP (2003, p. 47), “tão importante quanto possuir cursos destinados a formar professores, seja de nível médio, seja superior, é garantir que os profissionais formados nesses cursos dediquem-se efetivamente à atividade docente”. Nesse sentido, o documento evidencia que uma real “política de valorização do magistério contribuiria para resgatar o interesse dos jovens para abraçarem essa carreira, que, em épocas passadas, ocupou um lugar de destaque” (INEP, 2003, p. 7).

Essa problemática será retomada no capítulo quatro, quando serão analisados os dados acerca das escolhas profissionais.

1.2.2

O campo das faculdades de Educação e a disputa entre projetos de formação dos profissionais da Educação

Partindo desse quadro inicial, baseado nos dados estatísticos acerca dos cursos de formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental no Brasil, volto-me a seguir para algumas das discussões que têm sido travadas no campo das faculdades de educação – foco dessa pesquisa – quanto aos projetos de formação dos profissionais para a educação fundamental⁸.

Se se toma o campo como espaço social, definido por objetivos específicos que lhe garantem uma lógica particular de funcionamento e estruturação (BOURDIEU, 1983), é possível tomar as faculdades de educação, que têm como um (dentre outros) de seus objetivos específicos formar os professores, como um campo. Isso implica perceber o espaço da formação de professores como um espaço de jogo, de lutas concorrenciais entre agentes que ocupam posições de maior ou menor prestígio e/ou poder no interior do campo.

Assim, considero relevante desenvolver uma reflexão preliminar sobre as principais tensões presentes no campo das faculdades de educação, no momento em que o trabalho de campo foi realizado. Dentre essas tensões tem destaque, sem dúvida, a que se refere à definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, recentemente aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Desenvolvo aqui uma breve reflexão a partir, tanto da literatura especializada que trata dessa questão, como das propostas e dos boletins produzidos e/ou encaminhados nos últimos cinco anos pelas entidades⁹ que protagonizaram as principais lutas as quais têm sido travadas pelo conjunto de educadores na área da formação dos profissionais da educação.

O movimento de discussão das políticas para a formação de profissionais da educação vem se estruturando, no seio dos educadores e suas entidades, desde o final dos anos 70, ganhando maior visibilidade no decorrer dos anos 80, quando se iniciou no País um processo de “redemocratização” (BRZEZINSKI, 1996).

⁸ Para fins dessa análise e em virtude do trabalho de campo ter sido realizado no ano de 2005, será dada ênfase ao debate que antecedeu a aprovação do Parecer 05/05 pelo Conselho Nacional de Educação.

⁹ Tomo aqui a ANFOPE (Associação Nacional para a Formação dos Profissionais de Educação), a ANPEd (Associação Nacional de Pós Graduação em Educação) e o FORUMDIR (Fórum de Diretores das Faculdades / centros de Educação das Universidades Públicas) como principais referências desse movimento.

Segundo essa autora, o movimento de reorganização dos educadores do final dos anos 70 “articulava-se ao movimento global da sociedade brasileira, que não mais se submetia à alienação e à opressão impostas ao sujeito coletivo” (BRZEZINSKI, 1996, p. 95) pela ditadura militar. Os educadores, então, organizaram-se em um movimento de resistência ao Conselho Federal de Educação que pretendia impor reformas aos cursos de formação de professores sem a participação daqueles que militavam na educação. Segundo Brzezinski (1996, p. 99), o I Seminário de Educação Brasileira, ocorrido em Campinas, em novembro de 1978, pode ser considerado “um marco histórico no movimento dos educadores que aspiravam a subverter a tradicional ordem ‘de cima para baixo’ nas decisões sobre as questões educacionais”.

Na década de 80, o movimento cresceu e ganhou expressão nacional com a criação de um Comitê Nacional que funcionou como “núcleo irradiador dos objetivos do movimento” (BRZEZINSKI, 1996, p. 110)¹⁰, o qual foi transformado, em 1983, em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) e, posteriormente, em 1990, em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

O movimento ganhou significativa expressão a partir da década de 90 com a discussão acerca dos princípios para a estruturação/reestruturação dos cursos de formação dos profissionais da educação. Foi também nos anos 90 que, no interior do movimento dos educadores, o curso de Pedagogia emergiu como o principal lócus da formação dos professores para atuarem na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental (FREITAS, 2004). Para Campos (2004, p. 1), após a promulgação da LDBEN 9394 em 1996, “assistimos a uma avalanche de legislação e documentos oficiais que procuraram dar uma nova feição às práticas da formação”, o que provocou uma mobilização ainda maior dos educadores de todos os níveis de ensino.

No âmbito do movimento de educadores, tem-se em 1999¹¹ um marco importante, quando a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP),

¹⁰ De acordo com documento que descreve o curso de Pedagogia, elaborado pela comissão de especialistas de Pedagogia (CEEP), em 2000, disponível em www.mec.gov.br, destaca-se, nesse período, o Encontro Nacional, “organizado pelo MEC, em novembro de 1983, em Belo Horizonte, com a intenção de dar continuidade ao processo de reestruturação curricular, iniciado em 1978”.

¹¹ Segundo documento elaborado conjuntamente pela ANFOPE, ANPED e CEDES e enviado ao Conselho Nacional de Educação em setembro de 2004, com vistas à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia. Disponível em www.anped.org.br.

instituída desde 1998 para elaborar as diretrizes do curso, tendo desencadeado amplo processo de discussão, em nível nacional, encaminhou ao CNE um documento com sua proposta.

No âmbito dos documentos oficiais que foram publicados após a promulgação da LDBEN/96, destaca-se o decreto presidencial nº 3276 de 06 de dezembro de 1999 que, reafirmando o parecer 970/99, estabelecia: “a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores” (Art. 3 § 2º). Esse decreto retirava, assim, do curso de Pedagogia a possibilidade de formar os professores para esse nível de ensino. Segundo Scheibe (2000), tal decreto atropelou a votação do referido parecer no CNE, que estava prevista para o dia seguinte, e contrariou a proposta encaminhada pela Comissão de Especialistas do Ensino de Pedagogia. O decreto presidencial desencadeou forte mobilização das entidades representativas dos educadores e, em 2000, foi alterado, através do Decreto 3554, tendo o termo **exclusivamente** sido substituído pela palavra **preferencialmente**.

Nos anos que se seguiram, o embate permaneceu, não existindo consenso quanto às diretrizes para a formação de professores e para o curso de Pedagogia. Contudo, apesar dessa falta de consenso, foram aprovadas em 2002 as Diretrizes para Formação de Professores. A esse respeito, o documento encaminhado em 2004 ao CNE pela ANPEd, ANFOPE e CEDES destaca:

Neste intervalo, entre maio de 99 e junho de 2004, as várias iniciativas do MEC em relação à formação de professores e ao próprio curso de Pedagogia – Portaria 133/01, Resoluções 01 e 02/2002, que instituem as Diretrizes para Formação de Professores – causou mais transtornos do que encaminhamentos positivos para todos os cursos, em especial, os cursos de Pedagogia, a tal ponto que hoje, a diversidade de estruturas exigirá provavelmente do poder público um acompanhamento cuidadoso e rigoroso e processos de avaliação da formação oferecida, de modo a preservar as iniciativas positivas e estabelecer metas para o aprimoramento da qualidade de outras. (ANFOPE, ANPEd e CEDES, 2004, p.1)

Essa indefinição das diretrizes para o curso de Pedagogia, ao longo dos últimos anos, e a falta de consenso entre as diferentes instâncias acerca da formação dos profissionais de educação foram temas que ocuparam uma posição central nos debates e nas lutas travadas no seio das faculdades de educação, durante o final dos anos 90 e o início da presente década. A esse respeito, Silva

(2001, p. 41) assinala que “nos últimos anos, o campo da formação de professores no Brasil se converteu em palco de intensa disputa político-ideológica entre as políticas oficiais de educação e de formação de profissionais da educação e a posição construída no seio do movimento dos educadores”. Para o autor, esse embate remete a um confronto de maior amplitude, ou seja, a disputa entre dois modelos de sociedade que, no campo da educação, “traduz-se da seguinte forma: a idéia da educação como um serviço (a ser oferecido e a ser contratado, de acordo com a lógica do mercado) e a idéia da educação como um direito do cidadão e um dever do Estado” (SILVA, 2001, p. 42). Essa também é a perspectiva de outros autores, como Campos (2004, p. 2), que compreendem as políticas e as reformas educacionais iniciadas na década de 90 como “parte das ações implementadas no contexto da reestruturação do Estado brasileiro que, em consonância com os preceitos da chamada *agenda neoliberal*, promoveu ajustes, estabeleceu novos marcos regulatórios, mudando substancialmente o campo da educação” (grifo do autor).

Contudo, conflitos, divergências e lutas por diferentes projetos não se restringiram à polarização entre as políticas oficiais e o movimento dos educadores. Existiram ainda, no interior dessas instâncias, divergências quanto a questões polêmicas, tais como: a identidade do pedagogo; a concepção da docência como base da formação dos profissionais da educação; o fim das habilitações nos cursos de Pedagogia; a superação de dicotomias entre formar o professor e formar o especialista, entre a licenciatura e o bacharelado; a regulamentação dos Institutos Superiores de Educação; a carga horária mínima para a formação e a duração do curso; etc.

Essa falta de consenso foi explicitada por Libâneo (2004, p. 25), quando assinalou que:

As questões referentes ao campo de estudo da Pedagogia, da estrutura do conhecimento pedagógico, da identidade profissional do pedagogo, do sistema de formação de pedagogos e professores freqüentam o debate em todo o país há quase vinte anos nas várias organizações científicas e profissionais de educadores. Entretanto, não só os resultados desse movimento foram muito modestos, como tem sido difícil aos educadores obter um mínimo de consenso sobre elas.

Referindo-se a essa falta de consenso presente desde as origens do movimento dos professores, no contexto do processo de redemocratização da sociedade, Brzezinski (1996) assinala que esse processo não se fez sem conflitos. Contudo, destaca que a união dos educadores em torno de objetivos comuns garantiu o avanço do processo de construção de uma identidade mais profunda do movimento, para além da diversidade e da particularidade.

Em 1989, o relatório final do IV Encontro Nacional da CONARCFE (Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores) já explicitava a presença de conflitos no interior do movimento dos educadores:

Para alguns, a Pedagogia insere-se no amplo campo da educação da mesma forma que a Medicina insere-se no amplo campo da saúde. Ambas têm uma vocação predominantemente prática – o que não significa acefalia teórica. Sua identidade deve ser buscada como responsabilidade social, antes do que como especificidade epistemológica. (...) **Para outros**, que se contrapõem à versão anterior, a Pedagogia é entendida como teoria geral da educação, tendo como objeto a educação em qualquer ambiente social em que ela ocorra. Em outras palavras: o objeto de estudo da Pedagogia é o processo educativo historicamente dado, cabendo-lhe avançar na sistematização e aprofundamento de uma teoria da educação abrangente. (CONARCFE, IV Encontro, 1989, grifo meu)

Esses conflitos também constituíram o foco dos trabalhos de Kuenzer e Rodrigues (2006), Libâneo (2006) e Melo (2006), apresentados recentemente no 13º Encontro de Didática e Prática de Ensino, ocorrido em Recife, no último mês de abril. Kuenzer e Rodrigues (2006, p. 194) a eles se referem destacando as três concepções de Pedagogia que, segundo elas, se confrontaram nesses últimos vinte e cinco anos: “a Pedagogia centrada na docência, enquanto licenciatura; a Pedagogia centrada na ciência da educação, como espaço de formação dos especialistas, enquanto bacharelado e a Pedagogia que integrava as duas dimensões...” Embora defendendo um outro ponto de vista, Melo (2006, p. 245) também se refere a três pontos polêmicos presentes nesse histórico debate sobre a Pedagogia, explicitado por ela através das seguintes oposições:

- A pedagogia enquanto ciência/teoria da educação X dispersão da pedagogia nas ciências da educação;
- A docência como base para a formação do profissional da educação escolar e não escolar X docência como uma das modalidades de prática

pedagógica no curso de Pedagogia, não necessariamente para todos os pedagogos;

- A separação do bacharelado e da licenciatura na estruturação do curso de Pedagogia X estrutura única do curso de Pedagogia (bacharelado e licenciatura articulados).

Embora não tenha a intenção de reproduzir aqui o amplo debate sobre essas questões, acerca das quais existe muito material publicado¹², destaco para fins dessa pesquisa, a questão da identidade do pedagogo. De um modo geral, é possível afirmar que as principais divergências no interior do movimento de educadores remetem à questão da identidade do profissional de educação e, mais especificamente, da identidade do pedagogo.

As divergências acerca dessa questão vêm sendo vastamente tratadas na literatura especializada e em documentos das entidades representantes dos educadores, podendo-se identificar, a meu ver, duas posições principais: uma primeira posição, que defende que o curso de Pedagogia deverá ter em sua espinha dorsal a docência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, defendida pelo movimento dos educadores que se aglutinaram em torno da ANFOPE; e uma segunda posição, que se opõe a essa perspectiva propondo que “base de sua identidade profissional [do pedagogo] seja a teoria e a prática em torno de saberes pedagógicos” (LIBÂNEO, 2004, p. 39). Essa posição foi defendida, ao longo dos últimos anos, por Pimenta e Libâneo (2002) e Libâneo (2004), entre outros.

Dentre os principais argumentos utilizados por esta última posição está o de que a ênfase na docência como base da formação do pedagogo provoca um esvaziamento do campo da educação. “Reduzir a ação pedagógica à docência é produzir um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito de pedagogia” (LIBÂNEO 2004, p. 14). Para Pimenta e Libâneo (2002, p. 25-6), o princípio de que a docência constitui a base da identidade profissional de todo educador levou “à redução da formação do pedagogo à docência, à supressão, em alguns lugares, da formação de especialistas, (...) ao esvaziamento da teoria pedagógica devido à descaracterização do campo teórico-investigativo da

¹² A esse respeito, ver os diversos boletins e documentos da ANFOPE, ANPED, CEDES, FORUMDIR, CONARCFE e outros, além da literatura aqui mencionada.

Pedagogia...”. Nessa perspectiva, a Pedagogia é compreendida como a ciência da e para a educação, ou seja, como o “campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação” (LIBÂNEO, 2004, p. 30). Para o autor, a Pedagogia é “o campo de investigação específico cuja fonte é a própria prática educativa e os aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação e cuja tarefa é a compreensão, global e intencionalmente dirigida, dos problemas educativos” (LIBÂNEO, 2004, p. 53). Assim, o autor compreende a Pedagogia como uma ciência inserida no conjunto das ciências da educação, a quem caberia elaborar uma síntese integradora dos diferentes processos analíticos que correspondem a cada uma das outras ciências da educação. Libâneo (2004, p. 54) defende a “peculiaridade da Pedagogia de responsabilizar-se pela reflexão problematizadora e unificadora dos problemas educativos, para além dos aportes parcializados das demais ciências da educação”. Nessa perspectiva, a Pedagogia é concebida como um campo de conhecimento científico e o pedagogo como o profissional que tem por objeto de investigação a natureza e as finalidades da educação numa determinada sociedade. “Em todo lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade, há aí uma Pedagogia” (LIBÂNEO, 2004, p. 51).

Nesse ponto, se concentra o segundo argumento que orienta a posição desse grupo de educadores os quais se contrapõem às propostas da ANFOPE, no que se refere à base da formação do educador: a de que a formação do pedagogo, no seu caráter *strictu sensu* deve garantir que ele possa atuar em vários campos educativos, atendendo às demandas socioeducativas de diferentes tipos (FREITAS, 2004). Os que defendem essa posição compreendem que tal perspectiva se contrapõe à ênfase, dada pela ANFOPE, à educação escolar, explicitada, por exemplo, no documento do IV Encontro, ocorrido 1989: “a Pedagogia tem como objeto de estudo prioritário a educação formal em ambiente escolar” (CONARCFE, 1989). Contudo, esse próprio documento, destaca que isto não significa desconsiderar importantes formas de educar em ambiente não formal, embora considere que é a partir do profundo conhecimento da educação em ambiente formal que se pode compreender melhor a educação em ambientes não formais (CONARCFE, 1989).

Defendendo uma posição diferente, a ANFOPE tem destacado, nos diferentes documentos encaminhados ao longo desses últimos anos, a necessidade

de garantir que a formação do magistério para a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental seja feita em nível superior, visto que, desde os anos 90, essa idéia vem sendo construída e consolidada no seio das faculdades e centros de educação do País.

Respondendo às críticas feitas à ênfase na docência, as entidades representativas dos educadores¹³ têm destacado a concepção de docência que orientou esse princípio. Nesse sentido, o documento da ANFOPE, ANPEd e CEDES (2004, p. 11), enviado ao conselho Nacional de Educação, em setembro de 2004, destaca:

A base dessa formação, portanto, é a docência tal qual foi definida no histórico Encontro de Belo Horizonte: considerada em seu sentido amplo, enquanto trabalho e processo pedagógico construído no conjunto das relações sociais e produtivas e, em sentido estrito, como expressão multideterminada de procedimentos didático-pedagógicos intencionais, passíveis de uma abordagem transdisciplinar. Assume-se, assim, a docência no interior de um projeto formativo e não numa visão reducionista de um conjunto de métodos e técnicas neutros descolado de uma dada realidade histórica.

Nessa perspectiva, a docência é compreendida como o elo articulador entre os pedagogos e os demais licenciados das áreas de conhecimentos específicos, “abrindo espaço para se pensar/propor uma concepção de formação articulada e integrada entre professores” (ANFOPE, ANPEd, CEDES, 2004, p. 11).

Ainda respondendo às críticas feitas à ênfase na docência, como uma perspectiva que privilegia a prática em detrimento da teoria, Melo (2006) chama a atenção para as diferentes concepções de docência presentes no debate. Dentre essas, destaca a que considera a ação educativa e a ação docente inseparáveis. A autora assinala que, nessa perspectiva, a docência é concebida na complexidade da ação educativa, constituindo “uma das mediações para a construção do discurso de síntese da Pedagogia, articulada também com a pesquisa” (MELO, 2006, p. 261). A especificidade da Pedagogia, pensada a partir dessa posição, compreende “os conhecimentos e as práticas sobre a educação, ensino, organização, gestão educacional, sistemas educativos, avaliação educacional, política educacional, etc.” (MELO, 2006, p. 261).

Outro argumento utilizado pela ANFOPE, ao longo desses anos, refere-se à necessidade de se assegurar a todos os profissionais da educação um processo

¹³ ANFOPE, ANPEd, CEDES, FORUMDIR, ANPAE.

formativo orgânico e unitário, superando-se a separação entre bacharelado e licenciatura, entre formação de professores e formação de especialistas. Propõe-se, nessa linha, a extinção das habilitações no curso de Pedagogia. Nessa perspectiva, a especificidade da função do profissional da educação reside na compreensão histórica dos processos de formação humana, na produção teórica e organização do trabalho pedagógico e na produção do conhecimento em educação, que terá como objeto os processos educativos historicamente determinados pelas dimensões econômicas e sociais que marcam cada época (FORUMDIR, 1998). Essa busca de superação das dicotomias entre a licenciatura e o bacharelado, entre formação de professores e formação de especialistas tem permeado as principais teses que vêm sendo defendidas pelo movimento dos educadores e apresentadas nos diferentes documentos encaminhados ao CNE (1999, 2001, 2004). O documento de 2004 assim a explicita: “o curso de Pedagogia, porque forma o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento em diversas áreas da educação é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado” (ANFOPE, ANPEd, CEDES, 2004, p. 11).

Baseando-se nesse e em outros documentos elaborados pelas entidades representativas do movimento de educadores e respondendo, certamente, aos argumentos utilizados por educadores que se posicionam diferentemente da ANFOPE, quanto à abrangência da atuação do pedagogo, Freitas (2004, p. 10) afirma que “a ANFOPE jamais negou que o pedagogo poderia ter uma abrangência de atuação no mundo do trabalho, reconhecendo o valor da prática educativa, não só a do sistema formal, como a de outras instâncias educativas”.

Após vinte e cinco anos de intenso debate acerca da identidade do pedagogo, dos cursos de Pedagogia e das questões que aí se inserem, o Conselho Nacional de Educação finalmente aprovou, em 13 de dezembro de 2005, o Parecer 05/05, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia. Contudo, cabe destacar que esse parecer não representou uma solução consensual entre as diferentes perspectivas presentes no debate. A esse respeito, Kuenzer e Rodrigues (2006, p. 185) afirmam:

Ao exercer sua função reguladora, na impossibilidade da construção de uma solução negociada, o CNE¹⁴ decide-se por uma das posições controversas, com o que naturalmente reacende o debate, sempre salutar e necessário em uma sociedade que se pretende democrática.

As diretrizes aprovadas recentemente refletem, em grande parte, a posição defendida pelo movimento dos professores, iniciado no final da década de 70. Em *e-mails* encaminhados ao grupo de discussão da ANFOPE, logo após a aprovação do Parecer CNE 05/05, as professoras Helena de Freitas, atual presidente da ANFOPE, e Iria Brzezinski, que acompanhou a sessão de sua aprovação, reconheceram a incorporação às diretrizes de parte dos princípios construídos pelo movimento e a necessidade de retomada das discussões. Em seu comunicado, logo após a aprovação do referido parecer, a professora Iria Brzezinski¹⁵ assinalou:

Neste momento, para me pronunciar, gostaria de tomar de empréstimo a prudência de Anísio Teixeira: Vitória? Porém, meia vitória (...) Meia vitória, porque conseguimos incorporar parte de nossas reivindicações históricas. Creio que vitória para valer (única para ser mais precisa) foi a base docente: todos os profissionais da educação tem a docência como base de formação.

Ambas as professoras enfatizaram, entretanto, a necessidade de continuidade das discussões, na busca de superação dos conflitos que se instalaram ao longo do debate. É o que explicita a professora Helena, em comunicado encaminhado por *e-mail*:

Há ainda várias questões a serem elucidadas e aprimoradas, para que o processo de formação de nossos profissionais para a educação básica possa revestir-se de maior conteúdo teórico no campo da teoria pedagógica. Como fazê-lo? Não será, certamente, no âmbito da legislação e da determinação formal, mas sim, esforço dos educadores na produção teórica sobre a escola, o ensino e a educação e os princípios orientadores para a formação de pedagogos comprometidos com a transformação da realidade atual de nossa educação. (Helena de Freitas, por *e-mail*, em 25/05/2006)

Por tudo o que foi exposto anteriormente, é possível que as questões levantadas pelas diferentes posições acerca da formação de professores e do curso de Pedagogia estejam longe de encontrar respostas que expressem um consenso no interior das instâncias que tratam da formação dos profissionais de educação. Contudo, parece-me interessante destacar algumas questões que foram suscitadas

¹⁴ Conselho Nacional de Educação.

¹⁵ *E-mail* encaminhado em 13/12/2005 à lista de discussão da ANFOPE.

a partir das polêmicas levantadas e que, certamente, permeiam o cenário dos professores que atuam nos cursos de Pedagogia, dentre os quais os selecionados como sujeitos dessa pesquisa: Há uma real oposição entre as propostas de cada posição? Os argumentos apresentados baseiam-se no conhecimento das outras propostas em sua totalidade ou partem de visões parciais delas? Que concepções de pedagogo e de pedagogia perpassam as discussões no campo da educação? Haverá uma verdadeira e total exclusão entre as posições da ANFOPE e as de Libâneo (2004), entre outros, no que se refere à base da identidade profissional dos educadores?

Numa primeira reflexão, a partir do que foi exposto, cabe ressaltar que, por vezes, tais polêmicas me parecem um diálogo sem escuta. Cada posição parece tomar, da posição oposta, apenas alguns aspectos, sem levar em consideração a totalidade da proposta. Essa atitude pode ser compreendida à luz do que assinala Bourdieu a respeito das lutas travadas pelos agentes no interior do campo científico. Para o autor, “os conflitos epistemológicos são sempre, inseparavelmente, conflitos políticos” (BOURDIEU, 1983, p. 124). Nesse sentido, não há neutralidade das ações. Todas elas pressupõem uma série de interesses e estão voltadas para a aquisição de prestígio e reconhecimento científicos. A esse respeito, Ortiz (1983, p. 22) assinala que “mesmo no campo do conhecimento científico, onde muitas vezes se pretende fazer uma ciência pura, tais interesses se manifestam, muito embora sejam freqüentemente encobertos por um discurso desinteressado acerca do progresso do saber”.

No que se refere à docência como base da identidade profissional de todo educador (CONARCFE, 1983), por exemplo, a ANFOPE defende que essa docência deve supor uma sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos históricos, políticos e sociais, bem como o domínio dos conteúdos a serem ensinados pela escola que permita a apropriação do processo de trabalho pedagógico (ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR, CEDES E FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR, 2001). Para Libâneo (2004), a base da identidade profissional deveria ser a teoria e a prática em torno dos saberes pedagógicos, ou seja, a base da identidade profissional é a ação pedagógica, não a ação docente (LIBÂNEO, 2004, p. 55), compreendida por ele como “forma peculiar que o trabalho pedagógico assume na sala de aula” (LIBÂNEO, 2004, p. 39). Pelo acima

explicitado, compreendo que, com relação a tal questão, o que está em jogo são, sobretudo, diferentes concepções do que seja a docência, o que não significa que as diferentes posições estejam apresentando propostas excludentes.

Da mesma forma, na questão do campo de atuação do pedagogo, as propostas, apesar das diferentes ênfases, não parecem antagônicas, mas, talvez, complementares. Por um lado, Libâneo (2004, p. 38-9) defende que o pedagogo deva ser “um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas socioeducativas de tipo formal e não formal e informal, decorrentes de novas realidades”¹⁶. Por outro, a ANFOPE defende a formação de um profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais (em espaços escolares e não escolares), na formulação de políticas públicas e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação (ANPED, ANFOPE, CEDES, 2004). É possível que o que esteja em jogo aqui seja o alerta contra um esvaziamento teórico do campo da Pedagogia, manifestado por Pimenta e Libâneo (2002) e Libâneo (2004), e que, não necessariamente, decorre da proposta da ANFOPE, mas que se encontra presente, há mais de cinquenta anos, no cenário educacional do país, “nas controvérsias em torno da manutenção ou extinção do curso, da pertinência ou não de um campo de estudo próprio à Pedagogia, da formação do professor primário em nível superior, da formação de especialistas ou técnicos em educação” (LIBÂNEO, 2004, p. 47).

Mais do que uma polêmica acerca das diretrizes para os cursos de formação dos profissionais de educação, essa discussão nos remete à questão da cientificidade do campo da educação que, apesar de não possuir uma tradição enquanto área científica (BRANDÃO, 2002), vem se constituindo, a partir do desenvolvimento da pós-graduação nos últimos anos, como um campo de produção de conhecimentos sistematizados.

¹⁶ O que significa dizer que devem estar qualificados para atuarem “não apenas na gestão, supervisão e coordenação pedagógica de escolas, como também na pesquisa, na administração dos sistemas de ensino, no planejamento educacional, na definição de políticas educacionais, nos movimentos sociais, nas empresas, nas várias instâncias de educação de adultos, nos serviços de psicopedagogia e orientação educacionais, nos programas sociais, nos serviços para a terceira idade, nos serviços de lazer e animação cultural, na televisão, no rádio, na produção de vídeos, filmes, brinquedos, nas editoras, na requalificação profissional, etc.” (LIBÂNEO, 2004, p. 38-9)

A produção de conhecimento sobre questões mais específicas (...) foi constituindo uma base epistêmica que, mesmo quando articulada com disciplinas específicas, autonomizou-se das bases disciplinares e assim vem referendando a legitimidade de um espaço próprio à educação no campo científico. (BRANDÃO 2002, p. 74)

Contudo, essa é ainda uma zona de tensão dentro do campo: “estamos longe de ter alcançado, dentro da área, um consenso sobre a identidade epistemológica do campo da educação” (BRANDÃO, 2002, p. 75). Se, por um lado, há um aumento significativo da produção na área desde a criação dos cursos de pós-graduação no início da década de 70 (ALVES-MAZZOTTI, 2003), são também significativas, as deficiências apontadas pelas diversas avaliações dessa produção e as conseqüentes críticas à Pedagogia.

No que se refere à produção acadêmica do campo da educação, Alves-Mazzotti (2003, p. 34) destaca, dentre as deficiências apontadas pelos estudos que vêm avaliando tal produção, “a pobreza teórico-metodológica na abordagem dos temas de pesquisa, com um grande número de estudos puramente descritivos e/ou ‘exploratórios’; a pulverização e irrelevância dos temas escolhidos; a preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados; a divulgação restrita dos resultados e o pouco impacto sobre as práticas”. Na mesma direção, Brandão (2002, p. 64) destaca “a pouca consistência e a falta de uma tradição teórica que sustente uma reflexão mais densa e encaminhe diferentes linhas de pesquisa para o estudo do fenômeno da educação”.

A identidade epistemológica do campo da educação e a consistência da produção acadêmica, entre outras, foram questões presentes também nos depoimentos de alguns dos professores por mim entrevistados. Ao ser estimulada a falar sobre as suas expectativas, uma professora afirmou:

Me parece que seria a gente estar trabalhando, no sentido de estar constituindo o campo da educação mesmo, como campo epistemológico, de estudos, com discussões que sejam discussões sérias, aprofundadas... Acho que isso é que vai permitir pra gente pensar uma outra formação.

Continuando a analisar a questão, a professora destacou, contudo, que esse é um movimento que já vem se dando nas últimas décadas:

E eu acho que a gente melhorou muito. Quando eu falo isso, eu acho que do ponto de vista da produção de conhecimento... (...) Na década de 70 a gente importava praticamente toda a literatura pedagógica com a qual a gente trabalhava. Na década de 80 a gente tinha meia dúzia de livros consagrados, que a

gente é capaz de repetir até hoje. Hoje a profusão de literatura que você tem é enorme, uma produção rigorosa – boa e ruim – é assim mesmo, como tudo é assim – boa e ruim – mas você tem uma pujança de área muito maior. Eu acho que a gente tem que continuar trabalhando nesse sentido.

Inseridas nessa discussão, estão também críticas feitas à Pedagogia de que ela não cobriria os requisitos de cientificidade. Essas discussões se inserem no bojo de uma discussão mais ampla e resultam, segundo Alves-Mazzotti (2003), da dificuldade atual para se definir o que pode e o que não pode ser considerado pesquisa, o que pode e o que não pode ser considerado como ciência. A autora destaca que tal dificuldade não constitui um problema circunscrito à produção acadêmica brasileira e “está diretamente vinculada às mudanças verificadas na conceituação de ciência e de método científico, resultantes da crítica ao chamado paradigma positivista, que estabelecia rígidos critérios de demarcação para distinguir ciência de não-ciência” (ALVES-MAZZOTTI, 2003, p. 35), o que algumas vezes levou pesquisadores, sobretudo das áreas humanas e sociais, a uma certa desorientação.

Essa discussão preliminar teve por objetivo mapear algumas das tensões que permeiam o cenário dos formadores de professores, o que, na perspectiva do trabalho que me proponho a desenvolver, poderá contribuir para a compreensão do campo no qual atuam esses agentes e de como as tensões que aí se dão afetam suas disposições profissionais e científicas. Considero que tal compreensão é imprescindível para a análise das trajetórias dos formadores no que se refere à construção das disposições para a docência no ensino superior.

1.3 As escolhas metodológicas

Partindo da proposição de que o *habitus* é produto da posição e da trajetória social dos indivíduos (BONNEWITZ, 2003), considere, como uma das possibilidades para a efetivação da pesquisa, a utilização do relato oral como estratégia teórico-metodológica para a investigação, não somente por permitir a reconstrução da memória destes indivíduos acerca das diferentes experiências por eles vivenciadas, mas, sobretudo, por permitir “captar algo que ultrapassa o caráter individual do que é transmitido e que se insere nas coletividades a que o narrador pertence” (QUEIROZ, 1988, p. 20).

Memória é a faculdade de reter as idéias, impressões e conhecimentos adquiridos anteriormente, é a capacidade humana de registrar as experiências vividas e transmiti-las aos outros. Para Le Goff (1985), a memória, em si, não é a história, mas um de seus objetos e, assim, um dos níveis de elaboração histórica. A memória individual se constrói através da socialização sendo, portanto, marcada pela memória coletiva. Nesse sentido, as entrevistas que tenho realizado com os professores formadores têm permitido a eles próprios e a mim uma reflexão sobre os fatos que marcaram suas trajetórias pessoais e profissionais, mas também o contexto social no qual essas experiências se deram.

Em virtude da ambigüidade dos termos que são empregados na literatura sobre o relato oral e das muitas questões que interpelam os cientistas sociais acerca da validade e cientificidade de seus procedimentos teórico-metodológicos, torna-se necessário delimitar, a seguir, os pressupostos e as perspectivas a serem consideradas na pesquisa.

1.3.1

A ambigüidade dos termos e a delimitação dos processos metodológicos

Ao longo dos séculos, o relato oral tem se constituído como a maior fonte humana de conservação e difusão do saber. “Em todas as épocas, a educação humana (ao mesmo tempo formação de hábitos e transmissão de conhecimentos) se baseara na narrativa, que encerra uma primeira transposição: a da experiência indizível que se procura traduzir em vocábulos” (QUEIROZ, 1988, p. 16). Contudo, a partir do século XVII, a busca de um caráter científico para as ciências humanas, que estivesse pautado na objetividade pretendida pelo positivismo e na neutralidade científica, traz para o meio acadêmico a crítica da tradição oral (JOUTARD, 1996). Somente em meados do século XX, a fonte oral é reintroduzida como recurso metodológico para as pesquisas em ciências sociais, não sendo, contudo, bem recebida pelos pesquisadores, sobretudo historiadores, dos países de tradição escrita, excetuando-se os Estados Unidos, país responsável por tal reintrodução. Entretanto, a partir de 1975, com a realização de diversos encontros de pesquisadores que utilizam as fontes orais em seus estudos e com o surgimento de muitos projetos coletivos em diferentes partes do mundo, vem se

dando uma intensificação das reflexões epistemológicas e metodológicas acerca da utilização do recurso na pesquisa científica, o que tem suscitado uma progressiva aceitação do mesmo no meio acadêmico.

O relato oral constitui uma das técnicas que se inserem na perspectiva das metodologias as quais tomam o discurso oral como fonte. O termo fonte oral é compreendido aqui como o material recolhido (e gravado) por um pesquisador, através de depoimentos orais, para as necessidades de sua pesquisa, em função de suas hipóteses e do tipo de informações as quais lhe pareçam necessárias possuir (VOLDMAN, 1996).

Para autores como Queiroz (1988) e Potelli (1997), denomina-se história oral o conjunto de diferentes técnicas que utilizam a narrativa como fonte. A história oral pode ser definida, nessa perspectiva, como o “relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu” (QUEIROZ, 1988, p. 20). Para outros, como Voldman (1996), a expressão história oral só deveria ser empregada a título histórico para qualificar o período historiográfico dos anos 50 aos 80, contrapondo-a assim ao termo história positivista utilizada para designar o momento da ciência histórica que corresponde à produção histórica de 1780 a 1920. Embora a terminologia história oral tenha se mostrado como inadequada ao trabalho que estou realizando, considero a importância de trazer aqui essas considerações em virtude de sua larga utilização na literatura específica sobre a metodologia.

Queiroz (1988) compreende que dentro do quadro amplo que caracteriza a metodologia da história oral, encontram-se diferentes técnicas, que têm por objetivo captar informações oralmente. Para a autora, a escolha da técnica mais adequada deve se dar em razão das preocupações do pesquisador com relação aos dados que pretende obter, ou seja, em virtude do tipo de pesquisa que se quer realizar (QUEIROZ, 1988). Dentre as possíveis técnicas que se inserem na metodologia da história oral, relacionadas pela autora, estão as histórias de vida, os depoimentos orais, as entrevistas, os relatos de vida, as biografias e as autobiografias.

Buscando adequar o recurso metodológico aos objetivos da presente pesquisa, optei pelo relato oral, na perspectiva das histórias de vida, por ser um instrumento privilegiado para captar a memória dos professores-formadores no que se refere às suas trajetórias profissionais e científicas. Tomo como ponto de partida que a história de vida é “o relato de um narrador sobre sua existência

através do tempo (QUEIROZ, 1988, p. 20), abrangendo, portanto, todo tipo de acontecimento vivido por ele. Nessa técnica, “quem decide o que vai relatar é o narrador” (QUEIROZ, 1988, p. 21), enquanto que ao pesquisador cabe deixar que ele reconstrua sua história de vida para compreender como organiza sua memória e como estabelece a relação entre os fatos que vivenciou. Numa perspectiva menos abrangente, encontra-se o relato oral, que é compreendido aqui como uma técnica dirigida pelo pesquisador de acordo com o tema da pesquisa. “Da vida de seu informante só lhe interessam os acontecimentos que venham se inserir diretamente no trabalho” (QUEIROZ, 1988, p. 21). Aqui, o entrevistado é alguém que tem muito conhecimento sobre o tema, e o pesquisador pede para que aborde sua história dentro da temática. O pesquisador é menos passivo, pois a ele é permitido fazer perguntas, a partir do diálogo que se estabelece. É exatamente nessa perspectiva que se insere a pesquisa que estou realizando, visto que os formadores de professores entrevistados são profundos conhecedores das temáticas aqui levantadas e que as entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro¹⁷ com questões acerca de suas trajetórias pessoais e profissionais. Nessa pesquisa, serão, então, usadas as expressões relato oral ou relato de vida para designar a metodologia utilizada. A opção pela utilização de tal recurso se dá em virtude de sua adequação aos propósitos da pesquisa e das seguintes características do trabalho: a definição do tema, o conhecimento do mesmo pelos informantes e a posição ativa da pesquisadora, visto que será devido a seus interesses específicos que se determinará a obtenção do relato.

1.3.2

Importância e limites da utilização de fontes orais

A história de vida trata da subjetividade, memória, discurso e diálogo. Por tratar da subjetividade e da memória, a história oral¹⁸ pode ser compreendida como “uma ciência e arte do indivíduo” (PORTELLI, 1997c, p. 15), embora diga respeito a padrões culturais, estruturas sociais e processos históricos. Nesse sentido, o autor afirma que “a memória é um processo individual que ocorre em

¹⁷ O roteiro encontra-se em anexo.

¹⁸ O termo é indistintamente utilizado por Portelli (1997) para denominar as metodologias que se utilizam da narrativa como fonte para as pesquisas.

um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados” (PORTELLI, 1997c, p. 16).

Contudo, as narrativas, embora feitas por indivíduos, evidenciam mais que elementos da existência individual, pois através delas é possível captar as relações do narrador com os membros de seu grupo social, sua profissão, sua sociedade. Busca-se, com as histórias de vida, atingir a coletividade de que seu informante faz parte. Vê-se o informante como representante da comunidade, através do qual se revelam os traços dela (QUEIROZ, 1988), perspectiva que vem ao encontro da de Bourdieu, que compreende o *habitus* como produto da filiação social. “A história de vida é, portanto, técnica que capta o que sucede na encruzilhada da vida individual com o social” (QUEIROZ, 1988, p. 36), rompendo, assim, com a oposição estrutura/sujeito, tal como assinala Bourdieu.

A busca de superação das oposições subjetivismo/objetivismo, estrutura/sujeito, sempre presentes nas ciências sociais, pode ser considerada como um dos pontos centrais no pensamento de Bourdieu. Nessa busca, Bourdieu introduz o conceito de *habitus* que articula a mediação entre estrutura e agente social. *Habitus* que, enquanto produto da história, orienta as práticas individuais e coletivas e “tende a assegurar a presença ativa das experiências passadas que, depositadas em cada indivíduo, sob a forma de esquema de pensamento, percepção e ação, contribuem para garantir a conformidade das práticas e sua constância através do tempo” (MARTINS, 1990, p. 65).

Assim, cada indivíduo tem muito a dizer, não somente sobre suas experiências pessoais, mas também sobre o contexto no qual essas experiências se forjaram. As histórias de vida “se colocam justamente no ponto de intersecção das relações entre o que é exterior ao indivíduo e o que ele traz em seu íntimo” (QUEIROZ, 1988, p. 40). A história de um indivíduo constitui uma “variante estrutural do *habitus* de seu grupo ou de sua classe, o estilo pessoal aparece como desvio codificado em relação ao estilo de uma época, uma classe ou um grupo social” (ORTIZ, 1983, p. 18).

É, nesta perspectiva, que considero ser possível conhecer, através dos relatos dos sujeitos da presente pesquisa – professores formadores de professores para as séries iniciais do ensino fundamental – o modo como se deu a construção de seus *habitus* profissionais, acadêmicos e científicos, bem como as relações coletivas que se dão no campo em que atuam.

Todavia, tal opção metodológica traz consigo problemas e desafios, “pois encerra a tensão da própria relação indivíduo e sociedade, subjetividade e objetividade, tensão que exige um rigor redobrado, pois os relatos produzidos pela memória são sempre parciais, criados no momento da pesquisa” (LELIS, 1996, p. 3). Assim, considero importante destacar aqui alguns dos limites que têm sido alvo das críticas à utilização dos relatos orais e que se inserem no debate acerca do próprio caráter científico das ciências sociais e humanas. São questões que dizem respeito à validade e credibilidade dos relatos orais como fonte, à sua objetividade e neutralidade, a questões éticas ligadas à identificação dos depoentes e à utilização do conteúdo de suas falas (KENSKI, 1994, PORTELLI, 1997a, THOMSON, 1997, ALVES, 2000).

Dentre essas questões estão aquelas ligadas às possíveis distorções trazidas pelas subjetividades do narrador e do pesquisador e a possibilidade de repetição mecânica de fatos ou histórias memorizadas a partir da cultura na qual se insere o narrador.

Para Portelli (1997a, p. 32), fontes orais possuem uma credibilidade diferente: “A importância do testemunho oral pode se situar não em sua aderência ao fato, mas, de preferência, em seu afastamento dele, como imaginação, simbolismo e desejo de emergir”. Para o autor, a credibilidade factual da fonte oral não difere da de outras fontes, normalmente, utilizadas e aceitas pelos cientistas, tais como as transcrições legais que são realizadas nos julgamentos, nos quais “o que é efetivamente registrado não são as palavras realmente ditas pelas testemunhas, mas um sumário ditado pelo juiz para o escrivão” (PORTELLI, 1997a, p. 32), ou as memórias escritas de políticos ou líderes, comumente elaboradas algum tempo depois dos eventos a que se encontram ligadas, ou ainda, cartas, entrevistas, etc. O autor nos alerta contra o preconceito dominante que vê a credibilidade factual como monopólio dos documentos escritos e destaca que, no caso das fontes orais, mesmo que uma afirmativa esteja errada, ou seja, não corresponda ao que efetivamente ocorreu, ainda está psicologicamente correta e pode ser tão importante quantos os registros factuais considerados confiáveis. Fontes orais nos contam “menos sobre eventos que sobre significados” (PORTELLI, 1997a, p. 31). No cerne do debate sobre a credibilidade e confiabilidade das narrativas como fonte, estão em jogo as próprias concepções de verdade e ciência.

Também com Portelli (1997a), é possível afirmar que fontes orais não são objetivas e que, ao contrário, possuem um precioso elemento que é a subjetividade do narrador. Nesse sentido, afirma: “Fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez” (PORTELLI, 1997a, p. 31). Essa subjetividade se expressa no esforço do narrador para “buscar sentido no passado e dar forma às suas vidas e colocar a entrevista e a narração em seu contexto histórico” (PORTELLI, 1997a, p. 33). Em outras palavras, ao relatar as situações vividas, o narrador aproveita para “passar a limpo o passado e construir um todo coerente, onde se mesclam situações reais e imaginárias” (KENSKI, 1994a, p. 109). Nessa perspectiva, as memórias “não podem ser consideradas como estatutos da verdade (...) mas como uma visão do passado a partir do momento presente” (KENSKIa, 1994, p. 109). A recuperação das experiências vividas não se dá de forma cronológica ou linear, mas sim através da mistura de acontecimentos de diferentes momentos do passado.

Para além da subjetividade do narrador, há de se considerar também a minha própria subjetividade, como entrevistadora, visto que “os documentos da história oral são sempre resultado de um relacionamento, de um projeto compartilhado no qual ambos, o entrevistador e o entrevistado, são envolvidos” (PORTELLI, 1997a, p. 35). A constatação desse envolvimento leva a um questionamento sobre o significado de objetividade. Respondendo a essa questão, Portelli (1997c, p. 26) afirma que “a objetividade científica não consiste em nos ausentarmos da cena do discurso e em simularmos uma neutralidade que é tanto impossível quanto indesejável. Essa objetividade consiste, antes, em assumir a tarefa da interpretação, que cabe aos intelectuais”.

Também referindo-se à questão da subjetividade, presente em todo tipo de investigação, Lelis (1996, p. 19) conclui que o esforço deve estar em “assumir que o relato de vida encerra um debate epistemológico sobre o papel da subjetividade na elaboração do conhecimento, subjetividade presente também no pesquisador e nos documentos”.

Tendo como ponto de partida os pressupostos aqui discutidos, busquei, então, colher os depoimentos dos professores/formadores de professores das séries iniciais do ensino fundamental, aqueles a quem cabe, por excelência, a produção, a reelaboração e a transmissão do conhecimento no campo da educação, com o

objetivo de analisar suas trajetórias acadêmicas e profissionais, respondendo a questões tais como: quem são esses formadores? Como se deu a construção das disposições para a docência nesses profissionais? Que disposições foram adquiridas por eles nos processos de socialização familiar e escolar? Que disposições foram adquiridas no decorrer de suas trajetórias profissionais?

1.4 As entrevistas

Um momento marcou profundamente o processo de construção do objeto de estudo: o início das entrevistas com os professores, selecionados como sujeitos da pesquisa.

Inicialmente, quando da elaboração do projeto da pesquisa, previ que entrevistaria 20 professores que atuassem em cursos de Pedagogia de universidades públicas, situadas no Estado do Rio de Janeiro. Naquele momento, alguns critérios foram estabelecidos para a seleção desses profissionais, além do fato de estarem atuando nessas universidades: o tempo mínimo de oito anos de atuação no ensino superior e a diversidade de sexo, idade, tempo de formação, titulação e disciplina lecionada, atendendo à diversidade existente entre os profissionais que atuam nesse campo.

O tempo mínimo de oito anos de experiência foi pensado, primeiramente, em virtude de ser esse um período considerado por mim como necessário para uma certa estabilização do professor na instituição e que se caracteriza, segundo Huberman (2000), por uma plena integração dos professores nas escolas e por uma independência e domínio de conteúdos, métodos e técnicas pedagógicas. Esse tempo foi também pensado com base na trajetória histórica do debate sobre a formação de professores para as séries iniciais no Brasil, ou seja, por ter sido a partir do final dos anos 90 que o curso de Pedagogia veio emergindo como o principal locus da formação dos professores para atuarem na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental (FREITAS, 2004).

1.4.1

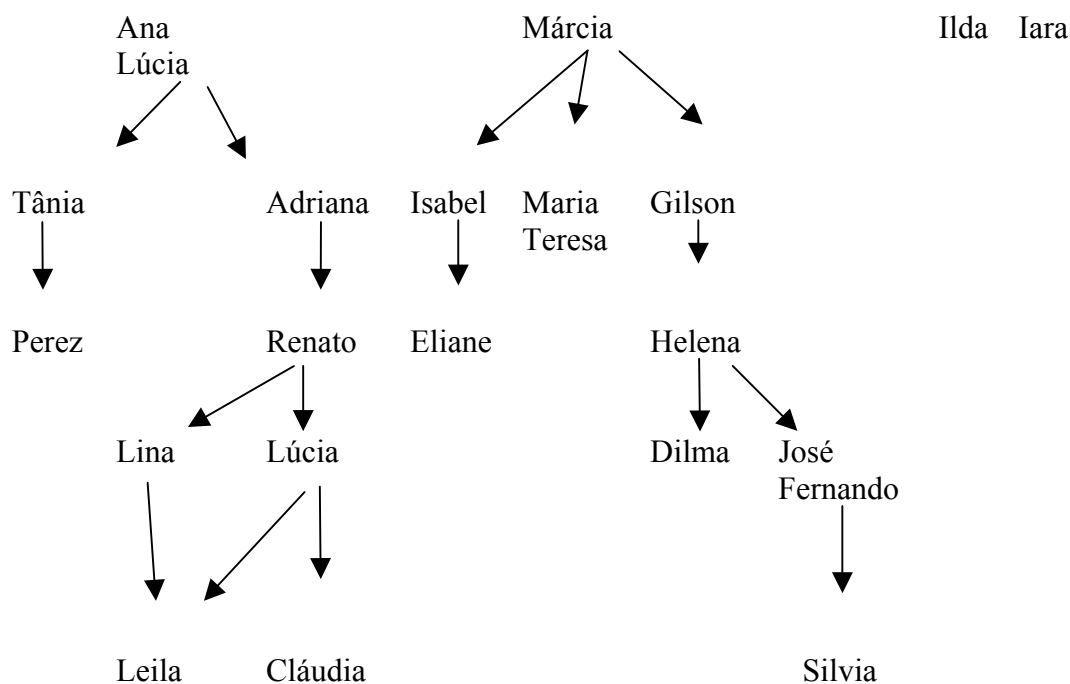
A escolha dos sujeitos da pesquisa

Vi-me, então, frente ao desafio da seleção dos professores a serem entrevistados e acabei optando por fazer essa seleção a partir de uma rede de identificações, ou seja, a partir das indicações dos próprios entrevistados.

Para manter o anonimato, condição ética no trabalho com relatos de vida (LELIS, 1996), escolhi nomes fictícios para os narradores, dentre os nomes dos inúmeros professores que cruzaram minha própria trajetória profissional. Assim, Ana Lúcia, Perez, Márcia, Tânia, Isabel, Eliane, Gilson, Maria Teresa, Adriana, Renato, Helena, Lina, Lúcia, José Fernando, Claudia, Leila, Silvia, Dilma, Ilda e Iara foram os nomes escolhidos. Como forma de manter invisíveis as identidades desses professores, as universidades onde trabalham serão designadas pelas letras A, B e C, visto que os 20 entrevistados provêm de três instituições.

Para iniciar, optei por entrevistar uma professora – Ana Lúcia – com quem tive uma breve experiência de trabalho e, que de certo modo, havia inspirado meu projeto inicial, voltado para formação em serviço na área dos direitos humanos e da educação para a cidadania. Iniciando a rede de identificação, pedi a Ana Lúcia que indicasse um ou mais professores que atendessem aos critérios por mim definidos, fiz o mesmo com todos os demais entrevistados. Assim, Ana Lúcia indicou Tânia, que indicou Perez. Ana indicou também Adriana, que indicou Renato, que indicou Lina e Lúcia. Lina indicou Claudia e Leila, que também foi a indicação de Lúcia. Para agilizar o processo e iniciando um outro “braço” da rede, procurei uma ex-colega do mestrado – Márcia – que hoje trabalha numa das universidades públicas no Rio de Janeiro e que concordou em participar da pesquisa. Então, Márcia indicou diversos professores entre os quais Isabel, Maria Teresa e Gilson, que aceitaram prontamente participar da pesquisa. Isabel indicou Eliane, e Gilson indicou Helena. Esta indicou Dilma e José Fernando, que indicou Silvia. Tendo 18 entrevistas realizadas e buscando manter a diversidade do grupo recorri a duas amigas, que não atendem aos critérios estabelecidos, solicitando a elas a indicação de dois professores. Foi dessa forma que cheguei a Ilda e Iara, últimas entrevistadas. Nesse percurso, outros professores indicados acabaram por não fazer parte do grupo, na maioria das vezes, porque não puderam, em virtude de suas agendas, ou de não atenderem aos critérios estabelecidos.

De uma forma esquemática, assim se constituiu a rede de identificação:



Como mencionado anteriormente, procurei garantir, no grupo selecionado, além de um tempo mínimo de atuação no ensino superior, uma diversidade no que se referia à titulação, idade, sexo, tempo no magistério e disciplinas lecionadas. No que se refere à titulação, 14 professores eram doutores e 6 eram mestres, no momento das entrevistas. Quanto ao sexo, parece-me que a proporção encontrada refletiu a realidade das faculdades onde esses professores atuam, visto que o corpo docente desses cursos de Pedagogia é, majoritariamente, feminino. Quanto à idade, foram entrevistados professores entre os quarenta e os sessenta e seis anos, sendo Eliane a mais nova e Perez, o mais velho, o que permitiu uma grande diversidade do ponto de vista das trajetórias vividas. No que se refere ao campo disciplinar no qual atuam, busquei entrevistar professores das disciplinas de fundamentação, bem como das disciplinas da formação específica para a atuação na docência das séries iniciais e na gestão e orientação do trabalho pedagógico.

1.4.2 O processo das entrevistas

O convite para a participação nas entrevistas foi feito, em geral, por *e-mail* no qual eu explicava que era doutoranda da PUC-Rio e que estava sendo orientada pela professora Isabel Alice. Informava também o objetivo da pesquisa e o nome do professor que o/a havia indicado. Tão logo um convite era aceito, eu fazia um contato telefônico para a marcação das entrevistas.

Munida dos referenciais os quais apontavam para o relato oral como uma técnica dirigida pelo pesquisador de acordo com o tema da pesquisa, elaborei um roteiro contendo perguntas que contemplavam os aspectos que buscava conhecer e que se inseriam nas temáticas da socialização familiar e da trajetória escolar, bem como da escolha da profissão e da trajetória profissional. Essas perguntas partiam da seguinte questão geradora, com a qual iniciei todas as entrevistas: “Conte-me como você se tornou professor”. Na maioria das vezes, não cheguei a efetivamente fazer todas as perguntas, visto que os professores, começando a responder as primeiras questões, continuavam contando suas histórias, abordando aspectos relativos às outras questões. Muitos professores não separavam em seus relatos os aspectos relacionados à vida familiar e escolar. Foi o que aconteceu, por exemplo com Adriana, quando convidada a falar sobre sua trajetória familiar:

É uma coisa interessante de dizer, mas desde pequena eu acho que eu já tinha vontade de ser professora, porque eu colocava as bonecas, ficava dando aulas pra elas, escrevia no quadro... a minha mãe, é professora de inglês, mas ela não chegou a dar aula em escolas. (...) eu gostava sempre muito de estudar, e desde criança eu sempre tinha muitos colegas na minha sala, que tinham dúvidas, e como eu era boa aluna, então eu comecei a descobrir – depois das minhas bonecas – que os meus colegas eram uma fonte de prazer pra mim. Porque aí eu ensinava, e emprestava meus cadernos, e eles entendiam. (...) Quando eu fui fazer a minha graduação em biologia na UFRJ, eu tinha dois caminhos: o bacharelado ou a licenciatura, ou mesmo ambos. Eu comecei a fazer o bacharelado em ecologia, mas me senti infeliz com as dinâmicas de laboratório. Quando eu entrei na licenciatura... eu me senti em casa com as disciplinas todas, eu gostei muito do estágio... então, eu decidi que eu ia fazer a licenciatura, e que a área era o magistério, era a educação, e aí eu não parei mais. O meu mestrado foi em educação. O meu doutorado em educação....

Foi bastante freqüente o entrevistado começar a relatar sua infância, por exemplo, e só parar quando, a partir de um determinado fato, já se tinha enveredado pela vida profissional, muitas vezes, retornando, logo após, à memória

de sua infância, obedecendo, assim, a uma lógica emocional e não cronológica. É o que se vê, no seguinte relato de Isabel:

Eu fui expulsa da escola com dez anos, passei a minha... aliás, isso eu ia deixar pra contar depois. Mas enfim... porque eu acho que isso caracteriza um pouco a improbabilidade da minha escolha profissional e o susto que a minha mãe levou... Quer dizer, eu era absolutamente ovelha negra na escola, desde pequena, desde pequena. Eu tive uma babá aos três anos, quando eu tinha três anos de idade, que pediu demissão da família...

E depois de contar os motivos pelos quais a babá se demitiu, conclui:

Mas deixa eu acabar a história da minha mãe. E a minha mãe me chamou pra conversar, e eu disse a ela que eu não queria mais fazer científico, que eu queria largar aquilo tudo, que eu queria fazer Normal, porque eu queria dar aula pra criança.

A respeito dessa característica da memória, Kenski (1994a, p. 108) assinala que:

A memória é a-histórica, na medida em que a recuperação das vivências não é feita de forma cronológica, linear, mas sim através da mistura de acontecimentos de diferentes momentos do passado. A lógica das lembranças é a da emoção. A narrativa mostra as relações familiares, sociais, culturais (...) em um sentido muito mais amplo e complexo do que geralmente foi pedido pelo pesquisador.

Como parto da perspectiva de que, quando fazemos uma entrevista, já estamos invadindo a privacidade de outra pessoa e que uma entrevista é sempre resultado do relacionamento entre o narrador e o entrevistador (PORTELLI, 1997c), procurei, em todos os momentos, ter o cuidado de aceitar a lógica imposta pelo narrador, deixando questões não respondidas para o final ou mesmo as suprimindo, quando percebia que aquele aspecto não era tão relevante para o conjunto do relato, aceitando assim os silêncios que, porventura, se fizessem necessários. A esse respeito, Portelli (1997a) nos alerta para a necessidade de o pesquisador aceitar o entrevistado e dar prioridade ao que ela ou ele deseje contar, reservando algumas questões para mais tarde ou para uma outra entrevista.

Alertada pelos autores com os quais estou trabalhando, estive também, bastante atenta ao aspecto que se refere às posições assimétricas entre pesquisador e narrador, o que, no caso dessa pesquisa, assume uma configuração muito particular.

Nesse sentido, Portelli (1997a) afirma que o conteúdo das fontes orais depende largamente do que os entrevistadores põem em termos das questões, diálogos e relações pessoais. O autor conclui que “é o pesquisador que decide, em primeiro lugar, que haverá uma entrevista” (PORTELLI, 1997a, p. 35).

Na mesma direção, Bourdieu (1998, p. 695) aponta que toda entrevista encerra um nível maior ou menor de violência simbólica e que esta decorre da assimetria entre pesquisado e pesquisador:

É o pesquisador que inicia o jogo e estabelece a regra do jogo, é ele quem, geralmente, atribui à entrevista, de maneira unilateral e sem negociação prévia, os objetivos e hábitos, às vezes mal determinados, ao menos para o pesquisado. Essa dissimetria é redobrada por uma dissimetria social todas as vezes que o pesquisador ocupa uma posição superior ao pesquisado na hierarquia da diferentes espécies de capital, especialmente do capital cultural.

No caso do universo ao qual pertencem os meus entrevistados essa assimetria se manifestava, certamente, pela própria situação da entrevista, já mencionada pelos autores acima: eu determinei que haveria uma entrevista, elaborei um roteiro e tinha nas mãos a condução da entrevista. Contudo, meus entrevistados, ao estarem inseridos em universidades públicas que gozam de reconhecimento e prestígio acadêmico, ocupam, em muitos casos, elevadas posições no campo das faculdades de educação, o que os coloca numa situação privilegiada em relação a minha pessoa – ainda uma doutoranda. Essa assimetria se manifestou por sutis sinais: na solicitação para que eu marcasse a entrevista com um assessor, na freqüente preocupação com o tempo de duração da entrevista, em virtude das muitas responsabilidades ou com a possível utilização do seu conteúdo, em virtude das posições ocupadas no interior do departamento ou da faculdade, ou ainda, na demonstração de um “esquecimento repetido” de um *e-mail* ou telefonema meu. Para além da realidade verdadeiramente atribulada desses professores havia, em alguns casos, manifestações de voz ou corporais que apontavam para uma posição hierarquicamente superior. Além desses elementos, a origem social e cultural de boa parte dos professores entrevistados difere bastante da minha. A maioria dos professores entrevistados nasceu em famílias das camadas mais elevadas da classe média, como se vê, por exemplo, na descrição da família de origem por uma das professoras:

Zona Sul do Rio de Janeiro, pequena burguesia (...) uma família de muito sucesso, digamos assim. Já não eram pobres, nunca foram (...) família nordestina... mas como diz uma tia minha... não é o típico nordestino, todos os filhos têm curso superior...

Na perspectiva de Bourdieu (1998), a assimetria que caracteriza as situações de entrevista se intensifica na medida em que o pesquisador ocupa uma posição superior ao pesquisado na hierarquia das diferentes espécies de capital. No contexto dessa pesquisa, na maioria dos casos, essa superioridade se deu de forma inversa: o pesquisador ocupava uma posição inferior ao pesquisado no que se refere ao capital social e cultural de origem. Se, por um lado, essa posição assimétrica trouxe alguma dificuldade, por outro lado, muitas vezes remeteu-me à relação aluna – professor, propiciando-me momentos de grande aprendizagem.

Em razão dessa característica particular do conjunto dos meus entrevistados, procurei sempre respeitar o tempo de que dispunham, deixando-os, até certo ponto, “determinar” a duração da entrevista. Muitos afirmavam, de início, só terem uma hora para estar comigo. Alguns, contudo, excederam muito o tempo que inicialmente haviam previsto. Consciente de que, quando fazemos uma entrevista, além de invadirmos a privacidade da outra pessoa, “tomamos o seu tempo” (PORTELLI, 1997c), na maioria das vezes, fiquei muito preocupada em que não excedêssemos o tempo reservado para a entrevista. Entretanto, tal preocupação, controlada por mim, não me impediu de deixar que eles contassem suas histórias, o mais livremente possível.

Optei, também, por deixar a escolha do local onde seria realizada a entrevista para o professor a ser entrevistado. Apesar de sugerir que, minha preferência seria realizá-la em sua casa, procurei atender ao desejo do professor. Assim, nove das entrevistas foram realizadas nas residências dos professores e as outras nas universidades. Dentre os que me receberam na universidade, a maioria o fez em sua sala de trabalho, e uma, em sua sala de aula, após a saída de sua turma.

Assim em 28 de março iniciei uma incursão por casas e universidades, localizadas em diferentes regiões, que incluíam principalmente bairros da zona sul do Rio de Janeiro, mas também a Tijuca, na zona norte, e alguns bairros da cidade de Niterói. Nesse percurso, muitas imagens, sentimentos, impressões foram registradas em um diário de campo, garantindo assim a permanência destes. Para

fazer os registros, em geral, aproveitava os momentos de espera, como o que se segue, ou os fazia tão logo chegasse a um lugar em que pudesse escrever.

Toco o interfone do apto. 302 e um porteiro, que estava do lado de fora do portão, me pergunta aonde vou. Quando menciono o apto., ele pergunta se é o da D. Márcia e me diz que ela pediu que eu esperasse um pouquinho porque precisara dar uma “saidinha”, mas voltaria já. Falava enquanto abria a portaria. Me apontou o sofá para que eu pudesse aguardar. Aproveitei para escrever esse diário.

Aproveitava também os pequenos momentos para ir anotando percepções, impressões, sentimentos:

Finalmente consegui marcar com Márcia (marcamos e desmarcamos várias vezes por muitos motivos). Saí do trabalho às 12h, e Bia me convidou para almoçar. Aceitei, pois marquei com a Márcia às 3h da tarde e precisarei esperar em algum lugar. Às 2h50 saí da casa de Bia. Caminhei pelas agradáveis ruas de Ipanema. Reflexões sobre o nível socioeconômico das pessoas que moram nesse espaço nobre da cidade são inevitáveis. Comparações com as regiões periféricas da cidade onde sempre trabalhei e com os espaços em que vivi minha infância e adolescência também...

As entrevistas nas casas dos professores me permitiram entrar em contato com aspectos que se referem aos gostos, valores, jeitos de ser e de viver desses professores. Permitiram também alguma percepção do contexto social em que vivem e de sua posição socioeconômica. A esse respeito, Bourdieu (1983, p. 85) assinala que:

O gosto, propensão e aptidão à apropriação (material e/ou simbólica) de uma determinada categoria de objetos ou práticas classificadas e classificadoras, é a fórmula generativa que está no princípio do estilo de vida. O estilo de vida é um conjunto unitário de preferências distintivas que exprimem, na lógica específica de cada um dos subespaços simbólicos, mobília, vestimentas, linguagem ou *hélix* corporal, a mesma intenção expressiva, princípio da unidade de estilo que se entrega diretamente à intuição e que a análise destrói ao recortá-lo em universos separados.

Como todos os sujeitos de minha pesquisa pertencem ao mesmo grupo profissional e, dentro desse grupo, ocupam a mais elevada categoria (a dos professores universitários), esperava que houvesse bem pouca diferença entre os entrevistados, no que se refere aos estilos de vida e às condições socioeconômicas. Partia do pressuposto que “às diferentes posições no espaço social correspondem estilos de vida, sistemas de desvios diferenciais que são a retradução simbólica de diferenças objetivamente inscritas nas condições de existência” (BOURDIEU

1983b, p. 82). Assim, se todos os professores eram portadores de um tipo de capital social equivalente (formação acadêmica, posição profissional, local de moradia, *status* social, etc.), tinha por hipótese que ocupavam uma mesma posição social, ou pelo menos posições muito próximas. Contudo, devo destacar que, apesar de constituírem o mesmo grupo profissional, as casas de alguns dos entrevistados indicavam condições bastante diferenciadas.

Na casa de Ana Lúcia, por exemplo, a quem eu já conhecia anteriormente, tive a primeira confirmação desse fato. Minhas primeiras percepções a esse respeito ficaram assim registradas no diário de campo:

Chego ao apartamento de Ana. Sou recebida pela empregada. Ana Lúcia ainda não chegou. Entro pela porta da cozinha e sou conduzida à sala, que me desperta um certo estranhamento, pela simplicidade do local. A empregada me trouxe água. Sento-me na única poltrona existente na sala, que é muito simples, limpa e bem cuidada, com vários objetos de artesanato brasileiro: figuras nordestinas, móvel de pano (pendurado na janela)... Parecem-me de Porto das Galinhas. Há muitos porta-retratos. Além da poltrona em que estou sentada, a sala tem uma pequena mesa azul com duas cadeiras também azuis. Tem também um móvel (estante baixa) com a TV e umas fitas de vídeo e, em frente a ela, um colchonete, dobrado e coberto por uma capa. No rol de entrada, estão, de um lado, um móvel também baixo sobre o qual estão vários porta-retratos e do outro, um móvel vermelho (parece uma mesa de cabeceira), sobre a qual se encontra uma prateleira de mármore que apóia o aparelho de som e outros objetos.

A simplicidade e o despojamento dessa sala deram-me a impressão de que Ana Lúcia estava vivendo, nesse momento, algumas dificuldades financeiras, o que a entrevista veio confirmar. Apesar de bastante simples, um fato também me chamou a atenção: a quantidade de livros que se encontrava em uma grande estante que ocupava toda a extensão do corredor.

Vou me acomodando e vejo que no corredor que liga a parte social da casa aos quartos, existe uma estante estreita para livros que ocupa toda a extensão dele. São muitos livros...

Contrastar os investimentos feitos por Ana Lúcia em objetos de decoração, por exemplo, e em livros aponta, além das condições econômicas, para valores, gostos, preferências, maneiras de viver e de ser. Segundo Bourdieu (1983b, p. 82):

As práticas e as propriedades constituem uma expressão sistemática das condições de existência (aquilo que chamamos estilo de vida) porque são o produto do mesmo operador prático, o *habitus*, sistemas de disposições duráveis e

transponíveis que exprime, sob a forma de preferências sistemáticas, as necessidades objetivas das quais ele é o produto...

Na perspectiva do sociólogo, as preferências são expressões do *habitus*, resultado do processo de socialização a que todo agente está submetido desde que nasce. Assim, perceber os gostos, os estilos, os valores dos professores, expressos tanto em suas casas, como na arrumação de suas mesas de trabalho ou na forma como se vestem contribuiu para a análise de suas trajetórias.

A visita à casa de Tânia me pôs em contato com um contexto muito diferente do de Ana Lúcia. Simplicidade é o adjetivo que jamais se aplicaria a casa de Tânia. Ao contrário, era rica em detalhes, com muitos objetos de decoração, o que ficou expresso no seguinte fragmento do meu diário de campo:

Cheguei por lá às 14h40, localizei o apartamento e dei uma volta para “matar o tempo”. (...) Caminhei pela rua principal e presenciei uma briga de camelôs. No horário marcado, me dirigi ao prédio de Tânia. Toquei o interfone, e o porteiro me encaminhou para o elevador que atenderia ao apartamento dela. Esse trecho do bairro é bastante movimentado. O prédio não parece muito antigo ou é bem conservado. Ao sair do elevador, Tânia me esperava (em festa como sempre). Apresentou-me o seu cachorro que corria muito de um lado para o outro. Não sei a raça, mas é aquele cachorro comprido, pequeno, com pêlo rasteiro. O elevador serve apenas aos apartamentos daquela coluna. Há um hall na saída do elevador que já é parte da casa dela. Entramos num apartamento muito arrumado, com um número enorme de enfeites pequenos, bibelôs de cristal, pratos de todo tipo, nas paredes... Muitos enfeites, muitos detalhes. Fiquei imaginando como seria limpar aquilo tudo, pois estava tudo muito limpo... (...) Pelo jeito da Tânia, sempre trabalhando, sempre correndo... não imaginava um apartamento com tantos detalhes.

As casas de Márcia, Cláudia, Sílvia e Ilda, na zona sul do Rio de Janeiro, e de Helena, numa região de classe média em Niterói, seguiam, embora demonstrando gostos diversos, um padrão de classe média com elevado volume de capital cultural: móveis bem cuidados, objetos de arte, muitos livros, quadros, etc. Eis, por exemplo, o fragmento do diário de campo que fala da casa de Márcia:

O apartamento é realmente pequeno (mas não tanto como ela diz), arrumado como muitos das pessoas de classe média intelectualizada: alguns quadros nas paredes, um sofá e uma mesinha ao centro. No canto, perto da varanda, uma estante com muitos livros e, em frente, uma escrivaninha com muitos papéis – o “escritório”. Na extremidade oposta, uma pequena mesa quadrada com três cadeiras. Um grande quadro perto dessa mesa (depois descobri que foi pintado por seu pai). Alguns objetos de adorno.

Uma casa se diferenciava bastante dessas últimas: a de José Fernando. Situava-se em um prédio simples, na zona norte do Rio de Janeiro, e era, sem dúvida, a que tinha exposta a maior quantidade de livros no menor espaço disponível.

Saltei do ônibus longe da casa do José Fernando, pois aproveitei para passar rapidamente no trabalho. De lá segui caminhando para a entrevista. Errei a rua e fui caminhando até o número indicado, mas da rua errada. Fiquei “danada” comigo mesma. Agora estava em cima da hora. Era 13h55 e faltavam só cinco minutos para a entrevista. Corri para a rua certa, toquei a campainha. Uma voz de mulher me atendeu ao interfone, me identifiquei, e ela pediu que eu entrasse. Nossa! Difícil achar a porta de entrada. Finalmente achei e subi pela escada até o apartamento que fica no 2º andar. A esposa de José Fernando me recebeu. É muito simpática! O Jorge é mais ainda... Pareceu superinteressado na entrevista. Pediu que a empregada lhe fizesse um chá e me ofereceu. Aceitei apenas água... estava “morta” de sede. A sala parece um depósito de livros: as pessoas e os móveis estão em meio a um “mar” de livros, arrumados em estantes ou empilhados por todos os cantos. Há mais livros que qualquer outra coisa! A sala é pequena, o apartamento é antigo e não está muito conservado.

Apesar de haver diferenciação na quantidade de livros visíveis nos apartamentos visitados, esse foi um dos elementos, ao lado da presença de uma empregada doméstica, mais constantes no contexto dos professores. Essa forte relação com os livros também foi visível, como era de se esperar, nas salas de trabalho em que a maioria dos professores me recebeu. Observar seus “cantinhos”, suas mesas de trabalho, seus livros, seus retratos, também foi importante na construção da imagem de cada um.

Isabel é uma mulher não muito grande, mas chama a atenção. Estava vestida com uma saia estampada com tons de vermelho e um xale também vermelho. Entrou na sala toda atarefada, pediu que eu me sentasse em uma mesa redonda que deve servir para pequenas reuniões dos professores daquela linha de pesquisa. Foi ao seu “canto”, limitado por uma mesa de trabalho (sobre ela um computador) e um armário. Ligou o computador e pediu para eu aguardar um pouco, pois precisava ir ao banheiro. Fiquei observando a ampla sala e as diversas mesas e “cantinhos” dos professores que a ocupam. Observei retratos da Neide¹⁹. É a única que reconheço. São uns cinco cantos com mesas, computadores e armários. Há um canto para café e essa mesa redonda, onde me sentei, logo na entrada. O canto de Isabel tem retratos e é bem enfeitado (como ela). Após alguns minutos, ela voltou com uma lata de refrigerante e um lanche. Estava comendo. Disse que precisa ler e responder um *e-mail*, que pelo que entendi era sobre o financiamento (de algum órgão científico) de uma passagem para um congresso ou evento científico. Aguardei um pouco. Ela falava bastante, fez ligações, deu bronca... Parece bastante agitada.

¹⁹ O nome é fictício para resguardar tanto a identidade de Isabel como a da professora que reconheci nos retratos.

No decorrer da entrevista, essa forma agitada de ser e esse jeito de “preencher todos os espaços” também se expressou em sua voz forte, em seus gestos, em suas histórias que obedeciam sempre a uma lógica emocional, e não cronológica, no entusiasmo com que contava as coisas, na forma como se comunicava com quem se aproximava.

Durante a entrevista, uma ex-aluna e candidata a orientanda entra, fala com ela. Partilha a mesa conosco e assiste a uma parte da entrevista. Ela é muito direta e objetiva. Também me parece muito comprometida com as professoras que atuam no ensino fundamental. Isso é bem legal!

Referindo-se à importância do pesquisador observar além da fala, o que é expresso através de manifestações corporais, Kenski (1994a, p. 108) destaca que “os gestos, expressões faciais, o comportamento emocionado do narrador, choro, riso, movimento do corpo enquanto fala, são muitas vezes pontos importantes, através dos quais o narrador diz muito mais do que o que está sendo expresso nas palavras”.

Nessa perspectiva, considero que os registros desses momentos, feitos por mim no diário de campo, foram fundamentais para a análise das trajetórias, sobretudo, pela pouca possibilidade que tive de marcar uma nova entrevista com esses profissionais, em virtude do pouquíssimo tempo livre de que eles dispunham.

Foram 20 as entrevistas realizadas e gravadas, até o dia 12 de dezembro, quando realizei a última delas. Em geral as entrevistas tiveram uma duração que variava de uma a duas horas. Procurei chegar sempre muito cedo ao local marcado para evitar qualquer dificuldade quanto aos compromissos dos professores. Embora chegando com bastante antecedência, aguardava o horário marcado, caminhando pela vizinhança. Apenas no encontro com Eliane não consegui fazê-lo, como ficou registrado no seguinte fragmento do diário de campo:

Saí do trabalho cedo e fui ao centro da cidade... Almocei por lá e peguei o metrô para me dirigir à universidade. A linha dois atrasou muito. Liguei para Eliane para avisar-lhe que chegaria com um atraso de 30 minutos. Cheguei à universidade A e corri para o metrô. Procurei por Eliane que não estava em sua sala. Esperei um pouco, aflita por causa do atraso. Logo depois ela chegou. Lembrei-me de sua fisionomia do tempo em que eu prestei um serviço lá. Caminhamos para a sua sala – a mesma em que eu tinha entrevistado a Isabel. Só que nos sentamos no canto perto da janela – o “cantinho” da Eliane. Iniciamos a entrevista. Estava tão atarantada que ia me esquecendo de ligar o gravador. Foi Eliane que me lembrou.

Essa foi uma etapa da pesquisa muito rica e apaixonante. Como afirma Demartini (1988, p. 60), “é o momento em que se pretende abarcar tudo, conhecer toda a realidade”. É também o momento em que se corre o risco de, não conseguindo estabelecer uma relação de confiança com o entrevistado, não atingir os objetivos que se pretende. Apontando para a necessidade de uma “atenção ao outro” como condição para que a comunicação e a troca se estabeleçam, Bourdieu (1998, p. 704) aponta:

A entrevista pode ser considerada como uma forma de *exercício espiritual*, visando a obter, pelo *esquecimento de si*, uma verdadeira *conversão do olhar* que lançamos sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida. A disposição acolhedora que inclina a fazer seus os problemas do pesquisado, a aptidão a aceitá-lo e a compreendê-lo tal como ele é, na sua necessidade singular é uma espécie de *amor intelectual*: um olhar que consente com a necessidade, à maneira do “amor intelectual de Deus”, isto é, da ordem natural, que Spinoza tinha como a forma suprema do conhecimento. (grifos do autor)

A respeito dessa necessidade de uma escuta atenta, Portelli (1997c, p. 24) também assinala: “As pessoas conversam comigo porque eu as ouço... não dou a impressão de estar procurando influenciá-las, mas sim de estar apenas tentando aprender um pouquinho...”

Os alertas e os cuidados apontados pelos autores com quem estou trabalhando contribuíram significativamente para a minha atitude diante do outro, durante as entrevistas. Procurei manter sempre uma postura aberta para a escuta, franca e de muito respeito pelo que estava ouvindo e aprendendo. Esse cuidado foi percebido, por exemplo, por Adriana que, ao final de sua entrevista, assim o expressou:

O que eu quero dizer é que você não sabe a alegria que você me deu com essa entrevista. Eu nunca pensei que eu ficasse tão alegre de... nunca. Eu acho que eu ainda não tinha tido a oportunidade de traçar um fio condutor da minha vida, desde que eu era pequena, com aquela professora que me marcou, por toda essa trajetória... Eu acho a metodologia de história de vida fascinante, acho que você é uma entrevistadora muito hábil, tem muita empatia, muita simpatia.

Com o objetivo de oferecer ao leitor uma primeira imagem dos professores entrevistados, traço a seguir um panorama do processo das entrevistas.

A primeira entrevista realizada foi com **Ana Lúcia**, em seu apartamento localizado na zona sul do Rio. Eu já a conhecia e o contato foi feito por telefone.

Ana logo se mostrou interessada na pesquisa, concordando em me conceder a entrevista. Ana é professora da área da Didática e trabalha na universidade A.

Ana me sugeriu uma entrevista com Tânia, mas como tive dificuldades de encontrar um horário para estar com ela, acabei por entrevistar primeiro Perez, indicado pela própria Tânia, em contato telefônico. Assim, a segunda entrevista foi realizada com **Perez** que me atendeu na universidade A, em uma sala de reuniões. Perez, que é professor de Filosofia e História da Educação, não estava se sentindo muito bem e procurei deixá-lo o mais livre possível para responder o quanto pudesse.

Márcia, minha ex-colega do mestrado, também concordou rapidamente em participar da pesquisa e recebeu-me em sua casa. Leciona disciplinas ligadas à pesquisa e prática pedagógica, também na universidade A. Com seu jeito animado e envolvente, foi logo me avisando que a entrevista ia ser cheia de vieses, pois ela sabia o que deveria ou não dizer, visto que estava acostumada com pesquisas.

Essa animação parece também característica forte de Tânia e de Isabel, quarta e quinta entrevistadas, respectivamente. **Tânia** é professora da área de didática e recebeu-me em sua residência. **Isabel** é professora de disciplinas que envolvem a prática de ensino e a questão do currículo, tendo concedido a entrevista em sua sala, na universidade em que atua.

As entrevistas com Eliane, Gilson e Maria Teresa, professores da mesma universidade, foram realizadas em dias consecutivos e no mesmo local: suas salas no departamento de educação. **Eliane** é professora de Currículo, **Gilson**, de História de Educação e **Maria Teresa**, de Sociologia e Antropologia. Pelos primeiros contatos com Maria Teresa, esperava que ela fosse pouco falante, mas um registro em meu diário de campo mostra minha surpresa diante da expectativa que não se confirmou: Surpreendi-me com Maria Teresa. Ela falou muuuito.

Adriana foi uma das professoras indicadas por Ana Lúcia que, mesmo não trabalhando na mesma universidade, mantém com ela uma relação de amizade, decorrente de experiências pessoais e profissionais anteriores. Adriana estava com sua agenda muito cheia e se dispôs a me atender em um pequeno período entre uma aula e outra. O pouco tempo da entrevista foi compensado com o interesse demonstrado pelo trabalho, inclusive sugerindo-me bibliografia e convidando-me para estar com ela em uma de suas turmas, falando de minha experiência com a pesquisa.

Adriana sugeriu-me entrevistar **Renato**, o décimo entrevistado e o terceiro representante do sexo masculino. Ele desempenha hoje um cargo de chefia, e foi no próprio departamento que realizamos a entrevista.

A entrevista seguinte foi realizada com **Helena**, que mora em Niterói, o que me levou a um longo e agradável percurso pela Baía de Guanabara em um belo dia de sol. Helena também trabalha nas áreas da Didática e da História da Educação e me recebeu em seu amplo apartamento, com vista para o mar, tendo demonstrado muito interesse em me contar suas histórias.

Lina e Lúcia são professoras da mesma universidade e as entrevistas com elas foram realizadas em dias consecutivos, em suas respectivas salas na faculdade, Lina trabalha com disciplinas relacionadas com o processo de alfabetização e com a Literatura. Lúcia é professora de Estrutura e Funcionamento do Ensino.

Professor dessa mesma disciplina, mas em outra universidade, **José Fernando** foi o décimo quarto entrevistado e o quarto e último representante do sexo masculino. Recebeu-me em sua residência, localizada na zona norte do Rio, e seu entusiasmo com a questão da educação foi marcante em todo o seu relato.

Cláudia, como Lina, é professora de disciplinas que envolvem a alfabetização e a construção da linguagem, apesar de não atuar na mesma universidade que ela. A entrevista aconteceu em sua casa, localizada na zona sul do Rio. Duas foram ainda as entrevistas realizadas nas residências das professoras: a de **Silvia**, professora de disciplinas relacionadas à orientação educacional e a de **Ilda**, professora de disciplinas que envolvem questões de currículo, ambas moradoras da zona sul do Rio de Janeiro. Foram a décima sétima e a décima nona professoras entrevistadas, respectivamente.

Com **Leila e Dilma**, as entrevistas se deram nas universidades. Com Leila, que é professora de Estrutura e Funcionamento do Ensino, a entrevista foi realizada em uma mesa que se encontrava no corredor, onde fica o departamento do qual ela faz parte, e com Dilma, professora de História da Educação, a entrevista se deu em sua sala, na própria universidade.

Iara, a última entrevistada, também me recebeu em sua sala no Departamento de Educação. Meu diário de campo expressa minhas primeiras impressões sobre ela, nesse momento:

É uma mulher que chama a atenção. Lembra-me um pouco os estilos de Isabel e Márcia. Está de botas. E tudo nela combina. Durante a entrevista, fomos interrompidas 14 vezes por alunas (uma era professora) que chegavam e perguntavam algo. Pelo que percebi, ela é chefe de departamento ou algo assim.

A partir das primeiras entrevistas e à medida em que elas foram sendo realizadas, fui solicitando a ajuda de uma ex-aluna na tarefa da transcrição dos depoimentos. A orientação foi para reproduzir tudo, colocando algumas letras X em vermelho para palavras ou expressões inaudíveis ou não compreendidas. Não tive dificuldades nessa orientação, visto que Elisa (como vou chamá-la) tem se dedicado profissionalmente a esse ofício.

Após essa primeira transcrição, minha tarefa foi a de ouvir todas as fitas, lendo a transcrição feita, assinalando as pontuações, pausas, entonações e tentando identificar os trechos que não foram compreendidos por Elisa. Essa tarefa exigiu de mim um tempo de trabalho superior ao que esperava, não somente por problemas decorrentes de falas muito apressadas ou de ruídos que atrapalham a audição da voz do entrevistado, mas, sobretudo pela preocupação de fazer a escrita ser o mais fiel possível ao discurso do entrevistado. Alertando para os riscos da transcrição, Bourdieu (1998, p. 709-10) destaca:

Pois é claro que a transcrição muito literal (a simples pontuação, o lugar de uma vírgula, por exemplo, podem comandar todo o sentido de uma frase) já é uma verdadeira tradução ou até uma interpretação (...) Assim, transcrever é necessariamente escrever, no sentido de reescrever: como a passagem do escrito para o oral que o teatro faz, a passagem do oral ao escrito impõe, com a mudança de base, infidelidades que são sem dúvida a condição de uma verdadeira fidelidade.

Desse modo, optei por não corrigir as formas gramaticais e por não excluir gírias, ou palavras repetidas ou, ainda, frases que começavam e não eram concluídas. Compreendo que esses elementos podem ajudar a compreender o universo dos narradores e nos falam de suas dúvidas e sentimentos. Por outro lado, algumas vezes, em diálogo com Bourdieu (1998, p. 710), foi necessário

aliviar o texto de certos desdobramentos parasitas, de certas frases confusas, de redundâncias verbais ou de tiques de linguagem (os “bom” e os “né”) que, mesmo sem eles dão seu colorido particular ao discurso oral e preenchem uma função eminente na comunicação, permitindo sustentar uma conversa esbaforida ou tomar o interlocutor como testemunha, baralhando e confundindo a transcrição ao ponto, em certos casos de torná-la completamente ilegível para quem não ouviu o discurso original.

Alertada para esses limites do trabalho de transcrição é que decidi rever todos os textos escritos, ouvindo todas as entrevistas, para só então submetê-los ao processo da análise. Contudo, vale ressaltar que estou consciente de que, mesmo com todos os cuidados tomados, o texto escrito, sobre o qual estou trabalhando, não corresponde totalmente às memórias faladas (DEMARTINI, 1988).

A partir da revisão das fitas transcritas, empenhei-me na construção de um quadro com os dados de todos os professores entrevistados: nome, nome fictício, idade, sexo, local da entrevista, instituição em que trabalha, disciplinas que leciona, formação, tempo de magistério, etc., acreditando que esse quadro possibilitaria uma visão do conjunto dos sujeitos da pesquisa e serviria de apoio à minha própria memória no que se refere à identificação das particularidades de cada entrevistado. Esse quadro, do qual foram excluídos os nomes verdadeiros, se encontra em anexo a esse trabalho.

Para a análise dos dados, utilizei, como apoio, o *software* ATLAS ti, que possibilitou identificar nas entrevistas já revistas o que se referia a cada categoria, buscando assim possíveis regularidades e semelhanças nas falas. Esse é um programa de análise de entrevistas que busca facilitar a localização das citações que se referem a cada uma das categorias de análise da pesquisa.

Desta forma, ouvindo as gravações, lendo e analisando as transcrições das entrevistas e estudando os autores com quem estou dialogando, fui construindo meu objeto de pesquisa, sempre buscando articular teoria e empiria.

Seguindo as orientações de Portelli (1997) e Bosi (2003), estou também enviando aos professores entrevistados, o material transcrito que, na verdade, a eles pertence.

2

Nas Formas de Ser e Perceber o Mundo, a Força dos Valores Familiares

Partindo do pressuposto que o *habitus* é fruto da filiação social do sujeito, o objetivo desse capítulo consiste em trazer aspectos da trajetória dos professores formadores no que concerne às suas origens sociais e familiares e ao que isso representou para suas formações.

Início, abordando aspectos mais gerais sobre a origem dos professores que permitam um melhor conhecimento deles e uma reflexão sobre a importância da socialização familiar para a estruturação do *habitus*. Em seguida trago para essa reflexão o conceito de capital, tal como compreendido por Bourdieu, além dos relatos dos professores acerca dos investimentos das famílias de origem em suas escolarizações.

2.1

Os professores entrevistados e seus grupos familiares

Ao nascer, todo indivíduo é inserido num determinado grupo social, no qual desenvolverá sua primeira socialização, ali aprendendo valores, conhecimentos, hábitos, habilidades. Assim, o *habitus* é resultado de um longo processo de aprendizagem a que todo agente está submetido desde que nasce. Na perspectiva de Bourdieu, ao longo de sua trajetória, o indivíduo será submetido a diferentes espaços de socialização, entre os quais a família e a escola ocupam lugares privilegiados. Nessa perspectiva, o *habitus* é compreendido como um sistema de disposições duradouras adquiridas pelo indivíduo ao longo do processo de socialização.

No *habitus*, “o coletivo encontra-se dentro de cada indivíduo, estruturando as suas formas de ser ou de fazer” (MARTINS, 1990, p. 65). O *habitus* adquirido/incorporado pelo indivíduo nos diferentes espaços sociais em que transitou, constituirá, assim, uma matriz de percepção, apreciação e ação pela qual ele se guiará. Considerando que o *habitus* corresponde à incorporação do social no indivíduo, sob a forma de esquemas de pensamento e ação, considero que esse

seja um conceito potente para pensar o processo de constituição das identidades sociais a partir das trajetórias de vida.

De acordo com o pensamento bourdiesiano, sendo o *habitus* produto dos processos de socialização, indivíduos submetidos a condições históricas semelhantes acabam por incorporar esquemas de pensamento também semelhantes, fruto dos mesmos processos de socialização. “Os membros de um grupo e/ou classe social, ao compartilharem um conjunto de condições objetivas semelhantes, acabam passando por um processo de homogeneização, distinguindo-se, a partir daí, dos integrantes de outros grupos” (MARTINS, 1990, p. 66).

Para Bourdieu, as ações pedagógicas mais decisivas para os agentes são aquelas sofridas por eles durante a infância, o que leva a construção de um *habitus* primário. Nessa perspectiva, o grupo familiar desempenha um papel preponderante na socialização primária (BONNEWITZ, 2003), visto que é a família o grupo responsável por inserir o indivíduo no grupo e/ou classe social da qual ela faz parte. Assim, “receber uma educação é, em regra geral, receber uma educação ligada a uma posição de classe” (BONNEWITZ, 2003, p. 79).

Partindo da importância do grupo familiar (socialização primária) para a estruturação do *habitus*, busquei, durante o processo das entrevistas, investigar as origens dos professores quanto ao meio social em que viveram a infância: onde moravam, o que faziam seus pais e quais as principais influências nesse período de suas vidas.

Já durante o processo das entrevistas foi possível constatar a diversidade das origens familiares e sociais dos entrevistados, embora possamos considerar que quase a totalidade dos professores entrevistados é oriunda das classes médias da população brasileira.

Não é minha intenção, nesse trabalho, aprofundar-me na discussão teórica sobre o conceito de classes sociais e especialmente de “classes médias”, camada a que pertencem as famílias de origem da maioria dos professores entrevistados. Contudo, se o *habitus* é produto da filiação social do sujeito, cabe assinalar aqui a importância, para esse trabalho, de se mapear, mesmo que enfrentando dificuldades pela diversidade dos aspectos levantados pelos entrevistados (tamanho da família, local de nascimento, escolaridade dos pais e/ou avós, etc.), o contexto social no qual cada professor viveu sua infância e adolescência.

Cabe destacar também que compreendo, como Nogueira e Nogueira (2002), que as famílias e os indivíduos não se reduzem à sua posição de classe e que são muitos os aspectos os quais se inserem nessa discussão e múltiplas as influências as quais um sujeito é submetido durante sua vida.

Embora ciente dos riscos de reducionismos que, em geral, caracterizam as classificações, busco a seguir reunir as famílias dos professores entrevistados de acordo com suas origens sociais. Destaco que trato a questão das classes sociais, baseada, sobretudo, em autores como Bourdieu (1979), que analisa a sociedade francesa, baseado na nomenclatura das categorias socioprofissionais elaborada pelo Instituto Nacional de Estatística e Estudos Econômicos da França, e Nogueira (1995), Nogueira e Nogueira (2002), Quadros e Antunes (2001) e Guimarães e Romanelli (2002), que tecem suas análises a partir da sociedade brasileira²⁰.

Bourdieu (1979) afirma que é possível dividir o espaço social em três dimensões fundamentais, definidas pela estrutura, pelo volume de capital e pela trajetória dos indivíduos: as classes dominantes ou superiores, a pequena burguesia e as classes populares. Segundo o autor, “as diferenças primárias que distinguem as grandes classes de condições de existência, encontram seu princípio no volume global de capital, como conjunto de recursos e poderes efetivamente utilizáveis” (BOURDIEU, 1979, p. 128 – tradução livre).

Dessa forma, a classe dominante é aquela cujos membros possuem elevados rendimentos e titulações e que, segundo a estrutura do capital que possuem, podem ser reunidos em duas frações: a fração dominante, na qual predomina o capital econômico, e a fração dominada, mais provida de capital cultural.

Segundo Bourdieu (1979), a posição média no espaço social é ocupada pela pequena burguesia, caracterizada, sobretudo, pela aspiração de ascensão social. Para o autor, as virtudes ascéticas e a boa vontade cultural que os membros dessa classe manifestam de todas as maneiras possíveis expressam com toda a clareza a aspiração de ascensão à posição superiores (BOURDIEU, 1979).

Situadas na extremidade inferior do espaço social, encontram-se as classes populares, caracterizadas pela quase ausência de capital, sob qualquer forma (rendimentos escassos, desprovidos de titulações escolares, etc.).

²⁰ Foram também utilizados dados estatísticos disponíveis em www.economiabr.net, acessado em 13/01/06.

Contudo, Bourdieu (1979) alerta que as diferenças, baseadas no volume global de capital, dissimulam quase sempre diferenças secundárias que, dentro de uma mesma classe, separam distintas frações. Daí derivam-se algumas das dificuldades em se definir as diferentes camadas que compõem o espaço social.

Mesmo reconhecendo a complexidade e os riscos em se traçar linhas de demarcação entre as camadas sociais (NOGUEIRA, 1995), dadas as inúmeras variáveis que aí podem se inserir, os autores brasileiros com os quais estou trabalhando tomam a **ocupação** como principal critério para a definição dessas categorias sociológicas. Assim, nesse primeiro momento, utilizarei tal critério, sem a preocupação com os demais indicadores os quais poderiam ser tomados para a distinção entre as diferentes origens sociais dos professores. Também cabe ressaltar que estarei considerando como ocupação dos pais dos professores entrevistados, aquela que eles efetivamente desenvolviam, mesmo que suas formações fossem noutra área.

É consenso entre esses autores que, em se tratando da sociedade brasileira, a elite socioeconômica é composta pelos proprietários de algum empreendimento, em qualquer ramo da atividade econômica, que empregam mão de obra assalariada (QUADROS e ANTUNES, 2001). Aí se incluem os empresários, os altos administradores e os grandes fazendeiros. Apesar de nenhum dos entrevistados ter se enquadrado nessa categoria, pelos relatos foi possível constatar que, pelo menos na infância e adolescência, Iara pertenceu a esse grupo social. Foi criada até o início da adolescência por seus avós, donos de fazenda produtiva no interior da Paraíba, a qual empregava um grande número de trabalhadores. Assim ela descreve sua família de origem:

O meu avô – eu fui criada com avô – então, o meu avô ele, tinha assim... como ele era chamado na época... os grupos de esquerda chamavam quem tinha alguma terra de latifundiários, explorador de camponeses – esses jargões políticos. O meu avô tinha uma preocupação social muito grande, que era com duas coisas principais: a saúde de quem trabalhava na fazenda dele; e a educação (...) Na verdade eu só fui conhecer meus pais quando eu tinha seis anos de idade. Porque meu avô me adotou mesmo, assim que eu nasci. Minha mãe era muito nova, tinha catorze anos de idade quando eu nasci, e eu nasci prematura, e meu avô e minha avó tomaram conta de mim desde o começo.

Contudo, com a morte de seus avós e, posteriormente, com o rumo que sua vida tomou na juventude, em decorrência de envolvimento político durante o período de ditadura militar, Iara teve que sair de sua terra natal e se sustentar

sozinha no Rio de Janeiro, realizando assim um movimento descendente com relação à sua origem social. É o que se vê em diferentes fragmentos de sua narrativa, como os que se seguem, por exemplo, nos quais ela destacou suas dificuldades financeiras, suas condições de moradia, a necessidade de trabalhar de dia e estudar à noite, a ajuda que recebeu de colegas e professores, etc.

Aí em 69, eu aterrissei no Rio de Janeiro, e aí resolvi ficar aqui, fazer minha vida aqui (...) E, foi... queria estudar (...) Porque eu morava num pensionato – aquele monte de mulher tudo... num salão (...) Eu ganhava 70 mil cruzeiros. Um bom curso custava 50 mil a mensalidade.

Situadas na extremidade inferior da sociedade brasileira, estão as classes populares que, segundo Guimarães e Romanelli (2002, p. 118/119), podem ser compreendidas como aquelas “constituídas pela população pobre dos centros urbanos, que vive em condições financeiras precárias, decorrentes da reduzida qualificação ocupacional e da baixa escolaridade de seus integrantes, que têm acesso limitado aos serviços públicos, como educação e saúde”. É composta pelo segmento mais baixo dos trabalhadores assalariados (vigias, serventes de pedreiros, ambulantes...) e por trabalhadores rurais, bóias-frias, pescadores, peões de fazendas, catadores urbanos, etc. Para Quadros e Antunes (2001, p. 6), que agregam os grupos ocupacionais no Brasil em quatro segmentos, esses trabalhadores constituem a quarta camada social que “agrega a base do mercado de trabalho urbano (segmentos mais baixos de trabalhadores assalariados e autônomos...) e, majoritariamente, a ‘massa rural’ de agricultores familiares e trabalhadores rurais”.

Apesar de quatro professores entrevistados terem dito que suas famílias de origem eram muito pobres, elas não se enquadram completamente em tal descrição. Gilson era filho de migrantes nordestinos. Seu pai foi sapateiro e sua mãe, dona de casa. Embora vivendo com bastante dificuldade, os sete filhos tiveram acesso à educação (em níveis de escolaridade variáveis). Assim Gilson se refere à sua família:

É... eu venho de família pobre... meu pai, o ofício dele era sapateiro e minha mãe era dona de casa. Era, é ainda. Os dois são vivos, mas hoje papai já é aposentado. Sou de uma família de sete irmãos – seis homens e uma mulher – e sou de uma família de migrantes, quer dizer, de pessoas que vieram de Pernambuco para a cidade grande... Vieram nos anos 60 pro Rio de Janeiro à procura então de emprego e de escola. Foi aí que eu vim para o Rio de Janeiro.

Cláudia também se refere à sua família de origem como uma família muito pobre:

A minha mãe, que era uma pessoa que vinha de classe popular... (...) minha mãe só fez o primário. Assim, com muita dificuldade terminou o primário. Que é a história, dos filhos das classes populares... terminou o primário com quinze anos. Mas ela dava aula em casa. Porque ela era que cuidava dos irmãos. Meus avós eram... é, trabalhavam na Fábrica Bangu, a fábrica de tecido, e ela era... ela que assumiu a... o cuidado dos irmãos, pra mãe poder trabalhar. E aí ela mocinha, ela começou a ter alunos em casa.

Apesar de sua mãe ter origem social nas classes populares, visto que Quadros e Antunes (2001) incluem na quarta camada dos grupos ocupacionais os trabalhadores da indústria têxtil, não há indícios, em seus relatos, de que sua própria família de origem possa ser enquadrada nessa categoria: suas tias por parte de pai eram professoras, ela cursou inglês, os cinco filhos de seus pais tiveram acesso à educação.

Da mesma forma, ainda Silvia e Ana Lúcia se referiram às suas famílias como de origem popular, mas, como as anteriores, pelas características mencionadas e de acordo com as referências com as quais estou trabalhando, se enquadram mais propriamente nas camadas inferiores da classe média.

Esses autores compreendem a categoria “classes médias” como aquela a qual pertencem os trabalhadores que se ocupam de atividades não manuais, mesmo as mais subalternas. Pela grande diversidade encontrada nas camadas médias, é freqüente a distinção entre diferentes frações no interior dessa categoria social. Assim, para Nogueira (1995), é comum a distinção entre uma fração tradicional ou pequena burguesia, composta por pequenos proprietários e pelos profissionais liberais e a “nova” classe média, composta pelos setores assalariados, incorporando-se aí ocupações administrativas (gerentes, auxiliares de escritórios, economistas...), comerciais (lojistas, caixas, corretores, bancários...), sociais (médicos, dentistas, professores, policiais...) e técnicas (engenheiros, arquitetos, ocupações técnicas de nível médio...).

É ainda comum a estratificação interna das camadas médias, segundo o nível de escolaridade exigido para as ocupações. Assim, a média e a baixa classe média são compostas por ocupações técnicas de nível médio e trabalhadores com baixo nível de escolaridade. Incluem-se aí: balconistas, caixas, motoristas, pintores, etc. Uma outra fração, a classe média superior, “é composta das

ocupações técnicas científicas de nível superior, administradores, gerentes, etc.” (NOGUEIRA, 1995, p. 14).

Quadros e Antunes (2001, p. 6) se referem da seguinte forma a esses grupos ocupacionais:

A segunda camada engloba os “setores intermediários”, a saber: a média classe média, assalariada ou autônoma, e os proprietários do pequeno negócio familiar urbano (comércio e serviços). A terceira camada é formada pelo que denominamos “massa trabalhadora urbana”, constituída pela baixa classe média assalariada, pelos segmentos operários e demais assalariados populares e pelos segmentos inferiores dos trabalhadores autônomos.

De acordo com essas caracterizações e com a forma com que os professores entrevistados descreveram suas famílias, é possível afirmar que, com exceção de Íris, todos os demais entrevistados têm sua origem social nos diferentes segmentos das camadas médias da população brasileira.

Assim, no extrato mais baixo dessa categoria, composta, segundo os autores estudados, por ocupações da construção civil (pedreiros, pintores, eletricitistas...) e outras tais como motoristas, costureiros, garçons, porteiros, etc., além das famílias de Gilson e Cláudia, já caracterizadas anteriormente, poderiam ser aí enquadradas as famílias de Silvia e Ana Lúcia. O pai de Silvia era motorista, não tendo concluído o ensino primário e sua mãe era auxiliar de enfermagem.

Meu pai era motorista de praça, era. Se aposentou e depois ele nunca mais quis renovar a carteira dele... detesta dirigir. E minha mãe, trabalhava em hospital como atendente, auxiliar de enfermagem. (...) Os dois só têm o antigo primário. Meu pai tem oitenta e um anos e minha mãe, setenta e seis. Naquele tempo era primário, é o que eles têm: o primário. Minha mãe, completo, e meu pai, não completo.

Ana Lúcia tinha uma situação ímpar. Seus pais tinham o ensino médio. Seu pai foi representante de laboratório e depois foi publicitário, em uma época que para isso não era exigido o curso superior. Sua mãe era funcionária pública do antigo IAPC (Instituto de Aposentadoria e Pensões dos Comerciantes). Contudo, o envolvimento político de ambos com o partido comunista, e de sua mãe com os movimentos estudantis, durante os anos 60, acarretaram, segundo Ana, uma vida cheia de dificuldades.

A minha vida, na minha infância, era uma vida muito complicada. Minha mãe se mudava muito... (...) Minha mãe era envolvida com a questão política, e foi uma

coisa difícil 64²¹. Ela teve que se mudar, a gente teve que ficar meio que... escondido, meio que aparecendo (...) O que acontece é que a minha família, a minha mãe e o meu pai... a origem social deles dois era muito pobre. (...) Eu ia pra escola, me matriculava, eu pedia bolsa, dizendo: não, minha mãe não pode pagar. Eu pedia bolsa, e conseguia bolsa. Era assim. Minha mãe trabalhava dia e noite, pra sustentar a gente.

No extrato mais alto da classe média podem ser enquadradas as famílias de origem de Isabel e Maria Teresa. Ambas são filhas de mães que pertenciam às elites socioeconômicas de cidades do nordeste brasileiro e de pais que exerciam as profissões de engenheiro e professor universitário, respectivamente. A família de Isabel foi assim descrita por ela:

A minha mãe é arquiteta, trabalhou fora a vida inteira. A gente tinha duas empregadas em casa, como naquele tempo se fazia: uma mais copeira meio babá, a outra mais cozinheira, enfim (...) Papai era engenheiro e se tornou ao longo do tempo executivo, aquela coisa bem anos 70, e trabalhava de oito às seis horas, de oito às sete horas, enfim, a gente tinha aquela coisa bem convencional de família (...) A mamãe gostava de tirar onda de pobre, porque a mamãe gostava de sofrer. Ela dizia: “quando eu era pequena, na fazenda, comia-se o que se tinha”. Comia-se o que se tinha. Sim, sem dúvida. Numa fazenda, produtiva! Ah, não enche a minha paciência!

Maria Teresa também se refere às origens da mãe no campo dos latifúndios e da política:

Eu posso dizer que me criei dentro de uma família de professores, e quando eu falo família de professores, na verdade eu tô me referindo à família do meu pai. A família da minha mãe é de gente que trabalha... aquela coisa bem tradicional brasileira, cearense, que está muito voltada para parte mesmo da agricultura e dos latifúndios cearenses, e que por conta disso também, tem um campo grande... que esteve na política. Então meu avô foi deputado, foi senador... teve a vida toda... (...) Meu pai foi professor universitário a vida toda.

Utilizando a classificação proposta por Quadros e Antunes (2001) que incluem na alta classe média as ocupações técnicas e científicas de nível superior, tais como médicos, dentistas, engenheiros, arquitetos (quer autônomos, quer assalariados), professores de ensino superior, administradores, advogados e as ocupações qualificadas do comércio, além das famílias de Isabel e Maria Teresa, também podem ser aí enquadradas as de Leila, Lina, Márcia, Adriana e Ilda. Contudo, essa classificação se mostra superficial e imprecisa na medida em que nem sempre seus pais e mães se encaixam no mesmo perfil social. Tal

²¹ Ana tinha em torno de nove anos então.

classificação carcerária, então, de outros indicadores não enfocados no trabalho de campo, mesmo porque não é esse o objetivo do presente trabalho. Esse é o caso de Leila, por exemplo, cujo pai era empreiteiro e a mãe, professora primária formada, embora não exercesse a profissão.

Eu nasci em Campos, minha mãe era professora primária, (...) meu pai, ele não concluiu engenharia. Ele tinha uma firma de empreiteira, de... terraplanagem. Começou engenharia, mas não... (...) de origem do meu pai... origem ruralista muito forte...

Também Lina, Márcia, Adriana e Ilda relataram aspectos semelhantes quanto às ocupações de seus pais²² e aos lugares onde suas famílias moravam. Essas professoras, com exceção de Ilda (que viveu no Ceará), moraram, durante a infância, em bairros da zona sul do Rio de Janeiro e assim descreveram suas famílias de origem:

Eu sou de uma família de classe média, crescida no Rio de Janeiro, e... meu pai era professor de universidade, mas assim, às sextas-feiras ele dava aula na UFF, porque ele é economis... era, morreu. Era economista e trabalhava numa estatal – na Eletrobrás – mas ele adorava ser professor, adorava. (Lina)

Olha, minha mãe era museóloga... Ela foi fazer museologia numa época, em que as mulheres não faziam universidade (...) E ela trabalhava, no CBPE (...) Meu pai, ele era advogado. Mas ele veio de uma família de artistas... (...) Ele odiava o Direito. Ele odiava advocacia... trabalhou em Direito... porque ele tinha três filhos, e ele precisava sustentar os três filhos. Mas, o que ele gostava mesmo, era de artes... (Márcia)

A minha mãe, é professora de inglês, mas ela não chegou a dar aula em escolas. Ela era professora particular de inglês, *freelance*. (...) Nessa época eu morava em Copacabana. (...) Meu pai era professor (...) Mas, quando ele casou com a minha mãe, ele já não exercia mais o magistério. (Adriana)

Minha mãe era professora... primária... E, também do ensino médio. E também, depois da universidade. (...) A família tem também muitos médicos. Minha família lá, no Ceará, era uns seis, sete anos atrás, a maior família... Maior família de médicos do Ceará. Meu pai era comerciante. Era o filho mais velho, né? Então o filho mais velho era sempre comerciante, junto com o pai. (Ilda)

Embora Helena tenha morado durante uma parte de sua infância em um subúrbio do Rio de Janeiro, sua origem social, pelos critérios adotados nessa análise, se assemelha ao grupo anterior:

²² O pai de Lina era economista e professor universitário. Márcia era filha de advogado e museóloga e Adriana, de professores. O pai de Ilda era comerciante e a mãe professora de diferentes níveis de ensino (do fundamental ao superior).

Minha família de origem, era metade do Rio... lado do meu pai; e o lado da minha mãe, todo aqui de Niterói (...) família de minha mãe é uma família muito grande. Minha vó foi formada professora pela Escola Normal. Então, isso no início do século. E minha mãe também foi formada (...) Meu pai era médico.

Quadros e Antunes (2001) identificam ainda um grupo ocupacional que corresponderia à média classe média, composta por ocupações de defesa nacional e segurança pública e por outras ocupações técnicas e científicas de nível médio — ocupações qualificadas do comércio; professores da educação básica; técnicos de contabilidade; auxiliares da saúde, da engenharia e da arquitetura —, e ainda por proprietários urbanos que não empregam mão de obra assalariada em seus empreendimentos (atuando sozinhos ou com ajuda de familiares não remunerados). A partir dessa perspectiva e também enfrentando as dificuldades de diferenciação já apontadas anteriormente, poder-se-ia considerar que as famílias de Eliane, Dilma, José Fernando, Lúcia, Perez, Renato e Tânia aí estão inseridas.

Dilma falou muito pouco de seus pais, mas forneceu outros indicadores que apontam para uma vida sem dificuldades econômicas. Entre outras coisas, mencionou que seu pai foi para a guerra e que era muito ligada a ele. Esse fato remete para a possibilidade de ele ter sido um militar ou exercer uma ocupação na área da saúde. Dilma também deixa entrever em seu relato que sofreu grande influência de sua avó, que era diretora de escola.

Eu sempre morei em Icaraí. A minha vó era professora primária, foi diretora de escola pública, sempre na escola pública. (...) eu assim, pequena, eu dava aula pras empregadas lá de casa. (...) O meu pai foi pra guerra... Eu era muito apegada a ele...

Confirmando uma origem social, favorecida do ponto de vista das condições de existência, Dilma ressaltou o destino que deu ao seu primeiro salário, já como professora:

Foi o primeiro ordenado... Eu comprei um colar que eu tenho até hoje de pérola, com fecho de platina e brilhante. A gente comprava jóia na escola, meu Deus. Eu me lembro disso. (...) Eu me lembro quando eu me formei também, eu dei os livros todos a minha turma, porque os alunos não podiam comprar. Mas os que não podiam, eu comprei do meu bolso.

Eliane e José Fernando tiveram condições semelhantes no que se refere às ocupações de seus pais e ao local de moradia na infância. Ambos eram filhos de

trabalhadores do comércio com professoras primárias. O pai de José Fernando era um comerciante de origem libanesa e trabalhava com roupas, sendo ajudado pelos seus filhos. Embora as mães de ambos fossem professoras primárias, a de José Fernando não exerceu a profissão após o nascimento dos filhos. Tanto Eliane como José Fernando eram moradores de bairros do entorno da Tijuca na zona norte do Rio de Janeiro..

Somos em três irmãos, eu sou a mais velha, morava no Grajaú, período de infância e adolescência, minha mãe é professora, meu pai trabalhava em comércio – em loja – e, não sei. (Eliane)

Eu nunca... eu acho que eu não conheci minha mãe professora. Porque quando ela casou com meu pai, ela... e logo depois (nove meses depois) eu nasci, ela deixou de ser professora. Porque aí meu pai, e ela acharam... aquele papo – acharam que era melhor ela ficar em casa, pra cuidar dos filhos. (...) Meu pai... é um imigrante libanês. Ele veio pra cá com dezenove anos de idade, ele não tem... não tem não, não tinha, né, morreu há pouco tempo. Ele não tinha uma cultura escolar grande. (...) Era o “gringo da prestação”. E depois ele começou com a questão de roupas... teve loja, teve uma pequena fábrica de roupas. E parte da minha vida profissional, eu trabalhei com o meu pai. (...) Todos os meus irmãos, de alguma forma trabalharam com ele. De fato, nenhum acabou ficando, só um, no final acabou ficando com ele. (José Fernando)

Tânia também foi moradora da zona norte do Rio de Janeiro, durante a sua infância. Seu pai era militar e seu relato aponta para condições sociais próximas às de Eliane e de José Fernando.

Minha mãe, sempre foi do lar. A minha mãe, jamais trabalhou. Meu pai, militar, reformado. Eu morava... sempre morei no Méier. Sempre morei no Méier, e nos finais de semana, e nos finais de semana, eu ia pro Sampaio. Que era um bairro residencial e hoje ele tá uma violência danada... Mas era um bairro residencial... (...) E, eu era caçula... e a única filha mulher. E dois irmãos mais velhos que eu, cinco, seis anos mais velhos.

O relato de Lúcia também aponta para uma origem social que, como nos casos anteriores, poderia ser caracterizada, de acordo com a ocupação de seu pai, como média classe média. Moradora de Niterói, no período da infância, ela assim se refere à sua família:

Então meus pais... minha mãe tinha o primário completo, apenas. Dona de casa... Cinco filhos ela teve e meu pai trabalhava em banco... era contador... Estudei em escola pública a vida toda, meus irmãos também...

Os outros dois professores entrevistados referiram-se pouco às suas famílias de origem. Renato, por exemplo, que morou durante a infância em um bairro da zona norte do Rio, apesar de ter mencionado a escolaridade de seus pais e destacado que sua mãe não trabalhava fora, não abordou a questão da ocupação de seu pai. Assim ele se referiu à família de origem

Eu sou de origem do Rio, minha família também é de origem do Rio (...) Meu pai, por exemplo, não tem o primeiro grau completo..., por história de vida, questão de ter que trabalhar muito cedo... Minha mãe sim, minha mãe já tinha nível superior, e gostava muito de ler, era uma pessoa culta, apesar de não trabalhar: ela largou o emprego por questão de ter casado, e foi cuidar dos filhos, e aí passou pra atividade doméstica...

Perez, que nasceu em uma pequena cidade da zona da Mata em Minas Gerais e é o mais velho dos professores entrevistados não se referiu nenhuma vez à sua mãe. Mencionou que seu pai era pastor protestante e que sua irmã e seu cunhado eram professores. Destacou durante a entrevista que trabalhou desde muito cedo e que precisou desse trabalho para custear seus estudos, o que leva a crer que, durante a infância e adolescência, enfrentou algumas restrições do ponto de vista econômico.

2.2

O valor atribuído à instituição escolar e os investimentos educativos

Analisados os dados mais gerais sobre a origem dos professores formadores entrevistados, cabe perguntar o que essa caracterização representa em termos de bagagem socialmente herdada e de investimento das famílias na escolarização de seus filhos, visto ser esse um dos pontos mais trabalhados por Bourdieu para a formulação de sua perspectiva teórica acerca de uma sociologia da educação. Além disso, mesmo com toda a diversidade das origens sociais encontradas durante o processo das entrevistas, a referência a um investimento de suas famílias foi apontada por **todos** os entrevistados como um dos fatores que os levou a avançarem no processo de escolarização, embora com trajetórias bastante diferenciadas.

Para Bourdieu (2003, p. 131), a família tem um papel determinante na manutenção da ordem social, ou seja, na reprodução da estrutura do espaço social

e das relações sociais. Para o autor “ela é um dos lugares, por excelência, de acumulação de capital sob seus diferentes tipos e de sua transmissão entre as gerações: ela resguarda sua unidade pela transmissão e para a transmissão, para poder transmitir e porque ela pode transmitir”.

Bourdieu se utiliza aí da noção de capital, tomada do campo econômico, para definir a bagagem socialmente herdada que caracteriza cada indivíduo. A analogia se justifica, para o sociólogo, em virtude de o capital ser algo que se acumula por meio de operações de investimento, que se transmite por herança e que permite extrair lucros, segundo a oportunidade de se operar com as aplicações mais rentáveis (BONNEWITZ, 2003).

Dentre os tipos de capital, está o simbólico, cujo elemento primordial é a transmissão do nome de família que é dado pelo pai, embora esse o faça de acordo com um princípio que ele próprio não domina (BOURDIEU, 2003). Através desse processo de nomeação e identificação, todos os possuidores do mesmo nome de família são incluídos em uma unidade coletiva (ROMANELLI, 2000), que é tomada, muitas vezes, como sujeito (coletivo) de atos econômicos (a compra de um imóvel, a escolha de uma escola, por exemplo) no lugar do sujeito individual (BOURDIEU, 2003).

Dentre os professores entrevistados, apenas Ilda, Iara e Márcia fizeram menção a certo reconhecimento de seus nomes de família e algumas implicações para suas trajetórias.

Ilda se referiu sempre à sua família de origem como uma importante família da cidade onde morava: “uma família de médicos e professores”, “a maior família de médicos do Ceará”, e destacou, sobretudo, a influência que teve de sua mãe, cujo nome está hoje perpetuado em uma escola de sua cidade:

Então era uma pessoa assim, de uma dedicação incrível, pela causa do ensino. E, ainda agora... ela se foi no ano passado, e... as marcas estão aí. Mas ela deixou uma imagem que se perpetua na cidade. Inclusive, em janeiro vai ser inaugurada uma escola com o nome dela...

Iara também se referiu à importância do nome e da posição social de seu avô (grande fazendeiro) no lugar onde viveu sua infância:

Aí eu passei, passei em primeiro lugar. Não sei se por influência do meu avô, que a gente nunca sabe dessas coisas... Eu ganhava todos os prêmios nas quermesses,

e depois é que vieram me dizer, é porque meu avô é quem dava os prêmios da quermesse.

Destacou também que, em virtude da importância de sua família na cidade onde vivia, era exigido dela sempre a primeira colocação em qualquer concurso a que se submetesse, bem como no cotidiano de sua vida escolar:

E eu tinha que fazer o ginásio, e tinha que passar em primeiro lugar, porque era assim... eu tinha que passar em primeiro lugar. Ninguém perdoava nota baixa, nem... e eu fiz o exame de admissão ao ginásio com nove anos de idade.

Também para Márcia, o nome de sua família parece ter um significado especial, sobretudo, em função de uma posição social de destaque do ponto de vista do capital cultural. Em seu relato, ela se refere, muitas vezes, à família de seu pai como uma “família de artistas”²³, tendo muitos de seus membros reconhecidos socialmente, incluindo-os assim numa unidade coletiva:

Não sei se você sabe da história, mas o avô do meu pai é o José²⁴. Era maestro, compositor. Maestro brasileiro, com bastante, com bastante, bastante importância aqui no Brasil. O pai do meu pai era o Mário. Pintor, conhecido também... tem quadro no Museu de Belas Artes, tem... tem... Ganhou uma comenda de Pio XII, por uma ceia que ele pintou... que tá lá no Museu do Vaticano. Ele era artista, meu... ele era de uma família de artistas.

Compreendendo que, quando se trabalha com relatos orais, a repetição de uma palavra pode ajudar a compreender o universo do narrador, o que se vê nesse fragmento das histórias contadas por Márcia é a importância atribuída por ela a essa origem familiar.

Na perspectiva bourdieusiana, para além do capital simbólico, o indivíduo é caracterizado por uma bagagem socialmente herdada, que inclui os capitais econômico, social e cultural.

O capital econômico corresponde ao patrimônio da família e inclui os bens materiais transmitidos por herança: terras, fábricas, rendimentos, etc.

O capital social “é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento”

²³ Segundo o relato de Márcia, o avô de seu pai era maestro e compositor; o pai dele, pintor e desenhista conhecido no país e fora dele; o pai de Márcia, como todos os seis irmãos, pintava, tocava violão e piano e era uma amante inveterado da Literatura.

²⁴ Os nomes foram substituídos por nomes fictícios para salvaguardar a identidade da professora.

(BOURDIEU, 2002a, p. 67). Compreendem a rede de relacionamentos sociais com pessoas influentes mantida pela família e que podem ser mobilizados em favor do indivíduo. O capital social está ligado à vinculação a um grupo, cujos agentes são dotados de propriedades comuns, passíveis de serem percebidas e estão unidos por ligações permanentes e úteis. “O volume de capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado” (BOURDIEU, 2002a, p. 67).

Um dos professores entrevistados, o qual explicitou mais claramente essa vinculação a um grupo que, em determinado momento de sua vida, foi posta a serviço de sua escolarização, foi Perez. Seu pai era pastor evangélico e esse vínculo religioso permitiu que ele estudasse no Rio de Janeiro, no Colégio Batista, que gozava de certo prestígio social, sendo considerado um colégio destinado àquelas famílias com razoável poder aquisitivo e que, portanto, podiam investir recursos consideráveis nos estudos de seus filhos. A esse respeito, ele destaca:

Meu pai me trouxe para o Rio, que o meu pai morava em Minas também. Ele estava se transferindo para Arraial do Cabo, em Cabo Frio. E ele entendeu que seria oportuno eu vir para o Rio, para ficar mais perto da família. E eu vim estudar no Colégio Batista. Mas havia um detalhe, meu pai, um pastor, ele não tinha recurso pra me sustentar no Colégio Batista. E ele conseguiu que eu viesse para o Colégio Batista, mas, trabalhando também no Colégio.

Porém, do ponto de vista de Bourdieu, mais que o capital simbólico ou o econômico, o capital cultural constitui o patrimônio transmitido pela família de maior impacto na definição do destino escolar de um indivíduo. “A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais” (BOURDIEU, 2002b, p. 73). Esse tipo de capital compreende tanto componentes objetivos, externos ao indivíduo, tais como os títulos escolares e os bens culturais (capital cultural institucionalizado e objetivado, respectivamente), como também componentes que passam a fazer parte da própria subjetividade do indivíduo – capital cultural incorporado. A esse respeito, Bourdieu (2002b, p. 73) assinala:

O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais.

No que se refere ao capital cultural institucionalizado expresso pelos diplomas e certificados escolares das famílias de origem dos professores, a situação encontrada foi bastante variada. Com curso superior completo, encontrei os pais e as mães de Márcia, Adriana e Isabel; as mães de Eliane, de Renato e de Ilda; os pais de Maria Teresa, Helena e Lina e os avós de Iara, que a criaram. Na perspectiva de Bourdieu (2002b), o diploma é uma certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura.

O capital cultural em seu estado objetivado que compreende os bens culturais, tais como pinturas, livros, etc., também foi mencionado por diversas vezes nos relatos dos professores entrevistados. Na maioria das vezes, ele foi associado a um “*habitus* familiar”, relacionado, ou não, ao capital institucionalizado de seus membros. É o que destaca Márcia, por exemplo, no seguinte fragmento de sua narrativa:

Na década de 40, ela tirou... ela tirou, o diploma de museóloga. Você vê como ela gostava de artes, né. (...) E meu pai, que tinha seis irmãos, são sete irmãos com o meu pai. Todos... pintavam. Todos desenhavam, pintavam, tocavam piano. A mãe de Z²⁵, toca piano. Fez durante muito tempo programas pra rádio. As outras minhas tias, pintam. O irmão gêmeo do meu pai, ele foi prêmio de... ele recebeu vários prêmios de pintura, no exterior.

Em outro momento, Márcia acrescentou:

Minha mãe... tinha todo o lado, assim, da pessoa... do intelectual, quer dizer, ela estudava... A gente via ela estudando muito. Ela tinha, eu me lembro, a gente era pequeno, ela tinha um professor de estatística – professor Renée – era um francês, que dava aula pra ela de estatística, em francês. Porque minha mãe é filha de francesa. Então, ao mesmo tempo que ela aprendia estatística, ela treinava o francês dela. Então, a gente sempre, sempre via minha mãe estudando. Minha mãe é muito estudiosa.

²⁵ O nome foi substituído por letra para preservar a identidade de Márcia.

Renato também se refere à sua mãe, portadora de um diploma de nível superior na área da economia e, portanto, de elevado volume de capital cultural institucionalizado, na perspectiva bourdieusiana, como uma referência cultural:

Era de ciências econômicas, políticas econômicas. Que pra época, era uma coisa... uma mulher, e pra época, era uma coisa importante. Mas ela sempre manteve esse interesse pelo estudo. Até por idiomas! Ela era formada em inglês... Eu acho que vem daí, a minha origem acadêmica. Porque a parte, minha mãe... Meu pai, também teve sempre muita curiosidade, ele sempre gostou de ler, mas ele não tem formação, em termos de escolaridade.

Na maioria das vezes, esses depoimentos foram dados pelos professores formadores, cujas origens sociais se inserem nas frações mais elevadas ou medianas da classe média, indicando que, muitas vezes, esse patrimônio cultural da família pressupõe certo capital econômico. Para Bourdieu (2002b, p. 77), “os bens culturais podem ser objeto de uma apropriação material, que pressupõe o capital econômico, e de uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural”. Este estaria funcionando, então, como meio auxiliar na acumulação do capital cultural. Contudo, Lúcia, cuja mãe só possuía o antigo curso primário e cujo pai era contador, e Ana Lúcia, que relatou a situação difícil em que viveu a infância, também se referiram ao gosto pela leitura e pelos produtos culturais por parte de suas famílias. Destacaram sempre a importância disso para suas formações, devido ao fato de esses gostos terem sido incorporados por eles ao longo de suas trajetórias.

Lúcia assim se referiu ao gosto de seu pai por música clássica, livros e ao investimento de sua família nesse aspecto:

Minha mãe tinha o primário completo, apenas. Dona de casa... cinco irmãos, aliás quatro irmãos, comigo cinco. Cinco filhos ela teve... E meu pai trabalhava em banco... era contador... e era uma pessoa muito estudiosa. Buscava cultura, música clássica, livros, e comprava, enfim, deixava a casa sempre coberta com esses produtos culturais, estimulava muito a gente a estudar.

Ana Lúcia também se referiu aos livros de sua mãe e ao seu gosto pela leitura como algo muito positivo em sua formação. O seguinte fragmento de seu relato revela a posse de um significativo volume de capital cultural, destacando-se aí o capital cultural em seu estado objetivado, em seu meio familiar.

Ela fazia faculdade de filosofia, ela fazia movimento estudantil, ela era da UNE, ela era do partido... do partido comunista. Então, ela era uma pessoa que lia muito. Ela lia o pequeno príncipe em francês. A primeira vez que eu vi o pequeno

príncipe, era versão em francês. Minha mãe lia. Então você vê que história desbaratada a minha... A minha mãe lendo em francês pra mim... estantes cheias de livros em casa...

Em todos os casos, porém, os professores entrevistados se referiram a esse patrimônio familiar como algo que foi por eles incorporado, de alguma forma que eles não sabem bem determinar, o que aponta para a imagem do “ter que se tornou ser”, utilizada por Bourdieu (2002b, p. 74) para definir o capital cultural em seu estado incorporado. Assim, é compreensível, por exemplo, o alto investimento de Ana Lúcia em livros, sobretudo quando se confronta esse dado com a simplicidade e o despojamento de sua casa, o que foi percebido por mim no momento da entrevista. Márcia e Ilda também destacaram a leitura como uma prática que a elas foi transmitida durante suas infâncias, ou seja, como uma espécie de capital que foi por elas incorporado.

Papai era um leitor inveterado também. (...) Meu pai, ele tirava os olhos da tela, pro livro. Da tela, ele pintava no cavalete, e depois a gente via ele sempre, com os olhos postos, ou na pintura, ou na... ou nos livros. E eu, adoro ler, sempre adorei ler. (Márcia)

O livro, a leitura, o cumprimento do dever, e... a humanidade dela era muito forte. (...) e também trabalho com literatura infantil... uma coisa que é também da minha infância, contar histórias... Minha vó contava muitas histórias... e eu acho que esse veio narrativo... Eu escrevi literatura infantil. (Ilda)

Para Bourdieu (2002b, p. 74-5), em sua forma incorporada o capital cultural é “uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um *habitus*”. Assim, é um processo pessoal e sua aquisição é um trabalho do “sujeito sobre si mesmo” (BOURDIEU, id.), o que exige tempo e investimento. Ao contrário do capital econômico, por exemplo, ou do capital cultural objetivado, o capital cultural incorporado não pode ser transmitido instantaneamente por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. “Pode ser adquirido, no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição” (BOURDIEU, 2002b, p. 75)

Em síntese, a respeito da bagagem socialmente herdada pelos indivíduos, é possível afirmar que ela inclui tanto certos componentes objetivos, externos ao sujeito (capital econômico, social e cultural institucionalizado), como certos

componentes que passam a fazer parte de sua própria subjetividade: o capital cultural incorporado (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002).

O reconhecimento da força do capital cultural transmitido pela família no destino escolar do indivíduo foi, certamente, uma das importantes contribuições de Bourdieu, visto que, até meados do século XX, predominava nas Ciências Sociais e mesmo no senso-comum a idéia de que o sucesso ou o fracasso escolar estariam relacionados exclusivamente aos dons e méritos individuais. Bourdieu se contrapõe a essa perspectiva destacando que as referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (cultos, apropriados) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitariam o aprendizado escolar, na medida em que funcionariam como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002).

Nessa perspectiva, a família tem um papel preponderante na manutenção da ordem social, na reprodução, não apenas biológica, mas social... (BOURDIEU, 2003). Para Nogueira e Nogueira (2002, p. 6), isso significa que “os membros de cada grupo social tenderão a investir uma parcela maior ou menor de seus esforços – medidos em termos de tempo, dedicação e recursos financeiros – na carreira escolar dos seus filhos, conforme percebam serem maiores ou menores as probabilidades de êxito”.

Todos os professores entrevistados se referiram a um certo investimento feito por suas famílias para que pudessem avançar na escolarização. Contudo, as estratégias utilizadas foram bastante diferenciadas.

Cabe aqui esclarecer que utilizo a noção de estratégia no sentido proposto por Bourdieu, como produto do *habitus*. O conceito de estratégia foi formulado por Bourdieu numa tentativa de explicar como se perpetua a ordem social (BOURDIEU, 1994). Nesse sentido, a noção de estratégia se impôs ao sociólogo como um instrumento de ruptura tanto com o ponto de vista estruturalista, segundo o qual as estruturas se reproduziriam com a colaboração obrigatória dos agentes, submetidos que são aos constrangimentos por elas impostos, como também com a visão subjetivista, segundo a qual o mundo social seria produto do inconsciente dos sujeitos.

Para Bourdieu (1994), toda a sociedade repousa sobre a relação de dois princípios dinâmicos: um que se refere às estruturas objetivas e, mais especificamente, às estruturas de distribuição dos diferentes tipos de capital e os

mecanismos que tendem a assegurar sua perpetuação, outro que se refere ao *habitus* incorporado pelos agentes sociais. Para o autor, “é na relação desses dois princípios que se definem os diferentes modos de reprodução e, em particular, as estratégias de reprodução que lhes caracterizam” (BOURDIEU, 1994, p. 1, trad. livre). Nessa perspectiva, é possível compreender a maior parte das ações dos agentes sociais como produto do encontro entre um *habitus* e uma conjuntura. Assim, “as estratégias surgem como ações práticas, inspiradas pelos estímulos de uma determinada situação histórica” (SETTON, 2002, p. 64). Num processo de ajustamento das disposições às necessidades, o *habitus* produz estratégias que, “embora não sejam produto de uma aspiração consciente de fins explicitamente colocados a partir de um conhecimento adequado das condições objetivas, sem de determinação mecânica de causas, mostram-se objetivamente ajustadas à situação (BOURDIEU, 2004, p. 23).

Bourdieu (2004b, p. 81) compreende as estratégias acionadas pelos agentes como “produto do senso prático como sentido do jogo, de um jogo social particular, historicamente definido, que se adquire desde a infância, participando das atividades sociais”. Nessa perspectiva, enquanto algumas ações podem ser fruto de decisões conscientes, racionais, explícitas, outras decorrem do processo de interiorização das regras do jogo social (NOGUEIRA, 2000).

As estratégias são mobilizadas pelos agentes sociais para manter ou aumentar o volume de seus capitais, com o objetivo de manter ou melhorar sua posição social. Assim, é possível compreender o sistema de estratégias de reprodução como um conjunto de ações ordenadas e orientadas, produzido por todo grupo (em especial o grupo familiar), para reproduzir-se, enquanto grupo (BOURDIEU, 2002d). Essas estratégias de investimento podem variar segundo a natureza do capital que se deve transmitir, podendo ser de ordem biológica, econômica, social ou educativa, entre outras.

Dentre as estratégias de investimento biológico, Bourdieu (1994, 2002d) destaca as estratégias de *limitação da fecundidade*, que visam reduzir o número de pretendentes ao patrimônio familiar, e as estratégias *profiláticas*, que se destinam a manter o patrimônio biológico do grupo (cuidados para preservar a saúde e afastar a doença). Para Bourdieu (1994, 2002d), as estratégias podem ser ainda de ordem *econômica*, orientadas para a perpetuação ou aumento do patrimônio econômico; *social*, destinadas a garantir uma rede de relações sociais mobilizáveis

em favor dos indivíduos; *matrimonial*, que visam assegurar a reprodução biológica do grupo; *ideológica*, orientadas para legitimar os privilégios do grupo, naturalizando-os; *educativa*, que visam, primordialmente, produzir agentes sociais capazes e dignos de receberem a herança do grupo.

Se há uma primeira generalização possível de ser feita a partir do conjunto dos relatos dos professores entrevistados, é exatamente a da percepção, por parte deles, do alto investimento educativo de suas famílias, considerado fundamental para o avanço na escolarização, mesmo diante de dificuldades. Essa percepção esteve presente, tanto no relato daqueles com origens sociais mais favorecidas, como daqueles cujas origens sociais estavam mais próximas das classes populares.

Dentre os professores oriundos das classes mais favorecidas, as histórias contadas parecem confirmar a importância da escolarização dos filhos para as classes médias, que, segundo Nogueira (1995), dão provas de uma intensa adesão aos valores escolares e fazem da escolaridade dos filhos o elemento central de seus projetos.

Dentre as estratégias utilizadas pelas famílias desses professores, o que apareceu foi, além da garantia de ingresso na escola em idade adequada, segundo os parâmetros da família, uma escolha consciente do estabelecimento de ensino para os filhos. Essa estratégia foi explicitada por Dilma, por exemplo, durante a entrevista:

Mas a minha avó era diretora do Grupo Escolar São Bernardo²⁶, e me levou – na época eu tinha seis anos – como ouvinte. Eu sempre tive muita vontade de ler, sabe? E eu me alfabetizei em três meses (...) Então eu fiz... no São Bernardo até a, a quarta série, se não me engano. Aí eu fui pro Colégio Ágora, que era um colégio particular, muito bom, de três irmãs... e lá tinha até a sexta série. A sexta série correspondia ao admissão. Eu estudei até francês e latim no... Ágora.

Cabe destacar que a “escolha” das melhores estratégias exige dos agentes um significativo volume de capital cultural, e mais especificamente, do conhecimento que a família detém do sistema de ensino. A esse respeito Nogueira (1995, p. 19) assinala:

Conhedores das hierarquias de classificação dos estabelecimentos segundo sua reputação positiva (baixos índices de reprovação, grande proporção de alunos adiantados, clientela mais selecionada) (...) ou negativa, baseiam assim sua decisão em critérios relacionados predominantemente ao valor do estabelecimento...

²⁶ Os nomes das escolas foram substituídos nomes fictícios para preservar a identidade de Dilma.

Essa estratégia também se evidenciou no relato de Iara que, após a morte de sua avó, foi estudar no “melhor” colégio de Campina Grande, onde residiam seus pais.

Para Márcia, essa estratégia se fez mais forte, não por ocasião do seu ingresso na vida escolar, mas no seu retorno, já na idade adulta, quando já tinha seus filhos. Referindo-se ao investimento feito por sua mãe para o seu retorno à universidade ela conta:

Então ela tinha um desejo enorme, que eu voltasse, que eu tivesse uma profissão, que eu voltasse a estudar... Ela e meu pai.... Bom, aí, o que que ela fez? Eu dizia:

— “Mãe, eu não vou fazer outro vestibular. Não adianta, eu não vou fazer”.

— “Minha filha, não pode. É um desperdício, você é inteligente, do jeito que você é, você tem que voltar”. (...)

Bom, aí, um belo dia minha mãe me chega com um papelzinho:

— “Olha aqui minha filha, tá aqui o seu reingresso”.

Falei:

— “Mamãe, o que que aconteceu?”

— “Eu fui à PUC, eu fui ao departamento de educação e reabri sua matrícula”.

Falei:

— “Mãe, isso não pode ser. Dez anos depois, mamãe? Já tava fechada. Não existe. Isso não existe!...”

Minha mãe foi e reabriu a minha matrícula com a Vânia²⁷.

O que se destaca no conjunto desses relatos é que o que possibilitou a essas famílias fazerem as melhores escolhas para os seus filhos, foi um razoável conhecimento do sistema escolar, que constitui, na perspectiva de Bourdieu (2002a), um componente do capital cultural. Para o autor, dois componentes do capital cultural se destacam, para a definição do destino escolar do indivíduo: as informações sobre a estrutura e o funcionamento dos sistemas de ensino e a experiência acumulada pelos membros da família sobre o que é, ou não, possível de ser alcançado.

Segundo Nogueira (1995), uma outra estratégia é bastante característica das camadas médias: o acompanhamento cuidadoso da escolaridade de seus filhos, tanto na escola como fora dela. Essa ação, muitas vezes se evidencia na ajuda regular nos deveres de casa e no reforço e maximização das aprendizagens escolares. O relato de Adriana destaca a utilização desses recursos por parte de sua família, que buscou sempre ampliar os conhecimentos adquiridos através de novas explicações, de consultas a livros, etc.

²⁷ O nome da professora é fictício para preservar sua identidade.

Eu sempre tive um acompanhamento de perto dos meus estudos e, tanto a minha mãe, quanto o meu pai, sempre foram muito pacientes e muito interessados em ensinar, a mim... Porque eu também recebi ensinamentos de uma forma muito agradável, nunca fui cobrada pra ser primeira aluna – eu acaba sendo, pelo prazer de estudar (...) Então meu pai, por exemplo, dizia assim: “olha que interessante esse ângulo da questão, vamos lá ver na enciclopédia? O professor não pediu, vamos lá ver juntos”. A minha mãe também: “olha, eu acho que essa redação... de repente pode cair alguma coisa na prova desse tipo, de você comparar dois livros, vamos ver esse autor”. Então havia essa dimensão de ensino na minha casa.

Diferentemente da família de Adriana, que não explicitava para ela a exigência de um alto desempenho escolar, as famílias de Ilda e Iara deixavam claro que um fracasso escolar não estava em seus projetos.

Minha mãe era muito exigente no estudo. No nosso cumprimento do nosso dever. Isso foi muito importante. Ela... era professora de português; como ela escrevia muito bem, então a exigência dela, desde a gente pequenininho, era com a leitura. (...) Minha mãe sempre foi muito assim: “olha, eu acho que é o estudo primeiro do que a... o resto das coisas”. Era o estudo, o estudo, o estudo. (Ilda)

Até que com quinze anos, eu fui pra Campina Grande, com a morte dos meus av... da minha avó, eu fui pro... voltei pra Campina Grande, fui estudar no Colégio Estadual, no bairro da Liberdade, em Campina Grande. Que era o melhor colégio da cidade. Também fiz concurso, e aquela pressão em cima, que eu tinha que tirar primeiro lugar, porque senão tirasse primeiro lugar... a família não queria mais nunca, nem ouvir falar em mim. Era... sempre foi assim. (Iara)

Para os professores cujas famílias eram mais desprovidas de titulações escolares, esse acompanhamento cuidadoso da escolarização manifestou-se mais pela força de uma atenção especial que por uma interferência direta ou uma ajuda regular nos deveres de casa. É o caso, por exemplo, de José Fernando e de Lúcia, que percebiam essa atenção e faziam por onde corresponder a ela:

Meu pai (...) era uma pessoa que, como muitos libaneses, gostam muito que os filhos estudem. Então eles incentivam, fazem tudo possível pro, pro, pro filho... conheço vários libaneses... acho que é a tônica da cultura deles lá. E meu pai fazia muito isso. Acho que se teve algum, incentivo pro estudo, foi do meu pai muito... e da minha mãe também, mas muito... meu pai era muito... um exemplo, uma coisa assim. Então, o incentivo de meu pai. E a força que meus avós davam e tal, pra estudo, estudo. (José Fernando)

Meus pais, eles investiam muito na escolarização dos filhos. Então, eu escondia das minhas amigas de rua... ficava no beliche... para poder estudar... Porque elas não estudavam à tarde. Estudavam de manhã, ou vice-versa. E eu estudava todo dia praticamente: ou pra prova, ou passava o caderno a limpo. E isso fazia uma diferença. Mas eu fazia aquilo assim, porque meu pai... simplesmente era um acordo. Meus pais falavam: “olha, primeiro o estudo; depois de estudar, sai”. E eu não questionava isso. Então, eu estudava com satisfação. E minha mãe nunca

sentou pra ajudar. Uma vez ou outra eu contava com a... essa minha irmã mais velha. E aí eu fazia a prova, ganhava aquele 10, com parabéns, com aquela letra de professora. Adorava! (Lúcia)

Os professores entrevistados que enfrentaram maiores dificuldades econômicas em suas infâncias e adolescências perceberam essa atenção com a escolarização como uma “aposta”, ou seja, como uma saída para a vida difícil de suas famílias. Silvia, por exemplo, se refere a seus pais como pessoas muito humildes, “mas que sempre quiseram dar educação aos filhos”. Conta que essa educação era a única saída para sua mãe.

Na mesma perspectiva, Gilson também se referiu à aposta de seus pais na escolarização dos filhos:

Sou de uma família de migrantes, quer dizer, de pessoas que vieram de Pernambuco para a cidade grande, apostando muito, em encontrar na cidade grande, as coisas que não existiam no interior de Pernambuco. Uma dessas coisas era emprego, a outra era escola. (...) a minha família investiu nessa idéia de que a escola era um capital, e que nós deveríamos ter para não repetirmos e reproduzirmos essa história deles. Que eram pessoas que não puderam ter acesso ao capital escolar.

Cláudia, também oriunda das camadas menos favorecidas, relata as estratégias de sua mãe para não correr o risco de perpetuar nos filhos, suas condições de origem:

Eu fui, assim, alfabetizada, praticamente alfabetizada pela minha mãe... Quando eu fiz seis anos, eu entrei na escola – naquela época era sete anos. Mas eu entrei na escola antes de completar sete – porque a minha mãe conhecia a diretora, porque já tinha outros filhos. E aí falou: ah, eu tenho a minha filha, que eu tô querendo que ela venha, comece a se acostumar na escola. (...) Eu resolvi **concretizar aquela aposta. É lógico sem consciência nenhuma.** (grifo meu)

Tal relato mostra que, também nas camadas mais desfavorecidas, uma rede de relações sociais pode estar presente e ser acionada em favor da escolarização dos filhos, revelando certo volume de capital social.

Portes (2000, p. 72), estudando os investimentos das famílias das camadas populares para a escolarização de seus filhos, se refere a essa presença do “outro”, no caso de Claudia, a diretora da escola, na vida do estudante como uma estratégia possível. Constata, nessas camadas, a “valorização e aceitação da ajuda de outros que conhecem a estrutura e o funcionamento do sistema escolar ao indicarem

caminhos alternativos importantes, a partir do reconhecimento e valorização do destacado trabalho escolar do filho”.

José Fernando, apesar de ter tido uma condição socioeconômica mais favorável que a de Gilson e Cláudia, confirma essa perspectiva, reconhecendo a presença desse “outro” como algo positivo em sua trajetória. Ele assim se refere a uma professora, que também era uma parente distante (prima de segundo ou terceiro grau de seu pai):

E era uma boa professora... e uma professora muito exigente. Não tava lá pra me fazer passar. Tava lá pra cobrar.... E eu era um CDF, eu acho. Acho que... particularmente no primário, eu era um CDF. E sempre tirei boas notas e tal. E... essa Olga, ela criou pra alguns alunos, dessa escola pública, um grupinho – pra mim pelo menos ela não cobrava. Eu não sei se cobrava pra outros – era um grupinho de alunos, pra estudar pro... pro curso... pro admissão, é. E aí nós fizemos concurso, vários de nós... Vários não, era um grupo de cinco, seis. Eu me lembro que dois, três de nós passamos pro Colégio de Aplicação da UERJ. Então, logo depois eu fui pro Colégio de Aplicação da UERJ, e fiz meu, meu... sei lá, ginásio...

Outra estratégia educativa das famílias mencionada pela maioria dos professores foi a promoção de um contato efetivo de seus filhos com a literatura, revelando uma significativa valorização da leitura e da escrita, conhecimentos considerados socialmente legítimos. Mesmo não estando diretamente relacionada a tarefas escolares, essa estratégia foi percebida pelos entrevistados como favorecedora de suas escolarizações.

Ilda e Márcia, por exemplo, destacaram muitas vezes, em seus relatos, esse tipo de investimento:

Eu já tinha livro de literatura infantil naquela época, quando a literatura infantil não era tão... assim, principalmente no interior, era tão assim, difundida. E, acho que isso foi assim, um traço. (...) Nos aniversários, sempre tinha um livro de presente. Tinha os outros brinquedos, mas o livro também era um presente. Então, acho que isso foi um marco na minha vida. (Ilda)

Eu me lembro... de uma coisa, assim, muito significativa, que quando eu fiz minha Primeira Comunhão... nós fizemos primeira comunhão: eu... e mais três primas (...) E nós ganhamos os missaizinhos de madrepérola... Mas quando eu cheguei em casa, tinha um outro presente pra mim. Que era o *Reinações de Narizinho*... E eu hoje em dia, é claro que já tendo perdido a tal daquela ignorância que nos protege, eu fico pensando assim: meu Deus, como é que pode eles... Aquele era um momento sagrado, e eles me deram de presente, algo que, que, que, que é da ordem do profano... quer dizer, eles sacralizaram o profano. Porque eles me deram de presente de Primeira Comunhão, o *Reinações de Narizinho*, que foi uma das minhas grandes paixões. Foi o *Reinações de*

Narizinho que me introduziu na, na, na, na coisa da leitura, na coisa da paixão pela leitura. (Márcia)

Nos casos acima, é possível perceber que condições socioeconômicas favoráveis dessas famílias funcionaram como um meio auxiliar na acumulação do capital cultural. Entretanto, mesmo entre os professores que tiveram uma vida familiar mais difícil, do ponto de vista econômico, esse investimento na leitura e na escrita foi mencionado, com muita força.

A importância desse contato com a literatura para a sua formação foi, por diversas vezes, destacada por Ana Lúcia, por exemplo, como se vê no seguinte trecho de seu relato:

Então quando eu digo assim: “eu não sei como é que eu conclui a coisa”, na verdade eu sei. Eu lia, eu lia, lia, lia, lia... Eu era muito tímida, não gostava de escola, mas eu escrevia. Eu era capaz de escrever histórias inteiras, eu lia, eu interpretava. Então, isso foi o que me fez. Na verdade os livros que a minha mãe lia pra mim, e a... e que comprava pra mim... Eu com dez, onze anos de idade, eu tinha lido Monteiro Lobato totalmente, completo. Com doze anos, minha mãe me deu *Capitães de Areia*. Quando ela viu que eu tava lendo pela terceira vez *Capitães de Areia*, ela pegou e comprou a coleção do Jorge Amado, foi presente dela de doze anos pra mim: a coleção do Jorge Amado. E aí eu li toda a coleção do Jorge Amado, até os quinze. (...) Então até hoje eu sei escrever, eu tenho uma redação muito fácil, e eu acho que foi isso mais que me formou.

O conjunto desses relatos confirma a importância do capital cultural como um importante elemento da bagagem familiar na definição dos destinos escolares. Entretanto, não me parece que a categoria classe social seja suficiente como critério de diferenciação dos grupos familiares quanto às suas práticas escolares. Nesse sentido, como se observa nos diferentes relatos destacados acima, famílias de classes sociais diferentes mostraram certas atitudes e expectativas similares com respeito à escolarização dos filhos. A análise da empiria, quanto a esse aspecto, parece confirmar a perspectiva apontada por Nogueira e Nogueira (2002, p. 9):

O *habitus* de uma família e, mais ainda, de um indivíduo não pode ser deduzido diretamente do que seria seu *habitus* de classe. As famílias e os indivíduos não se reduzem à sua posição de classe. O pertencimento a uma classe social, traduzido na forma de um *habitus* de classe, pode indicar certas disposições mais gerais que tenderiam a ser compartilhadas pelos membros da classe. Cada família, no entanto, e, mais ainda, os indivíduos tomados separadamente, seriam o produto de múltiplas e, em parte contraditórias influências sociais.

Nas histórias contadas pelos professores acerca de suas infâncias, o que parece ter ficado para eles foi, sobretudo, o valor atribuído pelas famílias de origem à educação e, mais especificamente, à escolarização dos filhos, independentemente, do volume de capital global (econômico, social e cultural) possuído por elas. Essa valorização era expressa de diferentes formas: para uns, através de um acompanhamento minucioso e regular da vida escolar, para outros, através uma atenção especial, que garantia, mesmo com dificuldades, o avanço na escolarização, ou ainda através de uma “aposta” que não admitia desvios, considerada pelas famílias mais pobres, como a única saída para a situação em que viviam e como recurso para a ascensão social.

Do ponto de vista do capital econômico, o que se viu é que este foi importante na medida em que propiciava, como meio auxiliar, a acumulação de capital cultural. Assim, participar de eventos culturais, frequentar escolas de elite e ter acesso a obras de arte variadas são experiências que foram favorecidas por um volume de capital econômico, mais elevado. Contudo, como se viu, dificuldades financeiras não impediram algumas famílias menos favorecidas do ponto de vista econômico de investirem fortemente para a elevação do volume de capital cultural a ser transmitido, como destacou Lúcia no seguinte trecho de sua narrativa:

Meu pai trabalhava em banco... era contador... e era uma pessoa muito estudiosa. Buscava cultura, música clássica, livros, e comprava, enfim, deixava a casa sempre coberta com esses produtos culturais, estimulava muito a gente a estudar.

Do ponto de vista do capital cultural, o conjunto dos relatos confirmou a importância dos títulos escolares possuídos por familiares para um melhor conhecimento dos sistemas escolares, que favoreceu a “escolha” das melhores estratégias no que se refere ao processo de escolarização dos filhos. Evidenciou-se também a valorização da leitura pelas famílias, que foi interpretada pela maioria dos professores, como sendo a origem de suas disposições para o estudo.

O conjunto das histórias contadas parece indicar que os investimentos das famílias podem estar na origem de uma disposição para o estudo e para uma relação favorável com a cultura escolar, não tendo sido interpretados pelos entrevistados como necessariamente relacionados às suas disposições para o magistério. É o que destaca Eliane, por exemplo, ao se referir ao desenvolvimento

de uma boa relação com a instituição escolar, interpretado por ela, a partir do fato de sua mãe ser professora:

Então obviamente, de certa forma, você tem uma relação com o ambiente da escola, pelo lado do professor, digamos assim.

O que parece ter ficado para os professores, do processo de socialização familiar é, preponderantemente, a aquisição de valores, formas de ser e de perceber o mundo, como bem explicitam Ilda e Iara, referindo-se à sua mãe e ao seu avô, respectivamente, nos seguintes fragmentos:

O livro, a leitura, o cumprimento do dever, e... a humanidade dela era muito forte. Era uma pessoa assim queridíssima por todo mundo. De uma bondade, de uma solidariedade humana, sem limites. Sem limites. Ela não sabia, pra quem ela fazia. Ela fazia. E, pobres, ricos, brancos, pretos, amarelos... era o ser humano que ela respeitava. Então, acho que isso tudo foi a base da minha formação. (Ilda)

Tento passar pros meus alunos esse espírito de comunidade – não de comunismo – mas de comunidade. Fazendo com que cada um, você viu aqui, cada um seja responsável por si e pelo outro. Que foi um espírito que o meu avô me ensinou desde criança. Não adianta você fazer sozinha, e pisar em quem tá do seu lado. É preciso que você estenda a mão, levante o outro, pra que o outro seja teu parceiro no que você faz. Esse espírito eu sempre tive, e essa coisa me marcou muito desde a infância. Esses ensinamentos do meu avô, me marcaram muito, muito, muito, muito, muito. Porque, é preciso acreditar, que você não é coisa nenhuma sozinho. (Iara)

Em algumas narrativas, essas formas de ser e pensar incluíam uma valorização da própria profissão docente, como foi o caso de Maria Teresa, que assim se refere ao seu pai:

Interessado com a questão da educação. Se bem que ele também foi político. Foi vereador, foi deputado. Enfim, ele dizia que isso pra ele era um sacrifício não poder estar só se dedicando ao magistério...

Evidencia-se, ainda, no conjunto dos relatos colhidos a importância do processo de socialização familiar para a forma como esses professores se vêem como pessoas e como profissionais, e para a aquisição dos valores que professam e das maneiras de pensar e agir, incluindo-se aí as relações que desenvolveram com a instituição escolar e com o estudo.

3

As Memórias do Processo de Escolarização e as Concepções atuais sobre a Escola e o Professor: Uma Forte Relação

Se o *habitus* é o resultado do processo de aprendizagem a que toda pessoa está submetida desde que nasce, torna-se evidente a importância do grupo familiar na sua constituição, visto que é aí que se formam as primeiras categorias e valores que orientarão a prática futura de cada indivíduo (ORTIZ, 1983). Contudo, ao longo dos diferentes processos de socialização sofridos por cada pessoa, dentre os quais se destaca a escolarização, *habitus* secundários vão se somando ao *habitus* primário (familiar), integrando um mesmo conjunto. Para Bourdieu (2004, p. 205), “do mesmo modo que a religião nas sociedades primitivas, a cultura escolar propicia aos indivíduos um corpo comum de categorias de pensamento que tornam possível a comunicação”. Nessa perspectiva, indivíduos submetidos a determinados tipos de escolas, em uma mesma época, partilham gostos, modelos, imagens, regras, linguagens e questões, frutos da interiorização dos esquemas de pensamento a que foram submetidos no processo de escolarização. Para Bourdieu (2004d, p. 209-10),

Pode-se supor que cada sujeito deve ao tipo de aprendizagem escolar que recebeu um conjunto de esquemas fundamentais, profundamente interiorizados, que servem de princípio de seleção no tocante às aquisições ulteriores de esquemas, de modo que o sistema dos esquemas segundo os quais organiza-se o pensamento deste sujeito deriva sua especificidade não apenas da natureza dos esquemas constitutivos e do nível de consciência com que estes são utilizados e do nível de consciência em que operam.

Considerando que a escola, em seus diferentes níveis, é uma forte referência na vida dos professores entrevistados, procurei, durante o processo das entrevistas, abordar as lembranças que eles trazem de suas escolas, de seus professores, de suas experiências escolares. O objetivo aqui é o de analisar o significado dos processos de escolarização na construção das identidades, sobretudo profissionais, desses professores, buscando vestígios desse processo nas disposições que orientam suas atuações na formação de professores das séries iniciais. Que experiências teriam marcado, de forma positiva ou negativa, suas trajetórias escolares? Existiriam, por exemplo, lembranças de antigos professores,

considerados como modelos na construção de suas identidades, enquanto pessoas e profissionais?

Em primeiro lugar, caracterizei o tipo de escola que cada professor freqüentou nos níveis fundamental e médio, relacionando tal informação com os dados gerais referentes às condições materiais, ao local de moradia e à época em que essa escolarização se deu, buscando nas narrativas desses professores, vestígios dessas escolas em suas disposições para viverem o magistério. Em seguida, trouxe as experiências escolares mais significativas, presentes na memória dos professores entrevistados, e as lembranças de professores que marcaram positiva ou negativamente suas vidas, destacando aí a influência de tais experiências e professores na forma como esses profissionais (formadores de professores) vivem a profissão docente hoje.

3.1

Os estabelecimentos de ensino e o contexto sociopolítico

Em termos quantitativos, não houve diferenças significativas entre o número de professores que freqüentaram escola pública e privada, tanto no primário, quanto no ginásio e no ensino médio²⁸. Dentre os professores entrevistados, onze cursaram as séries iniciais do ensino fundamental na rede pública. Esse número cai para oito quando se trata das séries finais desse nível de ensino e do ensino médio. É possível que essa variação esteja associada à idéia de um investimento maior por parte das famílias de alguns dos professores entrevistados, na medida em que avançava o grau de escolaridade de seus filhos, em virtude das preocupações com a aproximação do vestibular. Analisando trajetórias de estudantes provenientes das camadas médias, Nogueira (2000) observou que a preocupação com a “qualidade do ensino” se torna mais evidente à medida que a escolarização atinge graus mais elevados. A esse respeito, a autora destaca:

²⁸ A utilização dos termos primário e ginásio em lugar de primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental se justifica em virtude de a maioria dos entrevistados ter assim se referido a esses momentos de suas escolarizações.

Com relação às razões da escolha do estabelecimento, ressalta-se que – à exceção da pré-escola – a opção pela ‘qualidade do ensino’ constitui o principal critério de escolha em todos os níveis da escolaridade, embora quase sempre associado (mas secundariamente) a outros fatores, tais como: praticidade (distância do domicílio, horários, preços), pedagogia praticada (inovações pedagógicas, disciplina), tradição familiar (pais, tios, irmãos ex-alunos) ou confessionalidade. Deve-se acrescentar a isso o fato de que, à medida que se avança na carreira escolar (isto é, da escola elementar ao ensino médio) as razões de ordem prática têm sua importância diminuída no ato de escolha (NOGUEIRA, 2000, p. 132)

Essa perspectiva foi confirmada por Renato, por exemplo, em seu relato:

No segundo grau, já foi no centro da cidade, num colégio que na época era bem conceituado, o Colégio Bahiense²⁹. Que era um colégio bem conceituado, em termos de vestibular (...) porque preparava bem pro vestibular. E de fato era. Em termos de conteúdo, tinha professores muito bem...

O mesmo ocorreu com Gilson, que ganhou uma bolsa de estudos e fez o terceiro ano do ensino médio em um curso preparatório para o vestibular, e com Perez que, também com uma bolsa de estudos, fez o curso ginásial no Colégio Batista, que atendia às camadas médias da população e era bem conceituado quanto à qualidade do ensino que oferecia.

E eu vim estudar no Colégio Batista. Mas havia um detalhe, meu pai, um pastor, ele não tinha recurso pra me sustentar no colégio Batista. E ele conseguiu que eu viesse para o Colégio Batista, mas, trabalhando também no colégio. O Colégio Batista tinha, naquela época, um grupo de alunos, que trabalhava, fazia um trabalho do colégio. E, estudavam também.

Quando se toma o percurso de cada um dos entrevistados, durante o ensino fundamental e médio, os seguintes dados foram encontrados: oito professores tiveram esse percurso do tipo “todo privado³⁰”, sete tiveram o percurso do tipo “todo público³¹”, cinco professores tiveram o percurso do tipo “misto³²”.

Referindo-se à relação desses percursos com o tipo de instituição freqüentada no ensino superior, Nogueira (2000, 2002) assinala que tem se tornado usual a afirmação de que, nas últimas décadas, dois tipos de trajetória escolar vêm se constituindo no Brasil: de um lado, freqüência a escolas privadas

²⁹ O nome do Colégio Bahiense, bem como o de alguns outros a seguir, foram mantidos em virtude de terem sido apenas citados, sem nenhum juízo de valor que pudesse denegrir suas imagens.

³⁰ A saber: Ana Lúcia, Márcia, Isabel, Maria Teresa, Adriana, Lina, Ilda e Leila.

³¹ Tânia, Eliane, Gilson, Helena, Lúcia, José Fernando e Cláudia.

³² Perez, Renato, Dilma, Silvia e Iara, que apesar de ter afirmado que toda a sua trajetória foi em escolas públicas, cursou o ensino médio em escola privada, impedida que foi, por questões políticas, de se matricular em uma escola pública.

no ensino fundamental e médio e, depois, ensino superior público, pelos os estudantes das classes economicamente mais favorecidas – o chamado “círculo virtuoso”; por outro, freqüência a escolas públicas na educação básica e, depois, faculdades particulares, no ensino superior, pelos estudantes mais desafortunados – o chamado “círculo vicioso”. Os dados coletados na pesquisa não possibilitaram uma confirmação dessa perspectiva, visto que as trajetórias de apenas três professoras – Lina, Leila e Adriana – correspondem ao “círculo virtuoso” e de uma professora – Tânia – ao “círculo vicioso”. Seis professores³³ tiveram todo o percurso escolar, incluindo-se aí a educação básica e o ensino superior, em instituições públicas e quatro³⁴ freqüentaram apenas instituições privadas. É possível que, em virtude de a constatação de Nogueira (2000, 2002) se referir ao contexto das últimas décadas, o quadro encontrado nessa pesquisa se relacione, em alguma medida, com as diferentes épocas em que esses percursos se deram, dada a diversidade de faixa etária dos professores entrevistados. Cabe destacar aqui que para os professores mais velhos³⁵, o processo de escolarização se deu, em grande parte, nos anos 50 e início dos anos 60, enquanto para os mais novos³⁶ esse processo ocorreu a partir da segunda metade dos anos 60.

Vale destacar que os seis professores que só freqüentaram escolas públicas (do ensino fundamental ao superior), com exceção de Helena, pertenciam às camadas médias e inferiores da classe média, e os quatro que tiveram todo o percurso escolar em instituições privadas (incluindo-se aí o ensino superior), com exceção de Ana Lúcia, pertenciam às camadas mais elevadas da classe média.

Para esses, a escolarização se desenrolou de ponta a ponta em tradicionais instituições privadas. Acerca desse tipo de percurso escolar, Maria Teresa relatou:

Quando eu resolvi fazer o doutorado, eu procurei a PUC e a UFRJ, e fiz pros dois. Dava para fazer bem, coincidia, eu mandei o mesmo projeto pros dois. Aí, quando veio o resultado, eu fui aprovada na PUC e fui aprovada na UFRJ. Aí, eu tinha que escolher. E aí eu resolvi fazer na UFRJ. E a razão porque eu resolvi fazer na UFRJ, é porque nessa altura eu percebi que eu, que sempre me interessei pelo ensino público, pela questão da universidade pública também, acabei que tinha feito toda a minha formação no ensino privado. Por incrível que pareça eu que tinha sido aquela batalhadora, “brigadora” pelo ensino público tinha feito a minha formação na universidade privada, na escola privada, sempre nos espaços

³³ Cláudia, Gilson, José Fernando, Eliane, Helena e Lúcia.

³⁴ Márcia, Maria Teresa, Ana Lúcia e Isabel.

³⁵ Perez, Dilma, Maria Teresa, Claudia, Iara, Márcia e Leila.

³⁶ Eliane, Gilson, Lina, Renato, Isabel, José Fernando, Lúcia, Tânia e Adriana.

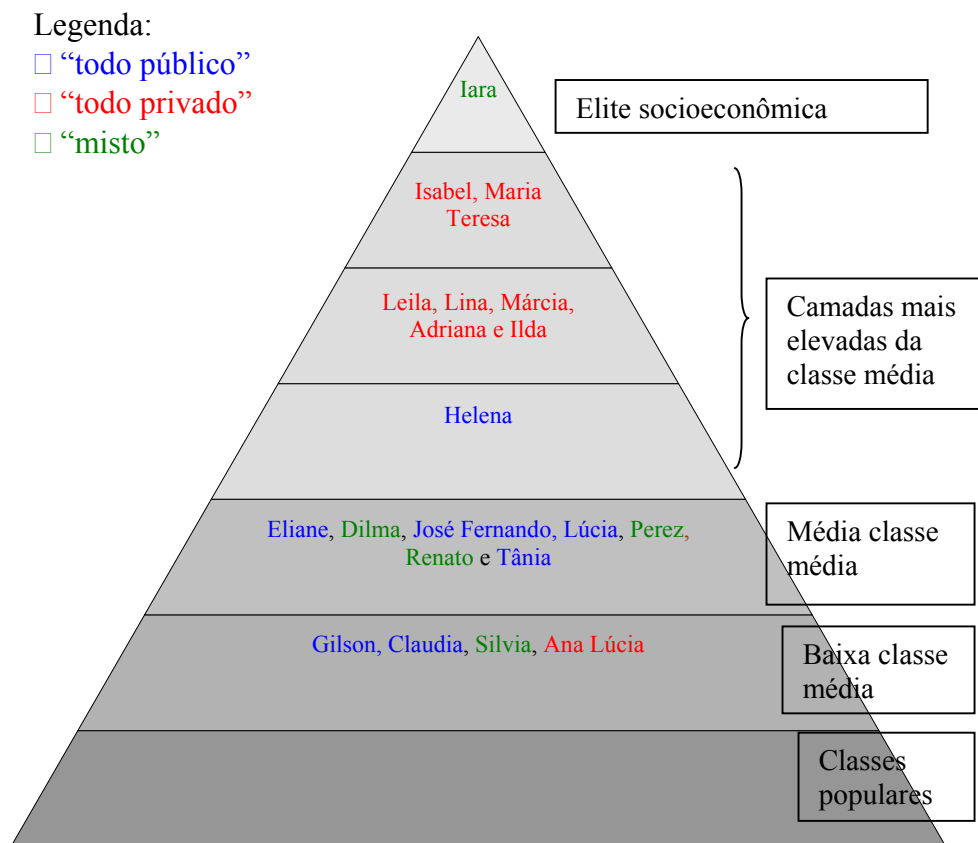
privados. Ai eu falei: pelo menos o doutorado eu tenho que fazer numa universidade pública. Ai eu fui fazer o doutorado lá.

Entretanto, ao se tomar, no âmbito dessa pesquisa, as categorias pública e privada, há de se considerar a grande diversidade de instituições que nelas se inserem, em virtude de aí se entrecruzarem muitos fatores, dentre os quais, aqueles relativos à época em que essa escolarização ocorreu, à região onde estavam localizadas essas instituições, ao prestígio social e acadêmico que desfrutavam e a todas as implicações decorrentes desses fatores. Abrem-se aí inúmeras questões complexas em virtude da multiplicidade de elementos que se inserem nas possíveis respostas. Pode-se falar, por exemplo, em um único modelo de escola pública ou escola privada? Todas as escolas públicas pertencem a uma única categoria, quer estejam localizadas no interior da Paraíba, Ceará, Minas Gerais ou Rio de Janeiro ou nas capitais, ou ainda, em bairros de periferia ou nas regiões mais valorizadas de uma cidade³⁷? O que representam as categorias escola pública e escola privada nas décadas de 50, 60 ou 70? Pertencem à mesma categoria de escolas, aquelas que gozavam e/ou gozam de reconhecimento social e acadêmico, destinadas à formação das elites culturais e aquelas cujos nomes não evocam nenhuma distinção?

Ao se confrontarem os números de professores que freqüentaram escolas públicas e privadas na educação básica com as condições materiais de suas existências durante a infância e adolescência, foi possível observar que a maioria dos que freqüentaram escolas particulares possuía melhores condições socioeconômicas, o que se verifica no quadro abaixo, onde se cruzam os tipos de escolas freqüentadas na educação básica com a caracterização socioeconômica feita no capítulo anterior. Foi possível observar também que os que tinham

³⁷ Ilda e Iara estudaram até o ensino médio em escolas localizadas em cidades do interior nordestino. Perez e Leila estudaram, durante grande parte de suas escolarizações, em cidades de porte médio, localizadas no interior dos Estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro, respectivamente. Todos os outros professores estudaram nas capitais dos antigos estados do Rio de Janeiro e Guanabara. Contudo, há grande diferenciação entre as regiões onde suas escolas estavam localizadas. Dilma, Helena e Lúcia estudaram em escolas localizadas em Niterói que, naqueles tempos, detinha o *status* de capital do Estado do Rio de Janeiro. Dentre os que estudaram na cidade do Rio de Janeiro, na época capital do Estado da Guanabara (65%), cinco deles (Márcia, Isabel, Maria Teresa, Adriana e Lina) o fizeram em escolas da zona sul, região mais valorizada da cidade, sete (Tânia, Eliane, Gilson, Renato, José Fernando, Cláudia e Silvia) estudaram na zona norte, em bairros de classe média e popular, e Ana Lúcia freqüentou diversas escolas espalhadas por diferentes regiões da cidade.

maiores restrições do ponto de vista do capital econômico estudaram, em sua maioria, em escolas públicas, durante a infância e a adolescência.



A partir dessa caracterização inicial abordo, a seguir, as lembranças que os professores trouxeram das instituições escolares onde cursaram o ensino fundamental e médio, buscando vestígios delas nas formas como esses profissionais pensam e vivem o magistério, hoje.

3.1.1 As escolas de elite

Todas as escolas privadas freqüentadas pelo grupo de professores com melhores condições socioeconômicas foram mencionadas sempre como escolas que atendiam às elites intelectuais e que se distinguiam pela “qualidade” da educação que promoviam. Maria Teresa, Leila, Márcia, Ilda e Lina tiveram grande

parte de sua escolarização em colégios confessionais católicos, Adriana cursou todo o ensino fundamental e médio em escolas particulares judaicas e Isabel cursou até o “quinto ano primário” em colégio tradicional, não confessional, na zona sul do Rio de Janeiro. Maria Teresa se refere assim ao prestígio da escola onde estudou:

Estudei numa escola muito prestigiada, desse bairro Laranjeiras, que era o Colégio Santa Inês³⁸. Na ocasião era. Atualmente não é um colégio muito prestigiado não, mas naquela época era um colégio bastante prestigiado. Naturalmente é um colégio de moças, educação de moças, porque tinha a coisa do... Somente os colégios religiosos tinham educação de moças.

Ainda caracterizando a escola em que estudou, ela reafirma:

Dentro dessa formação da elite, a escola não pretendia formar professores. Então a escola não tinha, no nível do ensino médio, ela não tinha Normal. Tinha o clássico. Ela realmente tinha a intenção de formar a elite de mulher intelectualizada.

Fica evidente, pelo relato de Maria Teresa, que se tratava de um espaço escolar que, além de assegurar a transmissão dos conhecimentos indispensáveis ao bom desempenho nos exames vestibulares, toma a seu encargo “a inculcação e a interiorização das boas maneiras, assim como a autodisciplina do espírito e do corpo que é a única a garantir a possibilidade de ocupar, de maneira eficaz, a posição social eminente que o nascimento permite vislumbrar” (PINÇON e PINÇON-CHARLOT, 2002, p. 20).

Embora destacando elementos diferentes e relacionando seu gosto pelo estudo com a relação que desenvolveu com a escola, Lina também se referiu ao prestígio que distinguia a instituição em que estudou:

Sempre adorei estudar. E tinha uma relação muito boa com o conhecimento escolar... Eu acho que me realizava. Achava bom ser boa aluna. Gostava de estudar. Acho que também atribuo a essa relação positiva com a escola (...) Sempre estudei no Colégio São Francisco... é classe média, Laranjeiras, e meus pais optaram pelo São Francisco que era um colégio mais alternativo, e tal, naquela época. E ainda se considera um pouco alternativo. Dos tradicionais, é o mais alternativo. Aí, estudei sempre lá. Minha mãe tem uma formação católica, talvez tivesse a ver com isso também, de ter escolhido colégio religioso.

³⁸ O nome é fictício, bem como alguns outros que serão citados aqui. Para os colégios religiosos católicos foram utilizados nomes de santos da Igreja Católica, para as escolas não confessionais, foram utilizados sobrenomes de famílias comuns ao povo brasileiro.

A referência a uma escola diferenciada, ora como promotora de uma “educação de moças”, ora como um “espaço alternativo”, demonstra que essas famílias, boas conhecedoras dos sistemas escolares, ao fazerem tais escolhas, buscaram instituições que melhor correspondiam aos seus próprios valores e visões de mundo. Como assinala Almeida (2002, p. 138), tal idéia “pressupõe que cada instituição educacional seja portadora de um estilo mais ou menos visível, isto é, capaz, em maior ou menor grau, de ser percebido e capaz de falar à imaginação dos jovens e de suas famílias”.

O gosto pelo estudo, mencionado por Lina como uma característica pessoal e como algo que foi construído, segundo ela, na relação com o Colégio São Francisco, é algo que está presente hoje em sua ação docente e com o qual ela tenta “contaminar” seus alunos, futuros professores:

Eu falo desse lugar da pesquisa o tempo todo com eles: “gente, no último congresso que eu fui, agora em julho, o texto é esse aqui, que a Magda Soares fez a palestra. A gente vai ler...” Eu tento falar, fazer... “Eu tô lendo esse texto, na minha formação. Eu acabei de ter interesse por esse, por essa palestra. Então tô trazendo pra vocês, a gente vai discutir aqui”.

Também no caso de Adriana, que estudou em importantes escolas judaicas localizadas na zona sul do Rio de Janeiro, a escolha das escolas recaiu naquelas que correspondiam aos valores e visões de mundo de sua família, como se observa no seguinte fragmento de seu relato:

Ao mesmo tempo que eu tinha a educação geral, eu tinha também o ensino do hebraico, que era uma coisa interessante. Eu sei até hoje. Em termos de... eu que estudo multiculturalismo, em termos de cultura, de etnia, a cultura judaica, as raízes... Então, meus pais optaram por uma escola que não fosse ortodoxa, mas que, ao mesmo tempo, me permitisse conhecer um pouco das tradições judaicas.

Como Lina, Adriana também destacou a relação entre esse processo e as tendências pessoais e profissionais que manifesta hoje.

Eu acho que eu... o que eu vi, e o que eu li sobre multiculturalismo, o respeito da diversidade... a questão de você respeitar as culturas, e de você não fazer pré-julgamentos e de você não ter pré-conceitos, e de você tentar trabalhar entendendo essa diversidade, incorporando essa diversidade, ela não é uma questão meramente pedagógica, ela tem a ver com essa história de vida, com esses episódios...

Tanto Lina, como Adriana, interpretam suas preferências profissionais, suas atitudes para com os alunos, suas disposições para o estudo, como oriundos dos valores “transmitidos” pelas escolas escolhidas por suas famílias.

Nem sempre, contudo, as características que compunham o estilo das instituições mencionadas como espaços diferenciados foram lembradas de forma positiva pelos entrevistados, como é o caso de Márcia, que se recorda do mesmo colégio onde esteve Maria Teresa, porém, destacando outra perspectiva:

Eu fico pensando... eu não era, como, como, como eu era no Colégio Santa Inês. Porque eu sou... eu acho que eu era como eu sou. E eu acho que o Santa Inês me obrigava a ser como eu era lá. Então isso me dá tristeza. Porque eu era, eu era mais pra tímida. Porque no Santa Inês, tinha aquelas coisas dos rituais, das filas, da mão... das mãos postas à frente: assim [faz o gesto das mão postas]. A gente andava com as mãos assim... E quando os professores chegavam na sala de aula, a turma levantava. As aulas em francês e em inglês eram dadas, mesmo no primário, em inglês e em francês! Existia toda uma... uma, um contexto que me, que me deixava muito... Meu Deus! Eu não sei usar o termo certo, né, porque não é que eu tenha sido infeliz, mas é como se eu tivesse sido assim, meio castrada sabe. Porque eu fico pensando, eu sou assim, como eu sou. Eu sou muito alegre, sou muito extrovertida, e lá eu não era... E eu não era, por exemplo, de transgredir. Não era de transgredir. E tinha um grupo de alunas, que eram transgressoras. E eu morria de inveja. Elas corriam pro morro, iam pro morro, e fugiam da escola... Depois voltavam, as freiras nem sabiam.

Ficou para Márcia, que viveu essa experiência de forma diversa da de Maria Teresa, sobretudo, a lembrança dos rituais, incluindo-se aí o controle sobre o corpo (andar em filas, devagar, com as mãos postas), e das regras de comportamento, transgredidas por suas colegas.

Eu morria de vontade de me esconder. Mas eu tinha medo. Então não me escondia. Eu não transgredia, embora eu tivesse uma inveja de quem transgredisse, mas eu não transgredí.

Na perspectiva de Bourdieu (2002c), o controle sobre o corpo, que foi destacado por Márcia, confere um conjunto de propriedades a ele associadas pelas quais é exteriorizada a posição de classe de uma pessoa. Na *hexis corporal* estão simbolizadas e realizadas as “maneiras de estar, de falar, de andar e, por isso, de sentir e de pensar” (BOURDIEU, 2002c, p. 189-90), de uma determinada classe social. Como destacou anteriormente Maria Teresa, o Colégio Santa Inês se destinava à formação da mulher intelectualizada da elite, o que inclui a inculcação dos modos como elas deveriam se portar socialmente. Considerando que a

inculcação de valores depende de um trabalho pedagógico ativo, tanto por parte dos adultos (pais, professores etc.), como por parte das crianças é possível concluir que, no caso de Márcia, esse não foi um trabalho tão bem sucedido. A lembrança dessa Márcia tímida e recatada se confronta com a forma extrovertida e bem humorada como ela se vê hoje, como pessoa e em sua atuação como formadora de professores:

E eu sou uma professora bem-humorada. Eu sou uma professora bem humorada, eu acho graça, eu conto piada, dou gargalhadas, e é esse o meu jeito de ser (...) Eu tenho um jeito superlativo de ser, que é... que é, que é tudo. Então tudo pra mim é maravilhoso, horroroso, majestoso, (risos) tudo é, tudo é, entendeu? Nada é pouco.

Essa forma “solta” e bem humorada, como ela se vê hoje, parece se relacionar mais diretamente com as características de sua família, descrita por ela, muitas vezes, como amante das artes plásticas, da música, da literatura. Para Márcia, a socialização familiar teve, certamente, muita força na constituição da forma como ela se vê hoje, o que ela assim confirmou:

Eu sou familiar. Eu acho assim, a minha vida é dividida entre a profissão e a família, né. Quando eu era casada com meu outro marido, ele me chamava de “Márcia familinha”. E esse aí agora, diz que – eu já tô casada com ele há vinte anos – ele diz, que... “o Pedro³⁹ tinha toda razão, você é ‘Márcia familinha’ mesmo”. Porque, eu... eu... família pra mim é assim algo, tá acima de tudo. Em primeiro lugar, acima de tudo.

O que aparece, no caso de Márcia, é uma certa inadaptação dos condicionamentos primários às condições presentes no contexto escolar, visto que, para Bourdieu (2002d, p. 84-5), “a correspondência imediata entre as estruturas e os *habitus* (...) não é senão um caso particular do sistema dos casos possíveis de relações entre as estruturas objetivas e as disposições”.

Essa perspectiva parece ser reforçada pelo fato de, ao final do antigo curso ginásial, Márcia ter pedido à sua família para trocar de colégio:

Eu fiquei no Santa Inês até o quarto ano ginásial. Porque o clássico, eu fiz no Ateneu. Eu pedi a mamãe pra sair do Santa Inês. Porque eu queria ter a experiência de uma escola mais de vanguarda, entendeu?

³⁹ Nome fictício.

A transgressão às regras escolares, que povoou os desejos de Márcia, permeou também o relato de Isabel que, ao contrário de Márcia, se vê como “transgressora”, a ponto de ter sido expulsa do Colégio Oliveira⁴⁰ onde cursou o primário.

Eu estudei no Colégio Oliveira, que é um colégio... que é da família, era da família de uma certa forma, enfim. Não é muito perto, mas é... pertence a família, pertencia. Eles tinham um elo familiar. E ainda assim... e ainda assim eu fui expulsa no quinto ano primário, porque ninguém agüentava. (...) Eu era uma peste, eu vivia no gabinete da diretora, mas a diretora... (INTERRUPÇÃO) Mas... e é isso. Eu era uma peste, eu debochava de todo mundo, eu roubava a merenda das meninas tímidas, eu ralava o joelho... (...) Eu era excelente aluna. E na verdade era assim: eles me mandavam pra coordenadora, a coordenadora me mandava pra diretora, e a diretora era amiga da família - era uma escola familiar.

Boa conhecedora dos sistemas de ensino, a família de Isabel escolheu para ela, no ensino médio, uma instituição onde as regras escolares eram menos rígidas:

Até o segundo ano científico eu fui indo porque fui. Nessa época, eu fui estudar numa escola que não tinha obrigatoriedade de presença, ou seja, eu não ia mais a escola, eu ia ao treino de futebol do Fluminense (eu sou absolutamente fanática por futebol), e eu ia ao treino do futebol do Fluminense... três ou quatro vezes por semana. Não ia à escola nunca, e ia ser reprovada por faltas, e a minha mãe, muito preocupada comigo, me chamou pra conversar (eu sempre fui muito rebelde, desde menina).

Essa imagem transgressora se perpetua na forma como Isabel se vê ainda hoje como pessoa e profissional:

E eu tenho uma postura totalmente contra corrente, do que é o *status*, digamos, dominante. O comportamento de uma professora doutora: eu ando de minissaia, eu digo palavrão, eu prefiro ir ao futebol do que ao balé, (risos) Eu... enfim, eu tenho essas coisas. Eu não assisto filme iraniano... Não por nenhuma implicância, mas porque eu nunca fui. Posso ir talvez, mas não acho que seja uma obrigação: todo intelectual que se preze tenha que ver filme iraniano. Eu não sou uma intelectual que se preze. Entendeu? Eu gosto mais de cerveja do que de livro. Enfim, embora eu estude o que eu preciso. Eu acho que eu não devo nada a ninguém, do ponto de vista acadêmico, mas....

Considerando que o *habitus* funciona como princípio de geração de práticas e se constitui nos diferentes espaços de socialização dos sujeitos, também no caso de Isabel, a socialização familiar parece ter tido maior peso que a escolar

⁴⁰ Nome fictício. Colégio tradicional, que atendia a crianças e jovens oriundas de famílias pertencentes à elite cultural da zona sul do Rio de Janeiro.

na construção de sua identidade. A própria Isabel atribui seu jeito de ser, que inclui valores, gostos e sentimentos, à sua vida familiar e ao fato de ser a única menina dentre quatro irmãos.

Eu não tinha modos de menina. A minha brincadeira em casa... eu nunca brinquei de boneca. Eu jogava futebol, eu jogava botão, discutia futebol, porque a gente ia ao Maracanã, pelo menos uma vez por semana, e eu sempre adorei futebol. É... era cercada por quatro homens, não há jeito de você brincar como uma menina.

Vale destacar, contudo, que, a esses seus gostos os quais, segundo ela própria, estão mais próximos do universo masculino, se contrapõem o jeito colorido como estava vestida durante a entrevista e a ornamentação de seu “canto” de trabalho, já descritos no capítulo um, ambos, estereótipos do universo feminino.

Tanto no relato de Isabel, como no de Márcia, ficou evidente a força da socialização familiar na construção de suas identidades pessoais e profissionais. Para o processo de transmissão cultural, duas agências são de fundamental importância: a família e a instituição escolar. Considerando que cada uma dessas instituições tem suas especificidades, Romanelli assinala que uma dessas especificidades está na forma afetiva como essa transmissão se dá no âmbito da socialização familiar. “Na família, a difusão de diferentes formas de capital ocorre no interior de um conjunto de formas de sociabilidade eminentemente personalizadas e impregnadas de afetos, tenham eles uma dimensão positiva ou negativa, ou, o que é mais comum, uma combinação ambígua desses aspectos” (ROMANELLI, 2000, p. 106).

O conjunto desses relatos aponta para uma diferenciação inicial desse grupo de professores frente à experiência escolar, em função do elevado volume de capital cultural transmitido por suas famílias. Para Bourdieu (2002e, p. 41),

cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar.

Nessa perspectiva, as crianças dos meios mais favorecidos herdam, não somente os hábitos diretamente utilizáveis nas tarefas escolares, mas, sobretudo, conhecimentos e gostos que constituem condições implícitas para o êxito escolar.

3.1.2

Os espaços diferenciados dentro da rede pública

Dentre os professores que viveram em melhores condições materiais durante suas infâncias e adolescências, apenas Helena e Iara estudaram em escolas públicas. Helena teve, nesse aspecto, uma trajetória semelhante à de José Fernando, Lúcia e Cláudia que, apesar das dificuldades no plano econômico, em maior ou menor escala, cursaram o ginásio e o ensino médio em escolas públicas. À semelhança das escolas privadas já enfocadas anteriormente, as escolas públicas onde esses professores estudaram se distinguiam das demais, gozando de grande prestígio social e acadêmico: Helena estudou no Instituto de Educação de Niterói, José Fernando, no CAP da UERJ⁴¹, Lúcia, no Instituto de Educação de Niterói e no Liceu Nilo Peçanha⁴², e Cláudia, dentre esses, a de origem mais pobre, no Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Nas lembranças que eles trouxeram de “suas” escolas, destacam-se o prestígio dessas instituições e a importância que tiveram em suas trajetórias. Helena, a que dentre os quatro teve melhores condições sociais, destaca a escolha natural do Instituto de Educação, em virtude da tradição familiar.

Eu estudei no Instituto então, porque, tinha aquela coisa de minha mãe: “ah, a vó estudou, a mãe estudou. Então você vai pro Instituto”. Então, nem se pensou em outro colégio. Eu fiz desde o jardim da infância, no Instituto, aqui no IPIC⁴³. Jardim de infância, primário...

Sua avó e sua mãe eram professoras e tinham estudado nessa instituição. O nível de instrução dos membros de sua família⁴⁴, associado às condições socioeconômicas favoráveis, permitia a este grupo familiar um alto grau de informação sobre a estrutura e o funcionamento dos sistemas de ensino e, sobretudo sobre o mundo universitário. Esse alto conhecimento dos sistemas escolares é, para Bourdieu (2002e, p. 44), a parte do capital cultural “mais diretamente rentável na vida escolar”. Assim, é de se supor que a escolha do Instituto de Educação por parte de sua família possa ser compreendida não só pela

⁴¹ Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

⁴² Tradicional instituição de ensino de Niterói fundada em 1847 e reinaugurada em 1931 com o nome do ex-presidente da República.

⁴³ Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho – Instituto de Educação de Niterói.

⁴⁴ A mãe e a avó eram professoras, e o pai, médico.

tradição, mas também por ser esta uma instituição capaz de “assegurar” uma trajetória escolar mais longa, possibilitando o ingresso no ensino superior.

Lúcia, com condições econômicas e culturais diferentes das de Helena, visto que seus pais não tinham ensino superior⁴⁵, também estudou no Instituto de Educação de Niterói e fez referência ao prestígio das instituições que frequentou:

Estudei no Instituto de Educação de Niterói, e depois no Liceu Nilo Peçanha. Duas escolas públicas, mas escolas... tinham renome na época, e no local.

Em outro momento de sua narrativa, Lúcia retoma o valor atribuído por ela ao ingresso no Instituto, trazendo, porém, um outro aspecto dessa experiência: o da inserção num grupo de referência.

Fiz promessa de não cortar o cabelo até quinze anos, pra passar, porque morria de medo... E, fui pro Instituto, e no Instituto fui muito assim: eu era uma aluna atenta, estudiosa... Em geral tirava nota boa, mas eu não... eu gostava de sentar atrás, de ter a turma que fazia uma certa baguncinha, que conversava. E jogava charme pros professores. Aquela coisa muito normal, de pré-adolescente.

Para Lúcia, a inserção em um grupo de referência na adolescência, significou também abrir mão da imagem de “boa aluna” que a acompanhou durante as séries iniciais do ensino fundamental, decorrente, segundo ela, do valor atribuído ao processo de escolarização por sua família.

José Fernando e Cláudia também destacaram o prestígio das escolas públicas onde cursaram o antigo ginásio e o ensino médio, ressaltando a importância dessas escolhas por parte de suas famílias para a determinação de sucessos escolares posteriores.

Olga, ela criou pra alguns alunos, dessa escola pública, (...) um grupinho de alunos pra estudar pro admissão, é. E aí nós fizemos concurso, vários de nós... vários não, era um grupo de cinco, seis. Eu me lembro que dois, três de nós passamos pro Colégio de Aplicação da UERJ. Então, logo depois eu fui pro Colégio de Aplicação da UERJ (...) Eu acho que eu tive uma boa formação. Uma boa formação, o que me deu chance de passar em todos os vestibulares que eu fiz, eu fiz mais de um. (José Fernando)

No caso de José Fernando, como no de Helena, o grau de informação sobre a estrutura e o funcionamento do sistema escolar fez a diferença. Uma prima

⁴⁵ Seu pai era contador (num banco), e sua mãe tinha apenas o ensino primário completo e não trabalhava fora do lar.

de seu pai, Olga, professora da escola onde ele cursou o primário e, portanto, portadora de um grau elevado dessa parte do capital cultural, pôde, através do grupinho de estudos, apontar caminhos alternativos que foram determinantes para a escolarização de José Fernando. Referindo-se à influência de Olga também no início de sua vida escolar, José Fernando lembra:

Eu estava numa turma, aí... logo no início, no Benedito Ottoni, me chamaram, não sei pelo nome, ou se era parente da Olga (que era essa prima)... eu acho que foi pelo nome. E aí me trocaram de turma, me botaram numa outra turma. É que eu acredito, assim, tempos depois, acredito que me colocaram numa turma com uma professora melhor...

Trabalhando com famílias populares que conseguiram colocar seus filhos em universidades públicas, em carreiras valorizadas socialmente, Portes (2002) destaca que um dos fatores que, sendo contínuo, pode favorecer o sucesso escolar é a aceitação e valorização da ajuda de outros que, conhecendo a estrutura e o funcionamento do sistema escolar, podem indicar caminhos importantes. Para José Fernando, Olga desempenhou o papel desse outro que, mesmo antes de tê-lo ajudado na preparação para o CAP, articulou-se internamente na escola, para mantê-lo nas “melhores turmas”. Olga foi, assim, a primeira das “mulheres da sua vida”, expressão utilizada por ele para se referir às diferentes mulheres que influenciaram suas escolhas e sua prática profissionais.

Para Cláudia, a entrada no Instituto de Educação, a partir do primeiro ano ginásial, representou uma ruptura em termos de escolarização, visto que até então estudava em uma escola pública municipal localizada, próxima a sua casa, em Bangu, bairro do Rio de Janeiro, pouco valorizado do ponto de vista social.

Me dediquei muito ao estudo. Eu sempre fui estudiosa. Porque eu acho que foi, assim, uma saída também, nessa configuração familiar, de muitos homens, e de uma mãe muito submissa, e apostando muito em mim, eu resolvi concretizar aquela aposta. É lógico sem consciência nenhuma (...) Eu resolvi concretizar... Que era uma forma d’eu me sobressair. Eu sobressair na família. E daí pra frente fui assim... passei pro Instituto de Educação (...) ginásio e Normal... Eu fui uma aluna média, porque era muito difícil, muito difícil...

Destaca-se no seu relato a forte adesão de sua família, em especial de sua mãe, aos valores escolares. A instituição escolar – o Instituto de Educação – representa, nesse caso, as chances de chegar ao ensino superior e de uma conseqüente ascensão social. Confirmando o que representou para sua formação ter feito o curso ensino ginásial e o Normal no Instituto de Educação, ela assinala:

Mas depois quando eu fiz vestibular, aí eu passei em primeiro lugar em todas as universidades: na UERJ, na UFRJ. Sabe essa coisa de recortar? Tenho até hoje recortadinho.

Em termos da memória sobre essa escola propriamente dita, as lembranças de Cláudia recaem na organização escolar e na tensão liberdade/limites.

O Instituto eu acho que foi um... foi importantíssimo pra mim. Em termos de... uma escola muito bem... plantada. Acho que isso é importante. É, era muito claro pra nós, lá, o que que podia, o que que não podia. Acho que essa coisa dos limites. Ao mesmo tempo, era uma escola, já pra aquela época, muito... onde a gente tinha muita liberdade. Assim: de matar aula, de ir pra... biblioteca... ou de ficar conversando na... Então, ao mesmo tempo que a gente sabia tudo que não podia, e sabia tudo que devia fazer, os deveres todos, a gente tinha um espaço.

Se, como afirma Kenski (1994a, p. 109), “o que é narrado é, praticamente, uma reconceitualização do passado de acordo com o momento presente”, a memória de Cláudia pode estar atravessada por suas concepções atuais sobre a instituição escolar, como ela mesma aponta em outro trecho de sua narrativa.

Eu acho muito importante. Que a escola tenha clareza do que que ela é, o que que ela quer, o que ela espera. E que passe essa clareza pros pais, pras crianças... mesmo crianças pequenas... Então, acho que isso foi muito importante pra mim.

Pertencentes às camadas médias da classe média, Eliane e Tânia também se referem ao fato de terem sido alunas de escolas que constituíam espaços diferenciados dentro da rede pública de ensino, se distinguindo das demais. Para elas, diferentemente de Helena, Lúcia, Cláudia e José Fernando, esse ingresso se deu no ensino médio. Eliane cursou a Escola Técnica Federal de Química, e Tânia, a Escola Normal Júlia Kubitschek. Para Eliane, essa experiência representou uma mudança de rumo na escolha futura do curso universitário que viria a cursar. Para Tânia, tal experiência não se apresentou diretamente relacionada com a oportunidade de acesso à universidade, mas a consagração de uma escolha feita desde a infância: o magistério.

Eliane relata assim sua decisão de ir para a Escola Técnica:

Quando eu terminei o ensino fundamental, que na época era primeiro grau... aí eu resolvi que eu ia tentar a escola técnica... ou ia fazer um “Impacto”, um curso desses que na época era famoso, o famoso na época. Ainda cheguei a me inscrever no Impacto, me matriculei, mas aí fiz prova pra escola técnica e acabei indo pra escola técnica de Química.

Não transparece, em seu relato, um grande entusiasmo nessa escolha, embora, naquele momento, ela e sua mãe tivessem feito a opção de procurar uma escola prestigiada para o ensino médio.

Quando eu acabei o nível, o ensino fundamental, eu queria fazer Física. Era a época da moda da Física, Física Nuclear, a idéia da... tava aquele inicio de programa nuclear, então, tinha todo um... A área da moda na ciência era a Física. Então eu pretendia fazer física. Mas depois acabei fazendo escola técnica de Química, e acaba você vai sendo encaminhado nesse sentido.

De maneira diversa da de Eliane, para Tânia, o ingresso no Julia Kubitschek coroou toda uma trajetória escolar lembrada com muito entusiasmo durante a entrevista. É o que fica explícito nos seguintes trechos de sua narrativa:

Me lembro de uma escola primária organizada, me lembro de controle de entrada e saída de alunos, me lembro de uma patrulha escolar de segurança – que auxiliava as crianças a cruzarem as ruas, independente se com seus pais, com seus responsáveis. Eu me lembro da merenda escolar. Que era uma hora em que eu, apesar de ter merenda na minha casa, mas eu adorava, a merenda da escola. Aquele leite morninho que saía: de baunilha, leite achocolatado. Aí, eu adorava... adorava a escola. Adorava a escola.

E aí no ginásio, eu fui pro Engenho de Dentro, pra Rua José dos Reis. Eu fui pra Escola Bolívar... E ali, também uma escola organizada, bem dirigida. Nós tínhamos uma sub-diretora, que ela era baixinha, enfezada, mas tudo andava... nos trinques. Ela sabia quem era todo mundo. Ela dava um toque, todo mundo ia pras salas. Eu não sei, eu fico enlouquecida com as escolas hoje..., estavam precisando assim de algumas Tânicas, de algumas donas Elizabeths, entendeu?

Eu fui excelente aluna, de Escola Normal. Excelente. Eu já era muito boa aluna em Português, adorava História, e as disciplinas da formação, as disciplinas pedagógicas, eu amava. Eu fiz um curso, num desejo absoluto. Meus estágios, tudo, eu adorava. Eu adorava o uniforme...

O estágio era obrigatório, no sentido *strictu sensu*. E você tinha, realmente, que dar conta. Era muito sério, o planejar, o executar, o avaliar, a elaboração dos instrumentos que você ia utilizar. Era tudo muito sério. Eu gostava de tudo aquilo. Eu fico dizendo hoje, hoje eu precisava pegar uma Escola Normal novamente. Dirigir uma Escola Normal, e trabalhar um pouco essa formação diferenciada.

O que parece ter ficado para Tânia é a lembrança de instituições escolares bem organizadas, nas quais se destacava a presença de uma autoridade. A narrativa de Tânia expressa ainda a força da socialização escolar na construção de sua identidade. O entusiasmo com que relata tais experiências, a menção ao desejo de dirigir uma Escola Normal ou à necessidade de uma maior quantidade de donas Tânicas (ela mesma) ou donas Elizabeths (sub-diretora da escola onde cursou o

ginásio) revelam um desejo intenso de fazer voltar o passado, impondo-o, se fosse possível, a um futuro. A essas lembranças parece se aplicar o que afirma Bosi (2003, p. 20): “A memória parte do presente, de um presente ávido pelo passado, cuja percepção é a apropriação veemente do que nós sabemos que não nos pertence mais”.

A escola de seu tempo de infância e adolescência é “monumentalizada”, na medida em que existe uma intenção de “elevação moral” de seu conteúdo: a organização, os valores etc. Na perspectiva de Le Goff (1985, p. 101), “o que distingue a língua monumental da língua documental é esta elevação, esta verticalidade que a gramática confere a um documento, transformando-o em monumento”. O valor posto na organização da escola e a importância atribuída aos estágios curriculares para a formação de professores podem ser compreendidos, também, por preocupações atuais que parecem caracterizar seu trabalho⁴⁶ na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e pela maneira como se vê hoje como profissional:

Se você me colocar amanhã, pra trabalhar com criança... Eu tô tendo essa volta agora, por causa dos estágios... Essa coisa, uma coisa nata.

Os estágios curriculares e o prestígio que gozava a Escola Normal nos anos 50 foram também lembrados por Dilma, que havia estudado todo o primário e o ginásio em escolas privadas em Niterói e foi aconselhada por sua avó, professora, a fazer o curso Normal no Rio de Janeiro.

E aí, eu fui pro Instituto de Educação no Rio. Fiz pré-normal no colégio... Instituto Guanabara (...) No segundo ano Normal a gente tinha aula de observação no Instituto de Educação... que o Instituto de Educação era uma escola modelo na época. Então, tinha... parecia até um teatro arena. Tinha aquelas... um teatro de arena mesmo. Aqueles bancos em volta da sala toda... A gente entrava, as crianças já estavam tão acostumadas do Instituto, que nem ligavam. A gente ia observar a aula e tal.

Pertencente às camadas inferiores da classe média durante sua infância e adolescência, Gilson, que nasceu em 1964, traz, em sua narrativa, a memória de uma escola sem qualquer elemento que a diferencie socialmente das demais,

⁴⁶ Tânia trabalha hoje também orientando turmas de estágio supervisionado, no curso de Pedagogia, em uma instituição privada de ensino superior.

porém à qual ele atribui a sua boa escolarização e o compromisso que tem hoje com a educação das camadas mais pobres da sociedade e com a escola pública.

E entrei na escola, como os meus irmãos – todos eles – com sete anos de idade, numa escola chamada Escola Ernesto Nazareth, que fica no bairro de Campo Grande, onde eu morei até os vinte anos. Essa escola era uma escola primária, só tinha até a quarta série, perto da minha casa, perto da casa dos meus pais... e... depois segui meus estudos ainda na rede municipal numa escola chamada Visconde do Rio Branco, já mais afastada da casa... Precisava pegar um ônibus pra poder chegar à escola. Segui no segundo grau, também numa escola estadual, chamada Escola Estadual Raja Gabaglia, também em Campo Grande... No último ano da escola estadual, eu tive uma bolsa de estudo num desses cursos que fazem terceiro ano/pré-vestibular. (...) Eu tive uma escolarização muito feliz assim... Eu sou um daqueles que falam... eu falaria muito bem da minha escolarização. Eu não tenho assim... eu tenho boas lembranças da escola.

Em outro momento de sua narrativa ele relaciona a aposta em sua escolarização, tanto por parte da escola, como por parte da família, às suas concepções atuais acerca da educação das classes menos favorecidas:

Olha, se não tivesse havido uma aposta que rompesse, em alguma medida, com isso, seja da família e da escola, porque acho que é uma aposta casada... Se todas as pessoas que eu tivesse tido... tivessem partido da crença que os alunos que estão na escola pública são os alunos pobres, são os alunos que não têm muitas condições, os alunos que a gente não pode exigir muito deles etc. etc... Eu tive professores muito exigentes na escola pública e professores muito sérios, enfim. Acho que é um pressuposto do que a gente tem que também eliminar da vida... De poder olhar o aluno que tem dificuldade, que acorda cedo, que vem de longe, que come mal, que dorme mal, que não tem condições, que tem um monte de problemas materiais, mas que ele pode ser provocado, inclusive como linha de fuga dessa vida que é tão dura..

Evidencia-se, no relato de Gilson, uma escola pública indiferenciada do ponto de vista social, mas avaliada por ele como um espaço diferenciado do ponto de vista pedagógico e do compromisso político com a educação das classes menos favorecidas. Aqui também o que aparece é uma memória do passado atravessada pelas concepções presentes. Na imagem de uma escola pública, com professores comprometidos e sérios, se confundem o passado e suas visões de mundo, suas “bandeiras”, sua forma de atuar, hoje, na formação de professores. Referindo-se a sua forma de atuar na formação de professores, Gilson assinala o que poderia ser considerado como um vestígio dessa escola pública de seu passado, não muito longínquo, visto que ele é dos mais novos professores entrevistados, em suas disposições atuais:

Então, como eu tenho tentado atuar aqui! Tentando mostrar que é possível fazer um trabalho sério, rigoroso, exigente, também com esses professores. Porque eu acho que o discurso que: “ah, porque a pedagogia... os alunos não têm condições”. Esse discurso que vitimiza, eu acho que não serve, não liberta, ele só reforça uma posição, enfim.

3.1.3

Os diferentes contextos sociopolíticos nos quais se inseriam as instituições de ensino

Iara, cuja família ocupava alta posição na escala socioeconômica em cidades do interior da Paraíba, e que teve, portanto, condições materiais muito favoráveis durante a infância e adolescência, também estudou em escolas públicas e trouxe, nas lembranças de suas escolas, um outro elemento a ser destacado para a compreensão da diversidade dos fatores que caracterizam as escolas onde estudaram os professores entrevistados.

Eu sempre estudei em escola pública. Na época, pra entrar na escola pública, tinha concurso e só entrava na escola pública quem era bom. Porque na escola particular era pagou-passou. Era PP. A gente tinha essa brincadeira idiota de criança.

Ficou na memória de Iara a lembrança do conflito entre escola pública e escola privada que mobilizou, intensamente, a opinião pública do país nos anos 50. O final dos anos 40 e durante os anos 50, período em que Perez, Dilma, Maria Teresa, Iara, Claudia, Márcia e Leila tiveram grande parte de suas escolarizações, pode ser caracterizado pelo intenso debate, por mais de uma década, com fins a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em dezembro de 1961⁴⁷. Para Saviani (2004, p. 18), essa lei (a Lei nº 4024/61) “representou uma ‘solução de compromisso’ entre as principais correntes em disputa”, a saber: de um lado os “defensores” de uma escola pública, laica e gratuita, sob a orientação filosófica do INEP, que era dirigido por Anísio Teixeira, e do outro, representantes dos interesses das escolas particulares que apoiavam um substitutivo ao projeto da Lei, apresentado por Carlos Lacerda. Esse

⁴⁷ Esse movimento tem sua origem, segundo Saviani (2004), com a promulgação da Constituição Federal de 1946, que definia a educação como direito de todos e o ensino primário como obrigatório e gratuito (nas escolas públicas) e atribuía à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Abria-se, segundo o autor “a possibilidade de democratização da educação pela via da universalização da escola básica”.

é o conflito lembrado por Iara quando se refere a um dos argumentos utilizados contra as escolas particulares, pelos defensores da escola pública, naqueles anos: o da pouca qualidade do serviço que ofereciam em decorrência de terem suas decisões, inclusive didático-pedagógicas, tomadas em favor dos interesses daqueles que a mantinham – os pais dos alunos.

Uma outra professora, Ana Lúcia, também fez referência a esse conflito, embora em posição bem diferenciada da de Iara:

Obviamente eu fiz aquele curso de admissão, não passei. Porque aquilo só passava quem... né. Meu irmão passou, eu não passei. Aí fui estudar numa escola particular ali, aqui na Silveira Martins, Instituto Bezerra⁴⁸.

Contudo, como se constata nas diferentes falas dos entrevistados, esse debate pode ser problematizado, em virtude da diversidade de características das escolas tanto públicas, como privadas onde eles estiveram inseridos. Certamente as escolas privadas freqüentadas por Maria Teresa, Leila e Márcia, nos anos 50, não poderiam ser enquadradas na categoria das escolas “PP (pagou-passou)”, visto que se propunham a formarem jovens para ocuparem lugares de destaque na sociedade, como destacou Maria Teresa:

Terminei o meu clássico lá no Colégio Santa Inês, perto da minha casa, toda a distinção que o colégio oferecia!

O conflito entre os defensores da escola pública e os que defendiam os interesses das escolas particulares era apenas uma das questões que mobilizavam a sociedade durante a década de 50 e o início dos anos 60. Tal conflito se inseria no contexto de uma intensa movimentação popular que atraía intelectuais e militantes preocupados com questões educativas. Como assinala Schwarz (apud SHIROMA, 2004, p. 32): “o vento pré-revolucionário, descompartmentava a consciência nacional e enchia os jornais de manchetes sobre a reforma agrária, o voto do analfabeto, o imperialismo, a agitação camponesa, o movimento operário, a nacionalização de empresas americanas... O país estava irreconhecivelmente inteligente”. Algumas dessas questões, que estavam postas naquele período histórico, foram lembradas por Iara e Maria Teresa em suas narrativas:

⁴⁸ Nome fictício.

E eu fiz parte das ligas camponesas como, como alfabetizadora. Trabalhando com a cartilha do Paulo Freire. Foi esse o meu começo. E eu não pensava em ser professora... A gente trabalhava com, com grupos... Tinham os monitores que davam as aulas pra gente, que ensinavam como a gente fazia as abordagens com a metodologia que tinha que trabalhar. Traziam o material. Eu me lembro que eu cheguei a subir num caminhão, e aí ia até Petrolina; e meu avô ficou desesperado, porque eu tinha sumido. Mas aí eu tinha deixado um bilhetinho, e ele ficou muito ansioso, muito nervoso. Quando eu cheguei, eu fiquei proibida de sair durante um mês, porque eu tinha sumido. Tinha ido ver um grupo que tava – que era um grupo muito bom – que tava em Petrolina. Trabalhando nas fazendas de Petrolina. (Iara)

Eu estive bastante ligada ao movimento estudantil, que nessa época era alguma coisa de muito poderoso, muito forte dentro dessa cidade do Rio de Janeiro. Eu estive bastante ligada, participando, etc. E tive ligada também, a movimentos religiosos. Esses movimentos religiosos que eu estive ligada era o que se chamava, naquela ocasião, ação católica. No nível que eu estava, nós... eu participava da Juventude Estudantil Católica, que era JEC. E a gente tinha, nessa perspectiva de estar dentro desses movimentos, toda a discussão da teologia da libertação e tudo aquilo que representava... Uma das coisas que a gente estava sentindo importância era da participação política, de estar atuando politicamente. Isso certamente me levou pro movimento estudantil, e eu atuava bastante. (Maria Teresa)

O golpe militar de 1964 interrompeu esse clima pré-revolucionário, dele resultando significativas alterações na organização e estruturação dos sistemas de ensino do País (SHIROMA, 2004). Ele ocorre quando Perez, Dilma e Maria Tereza já estavam na universidade, quando Leila, Márcia, Cláudia e Iara cursavam o ensino médio, e quando Ana Lúcia, Helena, Ilda e Silvia estavam no antigo ginásio. Os demais professores tiveram toda a escolarização já na vigência do regime militar. No entanto, esse importante acontecimento político da história recente do nosso país não foi lembrado pela maioria dos professores entrevistados em seus relatos, sendo mencionado com maior ou menor intensidade por alguns deles. Essa omissão pode ser interpretada à luz do que assinala Bosi (2003, p. 18): “Esquecimento, omissões, os trechos desfiados de narrativa são exemplos significativos de como se deu a incidência do fato histórico no cotidiano das pessoas, dos traços que deixou na sensibilidade popular daquela época”.

Assim é que esse fato parece ter afetado de maneira particular e significativa a vida e a trajetória escolar de duas das professoras entrevistadas: Iara e Ana Lúcia.

Para Iara, o fato provocou grande ruptura em sua trajetória escolar. Ela, que cursava, na época, o clássico, em Campina Grande, relatou de forma emocionada esse período de sua vida:

Em 66 eu fui proibida de me inscrever num colégio estadual. E eu tive que passar pra um colégio privado, porque eu tinha que ter atestado de idoneidade política, pra poder me inscrever no colégio público... Já tinha me metido em todas... Então eu fui pro, eu fui pro colégio Pio XI. Colégio diocesano (...) Foi uma estrada muito boa lá no Pio XI, porque eu tomei contato com os movimentos cristãos, que eu não fazia a mínima idéia de como é que fosse. Então, foi muito bom. Só foi ruim, porque qualquer coisinha que acontecesse era eu, entendeu. Eu era subversiva (...) Aí... aí meu pai disse pra mim que... foi quando mudou o comando lá do 3º Batalhão de Engenharia – acho que é 3º – eu sei que é Batalhão de Engenharia, lá em Campina Grande. Tem certas coisas que eu... apaguei da minha cabeça. E, disseram que iam rever os processos de quem tinha sido chamado pra depor, quem tinha estado preso. E eu não tinha mais... Foi o doutor Quinval Gorgonho, meu querido e amado... mestre, que chegou pra mim e disse pra mim que, eu não tinha estrutura, nem física e nem emocional, pra agüentar de novo, o que eu já tinha passado, como adolescente. Porque aquela época eles não queriam saber a idade de você (...) E o doutor Quinval ele, ele disse: “Eu achava melhor você... você não tem família no Rio? Vai embora pro Rio. Vai pra São Paulo”. Aí, essa minha tia maluca lá de... Sartriana, que era a minha paixão, eu amava aquela mulher, adorava. Ela chegou lá, no meio dessa tuba, e me mandou pra Paris. Então eu cheguei, quando eu aportei em Paris, eu vi... sozinha. Aportei em Paris e fiquei lá me virando (...) Aí em 69, eu aterrissei no Rio de Janeiro, e aí resolvi ficar aqui, fazer minha vida aqui, pra não correr mais o risco de ser uma sem-teto, sem-identificação, sem-nacionalidade, sem nada.

Por sua emoção, ao narrar essa passagem de sua história, é possível constatar que essa é uma dolorosa lembrança para ela. As experiências relatadas fizeram parte de um conjunto de acontecimentos, decorrentes do momento político, que marcou profundamente sua vida. O envolvimento com os movimentos de resistência ao regime militar a levou à prisão, às mudanças de colégio e, posteriormente, à interrupção de sua trajetória escolar, à separação de sua família, às mudanças de moradia e, sobretudo, à perda drástica das condições materiais em que foi criada, visto que, a partir de sua saída de Campina Grande, passa a ser a única responsável por seu sustento. A emoção que transparece em sua narrativa, explicitada também por seus olhos marejados, confirma o que assinala Bosi (2003, p. 44): “O sujeito mnêmico (...) evoca, dá voz, faz falar, diz de novo o conteúdo de suas vivências. Enquanto evoca ele está vivendo atualmente e com uma intensidade nova a sua experiência”. Essa memória atravessada pela emoção também pode explicar o fato de ela ter afirmado inicialmente que só estudou em escolas públicas, mesmo tendo cursado o ensino médio em duas escolas privadas: o Colégio Pio XI, em Campina Grande e o Colégio Miguel Couto, no Rio de Janeiro, lembranças associadas a um difícil período de sua vida, que ela “apagou de sua cabeça”, como afirmou anteriormente.

Ana Lúcia viveu esse momento político na transição do antigo primário para o ginásio. No seu caso, foi o envolvimento de seus pais, especialmente de sua mãe, com o partido comunista que provocou mudanças em sua trajetória escolar.

Minha escolaridade foi um fracasso absoluto (...) A minha trajetória escolar foi muito ruim... muito difícil (...) Eu tenho recordação muito ruim da escola ... Estudei em diversas escolas. A minha vida, na minha infância, era uma vida muito complicada. Minha mãe se mudava muito, então, eu comecei estudando... A escola que eu tenho assim, memória mas... é na, na, ali na Urca. Aquela escola que tem ali na Urca, a Estácio de Sá. Eu morava na Urca, depois eu me mudei, tive no colégio interno durante um ano. Aí depois sai do colégio interno, por força do golpe militar. Minha mãe era envolvida com a questão política e foi uma coisa difícil, 64 (...) E aí a gente se mudou pra Cascadura e lá eu estudei numa outra escola, enfim, eu tive muita escola... Minha mãe cada ano morava num lugar diferente. E eu cada ano estudava numa escola diferente...

Apesar de essa conjuntura aparecer como lembrança negativa para Ana Lúcia, ela não a afastou da participação e militância, já durante a trajetória universitária, no mesmo partido político e nos movimentos estudantis de sua época. Referindo-se à vida universitária, ela lembrou dessa participação:

Quando eu entrei na universidade, eu já entrei no movimento estudantil. Eu já entrei pro partido, já no movimento secundarista (...) Eu acho que a minha trajetória na faculdade, ela foi muito mais marcada... eu me empolguei muito mais pelo movimento estudantil. Eu entrei desde muito cedo (...) Eu, desde o início, fiquei responsável por identificar outras pessoas simpatizantes e aproximar pra poder formar a base do partido dentro da Gama Filho.

Se, para Iara e Ana Lúcia, o golpe militar teve grande repercussão em suas vidas e, sobretudo, em suas trajetórias escolares, para os demais professores que se encontravam em período escolar nos anos 60 e 70, esse momento histórico-político não parece ter trazido graves conseqüências para suas escolarizações. Dentre esses, apenas José Fernando mencionou que quase foi expulso do colégio por participar de um grupo de teatro ligado ao Partido Comunista, já nos anos 70:

Talvez no segundo ano, do segundo grau. Eu comecei a me envolver com política. Política... não existia grêmio, mas era um grupo de gente, com idéias de esquerda, de forma mais geral, assim. E que foram começando a se juntar, se juntar... e aí a gente fazia algumas coisas. Fazia muitas atividades culturais, pra reunir os alunos, além da discussão política e tal, tinha muito essas atividades culturais. A gente tinha um grupo de teatro, e a gente começou a trabalhar muito com teatro, muito com teatro, muito com teatro (...) A gente tinha um grupo de teatro... Que era um grupo ligado ao PC (...) A gente ia muito a cinema, ia muito a teatro, muito a palestras. A gente lia muito, a gente discutia muito. O que era muito bom.

José Fernando interpretou essa experiência, vivida já no final dos anos 70, como geradora de suas disposições intelectuais:

Eu acho que muito da minha formação intelectual (...) essa formação intelectual, ela se deu, a partir dessa mili... militância sem dúvida, militância... Foi uma militância política inclusive. (...) E foi esse contato com essas pessoas, o contato com essa, essa... intelectualidade eu diria até.

Acerca das diferenças na forma como um fato histórico incide e marca a vida das pessoas que o vivenciam Bosi (2003, p. 19) assinala que o “grande mérito dos depoimentos é a revelação do desnível assustador de experiência vivida nos seres que compartilharam a mesma época; a do militante penetrado de consciência histórica e a dos que apenas buscaram sobreviver”.

3.1.4

O reflexo do contexto na legislação educacional

Quase metade dos professores entrevistados não viveu o período do golpe militar em idade escolar. Como as idades dos professores variam de quarenta a sessenta e seis anos, é evidente que alguns deles tiveram a maior parte de suas escolarizações nos anos 40/50, enquanto os mais novos cursaram as séries iniciais já na década de 70. É sabido que esse período se caracteriza por uma série de reformas da LDB de 61, implementadas pelo regime militar. Para Saviani (2004), a ruptura política, levada a efeito pelo golpe militar de 1964, exigia adequações no âmbito educacional. Assim, no âmbito dos antigos ensinos primário e secundário, essa adequação se fez através da Lei 5692, promulgada em agosto de 1971 que, entre outras mudanças, mudou a denominação desses antigos níveis para “ensino de primeiro e segundo graus”, alterando sensivelmente a estrutura do ensino até então em vigor. “Em lugar de um curso primário com a duração de quatro anos, seguido de um ensino médio subdividido verticalmente em um curso ginásial de quatro anos e um curso colegial de três anos, passamos a ter um ensino de primeiro grau com a duração de oito anos e um ensino de segundo grau de três anos” (SAVIANI, 2004, p. 31). Essa mudança de estrutura foi lembrada em diferentes momentos dos relatos dos professores entrevistados, como se pode verificar nos fragmentos já mencionados.

Outra alteração importante, a qual se inclui nessa reestruturação e esteve presente na memória de alguns dos entrevistados, foi que, em lugar de um ensino médio subdividido em ramos, instituiu-se o curso de segundo grau unificado, de caráter profissionalizante.

Adriana se lembra dessas alterações na estrutura do ensino e relata suas experiências nesse nível de sua escolarização, relacionando-as com as disposições que manifesta hoje, expressas no domínio do computador:

Eu já peguei a 5692/71. Então, o que acontece é o seguinte: eu tinha aulas do ensino médio comum, mas era profissionalização e a gente fazia algumas disciplinas... Era no começo dessa lei, (...) que todo o ensino médio, ele tinha que ser igual, universal, mas que tinha que dar habilitações profissionais. Eu escolhi datilografia, hoje dou graças a Deus, porque eu sou uma craque no computador. Na época a gente ia com muito má vontade pra um instituto tecnológico... os meninos, a maioria dos meninos fazia eletrônica, eletroeletrônica; e nós meninas, a questão bem de gênero, a maioria de nós, com exceção de duas ou três, escolhemos datilografia – habilitação em secretariado. Então a gente fez datilografia, técnicas comerciais e taquigrafia (...) 73 foi o meu primeiro ano no ensino médio, chamava segundo grau...

Como vimos nos diferentes relatos já apresentados, as narrativas desses professores se colocam justamente no ponto de intersecção das relações entre o que é exterior ao indivíduo, nesse caso, os espaços escolares onde estiveram inseridos e o contexto social e político de suas escolarizações, e o que ele traz em seu íntimo (QUEIROZ, 1988), apontando para uma diversidade de fatores que aí se entrecruzam, tais como: tempo, espaço e condições socioeconômicas das famílias.

No que se refere às lembranças das escolas freqüentadas, de uma maneira geral, foram destacados, sobretudo, elementos como o prestígio social que gozavam essas instituições, os rituais escolares, a transgressão às regras e a contribuição delas para o desenvolvimento de uma relação favorável ou não com o conhecimento. Com relação aos vestígios dessas escolas nas concepções atuais sobre a escola e o magistério, destacam-se o desenvolvimento do gosto pelo estudo e a incorporação de valores, tais como o respeito às diferenças e o compromisso com a educação. As escolas freqüentadas parecem ter contribuído significativamente para as concepções atuais acerca da escola básica. Destaca-se aí a imagem da “boa escola” como aquela bem organizada, com claras propostas e onde a autoridade pedagógica se faz presente.

3.2

As experiências escolares mais significativas e os professores que marcaram suas vidas

Considerando que os professores constituem uma categoria profissional que, ao entrar na profissão, já esteve mergulhada no ambiente de trabalho, no mínimo, por doze anos, como estudante, pode-se deduzir a importância das experiências escolares na constituição do *habitus* profissional.

Bourdieu (2004d, p. 208) assinala a força do sistema de ensino na configuração dos esquemas de pensamento:

Os esquemas que organizam o pensamento de uma época somente se tornam inteiramente compreensíveis se forem referidos ao sistema escolar, o único capaz de consagrá-los e constituí-los, pelo exercício, como hábitos de pensamentos comuns a toda uma geração. A cultura não é apenas um código comum nem mesmo um repertório comum de respostas a problemas recorrentes. Ela constitui um conjunto comum de esquemas fundamentais previamente assimilados, e a partir dos quais se articula (...) uma infinidade de esquemas particulares diretamente aplicados a situações particulares.

As experiências escolares, nessa perspectiva, têm um peso significativo na constituição desses esquemas fundamentais de pensamento, que envolve não só os conhecimentos transmitidos, mas também gostos, modelos, imagens, regras, linguagens, valores, modos de agir. Na mesma direção, Lelis (1996) aponta que certas disposições vão sendo incorporadas no curso da socialização escolar, determinante na constituição de qualquer *habitus* que vier a se constituir.

3.2.1

As lembranças da escola primária

O período em que os professores entrevistados freqüentaram a escola primária foi lembrado pelas muitas experiências significativas, tanto positivas como negativas, e pelas professoras que marcaram suas histórias de vida, seja por características pessoais, seja pelo compromisso demonstrado ou pela competência pedagógica. Inúmeras foram as histórias contadas acerca dessa fase da vida escolar, e é significativo o modo como relataram esse período de suas trajetórias, algumas vezes, inclusive, explicitando a influência de determinadas experiências ou de determinadas professoras na forma como vivem a profissão hoje.

Muitas professoras primárias foram lembradas por suas características físicas. É impressionante a imagem clara e detalhada que muitos dos entrevistados têm ainda de suas professoras:

Ela usava aqueles dois coquinhos (...) aqui. Tinha um óculos fundo de garrafa... ela era medonha. Dona Ignez era medonha, insuportável. (Isabel)

Minhas professoras eram bem velhinhas! (Eliane)

Marlene me marcou muito também. Eu chegava a desenhar as roupinhas dela, e pedia pra minha mãe fazer igual. Que eu achava ela linda. Ela... então, tinha essa coisa, assim! (Helena)

Era uma senhora forte, alta, cabelo curtinho, clarinha. (Silvia)

Atualizadas pelo presente, essas imagens estão associadas a outros atributos pessoais ligados à dimensão afetiva do fazer pedagógico dessas professoras primárias, todas mulheres, destacando-se aí a forma como essas professoras acolhiam seus alunos. São professoras que aparecem como pessoas acolhedoras, protetoras, carinhosas, como se vê nos seguintes fragmentos dos relatos de Ana Lúcia e Adriana:

É a única professora que eu lembro, de toda minha infância e adolescência... chama-se Marisa. Eu lembro da fisionomia dela, eu lembro dela, eu lembro do nome dela, que era assim: o oásis pra mim... era na hora da sala de aula. Era uma pessoa boa, amável, acolhedora, que ajudava, que tava junto, colada... Então pra mim, na sala de aula, era um lugar maravilhoso. Que era um lugar onde eu me sentia muito acolhida, no colégio interno. (Ana Lúcia)

E essa foi a professora mais maravilhosa que eu tive. Essa que veio em seguida. Então foi muito bom que eu não saí da escola. Porque ela me valorizou, ela me entendeu, e ela me elogiava, ela dizia: “que dever limpo!” E ela chamava a minha mãe, e dizia que maravilha de estudante que eu era. (Adriana)

Para Ana Lúcia e Adriana, ficou a forma como foram acolhidas por essas professoras em momentos difíceis de suas histórias de vida. Ana se encontrava em um colégio interno, lembrado por ela como uma das piores experiências escolares vivenciadas:

Fiquei um ano no colégio interno. E aí, lá, que é, assim, um lugar onde as pessoas eram muito ruins, muito... As pessoas eram péssimas, tratavam as crianças muito mal (...) Era uma escola horrorosa, de um homem horroroso (...) Era um homem enorme, que morava lá dentro com a mulher dele, era amante da nossa inspetora, que era a mulher que tomava conta das meninas. Ele batia nos meninos. Era uma coisa horrível. Botava os garotos pra fazer polichinelo no corredor. Era uma coisa

horrorosa, uma coisa horrorosa. Tinha toda uma aparência de..., mas era tenebroso. Muito ruim... Lugar muito ruim.

Essa experiência, narrada com horror por Ana, não foi a primeira experiência negativa que viveu. Ela já havia passado anteriormente por uma experiência lembrada como extremamente humilhante:

Eu tive umas situações muito, muito constrangedoras pra mim, em sala de aula com a professora, de querer ir ao banheiro, e a professora não deixar; e eu fazer cocô na calça, e isso eu tinha seis, sete anos de idade, e ela reagiu de uma forma muito ruim comigo, e aquilo... Depois eu não queria ir mais pra escola de jeito nenhum.

Adriana também havia passado, no ano anterior, por uma experiência negativa lembrada por ela com muitos detalhes e considerada como uma das mais marcantes em sua vida:

Então vou te falar de uma (professora) que quase acabou com a minha autoestima. Foi na terceira série do ensino fundamental, que hoje chama ensino fundamental, e era uma professora que tinha uma antipatia pessoal por mim, não sei porquê. Ela não gostava de alunos quietinhos... Ela tinha toda uma série de resistências com relação a mim, e eu sentia isso, e eu ficava muito triste, porque eu era boa aluna, eu me esforçava, muito calada, muito tímida... E houve um episódio, em que um menino (...) ele me chamou de “Adriana banana”, e eu respondi pra ele... o nome dele era Renato, e eu então falei assim: “Renato fiapo”, fiapo de pano. Eu tinha o quê? Oito anos. Naquela época nós não tínhamos muito contato com nomes feios... hoje em dia os meninos usam, as meninas também, a vírgula, a pontuação é um nome feio. Ele entendeu que eu chamei ele daquele nome feio, enfim, que se refere ao homossexual, pejorativo... Ele foi falar pra professora que eu o chamei daquele nome de homossexual. Ela já tinha aquela resistência toda, ela chamou minha mãe, ela me repreendeu, não queria saber o que aconteceu, disse que eu não poderia assistir o restante da aula, pelo que eu tinha feito com o meu colega – que era muito feio – e escreveu na minha caderneta uma mensagem para que a minha mãe viesse com a máxima urgência, porque tinha um assunto muito sério a tratar da filha dela. Então ela veio pra mim e disse: “mas Adriana (...) você chamou esse teu colega de quê?” Eu disse: não. Eu contei a história... então ela me disse o seguinte: “Adriana, o que quer dizer veado?” A minha mãe me perguntou. E eu respondi, me lembro até hoje, “é um bichinho que fica no zoológico”. Então ela se voltou pra professora, e disse: olha, isso é uma injustiça, ela não sabe o que significa esse vocábulo, você não poderia tomar uma atitude dessas, como professora... O diretor foi chamado, e eu fiquei lá no pátio com muita vergonha daquela situação, porque estava a professora, estava a minha mãe, estava o diretor, e as crianças passavam e cochichavam. Então isso me marcou... essa professora... me marcou negativamente.

O impacto dessa experiência em sua trajetória foi lembrado mais uma vez, quando ela relata o início do ano letivo seguinte:

Eu peguei, no ano seguinte, uma professora... No primeiro dia de aula eu estava tremendo, eu tremia. Ela dizia: minha filha, você tá branca e trêmula. Chamava meu nome, eu tremia. Porque eu acho que eu fiquei tão impactada, e eu chegava na sala de aula e tremia. Tremia, ficava pálida, e tremia, tremia...

Ficou, para Ana Lúcia e Adriana, a arbitrariedade com que foram tratadas nesses momentos de suas trajetórias. São histórias permeadas de sentimentos de constrangimentos, tristeza, dor, vergonha, revolta silenciosa. Kenski (1994a) destaca que na fertilidade e força desses relatos, em que se mesclam situações reais e imaginárias, relações subjetivas e atemporais, sente-se que eles foram construídos como uma visão do passado a partir do momento presente. Essa síntese entre o passado e o presente, entre o vivido e as concepções atuais esteve implícita em diferentes fragmentos das narrativas dessas professoras:

E no meu colégio interno é que foi incrível, porque foi a coisa mais difícil, porque eu não gostava. Obviamente nenhuma criança gosta de ficar no colégio interno. (Ana Lúcia)

Nessa perspectiva, essas narrativas, mais do que uma versão de um passado realmente vivido, podem dizer muito do indivíduo ou da situação, não apenas do passado, mas, principalmente, do presente (KENSKI, 1994a). Assim, os relatos de Ana Lúcia e Adriana apontam para uma antiimagem do professor e da escola, forjada a partir das experiências que tiveram, e revelam muito do que são hoje como pessoas e profissionais, como elas mesmas explicitam, em outros momentos de suas narrativas:

Então, na minha vida escolar, nada indicava que eu fosse ser professora, nem que eu fosse gostar de escola. Talvez, até isso tenha feito eu pensar na escola como um lugar que tinha que ser diferente, talvez isso... Me toca muito até hoje, quando eu entro em escolas, que eu vejo crianças que não estão muito bem acolhidas, que eu vejo situações ruins. Aquilo me, me... eu não gosto. (Ana Lúcia)

Eu acho que eu tive... a Marisa, no meu primário. Que foi a pessoa que me, que me ensinou assim, a coisa do acolhimento, do encanto, da necessidade de que o outro tem de se sentir acolhido, e como ele consegue crescer nesse sentido. (Ana Lúcia)

Muito do que eu sou... eu vou atender à Graça. Eu estou superocupada, mas eu vou fazer diferença na vida da Graça. Isso não é só, saber da experiência, isso são essas outras leituras que eu faço. Eu leio muito. Essas outras dimensões, que me dizem: não, nesse momento, se eu encontrar a Graça, vai ser bom pra mim, vai ser bom pra Graça. Isso não é só fruto desses saberes. (Adriana)

Os relatos sobre a maioria das professoras primárias mencionadas enfatizaram a capacidade de acolhimento como característica considerada por essas professoras como necessária e imprescindível ao exercício da profissão docente. Tais relatos apontam para o que destaca Kenski (1994a, p. 104), quando assinala:

Os professores criam formas personalizadas de atuar em sala de aula, não apenas baseadas no conhecimento do conteúdo da disciplina e da metodologia de ensino específica, mas também de acordo com as vivências que tiveram e que são recuperadas com a ajuda da situação de ensino em que se encontram. Essa recuperação nem sempre é feita de forma consciente e nem sempre está relacionada à imagem de bons professores. Em alguns casos o que realmente ocorre é o contrário: o professor que marcou negativamente uma história de vida é que vem a ser recuperado pela memória.

Para além dos modos como essas professoras vivem hoje a profissão, e se comportam diante de suas turmas e das outras pessoas, essas imagens, tanto positivas como negativas da escola e de professores, estão presentes nos próprios conteúdos das disciplinas que lecionam e nas temáticas a que se dedicam em seus trabalhos de pesquisa e extensão: Ana Lúcia é responsável por um programa de formação continuada na área da educação em direitos humanos para professores que atuam nas redes públicas de alguns municípios da região da Baixada Fluminense e coordena um projeto, também de extensão, intitulado “Escola e violência”; Adriana trabalha em suas disciplinas e em pesquisa com as temáticas do multiculturalismo, do respeito à diversidade e do preconceito.

Outra professora que destacou, em sua narrativa, a imagem do antiprofessor foi Isabel. Para ela, ficou a memória da arbitrariedade sofrida na segunda série primária, porém enfrentada de forma bem diferenciada. Ela, que se reconhecia como transgressora das regras escolares, em nenhum momento fez menção ao fato de essa experiência ter sido vivida como triste, dolorosa, vergonhosa ou constrangedora, como nos casos de Ana Lúcia e Adriana:

A minha professora da segunda série, por exemplo, eu me lembro de duas coisas dela: a primeira era eu debochando de uma amiga minha, cujo sobrenome era Cutia, e eu dizia: “qua, qua, qua, cutia”. E ela dizia que ia arranjar... (ainda por cima completamente analfabeta) ia arranjar, alguma coisa que o meu nome dissesse sobre... que também denegrísse o meu nome, quer dizer, ou seja, ela sequer sabia o que era uma oliveira, pra me responder de imediato. Depois ela descobriu e veio dizer que eu era pé de azeitona. Mas assim... isso pra defender a outra, ela fez isso comigo. E um dia, tinha lá um dever qualquer, e ela... eu acabei de fazer o dever, fiquei lá de bobeira, e comecei a assoviar. E a pergunta que ela

fez é se tinha algum homem na sala de aula, porque menina não assovia, só menino. Eu descobri naquele dia que menina não assoviava, porque na minha casa todo mundo assoviava.

Contrapondo-se a essa imagem negativa, Isabel traz em suas reminiscências a imagem de Dora, sua professora no ano seguinte, lembrada por seus aspectos pessoais, pelo respeito a ela dedicado e pela competência pedagógica e relacional:

Eu tive uma professora na terceira série, que era absolutamente adorável. Era uma mulher com um vozeirão assim, bravona. Dona Dora ela se chamava. E a Dora era um espetáculo de professora. Ela era, talvez ela tenha sido a minha primeira professora, que não passava o tempo todo a me recriminar, embora me desse as maiores broncas. A Dora foi uma professora maravilhosa...

Embora sem estabelecer uma relação direta de seu modo de ser hoje com a imagem que tem de Dora, Isabel destaca em si as mesmas características atribuídas por ela à Dora:

Até por conta dessa minha voz sutil, como você pode perceber, que já era assim quando eu tinha dezoito anos, aliás, desde que eu tinha cinco. Eu sempre falei grosso e eu tenho um temperamento, que eu costumo brincar, que é o meu “jeitinho doce de ser”. Eu sou uma pessoa absolutamente explosiva, eu falo alto “pra caramba”, ou seja, é o improvável do improvável eu ter dado uma boa professora de pré-escola e de primeira a quarta série. (...) Eu não sou doce, não sou mesmo.

Como se vê, o tom de voz e o jeito “bravo” de ser parecem ser para Isabel, os elementos de identificação pessoal com Dora, imagem modelar que trouxe de sua infância, visto que, pelo que foi relatado, essa foi a única professora a conseguir dela uma “adesão” às regras escolares.

A capacidade de aceitação, de acolhimento da professora primária esteve ainda presente no relato da Cláudia que, sendo de origem humilde e não tendo freqüentado a educação infantil, foi alfabetizada por sua mãe e assim descreveu sua entrada no ensino fundamental:

Eu fazia anos em setembro, mas a minha mãe foi assim, pra eu ir me acostumando. E... e aí a professora botou a mão na cabeça. Porque a sala tava lotada, tinha criança, assim, na mesa dela. Os mais bagunceiros. E ela falou assim: mais um abacaxi. Eu já entrei como abacaxi. E eu não queria ficar de jeito nenhum. Chorava. Aí a minha mãe disfarçava, saía. Fiquei não sei quanto tempo, eu fiquei... até me acostumar. Porque depois, eu acho que me acostumei, porque a professora começou a me aceitar. Porque viu que eu sabia.

Desse conjunto de experiências relatadas, parecem ter ficado, sobretudo, imagens de boas professoras, caracterizadas sempre pelo respeito ao outro, pela capacidade de acolher e pela autoridade demonstrada, bem como imagens do antiprofessor, caracterizado pelas arbitrariedades cometidas e pela falta de trato ao lidar com as crianças. O conjunto de relatos destacou ainda a importância dessas imagens para a constituição de determinadas disposições para lidarem com os seus alunos, assim como, em alguns casos, para a determinação de suas preferências e para a incorporação de valores.

A esse respeito, Helena destacou:

Esse lado humano... que eu acho que é uma coisa que, parece que é uma marca minha. Os alunos sempre me procuram muito, e falam: que eu tenho muito isso, e tal. E que querem conversar comigo.

A importância desse período da escolarização ficou evidente no caso de Helena, por exemplo, que mencionou, em sua narrativa, todas as suas professoras primárias, lembradas, não só pelas características pessoais, mas também, como no caso da Arilda, por sua competência pedagógica:

Eu me lembro acho que de todos os meus professores, até o ginásio, porque aí, depois já complica, e eu lembro de alguns... Mas assim: Marly; depois na segunda série era Loridinha; na terceira série nós tivemos Maria Cecília de Matemática e Ilza de Português... não... minto... pera aí... Era Marlene na terceira série (...) Depois na quarta série eram quatro (...) E na quinta série era Arilda, que era daqueles mitos na escola, porque era quinta série, admissão, aquela coisa então. Fiz a quinta série com a Arilda e daí fiz concurso pro Liceu, que a gente tinha que fazer pro Instituto, pro ginásio, tinha que ter passado num outro colégio (...) Então eu passei no colégio particular, e no Liceu. Tudo com a competência da Arilda aí por trás. Passei no admissão. Aí fui pro ginásio, e no ginásio já era um outro ritmo.

A competência pedagógica e o compromisso com a escola foram atributos também destacados por José Fernando e Gilson, ao lembrarem de suas professoras primárias. José Fernando associou tal competência à boa formação que teve e à relação positiva que desenvolveu com o estudo.

Eu acho que eu tive uma bela alfabetização, com essa professora Vilma. E chegou um determinado momento, eu fui aluno da Olga, que é essa minha, minha... eu acho que dois ou três anos. E era uma boa professora, e uma professora muito exigente. Não tava lá pra me fazer passar. Tava lá pra cobrar.... E eu era um CDF, eu acho. Acho que... particularmente no primário, eu era um CDF. E sempre tirei boas notas e tal. (José Fernando)

Eu tive professores assim, que marcaram assim... professores comprometidos, professores, enfim, que tinham o compromisso com a escola, e desde o ensino primário. (Gilson)

Para Gilson ficou, sobretudo, o compromisso com a escola pública e com os alunos oriundos das classes menos favorecidas, com a qual, certamente, há uma maior identificação, em decorrência de suas próprias condições de existência durante a infância e a adolescência, o que ele explicitou em outro momento da entrevista:

Que todo esse debate aqui é sobre a escola inicial, a escola primária. Que tem a ver com a minha formação, tem a ver com essa espécie, que eu acho uma espécie de compromisso, que a universidade deve ter: que é pensar num projeto para o conjunto da população, e esse projeto se inicia, no meu ponto de vista, na educação infantil e na escola fundamental.

Diferentemente de Helena, José Fernando e Gilson, que destacaram a competência de suas professoras primárias, para Iara, que cursou o ensino primário em uma escola pública no interior do estado da Paraíba, ficou a precariedade das condições em que atuavam suas professoras, confrontadas com as suas boas condições familiares:

Eu tinha mais leitura que minhas professoras. Eu tinha uma biblioteca em casa, o que minhas professoras não tinham. As minhas professoras, no máximo, tinham terminado o ensino fundamental, ou estavam fazendo o ginásio. Isso as professoras do primário. E eu ajudava, eu era mais ajudante das professoras do que propriamente aluna, entendeu. Porque as dificuldades que eu tinha na escola, eu levava pro meu avô resolver em casa.

Embora vivendo em condições de existência bastante diferente de Iara, Ana Lúcia também destacou, por diversas vezes, as deficiências dessa etapa de sua escolarização. Ao contrário de Helena, cuja narrativa esteve permeada da lembrança de todas as suas professoras, Ana Lúcia trouxe pouquíssimas imagens das professoras que teve no primário. Referindo-se a Marisa, ela assinala:

É a única professora que eu lembro. As outras eu não lembro do nome, não lembro da fisionomia, não lembro de nada. Eu odiava aquilo tudo, não fazia questão de me lembrar absolutamente de nada.

Se, como afirma Bosi (2003, p. 18), “cabe-nos interpretar tanto a lembrança quanto o esquecimento”, e, como assinala Kenski (1994a, p. 109) “a memória é seletiva e envolve, não apenas lembranças, mas também silêncios e

esquecimentos”, o completo esquecimento de suas professoras por Ana Lúcia pode ser compreendido à luz da imagem que ela tem de sua escolarização:

Minha escolaridade foi um fracasso absoluto (...) A minha trajetória escolar, foi muito ruim, muito difícil. Foi uma experiência muito, que eu tenho recordação muito ruim da escola.

Cabe destacar que Ana é a única, dentre os entrevistados, para quem a escola primária ocupa um lugar muito negativo, diferentemente dos outros professores que possuem imagens muito positivas das escolas onde iniciaram o processo de escolarização, como se vê nos seguintes fragmentos:

E eu comecei a ir desde o jardim, conhecia todo mundo, todo mundo me conhecia, então era aquela coisa! (Helena)

Aí eu adorava... Adorava a escola. Adorava a escola. (Tânia)

O que se pode deduzir, a partir dos relatos colhidos, é que das experiências nas escolas primárias, para além dos aspectos já mencionados anteriormente, ficou, na maioria das vezes, a imagem de uma escola acolhedora e de professores competentes do ponto de pedagógico que estão na origem de algumas das disposições para viverem a profissão: o relacionamento com os alunos, o compromisso com a educação, as formas como vêm a escola básica e a si mesmos, como pessoas e profissionais.

3.2.2

As memórias do ciclo ginásial e do ensino médio

Quanto ao ciclo ginásial, as imagens são também bastante numerosas e dizem respeito, principalmente, ao gosto pelas disciplinas, às atividades realizadas, aos atributos pessoais e profissionais de certos professores. As lembranças do ensino médio foram poucas, em relação às dos níveis anteriores e, em geral, estiveram inter-relacionadas com as do ginásio. É possível que isto tenha ocorrido em decorrência da própria estrutura do ensino, que até a década de 70 previa um único segmento – o ensino secundário – subdividido em um curso ginásial de quatro anos e um curso colegial, com três anos. Mesmo após a Lei 5692/71 que reestruturou o sistema de ensino, unindo os antigos cursos primário e

ginasial em um único segmento (o ensino fundamental), a forma como se organizam as atividades escolares de quinta a oitava séries – divididas pelas áreas do conhecimento (Português, Matemática, História etc.) – e o fato de as aulas serem ministradas por professores especialistas nessas áreas, aproxima, no que se refere à organização, o curso ginasial do ensino médio. Para a maioria dos entrevistados, as imagens desses dois níveis de ensino se encontram bastante associadas, excetuando-se aí algumas, dentre as professoras que freqüentaram o curso Normal⁴⁹, o que pode ser explicado tanto pela singularidade do curso, dado o seu caráter profissionalizante para a docência, como pelas especificidades da instituição de ensino.

Poucas foram as lembranças negativas do período em que os professores cursaram o ginásio. Nos casos em que existiram, tais lembranças nem sempre estiveram relacionadas com a questão meramente escolar ou pedagógica, como é o caso de Iara:

Com a morte dos meus av... da minha avó... voltei pra Campina Grande, fui estudar no Colégio Estadual, no bairro da Liberdade... que era o melhor colégio da cidade (...) E lá no Colégio Estadual da Liberdade, que tive assim, todos os problemas, possíveis e imagináveis, de adaptação a uma cidade. Porque Serrinha não era cidade. Era um amontoado de fazendas, dirigida por aqueles senhores de terra, que decidiam tudo lá. Aí lá em Campina Grande era diferente. Tinha uma prefeitura, tinha tudo que é indústria, já tinha... já se ouvia falar em mercado de trabalho naquela época. E eu ficava muito angustiada com isso, com essa mecanização do homem, que eu achava... não tinha esse nome na minha cabeça ainda, mas era uma coisa assim, muito, muito afastada da realidade na qual eu fui criada. Então eu tinha muita preocupação com isso. Lá em Campina Grande é que eu descobri o outro, não sabia que existia o outro. Tudo era eu. O mundo era eu, os outros eram eu também. Quem me cercava também era eu... Lá, quando eu fui morar em Campina Grande, eu descobri que o outro, tem um qualificativo. O outro é melhor do que eu, ou pior do que eu, mais atrasado, mais evoluído, mais estudado, menos, com menos inteligência, isso me angustiava muito. E eu tive todos os problemas, possíveis e imagináveis, no ginásio, por conta disso (...) Juntou pré-adolescência e adolescência com... mudança de lócus... E naquela época ninguém pensava em termos de uma psicologia da educação, de uma adaptação escolar...

No relato de Iara sobre o que foi negativo nesse período de sua escolarização, torna-se difícil distinguir os aspectos escolares daqueles que se referem ao contexto familiar e social. Difícil também diferenciar os aspectos cognitivos daqueles de ordem afetiva e dos problemas típicos da faixa etária em que se encontrava – a adolescência.

⁴⁹ Tânia, Helena, Cláudia, Dilma e Ilda fizeram o curso Normal.

Essa característica também esteve presente na narrativa de Ana Lúcia, que assinalou:

Aí depois que fui pro ginásio, que era o chamado ginásio. E aí foi assim: eu namorava, eu gazeteava aula, eu fazia tudo, menos estudar. Tudo menos... eu não sei como é que eu consegui concluir o meu primeiro grau, pra ser muito sincera, eu não sei. Pela minha trajetória escolar, eu não sei como, como, eu fui indo.

Poucas foram também as lembranças negativas do ensino médio. Apenas Ana Lúcia descreve uma experiência negativa que, na verdade, estava mais diretamente relacionada com o conjunto de recordações que tem sobre sua trajetória escolar:

Aí no terceiro ano ginásial, eu comecei a querer uma escola melhor. Engraçado, me deu um toque (...) E... determinado momento quando... eu já mais crescidinha, eu resolvi ir pra uma escola melhor. E aí fui pra uma escola na Tijuca, minha família se mudou pro Grajaú.... Aí eu fui para uma escola que eu considerava um pouco melhor. E lá, algumas coisas eu gostava (...) E aí, depois disso, eu resolvi que eu precisava ir pra uma escola muito boa. Porque afinal eu queria, estudar... Na época eu queria fazer Psicologia. (...) E tinha uma escola na época na Tijuca, que era o Andrews. Falei: vou pro Andrews. Aí fui. Cheguei no Andrews... “coitada dessa menina”, foi um horror... Eu entrei numa escola muito forte, exigia uma base muito grande. Imagina entrar no segundo grau no Andrews! Por mais que eu, na sétima e na oitava séries, eu tenha conseguido, resgatar um monte de coisas pra mim... Mas era coisa assim: na área de História, da Geo... das ciências humanas... a coisa de Português, de Literatura... Mas o Andrews tinha laboratório de Química, de Física, e de não sei o quê. E eu só me estropiava. Não consegui tirar mais de um. Porque era assim: era um absurdo. Aí ali eu me dei muito, muito mal. Muito, muito mal (...) E aí então, eu tive que sair dali, repeti o primeiro ano científico, porque não tinha a menor condição. Eu passava só em Português, em Literatura e História. O resto tudo... Geografia. As outras disciplinas eu não conseguia.

Cabe destacar, contudo, que já não aparecem, em seu relato, sentimentos de humilhação, arbitrariedade ou tristeza da forma como estavam presentes quando se referia aos primeiros anos de escolarização. Ao contrário, essa experiência de fracasso a motivou a buscar uma escola onde pudesse recuperar o que considerava que lhe faltava e preparar-se para o vestibular, estratégia normalmente utilizada pelas camadas médias da população para o ingresso na universidade. Apesar de suas dificuldades escolares e de não haver por parte de sua família um monitoramento da vida escolar nem a cobrança de um curso superior, a universidade apresentava-se, para Ana Lúcia, como um caminho natural. Tal desejo pode ser compreendido a partir, não só do nível de escolarização de sua mãe, que cursava o ensino superior, mas, também da relação

familiar com a cultura escrita, que foi por diversas vezes destacada em sua narrativa, como já foi mencionado no capítulo dois.

Analisando o sucesso escolar nos meios populares, Lahire (2004, p. 20) assinala que “o texto escrito, o livro, para a criança, faz parte dos instrumentos, das ferramentas cotidianas através das quais recebe o afeto de seus pais. Isto significa que, para ela, afeto e livros não são duas coisas separadas, mas que estão bem associadas”. Essa perspectiva foi confirmada no relato de Ana Lúcia que destacou:

A primeira vez que eu vi *O Pequeno Príncipe*, era versão em francês. Minha mãe lia. Então você vê que história desbaratada a minha... A minha mãe lendo em francês para mim! Estantes cheias de livros em casa!

Para o autor essa relação familiar com a cultura escrita constitui um dos fatores que podem favorecer o sucesso escolar nos meios populares.

Dentre as lembranças desse período de escolarização, trazidas pelos professores entrevistados, destacaram-se aquelas ligadas às características pessoais e profissionais de certos professores e, sobretudo, à aquisição de uma preferência por determinadas disciplinas.

As características pessoais, vistas como positivas ou negativas, povoam, sobretudo, a memória de Márcia, que fala de algumas de suas professoras, se expressando de forma teatral, representando também por gestos aquilo que conta, falando mais devagar em alguns momentos, mais alto ou mais baixo em outros:

Dona Tarsília era professora de Matemática. Excelente professora... Ela era alta, assim, uma... ela era feia, mas ela tinha uma cara muito personal, sabe. Ela tinha o nariz assim... meio grande, umas sobrancelhas grossas, um cabelo preto, e ela falava bem devagar, e ela tinha unhas vermelhas... e grandes. E isso, e isso devia me chamar muita atenção, porque era um colégio onde eu só via aquelas freiras com aquelas coisas... com os hábitos pretos ou brancos no verão. Então, entrar aquela mulher... entendeu? Que entrava, e com a boca pintada, não é? Isso quando? Década de 50 ainda (...) Ela era muito grande – ela sentada, e ela cruzava as pernas bem devagar (falando bem devagar). E ela era muito calma, ela fazia assim (imitando os gestos). E ela aí dava a aula, e ela era excelente professora. E eu era excelente aluna, em Matemática.

Bom, eu me lembro de Miss Mary, professora de Inglês, que me aterrorizava. Eu me lembro, pelo pavor que eu tinha dela. Porque ela era uma senhora, de cabeça branca, e que me parecia, eu tinha... eu tinha os sentimentos mais controversos dentro de mim, a respeito de Miss Mary. A Miss Mary não deixava que a gente falasse português em sala de aula. Então isso me apavorava. Então eu tinha muito medo dela, e fazia a idéia dela de bruxa. Eu achava que ela era uma bruxa. E, tinha muito medo, muito. Eu me lembro que era um verdadeiro horror. Estudava

muito inglês, era ótima aluna em inglês. E ela... Mas ela se humanizava quando ela falava na, na – esqueci o nome da menina agora (...) filha adotiva da Miss Mary, que era, uma menina negra. E isso me deixava, assim, impressionadíssima. Naquela época, uma inglesa, porque ela era inglesa, tinha o sotaque, de, de, de mulher inglesa mesmo, né. E ela tinha essa menina, que ela levava de vez em quando, e aí isso, isso a humanizava muito. E aí eu tinha esses, esse duplo sentimento em relação a ela.

Bom, a mademoiselle Heloise, que era professora de Francês (...) Não era Dona Tarsília a professora de Matemática. Era Dona Olga (...) A mademoiselle Heloise ela era assim, mais assim, mais tímida, e ela... não sei... Eu não sei te explicar muito bem porquê. Mas ela não, ela não me chamava muita atenção. Ela era talvez, menos teatral do que as outras.

Considerando que a memória encerra um caráter mítico, deformado e anacrônico e que “constitui o vivido desta relação nunca acabada entre o presente e o passado” (LE GOFF, 1985, p. 166), é compreensível que Márcia, oriunda de uma família com um elevado nível de capital cultural, que atribuía um grande valor às Artes e à Literatura, como ela destacou por diversas vezes em sua narrativa, tenha construído imagens tão teatrais de suas professoras.

É a própria Márcia quem atualiza esse passado, destacando como esses relatos não podem ser considerados como “estatutos de verdade” (KENSKI, 1994b), mas dizem muito de quem ela é hoje:

Eu conto essas histórias, porque eu sou contadora de história. Mas aqui, eu tenho que me controlar, pra não ficar contando. Porque quem conta um conto, aumenta um ponto...

As mesmas imagens utilizadas por Márcia na descrição de suas professoras estão presentes na forma como ela mesma se vê como pessoa e profissional. É o que se vê nos seguintes fragmentos de sua narrativa acerca de sua atuação como professora formadora:

Eu devia ter ido ser artista de teatro. Porque eu tenho muito de teatral.

É impossível falar junto comigo. Porque quando eu entro na sala, eu tomo aquele espaço todo.

Eu sou uma pessoa normal... Você tá vendo que eu tô pintada, tava no batom antes da entrevista. Fui fazer unhas, unhas vermelhas. E, não tenho, não sou nada... é assim: eu acho que assim, não cabe em mim, nenhum estereótipo. Eu sou, eu sou uma pessoa que adoro viver, entendeu?

Grande parte das lembranças do período em que os professores entrevistados cursaram o ginásio e o ensino médio diz respeito às disciplinas que mais marcaram suas trajetórias, destacando-se aí a imagem do “bom professor”, como aquele que sabe o conteúdo, demonstra entusiasmo com esse conteúdo e sabe se relacionar com os alunos. É o que se vê nos seguintes relatos de Maria Teresa, Dilma, Ana Lúcia e Lina:

Eu até me lembro de uma professora de Geografia que foi fantástica, nesse sentido. A forma de apresentar a Geografia, e isso me fez gostar bastante da Geografia. (Maria Teresa)

Foi uma professora de História que eu tive no ginásio, Dona Maria do Amparo. Ela era até prima da esposa do meu padrinho, mas eu só fui conhecer ela no colégio. Ela era uma pessoa assim, que dava História... de ficar babando. (...) Todo mundo adorava as aulas dela. Eu acho que... eu gostava muito de História por causa disso. (Dilma)

Eu tive um professor de História – era Júlio o nome dele – e ele, ele mesmo criou um desenhinho pra ele, que ele dizia que era “Bonecão dos 70”. Ele era rei, adorado por todos os alunos. Dava aulas de História fantásticas, deliciosas, falando... a História do Brasil, ele tratava a História do Brasil assim... (...) Então ele trabalhava com coisas de carnaval, ele tinha... Ele era amigo da Clementina de Jesus. Então uma vez, eu lembro que ele fez um show da Clementina de Jesus, para os alunos dele. Então ele alugou o salão do clube, um clube ali na, na, na São Francisco Xavier, e nós fomos assistir a Clementina de Jesus. E aí ele tinha essa coisa com a cultura brasileira, com as raízes. Ele articulava isso às aulas dele de História. Ali eu me encantei muito com a coisa da História, com o ser professor... (Ana Lúcia)

Teve uma professora na sétima série, que foi a Francisca Nóbrega, que a sétima série é um momento de, meio passagem pra uma leitura mais interessante, então foi meu primeiro ano de Literatura (...) E ela botou a gente pra ler, coisas adultas como teatro, *O Noviço*... A gente leu *Fernão Capelo Gaivota*, a gente foi ler Manuel Bandeira. A gente aprendeu a ler, ler na perspectiva da interpretação, de se colocar como leitor, ela ensinou. Foi uma relação muito interessante. E me lembro de fazer muitos trabalhos com as amigas, e me colocar diante do texto literário, e falar: “meu Deus, quero tirar um sentido daqui”. Aquilo foi um novidade, assim, foi muito bacana esse momento. Era uma turma, que a professora adorava... Ela, tava terminando a carreira dela. Tava ali fechando, antes de se aposentar. Era o último ano. Ela jogou muito.. teve uma troca afetiva muito grande... (Lina)

A análise desses relatos vem mostrar que, como afirma Kenski (1994b, p. 49):

A imagem do bom professor que marca os alunos não depende exclusivamente da competência teórica, ainda que esta seja um dos fatores determinantes. Outros fatores, como a sua imagem física e, principalmente, as formas como se relaciona com o conhecimento a ser ensinado e com os alunos, transformam-se em marcas que o caracterizam na lembrança dos estudantes como sendo ou não bons professores.

Assim, é compreensível que atributos tais como: a “forma de apresentar a Geografia ou a História”, a “articulação da cultura com as aulas de História”, a introdução à leitura “na perspectiva da interpretação”, além da relação afetiva com os alunos, tenham sido aspectos relacionados por essas professoras às suas identidades como pessoas e profissionais. Tal relação expressa-se, em especial, nas escolhas posteriores de Ana Lúcia e Lina que fizeram suas graduações em História e Letras (Português/Literatura), respectivamente, e de Dilma que trabalha hoje, no curso de Pedagogia, com as disciplinas e/ou temáticas relacionadas com a área da História da Educação.

Essas narrativas também confirmam a perspectiva de Kenski no que se refere às imagens físicas e às formas como esses professores se relacionavam com o conhecimento. É o que se constata na menção à imagem do professor “descolado” e ao entusiasmo desses professores com o conteúdo de suas disciplinas: Geografia, História e Literatura.

Iara e Leila também trouxeram lembranças de professores que marcaram suas trajetórias, contribuindo para seus processos identitários, ou seja, para o processo pelo qual cada um se apropria do sentido de sua história pessoal e profissional (NÓVOA, 1995). Destacaram, porém, outros atributos, para além daqueles mencionados por Kenski (1994b), e que passam pela inserção social, a posição ideológica etc.

No ginásio eu conheci o professor Rui, lá em Campina Grande. E o Rui era assim, espécie de mentor da gente, político. A gente se metia em tudo quanto era enrascada, e o Rui nos dava orientação (...) E eu fui estudar Hegel, por conta do Rui (...) Ele foi muito marcante na minha vida (...) porque ele falava: “que História não era pra ser estudada, era pra ser vivida. Tinha que se viver”. Pra falar a verdade, eu aprendi muito pouco de História, com ele, nas aulas dele, entendeu? Porque ele não se reportava muito, às vezes sequer, ao livro didático. Ele trabalhava com casos. Ele começava assim: “o Brasil foi descoberto em...” Aí todo mundo falava: “1500”. Aí ele dizia: “bom, paramos aí. É isso tudo que vocês têm que saber”. Depois começou a exploração. Aí começava... Era Marx o tempo inteiro. E ele que botou na minha cabeça. Porque eu dizia pra ele que eu não conseguia entender muita coisa do que ele falava. Mas que pra entender Marx, eu tinha que ler Hegel. E, não sei porque ele fez essa associação, porque hoje, como professora de Filosofia, eu sei que, é devidamente possível você estudar Marx sem estudar Hegel. Mas ele botou isso na minha cabeça, e eu fui estudar Hegel. (Iara)

Eu lembro de uma... freira gordinha, bem gorda, irmã Zilda, que era de Matemática. E eu gostava – embora não gostasse de Matemática – eu gostava dela como professora, porque quando a gente acertava, ela dava pirulito... (risos) E ao mesmo tempo ela trabalhava, a cabeça da gente pra ajudar a vender doces, e

tal, pra angariar fundos, pra mandar para as missões, que era um trabalho que as salesianas faziam, lá no Amazonas, na região Norte. E aí foi a minha primeira grande fantasia. Que eu queria ser freira, e eu queria trabalhar com os índios e tal. (Leila)

O que parece ter ficado dessas experiências foi um conjunto de valores que se referem ao compromisso social e político, preponderante para a constituição de um sistema de esquemas de percepção, de pensamento, de apreciação que estão na origem de suas identidades, como se observa no seguinte fragmento da narrativa de Leila:

A gente tem que criar algumas... valores, bandeiras. Eu tô chamando bandeiras, aí, o que você acredita, o que que você se engajou na vida, seus compromissos – políticos, partidários – políticos em termos de ser uma profissional da educação, que tem um peso – eu acho – maior do que, quem está voltado, mais especificamente, num laboratório. Ele perde um pouco essa dimensão do social, do político. Eu posso dizer um pouquinho, porque eu conheço muita gente dessa área. E eles ficam tão envolvidos nos laboratórios, que eles perdem a outra dimensão. Nós não. Nós trabalhamos com o oposto. O tempo todo... é diferente. É diferente.

Vestígios dessas experiências também estão presentes na forma comprometida como Iara se percebe, hoje, como professora:

Tento passar pros meus alunos esse espírito de comunidade – não de comunismo – mas de comunidade. Fazendo com que cada um, você viu aqui, cada um seja responsável por si e pelo outro.

Outros professores foram lembrados especificamente pela forma como lidavam com as dificuldades de suas alunas. Ana Lúcia e Iara, por exemplo, destacaram a importância de terem sido estimuladas por professores quando cursavam o ensino médio. Para Ana Lúcia, esse estímulo veio associado a uma elevação de sua auto-estima, visto que nesse ano letivo, em que foi reprovada em quase todas as disciplinas, conseguiu um excelente desempenho em Literatura.

E tinha um professor, que obviamente me amava, se desesperava comigo, porque era o professor de Literatura. Ele fala assim: “Vamos ler isso”. Eu já tinha lido. *Dom Casmurro*. Eu já tinha lido umas duas ou três vezes. Então ele ficava... encantado. Porque aquela coisa que ele tinha que forçar todo mundo pra ler, eu já tinha lido. Conversava com ele, e trocava idéias, emitia minhas opiniões a respeito. Então, aí eu tirava 10, 10, 10, 10, 10. E ele era professor de Literatura e, no finalzinho, nós descobrimos que ele tinha sido colega da minha mãe na faculdade de Filosofia.

Para Iara ficou a competência pedagógica de um professor de Química em compreender a lógica de seu raciocínio, para fazê-la recuperar seu desempenho nessa disciplina. O peso maior recaiu, nesse caso, sobre a forma como esse professor buscava compreender o processo de aprendizagem.

Um outro professor, que foi muito marcante pra mim, foi o professor José Ferreira, que era professor de Química. Eu odeio Química. Eu odiava Química. Eu pensava em termos de... de pedra filosofal, de alquimia, de mágicos, de coisas, e lá vem aquele homem com aquelas fórmulas. Quando foi um belíssimo dia, o professor José Ferreira me abordou na saída da aula, e me perguntou porque que eu não gostava dele. Ora, nunca um professor, quer dizer, se você pensar num ambiente escolar, e na cidade também. Uma cidade grande, uma cidade quase que industrial totalmente, mas uma cidade do interior do nordeste do Brasil... Isso na década de 60. Um homem... aonde você tinha uma predominância da educação tradicional, onde o professor era o pilar da sabedoria, e você tinha que obedecer as coisas. E o professor chegou pra mim, e me perguntou porque que eu não gostava dele. Já que ele tinha visto o meu boletim com os outros professores, e eu era uma excelente aluna nas outras disciplinas, e todos os outros professores – “até o professor de Física elogia você”. E Física era assim, o terror de todo mundo lá (...) Mas foi muito interessante porque ele me perguntou porque que eu não gostava dele. “Não é que eu não goste do senhor não, não gosto da sua matéria. Eu acho que as substâncias não têm uma alma”. Aí comecei a conversar com ele sobre a alquimia. Ele me emprestou livros de alquimia. Ele tentou me entender, entendeu? Tentou penetrar no meu raciocínio. Como é que eu raciocinava... E eu achei isso muito importante na minha vida.

O que se percebe nos relatos de Ana Lúcia e Iara é a ênfase em um tipo de competência desses professores a qual não se restringe à dimensão teórica ou afetiva. Trata-se de um tipo de competência pedagógica, focada no processo de aprendizagem. Helena também referiu-se à competência pedagógica de uma professora de História, enfatizando a importância dela para o desenvolvimento de um forte interesse por essa disciplina:

Uma professora superdinâmica, super... que é uma que marcou muito também. É... Marilda Ceribeli. (...) Que tinha... aquelas professoras, né, que eram assim, supertudo pra gente. Ela tinha estudado na Itália, e trazia materiais, *slides*, e tal. Então, eu fui me deixando com aquele, aquele interesse muito grande pela História.

Buscando vestígios dessas experiências nas disposições manifestadas por essas professoras, em suas atuações como formadoras, foi possível constatar que essa competência pedagógica atribuída aos seus professores esteve também presente ao relatarem suas próprias práticas profissionais. Helena, por exemplo,

ênfatiou a importância de Marilda para a constituição da forma como vê, hoje, sua prática pedagógica frente às suas turmas da graduação:

Eu não tinha pensado muito nisso, mas, o meu estilo de dar aula pros alunos, é muito em cima do que Marilda fazia. Eu dou aula de História da Educação. E eu tenho essa coisa muito forte de trazer pra eles, materiais, vários, pra eles entenderem o contexto do período. E, então, *slides*, álbuns, tudo que eu posso... muito material visual, e é o que ela fazia. Ela passava *slides* pra gente... Então, quando a gente deu o Renascimento, aí ela passava aqueles escultores, e pintores. Uma coisa que... poxa, fazia você entrar na época e você conhecer. Então, eu tenho isso muito forte com os meus alunos. Eu sempre, coloco pra eles, sabe, a parte toda do período gótico, eu mostro aquelas catedrais góticas e tal.

Assim como Helena explicitou, a maioria dos professores reconheceu a força dessas experiências como estudante na constituição de suas disposições para viver o magistério, seja pela presença de imagens modelares de antigos professores, seja pelo gosto que desenvolveram por certas disciplinas, seja ainda pelas relações que tiveram oportunidade de viver ou pelas atividades que puderam desenvolver.

A importância dos conhecimentos pedagógicos de seus professores foi lembrada, de forma especial, por Cláudia, Helena e Tânia que fizeram o curso Normal. Elas se referiram às práticas pedagógicas de seus professores e ao fato de eles terem se tornado referências para suas próprias práticas educacionais. É o que se vê, por exemplo, na fala de Cláudia, que assim se referiu aos seus professores do Instituto de Educação:

Excelentes professores! Então acho que tinha, assim, um movimento sabe, de... de que eles apostavam, investiam muito em nós, esperavam que a gente também investisse. Essa coisa de... eu acho muito importante.

Para esse grupo de formadoras, as imagens de seus professores no curso Normal foram, freqüentemente, associadas à forma como vivem hoje a profissão docente. É o que se destaca, por exemplo, no seguinte fragmento do relato de Helena, que reconheceu a importância desse período de sua escolarização para a constituição de sua identidade profissional:

No Normal, eu tive professores que me marcaram muito, no sentido humano... daquela atenção humana com os alunos, a forma de, de... isso teve muito forte no Normal. Eu tinha uma professora, Alda Tereza, que depois – Alda Tereza Torres – que depois ela foi professora, foi pra faculdade e aí foi minha professora na faculdade. Era uma professora que teve muito esse lado, assim de, de atender a gente naquela época, naquela fase de, de, transição, de, de, adolescência. Então, assim, essa coisa de não só ver o aluno, o aluno da disciplina, mas ver o aluno todo... Eu acho que isso me marcou muito com os professores do Normal.

Cabe destacar que, para esse grupo de professoras, o curso Normal já se inseria no contexto de uma formação profissional, a partir de uma opção pela carreira docente, feita desde a adolescência e que, naquele momento, estava voltada para a atuação nas séries iniciais do ensino fundamental. Essa pode ser considerada uma chave para a compreensão do destaque dado por elas à dimensão pedagógica da prática docente.

3.23

O ensino superior

As lembranças de professores e de experiências vividas no ensino superior não foram muito numerosas e se relacionaram, em grande parte, ao momento de decisão da carreira profissional a ser seguida (que será o tema do próximo capítulo) ou ao conhecimento teórico específico daquela área disciplinar, como explicitado por Maria Teresa no seguinte trecho de sua narrativa:

Uma escola de Sociologia em que se trabalhava política, ciências políticas, sociologia e economia. A gente trabalhava essas três coisas. Mas era realmente um grande espaço. Realmente o que estava melhor organizado etc., tinha um trabalho melhor, tinha um centro importante de pesquisa, tinha um laboratório muito grande de pesquisa, funcionava no regime de crédito, que naquela época não existia... E tinha professores que eram muito respeitados em todas as áreas.

Para os professores que não tinham a perspectiva de seguir as carreiras docentes, o que parece ter sido mais significativo foi o magnetismo pessoal dos seus professores, em que se misturavam o prestígio, relação com o conhecimento e a forma como eles viviam o magistério. É o que destaca, por exemplo, a própria Maria Teresa:

Na faculdade eu tive muito bons professores, e, enfim, eu posso dizer até que sejam modelos de professores pra mim atualmente. Mas naquele momento eles não me levaram a desejar, estando no magistério, poder tê-los como modelos, eu não os via assim. Quer dizer, a admiração parava na perspectiva de admirar a competência deles na forma de apresentar a aula, nas coisas que nós discutíamos, nos textos que a gente podia trabalhar, de trabalhos que eles tinham permitido que a gente fizesse, etc. (...) Eu não posso dizer que naquele momento eu tenha ficado com vontade de ser professora... E uma das coisas que esses modelos, eu acredito que tenham marcado na minha experiência, é algo que eu possa chamar de seriedade.

Para os professores que cursaram a Pedagogia e já exerciam o magistério ou haviam feito o curso Normal, o ensino superior se apresentou como uma continuidade dos estudos anteriores, não tendo representado grandes desafios intelectuais, como se vê nos seguintes fragmentos dos relatos de Isabel e Helena:

Eu fui trabalhar como auxiliar de maternal, numa escolinha de fundo de quintal perto da minha casa, e daí pra frente me tornei uma pessoa séria. Porque realmente eu achei o que eu queria fazer, e parei de dar trabalho, eu sempre fui ótima na faculdade, mas não precisava se estudar muito... (Isabel)

Então, eu, aí fui entrei na Pedagogia. Com muita facilidade, porque, como eu tinha base do Instituto, entrei. Minhas colegas todas, quer dizer, foi uma continuação do Instituto. Eu tinha colegas, tinha também professoras minhas, que também resolveram fazer... Eram professoras até do primário do Instituto – Arilda, a Loridinha – algumas professoras. Então foi assim, uma coisa gostosa, entrar com aquela turma toda e tal. E eu continuei naquela coisa que já era a minha praia mesmo, que eu já estava superacostumada. (Helena)

Gilson, que já havia optado por ser professor das séries iniciais, mas que, segundo ele, não tinha uma formação consistente para o exercício do magistério, destacou a importância do curso de Licenciatura e o seu interesse pelas disciplinas pedagógicas:

Quando eu mudei, eu já tava... já tinha começado a trabalhar. Então essa parte pedagógica, me interessava muito. Porque eu tinha tido uma formação muito precária, com essa coisa da complementação de estudos, e com muitas questões, que o trabalho com os alunos na escola, tava fazendo aparecer, e enfim, eu tinha uma expectativa muito grande, eu fui um aluno muito interessado. Desde as disciplinas mais instrumentais, enfim, tipo recursos audiovisuais... Até as disciplinas que davam um outro tipo de... possibilitavam um outro tipo de reflexão.

Para esses professores, as experiências vividas foram interpretadas como adequadas às suas expectativas profissionais que, a meu ver, decorre de uma correspondência imediata entre as estruturas e as disposições adquiridas anteriormente.

Cabe destacar ainda que, para a maioria dos professores entrevistados, o que ficou das experiências vividas no ensino superior foi, da mesma forma como em outros níveis da escolarização, a imagem de bons professores, caracterizados como aqueles que demonstravam um compromisso especial com o conhecimento teórico e com seus alunos, tanto do ponto de vista da aprendizagem, como das

relações interpessoais. Referindo-se a dois de seus professores no ensino superior, Lúcia e Ana Lúcia destacaram:

Ela foi uma pessoa muito marcante. Porque falava a linguagem muito próxima da coisa da educação não autoritária... Ela conseguiu estabelecer uma relação entre a formação que a gente tinha aqui... e a vida. A vida em fluxo. E isso também me marcou bastante... (Lúcia)

Um ótimo professor de Didática. Ele sentava a gente em roda... eu acho que ele odiava estar ali, odiava aquilo tudo. A sensação que eu tinha era essa. E quando ele sentava com a gente, que a gente começa a fazer as viagens da gente, sobre educação, da Didática, politizar um pouco a discussão, aquilo pra ele era um pouco um bálsamo. (Ana Lúcia)

Como se vê nesses fragmentos, competência teórica e técnica apareceram, na maioria das vezes, como inseparáveis de uma competência política, ou seja, da forma como esses professores se posicionavam diante do mundo, do conhecimento e da educação.

Sílvia confirma essa perspectiva, já se referindo ao curso de pós-graduação:

Então na Fundação Getúlio Vargas abriu muito pra mim. Foi uma coisa maravilhosa, deu uma guinada na minha vida. Uma guinada de entender esta sociedade. Entender como é que... e o que que acontece, porque toda a literatura da área de educação, não era uma literatura crítica, até a década de 70. Na década de 70 você tem a crítica da 5692 e, além dessa crítica da 5692, você tem literatura estrangeira chegando aqui ao Brasil. Então você tem, Althusser e Bourdieu, que foram fundamentais. O Althusser com os aparelhos ideológicos de estado, e o Bourdieu com a reprodução...

O conjunto das histórias contadas parecem confirmar a importância da instituição escolar para a transformação/adaptação sucessiva do *habitus* adquirido na socialização familiar, por ser essa uma instituição “investida da função de transmitir [a cultura] conscientemente e, em certa medida inconscientemente, ou de modo mais preciso, de produzir indivíduos dotados de sistemas inconscientes (ou profundamente internalizados), o qual constitui sua cultura, ou melhor, seu *habitus*...” (BOURDIEU, 2004d, p. 346).

Em termos de lembranças das experiências escolares e dos professores com quem conviveram, as recordações recaíram, principalmente, sobre acontecimentos que marcaram afetivamente a vida e as trajetórias escolares desses professores entrevistados. Reaíram ainda sobre imagens modelares de antigos professores que lhes deixaram como legado, além da preferência por determinadas

disciplinas, as formas como se relacionavam com os alunos, com o conhecimento e com o processo ensino-aprendizagem (incluindo-se aí competências pedagógica e relacional), e o modo como se posicionavam diante do mundo e do magistério (compromissos, posturas políticas, etc.).

Considerando, como Le Goff (1985) que o passado é uma construção e uma reinterpretação constante, a partir do momento presente, tais imagens podem estar atravessadas, a meu ver, pelas concepções, valores e compromissos que tomam para si, enquanto profissionais formadores de professores.

Nas narrativas desses professores acerca de suas experiências escolares e de seus professores, entrecruzam-se aquilo que se inscreveu apenas no íntimo de cada indivíduo com imagens que têm sua origem na coletividade em que esses indivíduos se inseriram. Assim, são recorrentes imagens de professoras primárias acolhedoras e carinhosas, de professores competentes e rigorosos, bem como uma auto-imagem de bom aluno ou aluno estudioso que podem fazer parte de uma identidade coletiva, comum àqueles submetidos à cultura escolar, em determinadas condições e época. Tais imagens e gostos fazem parte, como assinala Bourdieu (2004), de um corpo comum de categorias que são frutos da interiorização de esquemas de pensamento a que foram submetidos durante o processo de escolarização.

4

Na Escolha da Profissão, a Força das Determinações Sociais e das Disposições Adquiridas

Considerando que a profissão docente vem enfrentando, nos últimos quarenta anos, uma progressiva desvalorização (LÜDKE E BOING, 2004) e que as escolhas dos agentes têm por base esquemas de pensamento e ação – o *habitus* – constituídos no decorrer dos processos de socialização vividos pelos indivíduos (BOURDIEU, 2002d), busquei abordar, durante o processo das entrevistas, as lembranças que os professores trazem do momento ou das circunstâncias em que “decidiram” se tornar professores. O objetivo aqui é o de analisar como cada um deles interpreta o significado de sua escolha profissional. O magistério é visto por eles como uma escolha ou vocação? Como se deu a opção pelo magistério? Em que momento de suas trajetórias essa opção se deu? Que fatos, pessoas ou experiências estão associados às suas escolhas profissionais?

4.1

A hierarquização das profissões

Vivemos em sociedades fortemente diferenciadas e hierarquizadas. Para Bourdieu (1979), o espaço social encontra-se dividido a partir dos diferentes volumes de capital: econômico, cultural e social, compreendidos como um conjunto de recursos e poderes possíveis de serem acionados em favor dos agentes. Na tentativa de melhor compreender esse mundo social diferenciado, Bourdieu formula a teoria dos campos que, segundo Lahire (2002, p. 9), “dá continuidade a uma longa tradição de reflexões sociológicas e antropológicas sobre a diferenciação histórica das atividades ou das funções sociais e sobre a divisão social do trabalho”.

Bourdieu (2003) compreende as distinções que existem nos espaços sociais como propriedade relacional. Para ele, “a noção de espaço contém, em si, o princípio de uma apreensão relacional do mundo social” (BOURDIEU, 2003, p. 48). Nessa perspectiva, “os seres aparentes, diretamente visíveis, quer se trate de indivíduos quer de grupos, existem e subsistem na e pela *diferença*, isto é, enquanto ocupam *posições relativas* em um espaço de relação que, ainda que

invisível e sempre difícil de expressar empiricamente, é a realidade mais real (...) e o princípio real dos comportamentos dos indivíduos e dos grupos” (BOURDIEU, 2003, p. 48, grifos do autor).

Um campo é um microcosmo, incluído no macrocosmo constituído pelo espaço social global, (LAHIRE, 2002) e se particulariza como um espaço onde se manifestam relações de poder, em decorrência de uma distribuição desigual do tipo de capital que lhe é específico (ORTIZ, 1983). Assim, o campo econômico se organiza em função do volume de capital econômico dos diferentes agentes ou grupos; o campo científico se evidencia pelo embate em torno da autoridade científica; o campo da arte, pela concorrência em torno da questão da legitimidade dos produtos artísticos, etc. É também nesse espaço social global que se encontram relações de força entre os diferentes tipos de capital, o que está na base das diferenciações, distinções e hierarquizações sociais. Para a presente discussão, interessa-me particularmente a questão da hierarquização dos campos científicos que, segundo Bourdieu (2003), ocupam, eles mesmos, uma posição dominada no espaço mais amplo.

Com relação aos campos científicos (às disciplinas), Bourdieu (1983, p. 128) assinala que existe, a cada momento, “uma hierarquia social... que orienta fortemente as práticas e, particularmente, as ‘escolhas’ de ‘vocação’”. Segundo o autor, tal hierarquização tem origem no debate que sempre ocupou o centro da reflexão epistemológica e que se dá em torno de dois princípios básicos: “um que confere primazia à observação e à experimentação e outro que privilegia a teoria e os ‘interesses’ científicos” (BOURDIEU, 1983, p. 128). Sabe-se que, historicamente, existem diferenças marcantes no que se refere ao prestígio e à valorização econômica e social entre profissões ligadas às áreas de ciências exatas e biológicas e aquelas que constituem as ciências sociais e humanas. Às primeiras corresponde uma imagem de caráter predominantemente científico, enquanto que às outras, uma imagem com expressiva conotação política (HENRIQUES, 1998).

Essas imagens hierarquizadas se encontram evidenciadas em elementos práticos da realidade, tais como diferenças salariais, níveis de escolarização necessários ao exercício das profissões, duração da formação, investimentos financeiros necessários para a obtenção do título que permite o exercício profissional, etc. No que se refere, por exemplo, às cargas horárias mínimas dos cursos de graduação no Brasil, uma consulta feita à sociedade pelo Conselho

Nacional de Educação, a partir de 2003, apontou diferenças significativas, entre as diferentes profissões. Entre os cursos com indicação de maior carga horária, se encontram a Medicina, com 7200 horas, a Odontologia e a Psicologia, ambas com 4000 horas. Em seguida, se encontram o Direito e as Engenharias, com carga horária mínima em torno de 3700 horas. A menor carga horária atribuída a cursos de graduação foi de 2400 horas. Dentre os cursos que se encontram nesse patamar estão as Artes Cênicas e Visuais, a Pedagogia e a maioria dos cursos de Licenciatura, entre outros (Parecer CNE/CES nº 329 / 2004). Embora esses sejam dados ilustrativos, visto que não se trata ainda de uma regulamentação de cargas horárias, eles contribuem para a compreensão da complexidade da questão da hierarquização das profissões e dos campos disciplinares.

Alguns dos professores entrevistados fizeram referência, em seus relatos, a essa hierarquização entre os campos disciplinares. Foi o caso de Renato, por exemplo, que destacou o desejo de sua família torná-lo médico e a distinção social que isso representaria:

Por influência familiar, queriam que eu fizesse Medicina... por inclusive questão de *status*, e aquela coisa que sempre diziam: você tem cara de médico, você deve ser médico, você tem jeito de médico... então, todo o meu perfil, a representação familiar que se tinha de mim, de amigos, que se tinha de mim, era médico. Então eu me vi médico.

Para a família de Renato, pertencente às camadas médias da população – cujo pai não havia completado o primeiro grau, e cuja mãe, apesar de ser portadora de um diploma de ensino superior, não exercia uma atividade profissional – o acesso a uma profissão socialmente valorizada representaria uma significativa ascensão social. Segundo Nogueira e Nogueira (2002, p. 6), “pelo acúmulo histórico de experiências de êxito e de fracasso, os grupos sociais iriam construindo um conhecimento prático (não plenamente consciente) relativo ao que é possível ou não de ser alcançado pelos seus membros dentro da realidade social concreta na qual eles agem, e sobre as formas mais adequadas de fazê-lo”. O próprio Renato se definiu como um aluno sem grandes distinções, mas que gostava de estudar. Nesse caso, as sanções positivas da instituição escolar podem ter representado um reforço a mais às certezas práticas da estatística espontânea que leva a sentir como natural ou normal o acesso a esses diplomas (BOURDIEU, 2002d). Apesar de tal escolha não estar completamente ajustada às condições

objetivas daquele momento, visto que nenhum membro de sua família exercia uma profissão que exigisse diploma universitário, é possível que a profissão de médico se mostrasse como um horizonte a ser perseguido. Referindo-se à burguesia francesa ascendente, Bourdieu (2002d, p. 112) assinala que, nesses casos, “o *habitus* não mais funciona como um operador prático da causalidade do provável, mas tem em mira uma espécie de ponto imaginário, desligado do futuro virtualmente inscrito no presente sob a forma dos instrumentos de apropriação do futuro atualmente possuídos” (BOURDIEU, 2002d, p. 112). A percepção desse ponto imaginário, contudo, só foi possível para a família de Renato em virtude do conhecimento, em primeiro lugar, da hierarquia das profissões e da imagem social da profissão “projetada” para o filho e, em segundo lugar, dos meios necessários para torná-la possível, ou seja, do sistema escolar. Tal conhecimento constitui um tipo de capital cultural que está relacionado, na perspectiva bourdieusiana, a elementos práticos da realidade como, por exemplo, a presença, no universo familiar, de portadores de diplomas universitários. A propensão ao investimento de recursos e esperanças no sistema escolar em função de um futuro possível se dá, na medida em que a família, pelo conhecimento que tem do “jogo a ser jogado”, avalia as chances efetivas de realização de suas aspirações. O próprio Renato reconhece, em seu relato, a importância dessa característica em seu grupo familiar para a relação que desenvolveu com o estudo e com a vida acadêmica:

Minha mãe sim, minha mãe já tinha nível superior, e gostava muito de ler, era uma pessoa culta, apesar de não trabalhar (...) Eu acho que vem daí, a minha origem acadêmica (...) Eu acho que, por essa convivência com a minha mãe, por esse exemplo, eu comecei a caminhar pro estudo.

A hierarquização social das profissões e dos campos disciplinares se faz presente também no interior de cada um dos campos científicos. Assim, é possível observar que, no interior de cada campo disciplinar, a produção de saberes constitui uma atividade cada vez mais valorizada, enquanto que as atividades de formação e educação ocupam um segundo plano, estando subordinadas material e ideologicamente à primeira. Essa dicotomia entre produção de saberes e educação se explicita no distanciamento entre os professores e a comunidade científica, entre o ensino e a pesquisa, bem como na evidente precarização da profissão docente.

A desvalorização das atividades docentes no interior de um campo disciplinar foi uma questão mencionada por Renato em seu relato. Nem para sua família, nem para ele próprio, a carreira docente aparecia como uma alternativa “desejada”:

E tentei vestibular pra medicina, e felizmente não passei. Porque... depois eu vi que eu não queria ser médico. Queriam que eu fosse, mas eu não queria. E eu falei: eu quero ser biólogo, quero fazer biologia. E foi o que eu fui fazer (...) Mas eu não queria ser professor. Eu queria fazer biologia, e queria ser pesquisador, trabalhar em laboratório, ficar lá no laboratório.

Renato retoma aí a questão da hierarquização entre os campos científicos que, nesse caso parecia se explicitar na seguinte equação: medicina → biólogo (pesquisador) → professor de biologia, confirmando assim a já mencionada valorização das ciências biológicas e, dentro desse campo disciplinar, das atividades relacionadas à produção dos conhecimentos em detrimento daquelas voltadas para o ensino e para a formação, em geral.

Bourdieu (2002d, p. 95) chama a atenção para esse tipo de hierarquia quando assinala que “os ramos de ensino e as carreiras de maior risco, portanto, normalmente, as de maior prestígio, têm sempre uma espécie de par menos glorioso, relegado àqueles que não possuem suficiente capital (econômico, cultural e social) para assumirem os riscos da perda total ao pretenderem ganhar tudo”. Assim, a profissão professor de Biologia poderia representar o par menos glorioso da profissão de biólogo e, por isso, não se incluía entre as aspirações iniciais de Renato e sua família.

A mesma situação foi vivida por Perez. Em suas lembranças está a de um professor de Química do colégio em que cursou o ginásio e que, segundo ele, foi uma de suas referências profissionais. Para fazer jus a uma bolsa de estudos, Perez trabalhou nesse colégio, desenvolvendo algumas funções tais como: chefe de disciplina, copeiro e responsável pelo laboratório de Química, quando conheceu o professor Werner, de quem se lembra com carinho:

Werner Krauledar... Era um alemão, mas que viveu sempre no Brasil. E o professor Werner Krauledar, ele insistia muito que eu fizesse Química. Até porque, pela minha ascendência austríaca, que é, meio alemã também, ele achava que eu tinha que me voltar pra Química. Ser professor de Química. E quando eu disse a ele, que meu caso não era a Química, mas era educação pura mesmo, Pedagogia... Me recordo que ele ficou, assim, muito desencantado, muito decepcionado. Porque ele via em mim, um futuro professor de Química.

O relato de Perez aponta para uma hierarquização existente no interior do campo da educação, no qual ser professor de Química significa ocupar uma posição mais valorizada que a do Pedagogo, confirmando a perspectiva de Bourdieu (1983) quando afirma que existe, em cada momento, no interior de cada campo científico, uma hierarquia social dos objetos e dos métodos de tratamento. Também aí, a profissão professor de Química representa o par menos glorioso da profissão de químico, apesar disso, na perspectiva de seu professor, era o mais acessível a Perez, em virtude do volume de capital econômico e cultural possuído por sua família.

Contudo, não é possível falar na desvalorização das atividades voltadas para o ensino e, conseqüentemente, na imagem social negativa e na precarização da profissão docente sem abordar o fator econômico, que se encontra, segundo Lüdke e Boing (2004), na base do processo de “decadência do magistério”. Esses autores assinalam que “há trinta ou quarenta anos, o salário do professor, ou melhor da professora primária, representava garantia de vida digna para a profissional celibatária, ou uma ajuda considerável no orçamento familiar das casadas” (LÜDKE e BOING, 2004, p. 2). Eu diria que, na verdade, essa situação econômica favorável não ultrapassou o início dos anos 60. Do grupo de professores entrevistados, apenas Dilma, que ingressou no magistério primário em 1962, assim se refere a essa situação, economicamente, favorável:

Quando eu me lembro do meu primeiro ordenado de professora primária, que eu ganhei... Não foi esse de professoranda que o Carlos Lacerda pagou à gente um ano depois não. Foi o primeiro ordenado... Eu comprei um colar que eu tenho até hoje de pérola, com fecho de platina e brilhante. A gente comprava jóia na escola, meu Deus! Eu me lembro disso. O poder aquisitivo do professor primário foi sendo assim: foi caindo. O *status* social também (...) Eu me lembro quando eu me formei também, eu dei os livros todos a minha turma, porque os alunos não podiam comprar.

Na avaliação de Lüdke e Boing (2004), o aspecto mais básico e decisivo, com relação ao processo de declínio da ocupação docente, talvez seja a decadência dos salários e o que isso representa para a dignidade e o respeito de uma categoria profissional.

Segundo Costa (1999), um dos elementos que tem contribuído para tal decadência salarial é o fato de a docência ter se configurado como um campo de trabalho feminino. Em seu ponto de vista “a questão do gênero e, mais

particularmente, as imbricações do mundo feminino com a atividade do ensino são indissociáveis de qualquer análise que pretenda ter alguma repercussão no campo educacional, particularmente no que se refere à formação de professoras e professores e no que diz respeito à valorização da carreira do magistério” (COSTA, 1999, p. 1-2). Na mesma perspectiva e referindo-se à desvalorização sofrida pelas posições e pelos títulos escolares que a elas dão acesso, Bourdieu (2002b, p. 150) assinala que “o crescimento muito rápido evidenciado pela escolarização das meninas participou da desvalorização dos títulos escolares”.

Como constatou Carvalho (2000), já em 1997, mais da metade dos estudantes do ensino superior no Brasil eram mulheres (54%). Contudo, estas estavam “intensamente concentradas em algumas carreiras, especialmente nas Ciências Humanas, nos ramos auxiliares das Ciências da Saúde e nos Cursos de Licenciatura das diferentes áreas” (CARVALHO, 2000, p. 141). De acordo com a avaliação de Ristoff (2006, p. 1) acerca dos dados obtidos no Censo da Educação Superior e publicado em recente artigo no portal MEC⁵⁰, “os cursos mais procurados pelos homens são relativos a engenharia, tecnologia, indústria e computação; pelas mulheres são relativos a serviços e educação para a saúde e para a sociedade (secretariado, psicologia, nutrição, enfermagem, serviço social, pedagogia)”. Uma das ocupações que concentram um número maior de mulheres é exatamente o ensino. Dados do MEC referentes ao Censo do Professor realizado em 1997, indicam que mais de 85% dos professores que atuam na educação básica no Brasil são do sexo feminino (INEP, 1999).

Contudo, quando se trata da situação específica dos profissionais do ensino, a distribuição dos cargos entre mulheres e homens não se dá de forma homogênea. Trata-se “de uma pirâmide constituída de tipos diferentes de trabalho e na qual mulheres e homens estão localizados em pontos bem definidos. Na base, está a educação infantil com praticamente 100% de professoras mulheres. No topo, está o ensino universitário, em que se encontra uma porcentagem bem menor de mulheres professoras, aí também hierarquizadas” (CARVALHO, 2000, p. 144). Tal perspectiva aponta para uma hierarquização no interior do já desvalorizado campo da educação. Na posição de menor prestígio estariam todos os profissionais que atuam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino

⁵⁰ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu>.

fundamental, enquanto no pólo oposto, portanto o mais valorizado, os professores do ensino superior. A esse respeito Carvalho (2000, p. 147) assinala que “quanto mais velho o aluno, menor a proporção de mulheres professoras, mais alto o salário e o prestígio social, e cresce também a percepção do trabalho como intelectual e técnico, em oposição a um trabalho relacional, afetivo, que envolve o cuidado e a atenção a outra pessoa”.

Na perspectiva desses autores com quem estou trabalhando, todos os professores entrevistados, por estarem atuando no ensino superior, se encontram no cume da pirâmide, estando numa posição hierarquicamente superior, dentro do campo do magistério. Nesse nível do ensino, segundo os dados do MEC, as mulheres professoras ainda são minoria. Dados do Censo da Educação Superior comprovam que do total de professores universitários nas instituições de ensino superior 56,1% são homens e 43,9% mulheres (MEC, 2006).

Contudo, no grupo dos professores entrevistados, o número de mulheres foi muito superior ao dos professores homens: estes representaram apenas 4 do total dos 20 entrevistados. É possível que a metodologia utilizada para a escolha dos entrevistados – a rede de identificação – possa ter influenciado de alguma forma essa representatividade. Entretanto, cabe ressaltar que foi tomado o cuidado de escolher, entre os primeiros professores entrevistados, representantes dos dois sexos. Para além de uma possível interferência da metodologia, esses dados parecem indicar que o fato de os entrevistados atuarem na formação dos professores para as séries iniciais, nível de ensino mais desvalorizado, possa ter sido um elemento determinante desse “fenômeno”. Haveria assim, uma especificidade no que se refere ao gênero dos professores entrevistados, por estarem eles ligados ao curso de Pedagogia e à formação dos professores que atuarão nas séries iniciais do ensino fundamental – nível de ensino ocupado largamente pelo sexo feminino.

Para Carvalho (2000, p. 145), “além da mudança na composição sexual do corpo docente em cada nível de ensino, da educação infantil até a universidade, vai se perdendo a dimensão afetiva do trabalho pedagógico, associada à feminilidade, e o ensino passa a ser considerado apenas por meio de transmissão de conteúdos, e assim, mais associado à masculinidade”. Desta forma, em campos disciplinares das áreas exatas e tecnológicas, culturalmente associadas à masculinidade, mesmo em se tratando das atividades ligadas ao magistério (as

outras licenciaturas), o número de homens se apresenta maior que o das mulheres. Assim, a distinção entre masculino e feminino e os reflexos dessa diferença no mercado de trabalho, no qual a situação das mulheres é mais precária, constituem um dos fatores relacionados à desvalorização da profissão docente.

Essas diferenciações internas da profissão docente estiveram presentes na narrativa de alguns dos entrevistados. É o caso, por exemplo, de Maria Teresa, cuja família possuía um alto volume de capital cultural e social, que se lembra do fato de seu pai não apoiá-la quando, inicialmente, pensou em ingressar no magistério:

Eu comecei a me interessar de fazer a Escola Normal. E aí eu apresentei essa demanda em casa... que eu estaria querendo sair do Santa Inês, por que eu queria fazer uma Escola Normal. Comecei a achar que isso era uma coisa que me interessaria, que eu gostaria. Não sei exatamente a essa altura, o quanto eu pudesse ter a dimensão, ou a idealização, o significado de ser professora, mas me deu assim... esse interesse, uma vontade, um desejo de fazer Escola Normal. Bom, aí, o mais engraçado: meu pai não deixou. Ele falou: “Não. Eu acho que a Escola Normal não dá uma formação tão completa e tão perfeita como o clássico. Eu acho que o clássico é uma formação mais completa, uma formação mais integral, uma formação humana, você ficará melhor atendida pelo clássico. Então, eu não quero que você saia desse colégio para fazer Escola Normal. Se você quer ser professora, você vai ser depois, na altura que você resolver seu curso superior”.

Para essa família estava em jogo a distinção que o curso clássico em um colégio de elite lhe proporcionaria. Seu relato retoma ainda questão da diferenciação, em termos de estatuto profissional, existente no interior da profissão docente. Evidencia-se, nos argumentos utilizados por seu pai, a diferença de *status* entre uma professora primária e uma professora secundária. Em relação aos professores primários, os professores secundários apresentam um grau mais elevado de profissionalização, o que é proporcionado, segundo Lüdke e Boing (2004), entre outros fatores, por uma formação mais longa, passando por uma instituição de ensino superior⁵¹, por uma boa regulamentação da profissão, pela tendência a ir para as classes mais elevadas, nas quais os conhecimentos ensinados são mais especializados. Essa diferenciação se evidencia, mesmo no interior dos estabelecimentos de ensino, não só pelas diferenças salariais, como

⁵¹ No momento da escolarização de Maria Teresa, a formação para o exercício do magistério nas séries iniciais do ensino fundamental era feita exclusivamente em nível de ensino médio, não se necessitando cursar o ensino superior. Já para atuarem nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, os professores precisavam ter cursado uma Licenciatura.

também pelo distanciamento entre os professores das séries iniciais do ensino fundamental e aqueles, especialistas nas áreas do conhecimento, que atuam nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. Essa mesma relação se encontra entre os professores de ensino médio e aqueles que atuam no ensino superior. Existe, assim, uma hierarquia interna da profissão docente, na qual as posições extremas são ocupadas pelos professores das séries iniciais do ensino fundamental e da educação infantil, no pólo inferior e pelos professores universitários que atuam em universidades prestigiadas, desenvolvendo sobretudo atividades de pesquisa, no pólo mais elevado. É possível ainda afirmar que, mesmo no interior desse pólo mais elevado, existem diferenciações significativas entre as posições ocupadas, em decorrência dos tipos de cursos, das áreas disciplinares e das pesquisas em que atuam esses professores.

Uma das evidências que se tem dessas diferentes posições hierárquicas no interior da profissão docente é a que se refere ao rendimento médio desses profissionais no Brasil. De acordo com um diagnóstico sobre a situação dos professores no País, realizado pelo MEC em 2003, a partir dos dados da PNAD⁵² 2001, entre as profissões consideradas pela pesquisa, os profissionais com menor rendimento mensal são os professores de educação infantil e do ensino fundamental, com salários em torno de R\$440,00. Estes são seguidos dos professores das séries finais do ensino fundamental (salário médio de R\$599,00) e do ensino médio (salários em torno de R\$866,00). De acordo com esses dados, os suboficiais das Forças Armadas e agentes administrativos públicos têm salários de 1,4 até 2 vezes maiores do que os salários dos professores das séries iniciais (MEC, 2003). Destaca-se aí que tanto os agentes administrativos das instituições públicas como os suboficiais das Forças Armadas são profissionais que não necessitam de escolarização superior. Os professores do nível superior (com salário médio de R\$2565,00) têm rendimentos médios próximos aos dos advogados, delegados e médicos. Esse grupo de profissionais ganha, em média, 4 vezes o que ganha um professor que atua nas séries finais do ensino fundamental, apesar de todos serem profissionais com a exigência de formação em nível superior. Os professores do ensino superior também ganham quase 6 vezes o que ganha um professor que atua nas séries iniciais do ensino fundamental, que pode

⁵² Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

ou não ter formação superior. O relatório do MEC (2003) conclui que, apesar das inúmeras leis, pareceres e outros documentos que regulam a formação e a profissão docente, ainda não se transformou, de forma efetiva e sustentável, a realidade desses profissionais, em particular, do professor que atua na educação básica.

Assim, tem sentido a preocupação do pai de Maria Teresa em concordar com sua opção pelo magistério, contanto que fosse para os níveis de ensino mais elevados. Para uma família das camadas médias intelectualizadas, com elevado grau de escolarização, a profissão docente para a atuação no nível mais elementar representaria uma descida na escala social. Tal trajetória estaria, assim, numa direção oposta àquela apontada por Nogueira e Nogueira (2002, p. 7) quando assinalam que “todas as condutas das classes médias poderiam ser entendidas, então, como parte de um esforço mais amplo com vistas a criar condições favoráveis à ascensão social”. O que se percebe aqui é a capacidade de as famílias intelectualizadas tirarem “proveito das oportunidades, trunfos e recursos disponíveis (...) em favor do destino escolar dos filhos” (NOGUEIRA, 2000, p. 150). No caso de Maria Teresa, seu pai, professor no ensino superior, conhecedor do sistema escolar e da valorização social das profissões, a orienta para os níveis mais elevados do ensino, nos quais a profissão docente goza de maior prestígio.

Para além das diferenças no que se refere ao prestígio dos vários campos disciplinares e profissionais e das imbricações do mundo feminino com as atividades de ensino, outro fator está relacionado, na perspectiva bourdieusiana, à desvalorização de uma atividade profissional: é o que se refere à quantidade de portadores dos diplomas que dão acesso à profissão. Segundo Bourdieu (2002f, p. 149-50), “um diploma tem todas as chances de ter sofrido uma desvalorização todas as vezes que o crescimento do número de portadores de títulos escolares é mais rápido do que o crescimento do número de posições às quais esses diplomas conduziam no início do período”. Para o sociológico, esse fenômeno se aplica ao caso da “posição de professor que, em todos os níveis, perdeu sua raridade” (BOURDIEU, 2002f, p. 150). Alguns dados analisados pelo INEP no relatório citado anteriormente confirmam essa perspectiva. Constatou-se que, quanto maior o número de profissionais, menor o salário e, portanto, a posição ocupada na hierarquização das profissões (INEP, 2003). Assim, a precarização da profissão docente está relacionada também ao aumento do número de indivíduos que

passaram a ter acesso ao título que os “habilita” ao exercício dessa profissão. Como assinalam Nogueira e Nogueira (2002, p. 6), “quanto mais fácil o acesso a um título escolar, maior a tendência a sua desvalorização (‘inflação de títulos’)”.

É sabido que, nos últimos anos, um número crescente, embora não satisfatório, de jovens, tem chegado aos níveis mais elevados do sistema escolar. Quanto aos cursos de formação de professores, observa-se uma expansão dos cursos de graduação em Pedagogia, em virtude, sobretudo, da elevação do grau de escolarização necessário para a atuação nas séries iniciais do ensino fundamental, prevista na Lei 9394, de dezembro de 1996, o que torna mais acessível e, portanto, mais desvalorizado, o diploma do magistério.

Inserir-se ainda, nessa discussão o acesso a tais títulos escolares por parte das camadas inferiores de condições de existência, normalmente dotadas de um menor volume de capital econômico, cultural e social. Sobre esse aspecto, Bourdieu (2002f, p. 148) assinala que:

A entrada de frações, até aí fracas utilizadoras da escola, na corrida e na concorrência pelo título escolar, tem tido como efeito obrigar as frações de classe, cuja reprodução era assegurada principal ou exclusivamente pela escola, a intensificar seus investimentos para manter a raridade relativa de seus diplomas e, correlativamente, sua posição na estrutura de classes; nesse caso, o diploma, e o sistema escolar que o confere, tornam-se um dos objetos privilegiados de uma concorrência entre as classes que engendra um crescimento geral e contínuo da demanda por educação e uma inflação de títulos escolares.

O declínio da ocupação docente nos últimos anos, provocado pelo entrecruzamento de tantos fatores, foi utilizado como argumento por algumas das famílias dos professores entrevistados para se oporem à idéia deles de se tornarem professores. Cláudia, por exemplo, oriunda de uma família pertencente às camadas menos favorecidas do ponto de vista econômico, assim se lembra desse momento:

Meu pai, quando eu comecei a pensar o que eu ia ser... Ele... tentava tirar isso da minha cabeça. Ele... “Não... vai ser secretária bilíngüe. Vai ganhar muito mais dinheiro” (...) Quando eu comecei a pensar em fazer o vestibular e pensar, que carreira. Ele falou: “Não. Professor você vê como é que tá a situação hoje” (isso já naquela época). “Acho que você ia ser uma boa secretária bilíngüe; você já faz inglês...” E aí eu discuti muito com ele. Briguei com ele. Que ele estava destruindo um ideal. Sabe aquela coisa de adolescente. Adolescente bem... idealista, romântica...

Como afirma Bourdieu (2002d, p. 93), “todo agente econômico é uma espécie de empresário que procura extrair o melhor rendimento de recursos raros”. Para seu pai que, com poucos recursos, tinha conseguido levar sua filha a estudar desde o ginásio no Instituto de Educação, colégio bastante prestigiado nos anos 50 e 60, época em que se deu sua escolarização, certamente a profissão de docente não representava o melhor rendimento para seus investimentos.

Embora o magistério não se mostrasse como uma opção para Eliane, ela também se lembra do movimento feito por sua mãe, professora primária, no sentido de evitar que seus filhos se tornassem professores, em virtude da desvalorização da profissão:

A minha mãe tinha um movimento muito grande de não sermos professores. “Ser professor não é uma boa coisa, professor ganha mal, não vão ser professores”. Então, também, por outro lado, você tinha todo aquele movimento, de ser criada na idéia de que professor não era uma profissão valorizada, do ponto de vista financeiro, de que você trabalhava muito e ganhava pouco, de que você tinha já uma série de dificuldades, já era o momento em que a escola estava perdendo um pouco *status*. Então, o desrespeito com o professor, essas coisas, a gente acabava tendo isso um pouco, também presente no discurso. “Vamos fazer outra coisa, não vamos ser professores”.

Como se viu, não é possível falar das escolhas profissionais dos entrevistados sem levar em conta a questão das diferenciações e da imagem social das profissões presentes nas realidades por eles vividas. Essas diferenciações levam a uma hierarquização definida por uma diversidade de fatores, entre os quais: a quantidade de profissionais que atuam na profissão, a facilidade do acesso aos títulos, a incidência maior de um ou outro sexo, a duração dos cursos de formação, etc.

O que se coloca a partir dessa reflexão é o significado atribuído pelos professores entrevistados para suas opções pelo magistério, uma vez que essa é uma profissão tão desvalorizada do ponto de vista social, econômico e simbólico.

Cabe ressaltar que para a maioria dos professores entrevistados, a opção pelo magistério foi uma opção para atuarem na educação básica, visto que cursaram o curso Normal ou uma licenciatura nas disciplinas específicas das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio.

4.2 A “vocação” e a causalidade do provável

Pode-se afirmar que um dos principais núcleos do trabalho de Bourdieu reside na busca da superação das oposições entre homem e sociedade, agente e estrutura, interioridade e exterioridade, tão presentes no âmbito das ciências sociais. No seio desse embate, Bourdieu formula o conceito de *habitus* compreendido como matriz que orienta a prática do sujeito, guiando-o em suas ações, gostos e escolhas. Assim, para o sociólogo, as escolhas dos agentes são feitas tendo por base esquemas prévios de pensamento e ação – o *habitus*. Ele é, ao mesmo tempo, matriz de leitura do mundo, pela qual percebemos e julgamos a realidade e produtor de nossa ação, de nossa prática, de nossas escolhas.

Nessa perspectiva, “a partir de sua formação inicial em um ambiente social e familiar que corresponde a uma posição específica na estrutura social, os indivíduos incorporariam um conjunto de disposições para a ação típica dessa posição (um *habitus* familiar ou de classe) e que passaria a conduzi-lo ao longo do tempo e nos mais variados ambientes de ação” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p. 4). Na mesma direção, Bourdieu (2002a, p. 98) assinala que “enquanto necessidade feita virtude, o *ethos* de classe é a propensão ao provável pela qual se realiza a causalidade do futuro objetivo em todos os casos de correspondência entre as disposições e as chances (ou as posições atuais e potenciais na estrutura da distribuição do capital econômico e cultural)”.

A prática, a ação do sujeito, incluindo-se aí as suas escolhas, é compreendida por Bourdieu como resultado da relação dialética entre uma situação e o *habitus*, o que o leva a propor uma teoria da prática, que leve em consideração tanto as necessidades dos agentes quanto a objetividade da sociedade (ORTIZ, 1983).

Nessa perspectiva, o *habitus* funciona como princípio de geração de práticas, entre elas, as escolhas profissionais, que se encontram objetivamente ajustadas à possibilidade de realização, sem que para isso sejam necessárias estimativas conscientes da probabilidade de sucesso.

Citando Marx, nos Manuscritos de 1844, Bourdieu (2002c, p. 165) exemplifica a proposição acima:

Seja eu como for, se não tenho dinheiro para viajar, não tenho uma necessidade – no sentido de necessidade real de viajar – suscetível de ser satisfeita. Seja eu como for, se tenho os estudos por vocação, mas não tenho dinheiro para me entregar a eles, não tenho a vocação dos estudos, quer dizer, uma vocação efetiva, verdadeira.

Desta forma, as decisões sobre o que escolher e o que deixar de lado relacionam-se com os esquemas prévios de pensamento e ação, na medida em que estes filtram as opções tidas como inviáveis ou impossíveis. Assim, a escolha profissional não pode ser compreendida como fruto de “aspirações” e “projetos”, como a compreende o pensamento subjetivista, nem como produto de uma coerção mecânica dos fatos sociais, que trata os agentes como meros “suportes” ou “reflexos” redundantes da estrutura social (BOURDIEU, 2002d).

Segundo esse ponto de vista, as escolhas feitas pelos agentes pressupõem uma relação dialética entre o indivíduo e a sociedade. Assim, “as ações, comportamentos, escolhas ou aspirações individuais não derivam de cálculos ou planejamentos, são antes produtos da relação entre um *habitus* e as pressões e estímulos de uma conjuntura” (SETTON, 2002, p.64).

Tendo por base essas reflexões acerca das escolhas que os indivíduos fazem e considerando que “a vocação efetiva inclui, enquanto disposição adquirida dentro de certas condições sociais, a referência às suas condições (sociais) de realização de modo que tende a ajustar-se às potencialidades objetivas” (BOURDIEU, 2002d, p. 89), debruicei-me sobre as lembranças dos professores entrevistados acerca dos momentos em que optaram pela entrada no magistério, buscando compreender como esses profissionais interpretam o significado dessa escolha. São narrativas plurais que têm como pano de fundo diferentes contextos sociais e uma diversidade de experiências e estratégias vividas ao longo de suas trajetórias.

A investigação levou-me a refletir sobre a pluralidade de significados dessas escolhas profissionais, bem como das condições em que elas se deram. A opção pelo magistério foi constituída sob determinadas condições que – dadas pelas trajetórias desses indivíduos desde a socialização familiar – incorporam idéias, valores e formas de pensar, importantes na constituição de disposições mais ou menos favoráveis ao magistério.

Do conjunto das entrevistas realizadas, no que se refere à forma como cada professor interpreta sua escolha profissional, emergiram quatro tipos de

interpretações, agrupadas por mim a partir das aproximações e distâncias entre os significados atribuídos por eles às suas opções. Para apresentar esse mapeamento, utilizo-me de frases retiradas das próprias entrevistas realizadas, algumas ditas inclusive por mais de um dos professores. São fragmentos de afirmações que expressam modos de pensar e sentir desses professores, acerca de suas opções.

4.2.1 “Nasci professora!”

O sentimento de ter “nascido professor/a” foi expresso, de forma explícita ou implícita, por sete professoras e um professor, em um conjunto de vinte entrevistados. No relato desses professores destaca-se o desejo de ser professor manifestado precocemente na infância e na adolescência e a naturalização de uma escolha feita desde a infância ou o nascimento.

Embora esses oito professores tenham manifestado a opção pelo magistério precocemente, a disposição para a docência foi interpretada de diferentes formas por eles: por tradição familiar, como é o caso de Dilma, Helena e Ilda; pela vontade de realizar o desejo da mãe por Cláudia; pela experiência precoce no âmbito escolar por Perez; ou por algo que naturalmente sempre existiu, como é o caso de Isabel, Adriana e Tânia.

Das memórias das infâncias desse professores emergiram também figuras modelares da profissão docente: a avó de Dilma (diretora de escola); a mãe de Ilda (professora profundamente dedicada); a avó, a mãe e as tias de Helena (que representavam a tradição familiar no campo do magistério); os pais de Adriana (que, embora não exercessem regularmente a profissão, faziam questão de acompanhar de perto a vida escolar da filha, auxiliando nas tarefas, explicando e ampliando os conteúdos trabalhados na escola); as tias paternas de Cláudia (por quem sua mãe tinha profunda admiração); a vizinha de Tânia (vista por ela como uma heroína); a irmã e o cunhado de Perez (este, dono de uma escola). Somente Isabel não revela a existência de uma figura modelar no âmbito familiar; a imagem que ficou para ela foi a de Dora, sua professora da terceira série “primária”. Todavia, nem sempre essas figuras foram vistas pelos professores como significativas para suas escolhas profissionais, como é o caso de Perez:

A minha irmã era professora, também. Meu cunhado era professor. Mas, eu não recebi influência da família, propriamente, não.

Não se trata aí de dizer que as significações que os indivíduos dão em sua conduta são falsas, mas incompletas. Como assinala Bonnewitz (2003, p. 30), “os indivíduos que apresentam explicações de suas práticas não estão conscientes dos determinismos que produzem o seu discurso”. Perez, como a maioria dos entrevistados, não percebe em suas famílias uma influência direta na escolha de suas profissões. Contudo, embora essas famílias não procurassem explicitamente dirigir a escolha profissional dos filhos para o magistério, estava presente no meio familiar uma grande valorização da atividade docente e uma forma determinada de relação com a escola. De acordo com Bourdieu (2002d, p. 112), no interior de uma família ou grupo de origem é a “história da relação objetiva com a instituição escolar que, tacitamente vivida ou explicitamente comunicada através dos julgamentos, conselhos ou preceitos, comanda, a cada momento, a relação prática com essa instituição”.

Algumas dessas experiências tacitamente vividas foram lembradas por algumas das professoras que integram esse grupo. Adriana, Tânia e Dilma, por exemplo, lembram-se de que ganharam de suas famílias um quadro negro para brincarem de escolinha; Tânia, Adriana e Isabel também se recordam de brincarem de professoras com suas bonecas e irmãos, respectivamente; Dilma, Helena e Ilda se lembram dos conselhos dados pelos familiares nos momentos das escolhas profissionais. Pequenos gestos cotidianos, julgamentos de valor, conselhos e orientações ficaram marcados nas memórias e inscritos nas disposições profissionais dessas professoras.

Duas professoras utilizaram o termo vocação para justificar suas disposições para o magistério, considerando-o como inclinação ou tendência natural manifestada desde “sempre”. É o caso de Tânia e de Adriana, como se pode constatar nos seguintes fragmentos de suas narrativas:

A partir dos três, quatro anos, você começa a ter uma memória da tua infância. Eu, desde que me lembre, da minha infância, eu me vejo... brincando com as bonecas, botando lápis na mão das bonecas, enfileirando as bonecas na minha cama, depois mais tarde eu saí dessa brincadeira, para o quadro negro. Sempre, sempre, sempre... **Eu fui talhada**. Eu tenho certeza que existe isso mesmo, é **vocação**. Assim como o padre tem vocação; o médico não pode operar se não for alguma coisa que... vem... com vocação, com desejo. Eu, nasci pra isso. (Tânia, grifos meus)

É uma coisa interessante de dizer, mas desde pequena eu acho que eu já tinha vontade de ser professora, porque eu colocava as bonecas, ficava dando aulas pra elas, escrevia no quadro... a minha mãe é professora de inglês, mas ela não chegou a dar aula em escolas... Mas eu não tenho certeza se foi por influência de minha mãe... Eu acho que isso foi algo que **combina com o meu temperamento**. E eu gostava muito de estudar e, desde criança eu sempre tinha muitos colegas na minha sala, que tinham dúvidas, e como eu era boa aluna, então eu comecei a descobrir – depois das minhas bonecas – que os meus colegas eram uma fonte de prazer pra mim. Porque aí eu ensinava, e emprestava meus cadernos, e eles entendiam. E isso reforçava a minha auto-estima. Eu falei: “não, eu devo ser uma boa comunicadora, quem sabe está aí a **minha vocação**”. (Adriana, grifos meus)

O termo vocação é utilizado por Tânia e Adriana como algo rigorosamente pessoal, que coincide com a personalidade de cada um, algo para o qual cada indivíduo é “chamado”. A vocação guarda um sentido religioso de chamamento (HAGUETTE, apud LELIS, 1996), e é compreendida como algo que vem ao encontro do ser humano que, por sua vez, a descobre; algo que se apresenta, podendo o indivíduo segui-la ou não. Entretanto, apesar de Tânia e Adriana não colocarem ênfase nas condições sociais em que se constituíram seus gostos, suas preferências, suas aptidões, suas aspirações relativas ao futuro profissional (NOGUEIRA, 2002), é significativo o conteúdo de seus relatos, quando tratam da socialização familiar, dos estilos de vida, dos valores, das imagens que trazem de suas infâncias. Suas falas conduzem a uma reflexão sobre alguns dos fatores que estariam por detrás dessas intenções “inatas”. Tânia, por exemplo, se refere a uma vizinha professora, vista por ela como um modelo, e à força dada por sua família, mesmo sem uma influência direta e explícita quanto à escolha profissional:

Eu tinha... uma vizinha no Sampaio, que era professora, e era... uma heroína pra mim, era um ídolo. O tom de voz, a maneira como ela se portava, como ela se... e ela dava aula particular. Além de trabalhar na rede, ela dava aula particular... Também a casa dela era antiga, e tinha aquela mesa enorme, coberta... e aqueles dois bancos enormes, e as crianças ficavam ali no outro turno... ela dando aula particular. A Vera Lúcia é uma pessoa que foi a identificação que eu tive, com o professor, com a professora primária. Todas as sobras, de folhinha mimeografada, ela passava pra mim. Todas as sobras... Então as bonecas ficavam sentadas com lapizinho na mão, e essas folhinhas eu distribuía. (risos) Independente se soubesse explicar ou não... Depois eu pegava vizinha do lado, crianças em Mangaratiba. Eu catava... igual tem gente que cata cachorro na rua, eu catava criança pra dar aula... Alfabetizei um bando de crianças lá assim (...) Minha família dava força. Eu não lembro de ter falado outra coisa...

A força da imagem da brincadeira de infância e da vizinha professora pode ser compreendida, sobretudo, quando se toma a representação que Tânia tem desses momentos permeados de afetividade e do que eles significavam no contexto de sua vida, naquela época:

Sempre morei no Méier, e nos finais de semana, e nos finais de semana, eu ia pro Sampaio. Que era um bairro residencial e hoje ele tá uma violência danada. Mas era um bairro residencial, nós andávamos de bicicleta... E, enfim, infância... meus avôs... infância bem pobre. Aquele casarão da irmandade, mas imenso, imenso, imenso, imenso, imenso. Tinha galinheiro, tinha... e, a minha diversão era essa. Eu morava num apartamento no Méier, que não tinha área de lazer nenhuma (...). E, eu era caçula... e a única filha mulher. E dois irmãos mais velhos que eu, cinco, seis anos mais velhos. E aí eu ficava bastante presa...

Também Adriana, além de destacar que sua mãe era professora de Inglês e que seu pai havia sido professor de Hebraico, em sua juventude, se lembra do carinho com que os dois a ajudavam nas tarefas escolares, reconhecendo, inclusive, a influência desse fator em seu prazer de ensinar:

Eu sempre tive um acompanhamento de perto dos meus estudos e, tanto a minha mãe quanto o meu pai, sempre foram muito pacientes e muito interessados em ensinar, a mim. Então, isso pode também ter sido... terem sido fatores de grande impacto no meu prazer de ensinar. Porque eu também recebi ensinamentos de uma forma muito agradável, nunca fui cobrada pra ser primeira aluna – eu acabava sendo, pelo prazer de estudar – então, não havia assim: você tem que estudar. Eu estou te ensinando para você tirar... não, nunca houve isso. Era o prazer.

Essas lembranças ajudam a compreender uma disposição para o magistério a partir dos modos de agir, sentir e pensar incorporados durante o processo de socialização vivido na infância. Ajudam também a compreender a vocação como disposição adquirida dentro de certas condições sociais, que incluem as condições materiais de existência, os códigos de conduta, a valorização da escolarização, a relação com o conhecimento e com a instituição escolar, entre outros fatores (BOURDIEU, 2002d). Chamam a atenção ainda para a dimensão da afetividade e sua importância na transmissão e incorporação do capital cultural e escolar.

Embora ambas as professoras tenham se referido ao magistério como um projeto acalentado desde muito cedo, o fato é que Tânia concretizou essa tendência a partir de sua formação no curso Normal, e Adriana o fez somente ao final do ensino médio, quando optou pelo curso de licenciatura em Biologia. É possível que, com menores restrições do ponto de vista do capital econômico e

cultural, Adriana e sua família tenham optado por uma escolarização geral mais longa, deixando a formação profissional para o nível superior, num claro ajuste entre as condições sociais e as potencialidades objetivas para a realização de sua opção profissional. Eis alguns fragmentos de seus relatos que destacam os momentos em que decidiram por seus cursos superiores:

A discussão que eu tentava colocar, pra minha mãe na época da escolha do vestibular... Eu fui excelente aluna, de Escola Normal. Excelente. Eu já era muito boa aluna em Português, adorava História, e as disciplinas da formação, as disciplinas pedagógicas, eu amava. Eu fiz um curso, num desejo absoluto. (Tânia)

Até a véspera do vestibular eu não sabia bem o que eu ia fazer. Porque eu gostava... Eu queria ser professora e gostava de várias disciplinas, eu cheguei a pensar em fazer Letras, porque eu sou muito boa em línguas, e aí acabei optando pela Biologia. Mas sem qualquer influência específica dos meus pais. A opção pelo magistério foi *a priori*. Foi antes de eu escolher em que eu ia desenvolver o magistério. (Adriana)

Mesmo não utilizando o termo vocação, enquanto disposição natural (LELIS, 1996), para justificar a opção pelo magistério, o sentido do termo permaneceu embutido na naturalização da escolha pelos demais professores que integram esse grupo. É o caso, por exemplo de Isabel, que destaca:

Eu costumo dizer que **eu nasci professora**. Embora eu tenha um problema com essa idéia de vocação (...) E desde que eu me entendo por gente, eu botava os meus irmãos mais novos do que eu (...) E eu botava M e J, que são esses meus dois irmãos, sentados pra dar aula pra eles. Com sete anos de idade, seis, sei lá... (grifo meu)

Mesmo problematizando o significado do termo vocação, Isabel interpretou sua escolha como algo inscrito em sua personalidade, como destaca em outro momento de sua narrativa:

Eu insisto, eu nasci professora. Eu nunca fiquei nervosa pra falar em público em toda a minha vida. Eu nunca tive uma dificuldade pra dar uma aula. Em lugar nenhum. Fazer palestra, mil professores... Eu não tenho, sem chance...

Apesar de seu relato se assemelhar ao de Tânia e Adriana quanto ao fato de interpretarem suas opções pelo magistério como algo que nasceu com elas, Isabel não se recorda de nenhuma influência familiar e fez questão de destacar que, se seguisse os exemplos de sua família, jamais seria professora.

Então, enfim, não tinha exemplo, eu não tenho nenhum irmão professor. Tenho alguns tios e tias, mas eu sequer o sabia, quando era criança, enfim, porque não se falava sobre isso, não se discutia isso.

A minha trajetória familiar, me encaminharia para qualquer coisa, menos pra área pedagógica. Porque é uma família, notadamente, cientificista, positivista, é... Quando eu larguei a faculdade de Química pra estudar Pedagogia, os meus pais aceitaram bem, mas assim, tipo: “essa menina ainda não sabe o que quer..., deixa ela ensaiar”.

Mas do ponto de vista familiar, eu acho que a marca principal da minha família, seria uma destinação, não só, mais científica, mas como menos feminina.

Como afirmam Nogueira e Nogueira (2002, p. 4), o “sistema de disposições incorporado pelo sujeito não o conduz em suas ações de modo mecânico. Essas disposições não seriam normas rígidas e detalhadas de ação, mas princípios de orientação que precisariam ser adaptados pelo sujeito às variadas circunstâncias de ação”. No caso de Isabel, o que ficou de sua socialização primária, parece ter sido um sistema de valores, incluindo-se aí a atitude da família a respeito da escola e da relação com o saber, visto que todos os seus familiares eram portadores de diplomas de ensino superior, capaz de definir, entre outras coisas, a relação que ela desenvolveu com o estudo. Nessa perspectiva, “a estrutura social conduziria as ações individuais e tenderia a se reproduzir através delas, mas esse processo não seria rígido, direto ou mecânico” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p. 4). Para a família de Isabel, pertencente às camadas médias superiores e portadora de um elevado nível de capital cultural, possivelmente o magistério se apresentava apenas como uma dentre as muitas trajetórias possíveis, embora não fosse essa a posição (certamente menos valorizada) desejada para a filha, como deixa transparecer a fala de sua mãe na seguinte narrativa:

Eu disse a ela que eu não queria mais fazer científico, que eu queria largar aquilo tudo, que eu queria fazer Normal porque eu queria dar aula pra criança. E ela me implorou pra eu terminar o segundo grau, porque era a única filha que a preocupava era eu... de eu não terminar o segundo grau. E ela dizia que achava **que eu estava buscando era um caminho mais fácil...**, mas que sair no meio não ia ser bom. Isso eu tava no meio do segundo ano... “Você pelo amor de Deus termina, depois se você quiser você vai fazer Normal, Pedagogia”..., mas... e... Enfim, eu acreditei que ela tinha razão, terminei, fiz o vestibular, fui estudar Química na UFRJ, fiquei lá um ano e meio, e fiz um vestibular pra fazer... pra estudar Pedagogia, na única faculdade na época que tinha habilitação pra trabalhar com educação infantil, na época pré-escola à quarta série... (grifo meu)

Destaca-se, mais uma vez, nesse trecho de seu relato, a “rebeldia” de Isabel, tão recorrente em sua narrativa. Sua auto-imagem é a de alguém que “sempre fez o que quis”, que “não tinha modos de menina”, que “é absolutamente explosiva”, que “tem uma postura totalmente contra-corrente”⁵³. Para Bourdieu (2003, p. 132), “no interior de uma família, nem todos os seus membros têm a mesma capacidade e a mesma propensão a conformar-se à definição dominante”. O autor denomina forças de fusão aquelas que convergem para ordenar o que é de interesse coletivo da família e forças de fissão aquelas que remetem à luta pela autonomia de sujeitos individuais, que se contrapõem à família como sujeito coletivo (BOURDIEU, 2003; ROMANELLI, 2000). A preocupação demonstrada pela mãe de Isabel e a tensão que envolveu essa escolha profissional evidenciam que as forças de fusão e as forças de fissão, o familismo e o individualismo “não se excluem, mas convivem de modo tenso e conflitante na cena doméstica” (ROMANELLI, 2000, p. 106).

Assim, pode-se argumentar que as disposições não são adquiridas de uma forma direta ou mecânica e que a “ação dos pais não é soberana e encontra seu limite na reação dos filhos às tentativas de controle e imposição dos genitores” (ROMANELLI, 2000, p. 106). Mesmo tendo entrado para a universidade para cursar Química, uma profissão “mais científica”, “menos feminina”, como ela interpretava a “vocação” de sua família, Isabel acaba por optar pelo curso de Pedagogia e, dentro desse curso, pelo magistério da educação infantil à quarta série, área de atuação menos valorizada dentro da carreira docente.

Outra forte lembrança de Isabel é a de sua professora da terceira série – Dora – que, segundo ela, era “absolutamente adorável”, “portadora de um vozeirão”, “bravona”, “um espetáculo de professora”, “uma professora maravilhosa”, certamente, uma professora com a qual ela se identifica profissionalmente, como se pode constatar nos seguintes fragmentos de seu relato, acerca de como se vê, hoje, como pessoa e professora:

Eu sou uma pessoa absolutamente explosiva, eu falo alto pra “caramba”, ou seja, é o improvável do improvável eu ter dado uma boa professora de pré-escola e de primeira a quarta série.

⁵³ Expressões utilizadas por Isabel, ao longo da entrevista, para se autocaracterizar.

Eu sempre tive uma relação muito tranqüila com as crianças. Agora, na hora de dar “esporro”, é “esporro” mesmo. E eu sou assim com os meus filhos e com aluno também. De graduação também.

Eu tinha uma relação superbacana com as crianças. Tenho com as minhas alunas até hoje (...) Eu sou muito companheira dos meus alunos.

Essas lembranças ajudam a compreender que as disposições, incluindo-se aí as opções profissionais nascidas na infância, são constituídas socialmente a partir dos estilos de vida, das idéias, dos valores e comportamentos valorizados ou desvalorizados, das experiências impregnadas de afetos vividas nos diferentes espaços onde se deu a socialização do indivíduo. Assim, na opção de Isabel pelo magistério, entrecruzam-se diferentes elementos guardados em sua memória: o valor do estudo e da escola, a rebeldia contra as expectativas da família, a relação positiva com sua professora da terceira série. Uma disposição adquirida a partir das determinações das condições sociais, mas que encerra uma dose de individualidade na resposta que o agente constrói ao longo de sua trajetória, constituída assim na mediação entre o individual e o coletivo.

Foi nessa perspectiva que Bourdieu formulou o conceito de *habitus*, ou seja, para ultrapassar a oposição entre subjetivismo (que privilegia a consciência e as vontades individuais, desconhecendo as disposições duráveis dos agentes, produtos de um processo de interiorização das estruturas) e objetivismo (que trata os agentes econômicos como partículas indiscerníveis submetidas às leis de um equilíbrio quase mecânico, como “suportes” da estrutura, como reflexos redundantes das estruturas). Assim, “o *habitus* encerra a solução dos paradoxos do sentido objetivo sem intenção subjetiva, entre outras razões porque (...) ele propõe explicitamente a questão de sua própria gênese coletiva e individual” (BOURDIEU, 2002d, p. 84). Compreendido dessa forma, o *habitus* é uma estrutura interna sempre em via de reestruturação, na medida em que confrontado com situações conjunturais nos diversos espaços sociais, ele torna possível a criação de novas modalidades de conduta dos agentes, possibilitando-lhes de certa forma, a produção de determinadas improvisações regradas. Sobre o *habitus* primário, constituído na socialização familiar, enxertam-se *habitus* secundários, adquiridos nos outros espaços de socialização, dentre os quais destaca-se a escola, integrando um mesmo conjunto.

Analisando os relatos dos outros professores que integram o grupo daqueles que manifestaram a opção pelo magistério ainda na infância e adolescência, emergiu uma outra interpretação dada às escolhas profissionais, relacionada com a tradição familiar. Foi o caso de Dilma, Helena e Ilda, que mencionaram o fato de pertencerem a uma “linhagem” de professoras: mães e avós que tinham sido formadas por uma Escola Normal, numa época em que esta gozava de todo o prestígio social, como promotora de uma “boa educação” para meninas de um “bom nível social”.

Para Dilma ficou toda a distinção que essa profissão e a formação na Escola Normal haviam conferido à sua avó:

A minha vó era professora primária, foi diretora de escola (...) Eu acho que eu, eu, eu nasci com vontade de ser professora. Porque eu já brincava de boneca, botava, porque tinha um quadro-negro... Eu gostava muito de brincar de professora. E eu me lembro, que eu assim, pequena, eu dava aula pras empregadas lá de casa. Elas tavam no supletivo, e as dificuldades... Eu que fazia os exercícios com elas, ensinava... Eu devia ter uns oito anos, nove, por aí. Agora, de certo modo, acho que vovó foi uma influência. (...) Eu me lembro assim que a minha vó, aniversário da minha vó, aquelas professoras do colégio iam lá... Tinha aqueles lanches, eu...

Em sua trajetória, destaca-se a naturalização da opção pela Escola Normal e, portanto, pelo magistério, que em nenhum momento foi questionada por ela, o que fica explícito em outro fragmento de sua narrativa.

Me lembro dela sempre dizendo: “não faça Normal aqui no Estado do Rio”. Porque aqui você tinha que fazer uma prova, depois que terminava o Normal (...) E às vezes ia parar lá em “Deus me livre”. E no Estado da Guanabara, as pessoas saíam direto das Escolas Normais públicas pras escolas (...) E aí, eu fui pro Instituto de Educação no Rio. Fiz pré-normal no Instituto Guanabara, não sei se ainda existe (...) Eu me formei no Instituto de Educação do Rio. Acho que tanto a minha avó...

As dúvidas de Dilma se concentraram no ensino superior. Já trabalhando desde 1962 e atuando como supervisora pedagógica do DEC⁵⁴, ela se refere ao seu ingresso no curso de Pedagogia, constrangida que foi por necessidades profissionais:

Aí veio a lei que tinha que fazer faculdade (...) Então, todo mundo tinha que ter o curso de Pedagogia. Então, aí, eu fiz a prova, passei pra UFF. Fiz a faculdade...

⁵⁴ Distrito de Educação e Cultura, que correspondia ao nível intermediário do sistema de ensino do antigo Estado da Guanabara.

Nesse período que eu fiz a faculdade, meus pais foram pra Brasília, eu resolvi ir. Cheguei lá meu currículo dava pra Psicologia, eu preferi Psicologia. Que até hoje eu sou uma psicóloga frustrada. Aí tive que fazer um ano, um ano e meio lá, Psicologia. Quando eu voltei, a UFF não aceitou a minha mudança de curso. Porque Psicologia ainda era da área médica. Aí eu voltei pra Pedagogia.

Em seu relato destaca-se uma espécie de ajuste de seu desejo às necessidades impostas já na vida profissional.

Helena também se refere a uma disposição para o magistério manifestada desde muito cedo e à importância de ter pertencido a uma família de professoras:

Já no primário, já tinha essa coisa d'eu imitar, de dar aula... Eu dava aula, por exemplo, pra uma empregada que não sabia ler e escrever, lá em casa. Então eu comecei a dar aula pra ela.

Todas as mulheres da família de Helena eram professoras: sua avó e sua mãe tinham se formado na Escola Normal; suas tias, pelo lado de seu pai, eram professoras que desempenhavam funções importantes no cenário escolar da época: uma era diretora de grande escola pública no Rio de Janeiro e a outra era professora do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Também seu irmão, bem mais velho que ela, havia se casado com uma normalista. Como se vê no seguinte fragmento de seu relato, as lembranças das mulheres de sua família são lembranças carregadas de valores e afetividade:

A família de minha mãe é uma família muito grande. Minha vó foi formada professora pela Escola Normal. Então, isso no início do século. E minha mãe também foi formada. Então eu tinha isso muito forte... esse lado das professoras, que foram formadas, e retratos de formatura de minha mãe... Essas coisas assim sempre foram muito importantes na nossa vida. Pelo lado do meu pai também. Minhas tias todas, todas não, mas duas delas eram professoras. Foram professoras, assim, bem, bem atuantes. Uma era, foi diretora da Escola Argentina muito tempo... E a Tia Elza foi professora no Instituto de Educação do Rio, que também de vez enquanto eu ia com ela. Ela era professora de artes e eu gostava de ir no Instituto, algumas vezes, poucas... mas eu me lembro muito, assim, de subir as escadas do Instituto, de ver.. Tinha aqueles bichos empalhados, tinha umas coisas assim. Então eu tenho essa lembrança muito forte... uniforme das meninas...

Destaca-se, nas lembranças de Helena, a força dos condicionamentos sociais e culturais a que estão submetidas as crianças desde o nascimento. O valor dado à profissão docente por sua família e a imagem da Escola Normal, sobretudo do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, estão presentes na opção de Helena pelo magistério, mesmo diante das dúvidas que cercaram todos os momentos de

decisão acerca dos caminhos profissionais a seguir. Em suas memórias, destaca-se a dúvida entre o magistério e a Medicina, manifestada por diversas vezes: no final do curso ginasial, na escolha do curso de graduação e ainda, bem mais tarde, no momento em que resolveu fazer o mestrado. É o que aparece nos seguintes fragmentos de seu relato:

No final do, do ginásio, eu comecei a me empolgar um pouco pela Medicina – meu pai era médico. E comecei então a pensar, em fazer Medicina também. Mas ele não apoiou. Aquela coisa daquelas épocas, dos anos 60, e tal. Ele disse: não, você vai fazer primeiro o Normal. E depois você escolhe o que você quiser. Aí você pode fazer o que você quiser. Mas primeiro, o Normal.

Me formei naquele ano, e, como a gente tinha uma base muito pouca de Matemática, de Física, da parte científica. Eu sabia que eu não ia conseguir passar pra vestibular nenhum de Medicina, e fiquei naquela dúvida. Eu falei: “vou fazer um cursinho mais um ano, pra conseguir passar pra Medicina” (...) Eu, enquanto ia esperar a história de fazer o cursinho, eu me enfiei logo no vestibular de Pedagogia, porque meu irmão disse: “Não, faz Pedagogia, porque hoje em dia, você tem que fazer uma faculdade logo e tal”.

Porque, nesse momento que eu pensei novamente, que que... Eu vou voltar, que que eu vou fazer? Quero fazer o mestrado, mas acho que eu não tenho condição de entrar direto no mestrado. Me passou ainda pela cabeça: e o vestibular de Medicina? Será que não é o momento? (...) Mas, daí eu fiquei: “gente, eu já tenho uma trajetória, sei lá”. Também achei que tinha... que eu já tinha, assim, um conhecimento acumulado, que eu, enfim, ia começar numa outra área... (...) E aí eu fui, então, voltei à trajetória então de magistério. E aí eu me encontrei realmente sabe, nessa segunda fase. Porque, até o curso mesmo de, de, da faculdade, foi um curso assim, que eu fiz sem muitos desafios. Foi um curso que era muito, tranquilo demais pra mim, você tá entendendo?

Da narrativa de Helena ficou a impressão de um certo desinvestimento no sentido de abandonar a trajetória sonhada para “voar mais baixo”.

O relato de Ilda trouxe muitos aspectos semelhantes ao de Helena: a mesma idade e, portanto, a mesma época de escolarização⁵⁵, a mesma tradição familiar, a mesma dúvida diante da profissão, como se pode ver a seguir:

Desde que eu nasci, eu acho que essa questão da, do ser professora, foi se tornando importante pra mim. Embora, eu tenha durante, meus estudos, de segundo grau na época, escolhido ser médica, porque a família tem também muitos médicos. Então, eu tinha esses dois caminhos muito próximos. Não é à toa que eu tenho três irmãos médicos, e, essa era a... o que eu queria. Mas na hora do vestibular eu desisti, graças à Deus, e como minha mãe sempre foi uma pessoa que valorizou o desejo nosso, cada um escolhia a profissão que realmente quisesse, e ela apoiava as nossas decisões nesse sentido. E eu acho que, foi uma decisão acertada.

⁵⁵ Ambas tinham cinquenta e dois anos no momento da entrevista e ambas cursaram o curso ginasial na segunda metade dos anos 60.

Apesar de Ilda ter destacado que sua mãe valorizava o desejo de cada um dos filhos, ela se lembra de ter feito, no ensino médio, o Normal e o científico, por orientação da mãe. Assim ela relatou:

Fiz o Normal – isso é importante dizer – fiz Normal e científico na época (...) Então minha mãe sempre disse: “Não vai ser professora sem antes ser normalista... é importante. **Sempre a... moça é normalista**”. Mas foi muito bom pra mim. Eu acho que foi muito importante.

As lembranças dessas duas professoras nos levam a reflexão sobre um aspecto que não se pode deixar de levar em conta: o fato de o magistério ter sido considerado ao longo de muitas décadas como uma profissão adequada a uma geração de mulheres. Essa forma de pensar teve origem no séc. XIX, quando a profissão de professora era a única que as mulheres tinham o direito de exercer. Conforme Santos e Luporini (2003, p. 18), “era aceitável que as mulheres desempenhassem um trabalho, desde que este significasse cuidar de alguém”. Isto se justificaria em razão de um conjunto de traços de personalidade normalmente associados ao ser mulher, tais como: instinto maternal, carinho, docilidade, compreensão, paciência, abnegação. Assim, o magistério foi compreendido por longo tempo como um prolongamento das atividades maternas. Pode-se perceber, nas narrativas de Helena e Ilda, a presença dessa imagem de profissão adequada às mulheres, explicitada nas falas dos seus familiares. Destaca-se aí a força dos condicionamentos sociais e culturais a que um indivíduo está submetido desde que nasce e que pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, através de pequenos gestos cotidianos, reações ou manifestações verbais. Faz parte do *habitus* em seu estado incorporado e pode ser adquirido de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, permanecendo marcado por suas condições primitivas de aquisição (BOURDIEU, 2002b).

No caso de Dilma, Helena e Ilda, as quais fizeram o curso Normal, o que significa uma opção feita ainda antes do ensino médio, e interpretaram suas opções profissionais a partir de uma sucessão familiar, destaca-se a idéia de uma herança profissional, como “um conjunto de direitos de preempção sobre o futuro, sobre as posições passíveis de serem ocupadas e, por conseguinte, sobre as maneiras possíveis de ser homem” (BOURDIEU, 2002d, p. 96). Assim, o *habitus*, isto é, o organismo do qual o grupo se apropriou e que é apropriado ao

grupo, funciona como o suporte material da memória coletiva. É instrumento de um grupo que tende a reproduzir nos sucessores o que foi adquirido pelos predecessores (BOURDIEU, 2002d). Nessa perspectiva, o *habitus* não é o produto apenas de uma condição social de origem, mas o produto de uma trajetória social definida através de várias gerações. Nesse caso, “o *habitus* representa a inércia do grupo, depositada em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, apreciação e ação que tendem, com mais firmeza do que todas as normas explícitas (...) a assegurar a conformidade das práticas para além das gerações” (BOURDIEU, 2002d, p. 112-3). O *habitus*, assegurando essa hereditariedade dos caracteres adquiridos, oferece ao grupo “um dos meios mais eficazes para perpetuar-se enquanto grupo e transcender os limites da finitude biológica no sentido de salvaguardar sua maneira distintiva de existir” (BOURDIEU, 2002d, p. 113).

No caso dessas professoras, as escolhas profissionais parecem se ajustar às expectativas dos meios sociais nos quais viveram. Nessa direção, Bourdieu (2002d, p. 85) assinala que “as disposições constitutivas do *habitus* que estão duravelmente inculcadas pelas condições objetivas e por uma ação pedagógica tendencialmente ajustada a essas condições tendem a engendrar expectativas e práticas que são objetivamente compatíveis com essas condições e previamente adaptadas às suas exigências objetivas”. Pode-se refletir, a partir daí, sobre a importância dessa ação pedagógica, não totalmente consciente, dessas famílias para as escolhas profissionais dessas professoras.

Apesar de ter manifestado uma disposição para o magistério ainda na infância, entrando para o Instituto de Educação desde o ginásio, Cláudia viveu essa experiência de forma muito diversa das professoras mencionadas anteriormente. Moradora do subúrbio, única filha mulher dentre os cinco filhos de seus pais, vivendo sob condições de existência com muitas restrições do ponto de vista do capital econômico, cultural e simbólico, ela manifestou desde muito cedo, o interesse em se tornar professora, interpretado por ela, como o cumprimento do desejo de sua mãe.

Acho que tem, tem uma influência grande da minha mãe. Que tinha, que tinha o desejo de ter sido professora. Então, eu acho que eu cumpri o desejo dela.

Em outro momento de seu relato, ela destaca:

Principalmente minha mãe fez um investimento grande: “Você vai ser professora”. E eu também ficava muito dentro de casa... Então, essa coisa de brincar de escola... de ser alfabetizada pela minha mãe na varanda... E eu acho que, além disso, um outro fator é que, as irmãs do meu pai, eram professoras. Então tinha essa coisa, sabe? De ver aquelas irmãs... A minha mãe, que era uma pessoa que vinha de classe popular... ver assim, as irmãs do meu pai, como... com o maior respeito, a maior admiração, por elas serem professoras.

Ficou para Cláudia a imagem da mãe que, por restrições econômicas, não conseguiu realizar seu grande desejo de ser professora e compensou isso “dando aulas em casa”, demonstrando grande admiração por suas cunhadas e fazendo um grande investimento na escolarização de seus filhos. Ao “determinar” que a filha seria professora, busca apropriar-se de um futuro possível e orienta sua prática para a concretização dessa ambição sonhada, encaminhando a filha para o Instituto de Educação desde o ginásio.

Segundo Bourdieu (2002d, p. 88), “a ambição consciente de apropriar-se do futuro pelo cálculo racional, depende estreitamente das chances – inscritas nas condições econômicas presentes – de conseguir tal apropriação”. É possível que as cunhadas professoras tenham representado, para a mãe de Cláudia, o elemento de realidade que permitia vislumbrar as chances da realização do futuro sonhado para a filha. Não se tratava assim, de uma “demanda sem efeito”, ou seja, de uma demanda baseada tão somente na necessidade ou desejo, descolada das chances efetivas de se tornar concreta, apontadas pela presença, no universo familiar, de portadores do diploma almejado. A esse respeito Bourdieu (2002d, p. 89) assinala que “as aspirações efetivas, capazes de orientar realmente as práticas, por serem dotadas de uma probabilidade razoável de serem seguidas de efeito, não têm nada em comum com as aspirações sonhadas, desejos ‘sem efeito, sem ser real, sem objeto’, como diz Marx, ou com os simples projetos, projeções conscientes e explícitas de possíveis...”

O único professor homem que integra o grupo daqueles que manifestaram, desde muito cedo, a tendência para o magistério foi Perez, que interpretou sua opção a partir das experiências no âmbito escolar vividas ainda na adolescência. São lembranças que estiveram presentes em diferentes fragmentos de sua narrativa:

O meu interesse, sempre foi por educação.

Eu tenho uma história com a educação, muito interessante também. Porque na verdade, eu desde os catorze anos, eu já andava envolvido com educação. Eu tinha um cunhado, que era proprietário de escola. Então eu, a certa altura da minha vida, ele me levou para estudar na escola dele, para ajudá-lo... logicamente, dentro do que eu podia, na administração da escola dele. Então eu, por exemplo, com quinze anos, eu me tornei, assim, bastante íntimo com a questão burocrática da escola... E eu aprendi tudo de escola, e até mesmo dava algumas aulas, em exame de admissão, preparatório de admissão...

Perez ressaltou também que, mesmo antes dessa experiência, ele já havia “trabalhado” no Colégio Batista do Rio de Janeiro, para fazer jus a uma bolsa de estudos, durante o seu curso ginásial, o que o ajudou a familiarizar-se com a instituição escolar ou, “conhecer o colégio por dentro” e “participar da vida do colégio”, utilizando suas próprias expressões.

Em outro momento de sua entrevista, ele relata com carinho a experiência que considera ter sido determinante para sua opção profissional:

Quando eu estava com os meus dezesseis anos... dezesseis pra dezessete anos, um dia, um professor apareceu na casa do meu cunhado, no dia primeiro de janeiro, dizendo que estava passando por ali – isso era no interior de Minas – porque ele estava indo para uma cidadezinha próxima – mas já no Espírito Santo – onde ele ia receber um colégio que ele havia comprado. Mas que ele tava com um problema muito sério, porque ele havia convidado, um professor aqui do Rio de Janeiro, pra ir dirigir esse colégio, só que esse professor, a esposa estava esperando o primeiro filho, e esse professor havia condicionado o nascimento do filho, aqui no Rio, à ida dele para o Espírito Santo. (...) E ele perguntou ao meu cunhado, se meu cunhado não tinha ninguém que pudesse tomar conta da escola, receber com ele a escola, e tomar conta da escola, até que o novo diretor... fosse liberado (...) E o meu cunhado disse: “olha, eu não tenho ninguém. Agora, péra aí... o meu cunhado... Ele tá familiarizado com a escola. Fala com ele, se ele pode ir. Ele é muito responsável”. Eu era garoto ainda... tava no último ano do ensino médio. E aí eu fui pra uma cidadezinha... Guaçuí. Lá, nós recebemos o colégio. Ele me deu toda orientação, logicamente, que me disse: “olha, eu, volto aqui com frequência. Eu estarei aqui semana que vem. Na outra semana eu volto. Mas você se sinta responsável” (...) Foi no dia primeiro de janeiro, que eu fui pra lá. Com a perspectiva de ficar lá quinze dias, um mês no máximo. E o bebê não nascia. E passou janeiro, e passou fevereiro, e entramos em março... E eu sei que, só em março, é que o bebê nasceu (...) Mas, o que eu quero dizer, com relação a tudo isso, é que eu fui me familiarizando, me entranhando, e me entusiasmando com a educação. Foi muito significativa. E foi praticamente ali, que eu me decidi a seguir a carreira... de educação.

Essas lembranças de Perez levam à compreensão das experiências na escola de seu cunhado, no Colégio Batista e na escola que foi dirigir, como uma

inserção profissional precoce a partir dos constrangimentos do ponto de vista econômico a que estava submetido.

Para Perez, foram determinantes também algumas imagens modelares de professores, dentre as quais, a de um amigo de seu pai, assim lembrado por ele:

E depois eu recebi uma influência muito grande... porque quando eu voltei, para o Rio, eu.. meu pai tinha um amigo... ligado à Igreja... professor Luciano Lopes... José Luciano Lopes. E foi um grande educador. Foi professor do Instituto. Ele, ele publicou vários livros sobre educação, e há um livrinho dele, muito bom, sobre Pestalozzi, por exemplo. E o professor Luciano, ele era um entusiasta, como professor, como pedagogo. Uma passagem... por uma universidade americana, na área de educação. E ele de certa forma me influenciou muito também.

Embora Perez tenha afirmado que não recebera nenhuma influência da família para se tornar professor, as disposições para o magistério parecem ter sido forjadas no seio de um universo familiar mais extenso: a irmã, o cunhado, o amigo do cunhado que o convidou para dirigir uma escola aos dezesseis anos, o amigo de seu pai, professor entusiasta, etc. Essas lembranças ajudam a compreender suas disposições profissionais, a partir também de uma “hereditariedade” dos caracteres adquiridos em seu grupo social. Nessa perspectiva, o *habitus* se apresenta como um tipo de tendência do grupo para persistir nos sucessores. Para Bourdieu (2002d), essa espécie de tendência do grupo para perseverar em seu ser, porque inconsciente, opera em um nível muito mais profundo que as tradições familiares ou que as estratégias conscientes dos indivíduos. A familiaridade de Perez com a instituição escolar e com a profissão docente permitiu adotar estratégias ‘racionais’ sem ter que pensá-las como tais. Assim, o curso de Pedagogia, que naquela época⁵⁶ estava voltado para formar os especialistas de educação, foi a única opção de Perez, no momento em que ele ingressou no ensino superior.

Quando ingressei na universidade, fui fazer o curso de Pedagogia. Minha proposta, sempre foi uma proposta de educação, voltada para educação.

Apesar de ter tido uma infância e adolescência com algumas restrições do ponto de vista do capital econômico, o mesmo não se deu com relação ao volume de capital social, ou seja, da rede de relações de seus familiares, o que,

⁵⁶ Perez concluiu o curso de Pedagogia em 1963.

certamente, favoreceu sua trajetória escolar e o impulsionou em direção a um futuro percebido como possível. Esse capital social foi acionado para favorecer sua escolarização e tornar possível a antecipação de um futuro, cujas chances de realização já se inscreviam nas condições objetivas presentes.

Do conjunto de experiências vividas por esse grupo de professores que interpretaram suas opções profissionais a partir de um desejo manifestado naturalmente desde a infância ou adolescência, como algo inscrito em suas personalidades, emergiram algumas regularidades, tais como a força das imagens modelares presentes no universo familiar mais amplo; exceto no caso de Isabel, cuja imagem mais forte se inseria no universo escolar e o início, precoce, de uma experiência docente, vivida com “alunos” reais ou imaginários.

Nos estilos de vida, nas trajetórias familiares e, sobretudo, nos valores vividos tacitamente ou explicitamente comunicados, encontramos a chave para compreender essa “vocação” nascida na infância e, algumas vezes, desde o nascimento.

Desses oito professores, apenas Perez, Adriana e Isabel não cursaram o Normal, o que indica que, para todos os outros, a opção precoce pelo magistério se fez acompanhar por estratégias para a realização também precoce de uma aspiração “inscrita em suas personalidades”. Isabel e Perez, apesar de não terem feito o curso Normal, optaram pela Pedagogia, curso que se aproxima do Normal no que se refere ao campo de atuação do egresso (as escolas de ensino fundamental) e à pouca valorização social.

4.2.2

“Não queria ser professor/a...”

Nos relatos de vida, emergiram também sentimentos de negação à idéia da “vocação”. Metade dos entrevistados que manifestaram explicitamente que não queriam ser professores, porque suas escolhas recaíam sobre outra carreira ou porque não sabiam bem o que fazer. Dentre esses dez professores, seis justificaram a ausência de uma disposição para o magistério em virtude de outras possibilidades profissionais. Duas professoras explicitaram que não tinham um projeto profissional definido e acabaram optando por serem professores.

Finalmente, as outras duas professoras afirmaram que a vida acabou encaminhando suas trajetórias para o magistério. Assim, de acordo com essas interpretações, subdividi esse conjunto de professores em três subgrupos, utilizando também fragmentos de afirmações feitas ao longo de suas narrativas.

4.2.2.1

“Não queria ser professor/a, queria ser...”

Nesse primeiro subgrupo reuni os depoimentos de Ana Lúcia, Renato, Lúcia, José Fernando, Silvia e Iara que manifestaram a ausência de uma disposição para serem professores em decorrência de outra opção profissional que, por diferentes motivos, não se concretizou.

Dentre esses, apenas Ana Lúcia descartou a “vocação” inicial bem antes da decisão sobre o curso superior que faria. Durante o curso ginásial queria fazer Psicologia ou Medicina. Já no ensino médio se encantou pelo magistério e pela História. Referindo-se ao período em que concluía o ginásio, ela recorda:

Eu resolvi que eu precisava ir pra uma escola muito boa. Porque afinal eu queria, estudar... Na época eu queria fazer Psicologia. Então eu quis ser médica. Eu quis ser tudo na vida, menos professora.

Ana Lúcia interpreta sua opção pelo magistério a partir da influência de dois professores de História, dos quais ela se lembra com admiração: Júlio, seu professor no final do ginásio, que “dava aulas de História fantásticas”⁵⁷, articulando as questões culturais com a História do Brasil; e Joaber, seu professor no ensino médio, que “era um professor excelente” e que a encantou por forma de dar aula. Essa maneira de interpretar sua opção pelo magistério foi explicitada por Ana Lúcia em diferentes momentos da entrevista, como se vê nos seguintes fragmentos do seu relato:

E lá eu conheci outro professor de História. Eu acho que esse foi uma grande influência. Eu decidi ser professora e decidi fazer História.

E aí eu quis ser professora de História. Quis ser professora, ali eu quis ser professora. Eu fiquei encantada com a forma dele dar aula, que era uma coisa

⁵⁷ Utilizo aqui e a seguir as expressões utilizadas por Ana Lúcia ao descrever esses dois professores.

muito, muito interessante. Como é que ele trazia os assuntos de uma forma muito atraente pra gente! Como é que ele contextualizava muito aquilo a partir da vida da gente.

E aí eu decidi fazer História. E aí fui fazer História pra ser professora de História. Nunca quis ser historiadora. Eu quando fui fazer História, eu fui fazer História para ser... eu queria ser professora de História.

Considerando que Ana Lúcia teve sua trajetória marcada por limites do ponto de vista econômico e social e que sua trajetória escolar, segundo ela, foi um “fracasso absoluto”, inclusive, impedindo que, no ensino médio, acompanhasse o ritmo de ensino do Colégio Andrews, escolhido por ela naquela época, por ser considerada como uma escola muito forte, é possível compreender suas disposições a partir dos constrangimentos de seus grupos de referência. Segundo Bourdieu (2002d, p. 91), “a adaptação das disposições às condições objetivas (...) pode, no caso das classes cultural e economicamente desfavorecidas, ser o princípio de uma inadaptação à ‘situação’ e de uma resignação a essa inadaptação”. Assim, ser psicóloga ou médica foram trajetórias abandonadas, em virtude de terem sido consideradas como improváveis ou impossíveis de serem realizadas, diante das condições objetivas nas quais as disposições foram adquiridas. Nesse sentido, Bourdieu (2002d, p. 90-1) assinala que:

A concordância das expectativas com as probabilidades, das antecipações com as realizações, está no princípio dessa espécie de “realismo”, enquanto sentido da realidade e senso das realidades que faz com que, para além dos sonhos e das revoltas, cada um tenda a viver “de acordo com a sua condição”, segundo a máxima tomista, e tornar-se inconscientemente cúmplice dos processos que tendem a realizar o provável.

Diferentemente de Ana Lúcia, cuja entrada no curso de licenciatura estava acompanhada de uma escolha consciente pelo magistério, Sílvia, cuja trajetória também esteve marcada por limites do ponto de vista econômico, relata uma entrada no curso de Pedagogia decorrente de uma realidade na qual se inseriam as regras dos vestibulares e as limitações impostas por suas condições de existência e por seu processo de escolarização:

Fiz o clássico. Não fiz formação de professores. Não fiz o Normal. Eu não ia ser professora. E eu tentei a Psicologia na UFRJ, e passei na segunda opção, Pedagogia, que eu não sabia o que era. Não sabia o que era, mas no meu grupo, todo mundo que tava fazendo Psicologia optou também pra Pedagogia naquele tempo. A gente fazia UFRJ, aí saía correndo pra tentar a prova na UERJ. Só as públicas mesmo. Aí eu fui fazer Pedagogia e fui depois pra opção da Orientação Educacional, que era uma coisa próxima à Psicologia.

Contudo, no caso de Sílvia, o abandono da trajetória sonhada inicialmente foi temporário, visto que alguns anos depois, já trabalhando como orientadora educacional, Sílvia retorna a UFRJ para fazer a Psicologia. Porém, segundo ela, esse retorno não se fez acompanhar mais do desejo de ser psicóloga, mas de uma necessidade profissional, como assinalou:

Quando eu fui ser orientadora educacional, as coisas não estavam saindo direito, conforme eu achava. E não conseguia interferir na escola (...) e aí achei que eu não tinha conhecimento dessa área. Aí eu volto para a UFRJ e peço matrícula com isenção de vestibular, pra fazer Psicologia (...) Bem, aí, continuei, fiz a Psicologia, me formei em Psicologia, e continuei trabalhando. Eu depois que entrei no magistério, eu não saí mais do magistério. Eu digo que eu não sou psicóloga, eu estudei Psicologia. Uma coisa é você tá na profissão, exercer a profissão. Eu não exerci a profissão de psicóloga. Eu estudei Psicologia na UFRJ, e a minha vida toda, são trinta anos dentro de escola, foi dando aula, foi atuando como professora, dirigindo, mas atuando como professora.

Para Sílvia, essa “conversão” da escolha profissional e sua opção pelo magistério se deu já dentro da faculdade de Pedagogia, para a qual entrou sem saber do que se tratava, e foi interpretada por ela a partir de sua inserção profissional, mesmo antes de terminar a faculdade. Para ela, o retorno à universidade para cursar Psicologia se fez, menos por ter sido um desejo acalentado durante a adolescência, que por uma necessidade profissional. Essa interpretação foi reforçada quando lembrei a ela que Psicologia tinha sido sua primeira opção, ao que ela respondeu:

Também, também. Mas eu acho que foi também, muito em função da dificuldade de ser orientadora educacional.

Sílvia fez questão de reafirmar, por diversas vezes, sua opção consciente pelo magistério, confirmada também, segundo ela, pelo mestrado em Psicologia da Educação e pelo doutorado em Educação. A partir de sua narrativa, é compreensível uma disposição para o magistério, adquirida a partir das suas condições sociais de origem que, embora não tenham sido associadas diretamente por ela às suas disposições profissionais, pode ajudar a compreender sua opção, como se vê nos seguintes fragmentos:

Minha mãe trabalhava em hospital, como atendente (...) A vocação, a vontade dela era de ser professora (...) Minha mãe queria ser professora, essa não era a minha vontade de ser professora.

O conselho que eu dou pro meu filho e pras outras... pros outros alunos que vão fazer faculdade: “Seja qualquer profissional, mas seja também professor. Eu acho bonita essa profissão. Eu incentivo meu filho a ser professor, embora ele esteja no mesmo caminho:”eu não vou ser professor”. Era isso que eu dizia antes de entrar pra faculdade. Eu não vou ser professora, não vou fazer o Normal, mas sei que era um sonho pra minha mãe. Porque era um sonho pra ela realizar, ser professora. E acabei sendo professora.

Quando Sílvia fala das dificuldades financeiras de sua família, do valor posto na escolarização por seus pais, do sonho não realizado por sua mãe, de sua não aprovação para a primeira opção na universidade, destaca alguns constrangimentos de seu grupo de referência, de suas condições de escolarização, das restrições a que esteve submetida em sua trajetória, confirmando que a vocação, como disposição adquirida em determinadas condições, tende a ajustar-se às potencialidades objetivas (BOURDIEU, 2002d).

Outra professora que, menciona o abandono de uma trajetória profissional a partir de restrições do ponto de vista do capital econômico foi Iara que, consciente dessa impossibilidade de realizar o futuro desejado, relata:

Eu não queria ser professora, eu queria ser médica. Achava que a saúde era mais... angustiante naquele lado do Brasil. Infelizmente não deu. E a minha família também, nunca me estimulou a ser professora. Nunca. Ser professora era uma coisa assim, que até a morte, meu pai dizia: “mas quem, quem mandou você ser professora?” Quando eu tinha algum problema e tal... “Você poderia ser o que você quisesse, e acabou sendo professora”. É, mas eu gostei do que eu tava fazendo, e resolvi ser professora.

Em outro momento de sua entrevista, quando perguntei por que não havia feito Medicina, ela prontamente respondeu:

Porque eu não tinha dinheiro. Eu cheguei a passar. Eu cheguei a cursar. Mas eu trabalhava (...) a partir das seis horas da tarde. E muitas vezes eu não dormia. Porque eu trabalhava e... vivia quase que em horário integral. Tomando coca-cola com... amassava coca-cola com café e Novalgina. E tomava aquilo porque diziam que fazia a gente ficar acordado. Aí, eu pifei.

Nesse momento da vida de Iara, ela se encontrava sozinha no Rio de Janeiro, única responsável pelo seu sustento. Assim, essa forma de ajuste das disposições adquiridas em seu grupo de origem (pertencente a uma elite econômica e cultural) às condições objetivas presentes foi fruto de um cálculo racional acerca da impossibilidade – inscrita nas condições econômicas presentes – de conseguir a realização da aspiração sonhada. Essas lembranças de Iara ajudam a compreender o abandono da trajetória sonhada a partir dos

constrangimentos a que esteve submetida a partir do ensino médio, visto que foi “arrancada” do universo econômica e culturalmente favorecido em que viveu a infância e adolescência e submetida a uma situação muito desfavorável tanto do ponto de vista econômico, como também do afetivo.

Apesar de Iara ter afirmado que sua família nunca a estimulou a ser professora, alguns fragmentos de sua narrativa apontam para experiências vividas na infância, marcadas em sua memória, que podem ajudar a compreender a conversão das disposições de Iara e a sua “opção” pelo magistério:

Eu era a queridinha do vovô e ele me deu de presente uma escola. Ele fez um galpão, pintou, botou carteira, um quadro de livro que eu tinha que, subir num, num monte de tijolo – ele fez como se fosse um pedestalzinho assim, pra eu poder subir, pra eu poder escrever no quadro, porque eu não alcançava. Eu tinha treze pra catorze anos. E eu comecei a alfabetizar os camponeses lá do meu avô, e comecei assim. Mas eu não queria ser professora, eu queria ser médica.

As minhas professoras, no máximo, tinham terminado o ensino fundamental ou estavam fazendo o ginásio. Isso as professoras do primário. E eu ajudava, eu era mais ajudante das professoras do que propriamente aluna, entendeu?

E eu fiz parte das ligas camponesas como, como alfabetizadora. Trabalhando com a cartilha do Paulo Freire. Foi esse o meu começo. E eu não pensava em ser professora.

Essas lembranças ajudam a compreender uma disposição para o magistério, adquirida por imposições da realidade, mas também, na socialização familiar, apesar da repetida negação, a partir de um sistema de valores, implícitos ou explícitos nos gestos cotidianos, como, por exemplo, o de seu avô, ao lhe “dar de presente” uma escolinha, para que alfabetizasse os colonos.

A escolha do seu curso de graduação foi interpretada por ela como uma resposta à culpa que sentia por não ter tido uma relação mais próxima de seu pai, revelando uma escolha dentro de uma não-escolha (LELIS, 1996).

Eu tava operada, sem poder me mover, na cama. E comecei a ver as chamadas pro vestibular. Aí eu disse: eu vou me candidatar. Aí me inscrevi, e fiz vestibular. Isso em janeiro já, quando eu já podia andar. Fiz o vestibular pra tentar resgatar... porque aí foi quando meu pai teve um infarto e eu fiquei morrendo de culpa (...) Eu fiquei culpadíssima porque nunca dei atenção pro meu pai direito... E fiz vestibular pra Filosofia na Faculdade de Teologia João Paulo II.

Contudo, a opção consciente de Iara pela profissão docente se fez bem mais tarde, já ao final do curso de graduação que, naquele momento, era feito na UFRJ⁵⁸, a partir do convite de uma de suas professoras da faculdade de Educação.

Eu vim aqui pra faculdade de Educação⁵⁹ com todos os, indicativos de que isso aqui era uma porcaria, que isso aqui não valia a pena. Aí, a primeira coisa que eu perguntei: “Por que que eu não estava isenta de fazer fundamentos da educação, já que eu era da Filosofia?” (...) Aí dei a sorte de encontrar a professora Maria Luíza. E no final do semestre ela me convidou a montar um projeto de Filosofia pra adolescentes e crianças no Colégio Sion.

Evidencia-se, em sua narrativa, que ela resistiu o quanto pôde a essa opção. Seu discurso deixa transparecer uma imagem negativa da profissão, adquirida no seio de seu grupo familiar, que sonhou para ela uma posição de muito prestígio. Evidencia-se também uma completa inadaptação das disposições, que a encaminhavam para uma carreira socialmente valorizada, às condições objetivas de realização dessas aspirações. Em suas lembranças, destaca-se a distinção entre “condições de produção” e “condições de funcionamento” do *habitus* a que se referiu Bourdieu (2002d), o que introduz, segundo Dubar (1997), um elemento fundamental de incerteza na teoria do *habitus*. Considerando a posição social elevada ocupada por sua família, é compreensível o aparecimento de certas disposições para posições profissionais raras, decorrentes do convívio direto com parentes que ocupavam essas posições. Para uma família privilegiada do ponto de vista do capital econômico, cultural e social, “a segurança proporcionada pela certeza íntima de poder contar com uma série de ‘redes de proteção’ está na origem de todas as audácias, inclusive intelectuais, vetadas aos pequeno-burgueses em decorrência de sua insegurança ansiosa por segurança” (BOURDIEU, 2002d, p. 95).

Segundo Bourdieu (2002d), a correspondência imediata entre as estruturas e o *habitus* é um caso particular do sistema dos casos possíveis. Como as condições de existência de Iara foram muito alteradas a partir do momento em que ela deixou sua família e veio para o Rio de Janeiro, observa-se que essa correspondência não se realiza completamente. Como assinala Bourdieu (2002d, p. 85), existem casos em que as “práticas são objetivamente inadaptadas às

⁵⁸ Após “descobrir” que o curso que fazia, apesar de muito bom, não era reconhecido, Iara prestou novo vestibular e agora cursava Filosofia na UFRJ.

⁵⁹ Para cursar a licenciatura em Filosofia.

condições presentes por serem objetivamente ajustadas a condições esgotadas ou abolidas”. Nos casos em que se observam uma mudança permanente das condições objetivas, que é o caso de Iara, há uma “defasagem permanente entre as condições às quais o *habitus* está ajustado e as condições às quais deve ajustar-se”. Para ela, esse desajuste do *habitus* em relação às condições objetivas levou a uma defasagem entre as expectativas, suas e de sua família, e as condições de realização dessas aspirações.

A imagem de uma profissão docente socialmente desvalorizada também emergiu dos relatos de Lúcia, José Fernando e Renato para justificar uma não escolha pelo magistério. É o que aparece nos seguintes fragmentos de suas narrativas:

Eu não tinha a menor intenção de ser professora... é... achava que era uma profissão defasada, porque toda mulher seguia... Não queria, não achava moderno, né? E na minha família também, ninguém nunca me estimulou a ser professora, mas, eu quis cursar a faculdade de História, acho que um pouco assim, buscando ampliar esse conhecimento, essa parte cultural... (Lúcia)

Eu não fiz licenciatura, eu não gostava. Eu achava uma perda de tempo... matérias pedagógicas, aquilo é uma baboseira... (risos) É algo, que absolutamente não me fascinava, de forma alguma. Eu queria ser cientista social. Então, eu não fiz licenciatura por opção. Eu não queria, que não queria dar aula. Na minha cabeça, eu não me via como professor. Eu me via como um sociólogo. O que que é ser um sociólogo? Eu não sei bem... assim, no geral.... mas, eu queria ser um sociólogo. (José Fernando)

E aí, eu lembro quando eu estava fazendo o segundo grau, e eu não queria ser professor. Eu não sabia bem o que eu queria, mas eu sabia que eu não queria ser professor. Então eu sabia o que eu não queria. Dentro das coisas que eu não queria, era dar aula. Cheguei, até como eu disse, a dar aula de inglês, mas por uma questão de ganhar alguma coisa. Aí eu falei: não, não quero dar aula mesmo. Não gosto de ser professor (...) Eu queria fazer pesquisa, fui pra FIOCRUZ, fui trabalhar enfiado em laboratório, trabalhava com aquelas coisas bem de biólogo mesmo. (Renato)

Contudo, apesar do mesmo sentimento de negação à idéia de vocação pelo magistério, cada um deles interpretou sua opção a partir de diferentes experiências que ficaram marcadas em suas memórias, vividas no curso superior ou, no caso de José Fernandes, na pós-graduação e numa inserção profissional não planejada. Assim, a constatação das dificuldades relativas ao ensino de História, o acolhimento na faculdade de Educação, um certo encantamento com as disciplinas pedagógicas, a influência de professores-modelos e, sobretudo, o sentido moral

atribuído ao magistério foram argumentos utilizados por esses professores para justificarem suas disposições para o magistério.

Para Lúcia e Renato essa “conversão” das aspirações profissionais se fez durante a licenciatura, a partir de uma certa decepção diante das realidades das opções anteriores:

Fiquei chocada com o ensino que era muito tradicional, muito positivista, sabe? E... desinteressante, livresco, acadêmico – acadêmico no sentido pejorativo, daquela coisa isolada, do historiador que era um super... um cara que tinha um banho de cultura clássica. E eu percebi que isso não era a minha intenção, o que eu queria pra minha vida: aquela erudição, aquela coisa... E percebi também, na licenciatura... Isso eu acho até interessante, é marcante: aqui na licenciatura, nesta faculdade, eu comecei a gostar de... gostar da profissão que eu escolhi, que eu pensei várias vezes em largar a faculdade, mas, acabava optando pela persistência. Aqui com a prática de ensino em História, eu comecei a achar que a carreira docente, poderia ser muito interessante, primeiro porque eu comecei a perceber, que o que eu tava estudando podia ter um sentido. Que era um sentido de transmitir conhecimento a outras pessoas... (Lúcia)

O que começou a me afastar do mundo científico da Biologia (...) foi a relação pessoal, com o que eu chamo de pseudo-orientadora. Porque eu tive uma orientadora, de estágio, que (...) era de uma arrogância insuportável. E de um preconceito também absurdo, arrogância absurda. Eu ouvi frases absurdas lá dentro, eu fui destrutado várias vezes (...) E aquilo foi me afastando, daquele mundo científico que eu estava deslumbrado... enquanto conhecimento. Naquele mesmo momento, eu estava fazendo licenciatura, em Biologia... na UFRJ. E acreditem ou não, a forma como eu estava sendo recebido pelos professores, era completamente diferente da forma como eu era recebido na Biologia (...) Uma professora de Didática, que eu nunca esqueci dela, ela falou: “Oi querido, tudo bem?” Quando a primeira vez que ela falou, oi querido comigo, eu não acreditei. Eu falei: “Nossa! É a primeira vez que uma professora fala ‘oi querido’ pra mim”. Eu achei aquilo o máximo. Mas foi marcante mesmo. (Renato)

Destacam-se, nos dois relatos, certo desapontamento com o campo disciplinar no qual estavam inseridos e a possibilidade de darem a essas opções iniciais um novo sentido moral. Essa perspectiva foi assinalada também por José Fernando, embora isso tenha sido vivenciado por ele, mais tarde, já na pós graduação.

No mesmo ano em que eu tive o diploma, eu fiz um concurso pra, pra UERJ, uma pós lato sensu (...) de... Sociologia Urbana, na UERJ. Queria trabalhar alguma coisa, assim. (...) E aí queria trabalhar alguma coisa de sociologia: Por que não sociologia urbana? O curso é interessante e tal. Fiz, passei, passei bem e tal. E comecei... foi um belíssimo curso, belíssimo curso. Muita discussão interessante. Até que surgiu uma disciplina, que é a disciplina de metodologia do ensino superior, ou alguma coisa do gênero (...) Aí a Baeta Neves tava lá... E eu comecei a me encantar de forma... total com aquilo, total (...) Eu achei maravilhoso. Porque pra mim, juntava duas coisas que me eram caras. Por um lado uma

discussão mais teórica, mais... eu gosto, gosto; por outro lado, uma perspectiva de ação (...) E aí eu comecei a ver que a educação, ela podia juntar essas duas coisas: que ela tinha uma atuação, sabia; mas que tinha uma vida intelectual, eu não sabia...

As lembranças desses professores, que não interpretaram suas opções profissionais como “vocação”, enquanto disposição natural para o magistério, nem mesmo como disposição adquirida na socialização familiar, levam a refletir sobre o *habitus* como sistema de esquemas de percepção e apreciação, em constante reformulação, constituído a partir dos modos de pensar, sentir e agir de um grupo de origem que, interiorizados pelos indivíduos, assegura “a adequação entre as ações do sujeito e a realidade objetiva da sociedade como um todo” (ORTIZ, 1983, p. 15). Assim, mesmo sem uma influência direta no que se refere à escolha profissional, a socialização familiar está na origem da forma como eles se relacionavam com o conhecimento e com o outro, dos valores nos quais acreditavam, da forma como eles “desejavam” se inserir e intervir na sociedade e do sentido moral atribuído à educação e ao magistério.

4.2.2.2

“Não sabia muito o que queria ser...”

Reuni, nesse segundo subgrupo, os depoimentos de Márcia e Lina, que manifestaram não somente a ausência de uma disposição para serem professoras, mas também, a ausência de outros projetos profissionais. Ambas manifestaram que motivos não profissionais as encaminharam para uma “escolha” que, na verdade, somente mais tarde se tornaria verdadeiramente uma opção profissional.

Assim, Márcia e Lina se lembram do momento em que tiveram que escolher seus cursos de graduação:

Nós (ela e a prima) estudamos juntas pra fazer o vestibular... Enquanto ela tinha sido normalista e aí enveredou pra Pedagogia... pra buscar continuidade da profissão que ela tinha escolhido, eu fiz clássico, estava noiva, ia me casar, mas eu sou da geração de 68... Então, tinha que fazer uma universidade. E aí o que que aconteceu? Eu fui fazer Pedagogia, meio sem, assim, eu não sabia muito pra que não. Eu queria era fazer um curso superior. Mas a minha idéia era casar, ter filhos. Eu não sabia bem como... eu sou assim, meio que uma prova, de que, essa questão da vocação é uma coisa muito discutível. Porque a minha paixão pelo magistério, ela foi construída, no magistério. (Márcia)

Quando eu entrei pra faculdade, eu entrei por causa da Literatura. Quer dizer, tinha mil coisas, não sabia o que que eu ia fazer. Fiz pra Economia, fiz pra História, vestibular... Aí mudei, aí fui pra... fazer letras na UFRJ, e muito por causa do namorado meu, que, adorava Literatura e, escrevia, não sei o que e tal. Eu fui por causa da Literatura. (Lina)

Embora Márcia e Lina tenham atribuído a “opção” por um curso de licenciatura à influência de outras pessoas (prima e namorado, respectivamente), apontando para uma entrada na universidade que não se fez acompanhar de uma escolha deliberada pelo magistério, ambas assinalam que, posteriormente, a formação profissional foi um caminho percorrido com grande investimento intelectual e emocional, em decorrência de “terem se encontrado”. É o que aparece, por exemplo, no seguinte fragmento do relato de Lina:

Mas quando eu cheguei na faculdade, eu acho que aí, um grande marco pra eu ter me tornado professora, sabe (...) Mas, me interessou mais a Lingüística, e muito pela via do ensino. De entender o que a gente podia fazer na escola, pra melhorar o ensino de português. Então, aula de Sociolingüística, foi uma aula marcante pra mim. De pensar que a língua brasileira, podia ser uma língua estrangeira pra muita gente... Aí essa... essa consciência de que, o ensino podia fazer alguma coisa diferente do que era feito, e aí eu, nessa hora que eu tomei esse caminho mesmo, que eu continuei depois, né. Me lembro disso perfeitamente, no meio da faculdade.

Filha de um professor que, segundo ela, tinha uma relação muito positiva com a questão do ensino, é compreensível que seu interesse tenha se voltado para o magistério, já no decorrer do seu curso superior, como ela mesma reconhece em outro momento de sua entrevista. Referindo-se ao pai, que dava aula em uma universidade às sextas-feiras, ela destacou:

Ele ia lá, à noite, se considerava o professor universitário. Hoje em dia eu olho pra ele e falo: ele não era um professor universitário porque ele não... não era a dedicação dele, como a minha. Mas ele adorava, falar, formar alunos, e levava muitos alunos pra trabalhar com ele... Tinha uma relação muito positiva com esse ensino. Talvez tenha alguma coisa a ver aí de, dessa coisa de ser professor.

O que parece ter ficado para Lina foi o sentido atribuído por seu pai à profissão docente, o que pode estar na origem de uma opção pelo magistério, já no curso de graduação.

Para Márcia, cujo percurso universitário foi interrompido por diversas vezes e por diferentes motivos, foi necessário um pouco mais de tempo para que uma opção consciente pelo magistério se manifestasse. Após um ano de curso, ela,

que já havia se casado, trancou a matrícula para acompanhar o marido, transferido para outra cidade. Sobre suas primeiras tentativas de retomar o curso, ela relatou:

Em 72, eu fiz a primeira tentativa de voltar pra (universidade). Ainda sem saber muito bem o que eu queria da minha vida. Eu reabri a matrícula, ainda sem saber por que Pedagogia, o que eu ia fazer, mas eu queria terminar meu curso. Eu tinha feito na verdade, eu tinha feito um ano inteiro, completo. Bom, aí 72... eu fiz um ano em 72, tranquei novamente, e nesse momento eu tranquei... porque, deixa eu ver (...) Eu tranquei porque eu não tava gostando. Eu não agüentava, Graça. Eu não agüentava, era aquela coisa de ensinar o professor a ensinar, a tônica era muito essa, sabe... Era de ensinar o professor a ensinar. Aquela coisa das metodologias, eu me lembro direitinho (...) Eu me lembro, eu detestava. Metodologia do ensino da alfabetização... Dizia: “Meu Deus! Coitadas das crianças, que coisa horrórosa!” E odiava tudo. E aí eu tranquei. Bom, aí tranquei, e aí fui cuidar da reabilitação da minha filha. E aí eu fiquei, eu fiquei uns bons... nove anos eu acho.

Após essa primeira tentativa frustrada de um retorno ao curso de Pedagogia e, diante da insistência de sua mãe que, inconformada com o fato de ela não ter concluído o ensino superior, reabriu sua matrícula na universidade, Márcia retornou ao curso em 1981 e, sobre esse retorno, ela destacou:

E, eu volto, e já, com outra cabeça. E gostando muito. Gostando muito, e adorando as aulas... Madura... Eu não sei... Eu me lembro das aulas da S, eu me lembro dos estágios na escola pública. Eu **amava** os estágios na escola pública. Porque era... porque aí... eu não sei... tudo parecia muito importante pra mim. A educação, a alfabetização que eu tinha detestado, toda a questão da metodologia... Quando eu volto, eu já volto vendo a alfabetização de outro jeito. A gente tava começando a entrar em contato com as idéias de Emília Ferreiro, começando... Mas já trabalhando com outros autores. Freinet, távamos trabalhando com Heloisa Villas-Boas, e aí eu já começo a olhar alfabetização de outro jeito...

As lembranças dessas professoras remetem para o conceito de *habitus*, como uma estrutura interna sempre em via de reestruturação (BONNEWITZ, 2003). No caso de Márcia, é possível que as restrições do ponto de vista de sua vida familiar, em virtude do tempo em que esteve sem estudar, do fato de já ter tido três filhos e de precisar trabalhar para sustentá-los podem ter sido determinantes para essa reestruturação, como ela mesma assinalou em outro momento da entrevista:

Eu já tinha os três filhos. Eu volto pro mesmo curso, mas também ainda sem saber... Isso é que é... isso que é importante falar. Ainda sem saber, o que eu iria fazer. E aí o que acontece? Quando eu volto... em 81, 82, eu ainda tô casada. Mas em 84, eu me separo. Eu me separo do meu primeiro marido, e aí o que que acontece? Eu, eu tenho necessidade de trabalhar. Eu tenho necessidade de

trabalhar. Pensão era muito pouca, eu tinha necessidade de trabalhar. E aí eu já tinha toda uma consciência de que eu queria trabalhar, de que eu não queria mais só ficar em casa, cuidando dos filhos e tudo. Eu tinha uma consciência enorme que eu queria trabalhar. Que eu queria trabalhar, e que aí... que eu queria trabalhar em educação, mas aí eu não sei se eu queria trabalhar em educação, porque era nessa área que eu tava. Então...

Como assinala Martins (1990, p. 66), “confrontado com situações conjunturais nos diversos espaços sociais, o *habitus* torna possível a criação de novas modalidades de conduta dos atores sociais, possibilitando-lhes (...) a produção de determinadas improvisações regradas”, cujo limite se encontra nas próprias condições históricas específicas do indivíduo e seu grupo social. Assim, o *habitus* se reestrutura segundo a trajetória social percorrida pelo agente, em virtude de exigências colocadas pelas situações concretas de existência. Embora se possa afirmar que as restrições a que Márcia estava submetida nesse momento de sua história possam estar na origem de um ajustamento de suas opções profissionais, certamente a relação que tinha com o estudo e com a leitura e o valor da escolarização, apreendidos em seu grupo familiar e, de certa forma, expressos no empenho de sua mãe ao reabrir sua matrícula, também parecem ter sido fundamentais.

4.2.2.3

“Acabei entrando, fui ficando...”

Reuni nesse subgrupo os relatos de Eliane e de Leila que, apesar de se assemelharem ao subgrupo anterior no que se refere ao sentimento de negação à idéia de vocação, destacam-se dele, visto que tinham inicialmente projetos profissionais definidos e que o ajustamento das opções profissionais não se deu no decorrer dos cursos de graduação, e, sim, posteriormente.

Do grupo dos dez entrevistados que não queriam ser professores, apenas Eliane não cursou inicialmente uma licenciatura. Assim ela se lembra do percurso rumo à profissão.

Na verdade eu queria fazer Física (...) Quando eu acabei a escola técnica, eu vim pra universidade fazer Engenharia Química. Era mesmo para não ser professora. Fiz Engenharia Química, mas, ao mesmo tempo, eu comecei a trabalhar na própria escola técnica – no início como estagiária, dando aula de laboratório (...) umas das possibilidades era você trabalhar como professor de laboratório, nas próprias escolas técnicas – então eu fui trabalhar como professora de laboratório,

era um pouco até o meu estágio mesmo do curso... E depois aí fui ficando, como professora de laboratório, depois acabei a universidade fiquei como professora efetiva. Até antes de acabar a universidade (...) Então, aí a gente... acabei entrando, fui ficando...

... aí fiz uma complementação de licenciatura, aí depois, trabalhando na Escola Técnica, e em outros lugares (...) acabei me direcionando mais pra isso, achando que a área de educação era uma área que me interessava mais de trabalhar do que a própria Química, e acabei indo fazer mestrado em educação.

Leila, apesar de ter optado pelo curso de Pedagogia, também se lembrou que sua opção não foi acompanhada de uma escolha deliberada pelo magistério, visto que seu maior interesse estava no curso de Museologia, cursado paralelamente à Pedagogia.

Entrei pra Pedagogia, porque, segundo a minha professora, Pedagogia eu iria conhecer educação, mas embora não fosse o que eu gostaria de fazer.

Contudo, vale destacar que o momento de escolha de seu curso superior foi cercado de muitas dúvidas, que a acompanharam, inclusive, durante o curso de Pedagogia e das quais ainda se lembra:

E quando eu terminei o colégio, uma professora havia me emprestado um livro do Paulo Freire, e... eu achei que a educação – fiquei muito empolgada – e, comentei com ela, que eu achava que a educação seria o grande meio de mudar as injustiças no mundo. Bem aquela coisa de adolescente! Mas eu também tinha uma certa curiosidade com Artes. E descobri o curso de museu, de Museologia, e me encantei. Então eu queria nas minhas fantasias de adolescente, eu gostaria de trabalhar, alguma coisa mais... um trabalho individualizado, calmo, tranquilo, e viajei na possibilidade de me especializar em restauração (...) Eu viajava a possibilidade de analisar... material, e partir pra descobrir técnicas de restauração e tal. Aí fiz os dois cursos...

Tinha uma coisa muito interessante: várias vezes eu sai daqui dizendo: não volto mais, vou abandonar o curso. Porque logo no início, as primeiras disciplinas, os dois primeiros períodos, eram muito chatos. Extremamente cansativo, monótono... Eu não tinha feito Normal, e... eu não entendia aquelas discussões que algumas colegas se pegavam com os professores...

Entretanto, Leila relata que durante o curso passou a se interessar por algumas disciplinas da educação e, sobretudo, pelas atividades de pesquisa iniciadas no âmbito de uma monitoria.

Aí depois minha experiência no departamento como monitora... foi excelente. Eu tive contato com a documenta... Me colocaram pra fazer... participar do levantamento de dados de todas as documentas. De todos os cursos aprovados pelo Conselho Federal de Educação, do curso de Pedagogia. Isso foi muito bom, porque me mostrou também a pesquisa, que eu fiquei... “É essa é a minha praia”. **Ninguém fala comigo, eu tô aqui na minha. É por aí que eu vou.** (risos, grifos meus)

É compreensível que para Leila, que sonhava em ter um trabalho mais individualizado, calmo, tranquilo como ela imaginava que seria o de restauradora, a pesquisa em educação se apresentasse como “a sua praia”, abrindo para ela a possibilidade de fazer algo de que gostava, mesmo dentro de uma profissão que não havia “escolhido”.

Considerando que o *habitus* é um conjunto de disposições duradouras adquiridas pelos agentes no processo de socialização e que as disposições são atitudes, inclinações, para perceber, sentir, fazer e pensar, interiorizadas pelos indivíduos a partir das condições de sua existência, é significativo o fato de Leila e Eliane, serem filhas de professoras e, portanto, portadoras de determinado volume de capital cultural e de uma determinada forma de relação com a escola. Embora essas professoras tenham destacado a falta de uma influência direta de suas mães na escolha profissional, é possível que certas disposições para o magistério tenham sido assimiladas a partir dos valores, das crenças e dos modos de viver de suas famílias, que funcionariam como princípios inconscientes de ação, percepção e apreciação, revelando a presença do social em cada uma delas.

4.2.2.4 “O magistério me acenava...”

Finalmente, para dois professores, a opção definitiva pelo magistério se deu a partir de uma inserção no campo da educação por via de experiências em outros âmbitos (movimento social e pesquisa). Reuni nesse grupo os relatos de Gilson e Maria Teresa para quem, por diversas vezes em suas histórias e por diferentes motivos, o magistério parecia lhes acenar, se apresentando como uma das trajetórias possíveis. Para eles, em momento algum, houve uma negação à idéia de se tornarem professores, embora tenham feito outras opções profissionais iniciais. No entanto, cabe destacar que, oriundos de famílias que ocupavam posições sociais bem distintas, Gilson e Maria Teresa têm diferentes interpretações para suas “escolhas” profissionais.

Para Maria Teresa, foi ao final do antigo ginásio que ela manifestou pela primeira vez o desejo de ser professora, embora, segundo ela própria, não possuísse a dimensão exata do que isso significava.

Eu comecei a me interessar de fazer a Escola Normal. E aí eu apresentei essa demanda em casa... que eu estaria querendo sair do Santa Inês, por que eu queria fazer uma Escola Normal. Comecei a achar que isso era uma coisa que me interessaria, que eu gostaria. Não sei exatamente a essa altura, o quanto eu pudesse ter a dimensão, ou a idealização, o significado de ser professora, mas me deu assim... esse interesse, uma vontade, um desejo de fazer Escola Normal.

Contudo, seu pai não permitiu que ela deixasse o Colégio Santa Inês, alegando a necessidade de uma formação mais “integral”, mais “humana” que, segundo ele, somente o clássico poderia oferecer. Para uma família pertencente às camadas sociais mais favorecidas, com elevado volume de capital cultural e social⁶⁰, o magistério primário, em função de sua desvalorização social, já no início dos anos 60, não corresponderia às expectativas quanto ao futuro sonhado e objetivamente calculado para a filha.

Na perspectiva de Bourdieu (2002d), para as famílias favorecidas do ponto de vista do volume de capital cultural, é possível uma antecipação do futuro e uma avaliação das chances de realização dessas expectativas, o que lhes confere uma certa “competência” à semelhança do que ocorre com a competência econômica. Para o sociólogo, tal competência não é uma aptidão universal e uniformemente distribuída. A esse respeito assinala que:

A arte de avaliar e perceber as chances, ver na configuração presente da situação, o futuro ‘apresentado’, a aptidão para antecipar o futuro por uma espécie de indução prática ou até lançar o possível contra o provável por um risco calculado, são outras tantas disposições que não podem ser adquiridas senão sob certas condições, isto é, dentro de certas condições sociais. (BOURDIEU, 2002d, p. 91)

Impossibilitada, pela imposição de seu pai, de seguir a trajetória “escolhida” por ela naquele momento de sua vida, Maria Teresa se lembra de novamente ter pensado em se tornar professora ao escolher o curso superior para o qual faria o vestibular.

Como ele me sustentava e sustentava a escola, eu tive que aceitar essa imposição dele, e fiz o meu clássico (...) Bom, na altura que eu fui fazer o curso superior, uma coisa que pensei foi fazer o curso de Pedagogia, já que eu tinha tido essa intenção de ser professora, então: “Vou fazer um curso de Pedagogia”...

⁶⁰ Seu pai era portador de diploma de nível superior, foi professor universitário e político. Sua mãe era de origem nordestina, pertencente a uma família de latifundiários, envolvida com a política. Seu avô foi deputado e senador.

Contudo, o fato de ter acompanhado sua família, transferida para Portugal, a afasta novamente de uma aspiração que, na verdade, não parecia acompanhada de uma escolha entusiasmada pelo magistério, como se pode perceber no seguinte fragmento de seu relato, referente ao seu retorno ao Rio e ingresso na universidade:

E eu então, voltei para fazer o curso de Pedagogia (...) Então eu cheguei com isso, fui falar com os meus amigos que eu ia fazer esse curso, porque tinha amigos que estavam fazendo Pedagogia... Aí, os meus amigos disseram: “Isso dá muito pouca oportunidade, vai te encurtar os seus caminhos. Não, não, Pedagogia não tem nada a ver com você. Tudo que você tem estudado, tem discutido, tem vivido... É evidente que você tem que fazer Sociologia” (...) E a turma me convenceu de fazer a Sociologia da PUC (...) Aí, eu então, fui fazer a Sociologia da PUC e realmente não me arrependo de forma alguma. Foi um curso maravilhoso, tinha tudo a ver comigo, certamente tudo a ver comigo... Minha formação é essa mesmo, esse é o meu campo de interesse...

Duas experiências parecem ter influenciado de forma significativa as opções de Maria Teresa pela Sociologia e, posteriormente, pelo magistério. No caso da Sociologia, destaca-se a força do grupo de amigos ligados ao movimento estudantil e ao JEC (Juventude Estudantil Católica), que a “convencem” a entrar para o curso na PUC:

Eu estive bastante ligada ao movimento estudantil, que nessa época era alguma coisa de muito poderoso, muito forte dentro dessa cidade do Rio de Janeiro. Eu estive bastante ligada, participando, etc. E tive ligada também, a movimentos religiosos. Esses movimentos religiosos que eu estive ligada era o que se chamava, naquela ocasião, ação católica. No nível que eu estava, nós... Eu participava da Juventude Estudantil Católica, que era JEC. E a gente tinha, nessa perspectiva de estar dentro desses movimentos, toda a discussão da Teologia da Libertação e tudo aquilo que representava... Uma das coisas que a gente estava sentindo importância era da participação política, de estar atuando politicamente. Isso certamente me levou pro movimento estudantil, e eu atuava bastante.

No que se refere à opção pelo magistério, o que parece ter sido mais significativo para Maria Teresa foi a experiência com a pesquisa para a qual foi contratada, já no exercício da profissão de socióloga, sobre a qual ela refletiu:

A minha chegada pra educação, já começa dessa experiência dentro dos meus trabalhos no campo da pesquisa (...) Eu fui contratada para esse centro de ciências sociais... que era (...) uma pesquisa... que se estava pretendendo fazer um estudo de diferentes perfis de profissionais (...) E aí, nessa pesquisa, a gente começava fazendo um teste de inteligência (...) Então, na verdade essa pesquisa me perturbou demais, me perturbou de uma forma que você não pode imaginar. Por que na medida em que eu fazia a pesquisa, eu começava a perceber o seguinte: que o teste de inteligência era um verdadeiro absurdo. Por quê? Ele estava

organizado para um tipo de raciocínio, e esse tipo de raciocínio que ele estava organizado, era um raciocínio de quem freqüentava escola (...) Por outro lado, quando eu ia fazer um teste de inteligência, por exemplo, com o médico, ele abria um espaço no horário dele no consultório, eu estava lá, ele tinha aquele horário... ele fazia um teste tranqüilo... Aí quando eu ia, por exemplo, pra uma fábrica, (...) o rapaz lá dizia: “Pode fazer lá. Pode sentar lá e fazer o seu... a dona aí tá querendo fazer um trabalho, você dá...” Mas, ele percebia que o cara não queria que ele demorasse muito. Além do que, um barulhão danado na fábrica. (...) E ele estava vindo lá daquela linha de produção ainda todo sujo, todo não sei o quê... cansado, as condições!!! (...) A partir disso – é engraçado – começou alguma coisa que tinha ficado absolutamente esquecido, por mim. Começou a voltar, quer dizer, começou a aparecer um interesse por essa coisa da escola, do que a escola produz, dessas diferenciações que a escola produz (...) Então, a coisa da educação começou a aparecer como interesse (...) Aí pronto! Eu comecei a entrar nesse campo.

A experiência dessa professora ajuda a compreender as disposições nascidas e desenvolvidas no interior dos diferentes espaços de interação social nos quais ela viveu. Na família de origem, descrita por ela como uma “família de professores”, na escola, nos movimentos estudantis e religiosos e nos espaços onde desenvolveu suas pesquisas foram adquiridas normas, valores, maneiras de ser e crenças que passaram a orientar suas escolhas, sua prática e sua reflexão. Assim, o valor da escola, a forma de se relacionar com essa instituição e com a profissão docente, a crença na importância da participação política, os ideais políticos e religiosos parecem se encontrar incorporados às práticas, às escolhas e à maneira de ser dessa professora, que passa a se dedicar integralmente ao magistério e à pesquisa educacional, optando, inclusive, pelo mestrado e pelo doutorado nessa área.

Gilson também se lembra da importância de ter atuado em outros espaços sociais para a constituição de suas disposições para ser professor, sobretudo, em virtude de ter sido nesse tipo de experiência que o magistério começa a se apresentar para ele como uma trajetória não só possível, mas desejável e necessária.

Quando eu tava na faculdade fazendo Engenharia, eu tava fazendo outras coisas na vida também, e fazia muito movimento de bairro, associação de moradores eu participava... E esse movimento de bairro, essa militância na FAMERJ... nessa organização de base... (...) A relação da FAMERJ, da associação com a escola era muito forte, porque as reuniões eram na escola... E aí eu pude ter contato com vários professores da escola, com essa vida escolar e tal, e aquilo começou a me atrair de um certo modo. E dada assim, uma espécie de desilusão com a Engenharia, e essa possibilidade de... que eu estava vendo de um trabalho por dentro da escola...

Contudo, no caso de Gilson, essa inserção em movimentos comunitários que lhe mostrou uma trajetória possível foi acompanhada da lembrança dos constrangimentos do ponto de vista econômico que o “condenaram” à “escolha do necessário” (BOURDIEU, 1979). É o que aparece nos seguintes fragmentos de seu relato, no qual destacou a decisão de ingressar no magistério primário e as razões para ter tomado tal decisão:

E fiz o vestibular, com muitas dúvidas que eu tive na hora de escolher a profissão... e tal... mas eu fiz o vestibular pra Engenharia. Fui aprovado, mas nesse momento já não tinha... comecei a cursar...e percebi que não era exatamente aquilo que ia me gratificar. E fiz então a complementação pedagógica para dar aula de primeira à quarta série. Fiz essa complementação e fiz concurso para prefeitura. Entrei no concurso, e comecei a dar aulas na rede municipal.

Essa idéia de um trabalho, que me desse uma renda, que me possibilitasse continuar meus estudos mais autonomamente... já que minha família era uma família pobre, isso era... eu tinha bolsa de iniciação científica... tive a partir de um determinado momento na Rural, mas não foi no início do curso. Mas a bolsa, assim, enfim, ela tinha um prazo, ela ia acabar, então..., a profissão não. E aí foi isso, aí eu fui fazendo essas movidas aí, no meu itinerário de formação.

Aquilo foi me acenando com a possibilidade de ter um emprego que pudesse, possibilitar a continuidade dos meus estudos, e essa idéia do emprego de meio expediente, que em qualquer outro espaço era muito complicado. E o magistério me acenava. Porque era uma coisa que eu só pude me dar conta, com essa relação muito próxima que eu fui ter com a escola, já num outro tipo de registro, não mais como aluno, mas participando do movimento de bairro, enfim. E convivendo então com professores, com as famílias, com a direção, com a equipe de... porque a gente tinha algumas questões que a gente tratava com a escola. E eu diria que eu acho que foi isso que foi me abrindo essa possibilidade.

Quando Gilson fala das dificuldades financeiras de sua família, do valor posto na escolarização, da aposta feita por familiares e professores, é compreensível o aparecimento de certas disposições para o magistério primário, visto que essa opção lhe permitiria, a curto prazo, ganhar algum dinheiro e continuar seus estudos. Assim, a opção de ser professor primário pode ser interpretada à luz de uma antecipação do futuro, de um senso de realidade no que se refere às posições passíveis de serem ocupadas. O *habitus*, constituído a partir das condições objetivas de existência, tendem a engendrar expectativas e práticas que são objetivamente compatíveis com essas condições (BOURDIEU, 2002d).

Contudo, não se pode afirmar que esse senso de realidade, o tenha tornado modesto em suas ambições profissionais, visto que sua opção inicial foi pela Engenharia, carreira para a qual fez vestibular, foi aprovado e começou a cursar,

não se confirmando aí a perspectiva de Bourdieu (2002d, p. 89) quando afirma que “os estudantes são tanto mais modestos em suas ambições escolares (como, aliás, na avaliação de seus resultados) e tanto mais limitados em seus projetos de carreira quanto mais fracas forem as oportunidades escolares oferecidas às categorias de que fazem parte”.

No caso de Gilson, como também nos de Sílvia e Cláudia, que estiveram submetidos a certas restrições do ponto de vista do capital econômico, cultural e social, parece que “o *habitus* familiar, incluindo as disposições em relação à escolarização dos filhos, não poderia..., ser diretamente deduzido do *habitus* de classe” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p. 8). Essas famílias, à semelhança das famílias das classes médias, privilegiadas do ponto de vista do capital cultural, são impelidas, pela ambição da ascensão social, “a fazerem investimentos educativos relativamente desproporcionados aos seus recursos” (BOURDIEU, 2002a, p. 98). Como assinalam Nogueira e Nogueira (2002), certas atitudes em relação à educação dos filhos variam não tanto em função da classe ou fração de classe, mas sim, de outros fatores mais ou menos independentes em relação à divisão de classe. Dentre esses fatores podem se inserir a origem, a história e a trajetória familiar (ascendente ou descendente), os estilos de vida, os valores, etc. Nesse caso, a crença no valor da escola e a aposta na escolarização dos filhos aparecem revelando as estratégias mais viáveis de um grupo na luta por melhores posições sociais.

A complexidade dessas experiências está presente na interpretação de Gilson acerca de suas disposições para ser professor:

É muito claro na minha trajetória, ela não é uma trajetória coerente, quer dizer, não tem uma coisa, uma causa, que vai produzir um efeito. Um conjunto de coisas, que foram acontecendo ao longo da minha vida, que tem a ver com essa condição material, que tem a ver com a aposta intelectual, que tem a ver com determinadas expectativas que eu tenho frente à vida, e que terminaram me orientando, pra me constituir naquilo que eu estou me constituindo.

O conjunto das histórias contadas sugere a existência de forças que atuaram na constituição das disposições no que se refere às escolhas profissionais desses professores e que estiveram presentes nos grupos sociais pelos quais eles transitaram: família, escola, movimentos sociais, comunitários, religiosos. Aponta para a constituição de um *habitus*, compreendido como uma matriz cultural que

predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas (SETTON, 2002), as quais relacionam com as condições de existência, os estilos de vida, as posições sociais ocupadas, as formas de pensar, agir e sentir, os valores tacitamente vividos ou explicitamente comunicados durante a infância e a adolescência.

As histórias contadas reforçam a perspectiva de que as escolhas profissionais encerram formas de socialização vividas no interior dos grupos sociais nos quais o indivíduo esteve inserido. Assim, a família, os vizinhos, os amigos, a escola nos seus diferentes níveis, e outros espaços sociais são importantes para a compreensão das escolhas de cada indivíduo.

Nesse aspecto, é significativo o número dos entrevistados que se referem à presença de professores em seu grupo familiar. Dos vinte professores entrevistados, apenas seis (Ana Lúcia, Silvia, Gilson, Renato, Isabel e Iara) não mencionaram terem tido professores, entre seus familiares e vizinhos. Apesar de não terem a presença de professores nas suas famílias, Isabel e Ana Lúcia guardam, com carinho, as imagens de Dora e Marisa (professoras primárias) e Silvia, a imagem do desejo de sua mãe ser professora, o que não pôde ser concretizado. Cabe ressaltar que essas imagens de professores estiveram presentes nas histórias contadas tanto por aqueles que reconhecem uma influência direta desse fato na escolha profissional, como por aqueles que afirmam não terem tido nenhuma influência nesse sentido, o que aponta para um sistema de orientação ora consciente, ora inconsciente.

Um dado significativo a destacar em ambos os casos é o valor atribuído pelas famílias à escola e a aposta na escolarização dos seus filhos. Para além dos investimentos feitos para a concretização dessa aposta, o que ficou evidente foi a forma de se relacionar com o conhecimento e com a instituição escolar que fazia parte dos estilos de vida dessas famílias e que foram interiorizados pelos professores entrevistados nos processos de socialização. Isso parece ter sido preponderante, mesmo no caso das famílias que tentaram evitar que seus filhos optassem pelo magistério, sobretudo em seus níveis mais elementares.

Das narrativas desses professores acerca de suas opções profissionais, destaca-se também a presença de um agente que efetua escolhas, desenvolve estratégias, manifesta preferências a partir das condições objetivas presentes no processo de socialização por ele sofrido, refletindo assim o pertencimento a uma classe ou grupo social. Revela-se, em todos os casos, uma correspondência em

graus diferenciados entre o *habitus* e as condições objetivas às quais deve ajustar-se. Para todos os professores, em maior ou menor grau, o magistério constituía uma escolha possível, com chances de ser realizada a partir das condições objetivas, embora vista por algumas famílias como uma opção aquém das possibilidades e das ambições.

Entretanto, pode-se deduzir, a partir desses relatos, que:

O *habitus* de uma família e, mais ainda, de um indivíduo não pode ser deduzido diretamente do que seria seu *habitus* de classe. As famílias e os indivíduos não se reduzem à sua posição de classe. O pertencimento a uma classe social, traduzido na forma de um *habitus* de classe, pode indicar certas disposições mais gerais que tenderiam a ser compartilhadas pelos membros da classe. Cada família, no entanto, e, mais ainda, os indivíduos tomados separadamente, seriam o produto de múltiplas e, em parte, contraditórias influências sociais. (NOGUEIRA E NOGUEIRA, 2002, p. 9)

Assim, apesar de as condições de existência das famílias de origem serem bastante diversas, nestas famílias esteve sempre presente uma atitude positiva diante da instituição escolar, dos bens culturais e do conhecimento.

Outra reflexão possível, a partir das lembranças desses professores, é a de que a transmissão da herança cultural e a constituição das disposições em geral dependem de um trabalho pedagógico ativo, realizado tanto pelas famílias como pelos próprios filhos, o qual pode ou não ser bem sucedido. A esse respeito Nogueira e Nogueira (2002, p. 9) assinalam que “a apropriação da herança é fruto de um processo emocionalmente complexo e de resultados incertos (há sempre a possibilidade de dilapidação da herança), de identificação e de afastamento do jovem em relação a sua família”.

Assim, é na complexidade de uma rede de condicionamentos sociais que vamos encontrar a chave para a compreensão das opções profissionais feitas por esses professores que culminam com a entrada no campo da docência e, num momento posterior, no campo da formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental.

5

A SOCIALIZAÇÃO PROFISSIONAL E AS IMAGENS SOBRE O CAMPO EM QUE ATUAM

Considerando que o *habitus* se constitui a partir dos diferentes processos de socialização vividos pelos indivíduos, ao longo de suas histórias, nos vários espaços por onde transitou, e que o trabalho constitui uma das instâncias de socialização, por excelência, procurei estimular os professores entrevistados a relatarem suas experiências profissionais mais significativas e a refletirem sobre a construção de suas formas de trabalhar. Como se deu a entrada na profissão docente e na formação de professores? Quais as experiências profissionais mais significativas? Quais os significados atribuídos por eles às práticas construídas ao longo de suas trajetórias profissionais? Que concepções têm acerca da formação dos professores das séries iniciais, do curso de Pedagogia, da escola básica, do campo científico no qual atuam e de suas relações com a escola de ensino fundamental?

Parto do princípio de que o processo de socialização “é um processo de formação do indivíduo que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 217). Pode ser considerado como um processo plural, que se dá pelas múltiplas relações sociais entre instituições e agentes sociais. Assim, o processo de constituição dos *habitus* é mediado pela coexistência de distintas instâncias produtoras de valores culturais e referências identitárias. Nessa perspectiva, a família, a escola, os grupos de amigos, o trabalho, a mídia, entre outras, constituem instâncias socializadoras (mundos socializados) que coexistem numa intensa relação de interdependência e nas quais se constituem as identidades pessoais e sociais dos indivíduos. Setton (2002, p. 60) assinala que essas relações estabelecidas podem ser “de aliados ou de adversários; podem ser relações de continuidade ou de ruptura”.

Sendo produto da história, o *habitus* “é um sistema de disposição aberto, que é incessantemente confrontado por experiências novas e, assim, incessantemente afetado por elas” (BOURDIEU, apud SETTON, 2002, p. 64). Nessa perspectiva, as disposições adquiridas nas instâncias tradicionais de socialização: a família e a escola são confrontadas constantemente com os valores, gostos, modos de pensar e agir de outros grupos sociais, dentre os quais, o profissional.

Até aqui se viu a importância, para os profissionais entrevistados, da família e da escola para a constituição das disposições para o magistério. Ao longo de suas histórias de vida pessoal e escolar, evidenciou-se a internalização de um certo número de conhecimentos, de crenças, de valores, de modos de viver que estruturaram a forma como se vêem como pessoas e profissionais, suas personalidades e suas relações com o mundo, com o conhecimento, com a instituição escolar e com o outro, sobretudo com seus alunos. A esse respeito, Tardif e Raymond (2000, p. 224) destacam que a relação com a escola já se encontra “firmemente estruturada no professor iniciante e que as etapas posteriores de sua socialização profissional não se dão em terreno neutro.”

Entretanto, considerando que o *habitus*, produto da socialização, é constituído a partir de condições sociais específicas e das trajetórias dos indivíduos em espaços distintos, destaca-se a importância da experiência do trabalho como fonte das disposições profissionais. Nesse sentido, os padrões normativos das instituições tradicionais da socialização (família, escola, etc.), ao interagirem com os padrões normativos de outras instituições de socialização, como por exemplo, os espaços do trabalho, podem provocar a reestruturação do *habitus*. Com base nessa hipótese, meu objetivo, nesse capítulo, consiste em analisar como as normas e os papéis, os valores, os modos de ver o mundo, de ser e de agir característicos da profissão docente foram internalizados pelos professores e contribuíram para a constituição de seus *habitus* profissionais.

Para desenvolver essa reflexão, considero aqui a carreira como a trajetória dos indivíduos através da realidade social e organizacional das ocupações. Segundo Tardif e Raymond (2000, p. 224), “consiste numa seqüência de fases de integração em uma ocupação e de socialização na subcultura que a caracteriza”.

Dubar (1997), apoiado nos estudos desenvolvidos por Hughes nos anos 50, assinala que a socialização profissional pode ser concebida, simultaneamente, como uma iniciação à cultura profissional e como uma conversão do indivíduo a uma nova concepção do eu e do mundo, ou seja, a uma nova identidade. Essa identidade profissional, segundo Dubar (1997), é fruto de processos de socialização cada vez mais diversificados, estando, portanto, em contínuo movimento de desestruturação/reestruturação.

Na mesma perspectiva, Nóvoa (2000) destaca a complexidade do processo identitário graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e

profissional. Analisando esse processo no âmbito da ocupação docente, assinala que é através dele que se constituem as maneiras de ser e estar na profissão, ou seja, as maneiras como cada um “se sente e se diz professor” (NÓVOA, 2000, p. 16).

Pertencer a uma ocupação significa que os papéis profissionais por eles desempenhados remetem a normas que eles devem adotar em relação a essa ocupação, bem como a atitudes e comportamentos estabelecidos pela tradição ocupacional e por sua cultura (TARDIF e RAYMOND 2000). Ser professor implica, assim, a adesão a princípios, valores e projetos que são aprendidos no âmbito da socialização profissional, no contato direto com os membros que atuam na escola e na experiência de trabalho.

5.1

Nas representações sobre o espaço social, a força do início da carreira

Alguns autores, tais como Dubar (1997), Huberman (2000), Tardif e Raymond (2000), defendem, em seus trabalhos sobre a socialização profissional, a idéia de que os primeiros anos da carreira representam um período crítico de aprendizagem intensa da profissão e destacam que esse “é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho” (TARDIF E RAYMOND, 2000, p. 227).

Essa perspectiva foi em grande medida confirmada pelos professores que fizeram parte dessa na pesquisa, visto que a maioria se lembra das expectativas e sentimentos, por vezes contraditórios, que envolveram esse momento de suas trajetórias. Entretanto, as narrativas dos professores entrevistados apontaram para uma significativa diversidade no que se refere à imersão deles na carreira docente.

Quanto ao nível do ensino em que esse ingresso se deu, os dados obtidos indicaram que nove professores, um pouco menos da metade desse grupo de formadores, tiveram experiência nas séries iniciais do ensino fundamental, nível para o qual preparam seus alunos. Quatro professores iniciaram a carreira docente nas séries finais do ensino fundamental, cinco, no ensino médio e apenas dois

professores não tiveram experiência em outro nível de ensino que não o superior⁶¹.

A entrada na profissão docente de Tânia, Dilma, Ilda, Helena, Gilson, Isabel, Cláudia, Silvia e Márcia se deu pelas séries iniciais do ensino fundamental e/ou na educação infantil. Dentre esses, Silvia e Márcia exerceram também as funções de orientadora educacional e coordenadora pedagógica, respectivamente, no início de suas carreiras. Em sua maioria, esses professores se lembraram com muitos detalhes do período em que “estream na profissão”: as primeiras escolas, as expectativas, as dificuldades, o relacionamento com as crianças, as descobertas, etc.

Alguns autores⁶² que têm desenvolvido estudos sobre a socialização profissional se referem ao início desse processo como sendo um momento de “sobrevivência”, descoberta e grande aprendizado. Para Dubar (1997, p. 136), “esse momento se caracteriza por ser uma espécie de imersão na cultura profissional que aparece brutalmente como o inverso da cultura profana e coloca a angustiante questão da forma como as duas culturas interagem no interior do indivíduo”. Trata-se de um momento de confrontação dos estereótipos profissionais, adquiridos nos diferentes espaços de socialização pelos quais transitaram os indivíduos (família, amigos, escola básica e de formação inicial) com a realidade. Tal confronto, denominado na literatura como “choque do real” ou “choque cultural”, constitui um dos fatores que caracterizam o momento de entrada na profissão e constitui, ainda, o aspecto da sobrevivência ao qual se refere Huberman (2000). Tardif e Raymond (2000, p. 226) assinalam que o início da carreira constitui “uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos reajustes a serem feitos em função das realidades do trabalho”. Para os autores, tal “choque com a realidade” remete à desilusão e ao desencanto dos primeiros tempos de profissão e à transição da vida de estudante para a vida do trabalho. Na mesma direção, Huberman (2000, p. 39) destaca que:

⁶¹ Tânia, Dilma, Ilda, Helena, Gilson, Isabel, Cláudia, Silvia e Márcia iniciaram a carreira dando aulas nas séries iniciais do ensino fundamental; Adriana, Ana Lúcia, Lina, Renato, Lúcia e Iara, nas séries finais do ensino fundamental; Eliane, Maria Teresa e Perez no ensino médio, e, finalmente, José Fernando e Leila, no ensino superior.

⁶² Entre eles, Dubar (1997), Huberman (2000), Tardif e Raymond (2000) auxiliam essa reflexão.

O aspecto da ‘sobrevivência’ traduz o que se chama vulgarmente o “choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos...

As histórias narradas pelos professores entrevistados possibilitou observar que esse “choque do real” foi vivido e expressado por eles de forma diversa: ora com perplexidade diante de uma realidade para a qual não se sentiam preparados, ora com um sentimento de insegurança, ora como uma experiência não desejada.

Dilma, por exemplo, se lembra com detalhes desse choque com o real, quando recém-formada, foi encaminhada para uma escola em Irajá:

Aí fui fazer, aplicar o teste ABC nas crianças e Manoel não fez nada. Aí botaram ele na turma de aluno especial. Mas ele foi assim, uma marca. Eu quase chorava. Eu botava ele no colo, eu ficava com pena dele... Eu conheci os horrores da escola pública muito cedo. Eu me lembro de uma colega minha, que era uma menina aí do *socyte*, (...) ela foi Miss não sei de que, desfilava. Um dia eu me lembro que ela dizia assim no pátio: “Quer saber de uma coisa? Eles acabaram com toda a ilusão nossa, sobre ser professora”.

Nas palavras de sua colega, explicita-se o desencantamento diante da dura realidade, para a qual não se sentiam preparadas, conforme Dilma confirma mais adiante em seu relato:

Lá era uma escola de três turnos. Quando nós chegamos, eu e a minha outra colega, eles deram a turma de aluno especial pra gente. Eu nunca tive... absolutamente nada no Instituto de Educação, sobre aluno excepcional. E a sala dos alunos excepcionais – isso também é uma coisa que me marca muito – era a pior sala da escola... com vigas escorando o teto, porque quando ventava, o teto começava a balançar, a gente tinha que sair com as crianças de dentro da sala (...) eram turmas pequenas, mas eram crianças assim, aquilo era... igual a um castelo de areia eu digo... Trabalhar com aquelas crianças... Você construía...

Destaca-se, nesse fragmento da narrativa de Dilma, uma das características dessa fase inicial da carreira que consiste no julgamento da formação profissional anterior. Segundo Tardif e Raymond (2000, p. 229), “ao estarem em sua profissão, muitos professores se lembram de que estavam mal preparados, principalmente para enfrentar condições de trabalho difíceis”. A realidade constitui assim a condição objetiva na qual as disposições e os conhecimentos adquiridos na socialização anterior (tanto na vida familiar e escolar, como na formação inicial) não encontram correspondência, podendo provocar um desajuste

e uma reestruturação do *habitus*. A esse respeito Tardif e Raymond (2000) afirmam que essa fase crítica e de distanciamento dos conhecimentos acadêmicos anteriores leva os professores a reajustarem as expectativas e as percepções anteriores.

Esse sentimento de não estarem preparados para enfrentar as condições de trabalho também esteve presente nos relatos dos dois professores que estrearam na carreira docente, dando aulas no ensino superior. Para eles, o que ficou desse momento de sobrevivência foi o sentimento de insegurança que envolveu a entrada na profissão, como se vê nos seguintes fragmentos das histórias contadas por Leila e José Fernando:

E, eu entrei no departamento de administração como monitora, fiquei um ano como monitora. No ano seguinte eu também terminei a faculdade e, por coincidência, seis meses mais ou menos depois... Na época era por contratação, e me convidaram pra vir... E eu não entendi muito, porque eu era muito tímida, todo mundo falava inclusive da minha timidez... E, de repente, eu era convidada pra vir dar aula, quase que eu enfartei. E aí eu já tava casada, e tal, e meu ex-marido me deu um apoio muito grande. Eu fazia as aulas e treinava com ele, ou com meu irmão mais velho. E a minha primeira experiência de turma, foi uma turma gigantesca (...) Repetindo a tradição, né... era aquele prêmio pros professores novos que entravam. E eu peguei uma turma de Educação Física, masculina, imensa. Imensa (...) E, eu ficava roxa quando eu entrava em sala pra dar aula. (Leila)

Eu comecei meio claudicante, cheio de... sem saber como fazer (risos). Agora, eu corri atrás, e eu acho que eu gostava disso. Eu sabia os conteúdos. Não eram problema pra mim os conteúdos. A forma de dar aula eu não sabia... (José Fernando)

E aí eu falei: não, não dá. Vamos pegar o maior número de universidades possível, pra trabalhar, pra poder, não só ter mais dinheiro, mas pra poder ter segurança... pra ter segurança... (José Fernando)

Tanto Leila, que ingressou no magistério superior logo após a conclusão de seu curso de graduação, como José Fernando que não tinha uma formação pedagógica, visto que não tinha feito um curso de licenciatura, não se sentiam preparados para o exercício da profissão, o que os “obrigou” a uma aprendizagem imposta pela realidade. A esse respeito José Fernando explicita:

Eu tive boas experiências de dar aula. São raras as turmas que eu me lembro... raríssimas, que não me ensinaram coisas, que eu não aprendi, e, não aprendi no bom termo. Porque a gente aprende na porrada também. A gente aprende quando a gente se dá mal.

Nas lembranças de José Fernando acerca de sua estréia na profissão, ao lado do sentimento de insegurança que permeou esse momento, aparece a dimensão da aprendizagem do ofício docente. Destaca-se aí, a aquisição de disposições para o magistério no exercício da atividade docente, o que, de certa forma, está na origem da forma como se vê hoje como profissional.

Eu acho que eu sou um bom professor. Isso é meio pedante. Eu falo isso pros meus amigos, eles falam: ah, tá, tá! Mas é verdade, eu tenho orgulho disso, Graça. Eu acho que eu sou bom professor.

Para os autores que auxiliam essa reflexão sobre o processo de socialização profissional, ao lado da desilusão e do desencanto, a entrada na profissão também se caracteriza por ser um momento de grande descoberta e aprendizado. Segundo Huberman (2000, p. 39), esse aspecto da descoberta “traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, os seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional”. A experiência nova proporciona aos professores, progressivamente, maiores certezas em relação ao trabalho, possibilitando assim a sua integração no ambiente profissional (a escola e a sala de aula) e confirmando sua capacidade de ensinar (TARDIF e RAYMOND, 2000).

Nas memórias de Isabel tem destaque esse sentimento positivo de encantamento e entusiasmo, reforçado, sobretudo, por sua relação com as crianças. É o que ela conta, por exemplo, sobre o momento em que retorna, como docente, à escola em que tinha cursado as séries iniciais do ensino fundamental e reencontra Dora, sua antiga professora da terceira série:

E tinha um menino, que era uma das pestes da turma, que se chamava Olavo, que... E a Dora dizia assim: “não, o Olavo é levado, mas ele é que nem você”. E eu simplesmente passei o ano letivo apaixonada pelo Olavo. Porque ele era realmente uma gracinha; uma peste, mas ele era um doce de menino, ele era do bem, totalmente do bem, apesar de ser uma peste. E esse contato me fez muito bem.

O relato de Isabel está permeado de afetividade, o que decorre de uma multiplicidade de fatores: a volta ao colégio de sua infância, o reencontro com Dora, figura marcante em sua trajetória escolar, a relação com as crianças... Passado e presente parecem amalgamados nos sentimentos expressos por ela e estão fortemente associados à forma como Isabel se via como criança e se vê

ainda hoje como pessoa e profissional, o que ela expressou por diversas vezes durante a entrevista, ao mencionar suas próprias características: boa professora, carinhosa com as crianças, companheira dos alunos, rebelde, respeitosa com relação ao outro, etc. Considerando o sistema de disposições como o passado que sobrevive no atual e que tende a perpetuar-se no futuro (BOURDIEU, 2002), é compreensível a falta de fronteiras entre eles explícita no relato de Isabel.

Márcia também se lembra com grande entusiasmo da primeira turma que teve, ainda como estagiária do curso de Pedagogia, em uma escola pública. Ela foi indicada pela professora para assumir a turma na sua ausência, em virtude da relação que tinha desenvolvido com as crianças e de sua disponibilidade:

A professora regente fica doente. A diretora me pede – você não vai acreditar – pra assumir a turma. Lembra que eu não tinha feito Normal, né? Fiquei seis meses com essa turma na escola pública (...) Era uma turma de alunos renitentes, e ninguém queria pegar. Eram na verdade, meninos... meninos e meninas já com doze, treze anos, e era uma turma que ninguém queria pegar. Eles eram agrupados, né. E aí a professora quase que me implorou. **Pra mim é o máximo.** E aí eu fiquei com a turma. Que engraça... Fiquei com a turma, não alfabetizei ninguém. Não consegui alfabetizar... Mas eu, eu fiz o trabalho.

Nos relatos de Dilma, Isabel e Márcia, como no da maioria das professoras que iniciaram suas carreiras no ensino fundamental, o tema da relação afetiva desenvolvida com as crianças aparece com muita força. Entretanto, em suas narrativas, essas relações afetivas com as crianças estão sempre associadas a um compromisso com a aprendizagem, explícito no “desespero” de Dilma diante da impossibilidade de fazer Olavo aprender, no empenho de Márcia para alfabetizar em seis meses um grupo de alunos “renitentes” e em muitas outras passagens das histórias contadas por essas professoras. Essa constatação contraria uma perspectiva recorrente no discurso acadêmico de que a dimensão afetiva da relação pedagógica se oporia à competência técnica (CARVALHO, 2000). No relato dessas professoras não se observou qualquer oposição entre a transmissão de conteúdos e habilidades e a atenção aos demais aspectos do desenvolvimento. Analisando os dados de sua pesquisa à luz das perspectivas que associam a afetividade às características femininas, sempre desvalorizadas, Carvalho (2000, p. 154) assinala que “pelo contrário, ensinavam muito as professoras que cuidavam muito e o inverso também tendia a ser verdadeiro”.

Nesse aspecto, também, parece que passado e presente não têm fronteiras delimitadas. Afetividade e compromisso com a aprendizagem se encontram indistintos nas formas como essas professoras falam de suas identidades profissionais e de suas atuações como formadoras de professores:

E eu sempre costumo dizer que a aula pra mim é uma coisa meio mágica (...) Todo mundo tem seus problemas, você vem, eu chego na aula, aquilo desaparece da minha vista; eu me envolvo com a aula, com o aluno. Nunca tive problema com aluno... (Dilma)

Hoje eu me sinto muito mais próxima das minhas alunas. Exigente também. E assim, o modo mesmo de dar aula. Gosto muito de dar aula na graduação. Porque eu acho que é uma hora muito viva da formação, das pessoas. (Cláudia)

Tenho consciência de que a sensibilidade é alguma coisa que é preciso estar na escola. Quando eu falo escola, é de qualquer nível. Não é... e eu tenho escrito até sobre isso, como educar com a sensibilidade – não a pieguice – mas, uma sensibilidade que torna o outro sensível, aberto, para aquilo que o outro diz. (Ilda)

Como o grupo de professores entrevistados é heterogêneo do ponto de vista da trajetória percorrida, a dimensão da afetividade não esteve presente com a mesma intensidade em todas as narrativas. Foi possível constatar que ela foi mais enfaticamente tratada pelas professoras mulheres que ingressaram na carreira docente atuando no ensino fundamental. Cruzam-se aí alguns aspectos, interdependentes, que se referem ao gênero e ao perfil dos docentes que atuam nos níveis mais elementares do ensino. Esse dado parece confirmar uma certa desvalorização, no âmbito do discurso acadêmico, dos aspectos extracognitivos da formação humana, como o físico, o emocional e o moral. Como assinala Carvalho (2000), freqüentemente, tudo o que é culturalmente ligado à feminilidade constitui um desvio da função da escola, um aspecto não pedagógico. Nessa perspectiva, a autora denuncia a hierarquia existente entre o que é considerado masculino e feminino, assinalando que “o masculino é valorizado nas políticas educacionais e nos discursos acadêmicos, o feminino é colocado como secundário, como desvio, algo que as mulheres estariam levando para a escola inadequadamente...” (CARVALHO, 2000, p. 155). Essa perspectiva pode ser considerada uma chave para compreender porque, embora todos os professores entrevistados tenham mencionado que possuem relações positivas com seus alunos, para alguns, essa dimensão constitui um dos eixos centrais de suas narrativas, enquanto que para outros não.

Das lembranças dos professores acerca de suas inserções na profissão docente, emergiram também aspectos referentes às primeiras instituições em que atuaram e que contribuíram para a forma positiva como viveram essas experiências. Maria Teresa ingressou no magistério, dando aulas de Moral e Cívica para o ensino médio e considera que essa foi uma experiência que lhe proporcionou grandes descobertas. Ela ingressou quase que simultaneamente em dois colégios da zona sul do Rio de Janeiro, e destacou a perspectiva política do trabalho para o qual foi convidada, e a “descoberta” de uma certa autonomia que caracterizaria o trabalho pedagógico:

Eu tive um contato... com o diretor do Colégio São Francisco⁶³, e aí o que acontecia a essa altura, estando a gente na... estando nessa altura no centro da ditadura... Ele me fez uma proposta que foi bastante interessante. Se tinha um componente curricular chamado Educação Moral e Cívica, que era aquela para fazer a cabeça dos alunos em torno daqueles que eram todos os valores, os ideais, as marcas da ditadura. Então, aquela escola já tinha alguma coisa de diferente, alguma marca diferente com relação às outras escolas porque o pessoal tentava manter alguma coisa da possibilidade do senso crítico no meio daquele monte de autoritarismo que a ditadura tava implantando. Então, a proposta deles: “... nós temos que ter essa disciplina... mas nós queremos que você possa, dentro dessa disciplina... possam estar trabalhando a introdução às ciências sociais e às ciências políticas”.

O relato de Maria Teresa chama a atenção para algumas das condições que podem contribuir para se “estrear com mais facilidade na profissão”⁶⁴ dentre as quais estariam o apoio da direção ao trabalho docente, a liberdade para a criação e a experimentação e algumas características das instituições que podem favorecer o trabalho pedagógico, tais como a estabilidade, a organização, etc. É o que ela destacou no seguinte trecho de sua narrativa:

Como existia uma programação, para educação Moral e Cívica, nós mantínhamos aquela programação, eram feitos todos os registros daquela programação, e dávamos o **nosso** curso (...) Por exemplo: valores nacionais, símbolos nacionais, história da nacionalidade brasileira, os nossos heróis... coisas desse tipo. Nós colocávamos dentro da programação, mas trabalhávamos coisas completamente diferentes. Então a gente estava trabalhando mesmo uma introdução às ciências sociais e às ciências políticas, e num esforço de se poder trazer uma possibilidade daquele grupo de alunos de segundo grau, do ensino médio, deles estarem pensando de uma forma crítica a sociedade que eles estavam vivendo: como é que funcionavam as hierarquias, como é que funcionavam os sistemas de poder, como é que essas coisas se organizavam e se constituíam, como é que as instituições estavam impondo determinados costumes, determinados padrões, etc.

⁶³ Nome fictício.

⁶⁴ Expressão utilizada por Tardif e Raymond (2000, p. 228).

A liberdade para a criação e a flexibilidade dos currículos escolares foi o foco de outro trecho de sua narrativa entusiasmada acerca dessa significativa experiência no início de sua carreira docente, o que acabou por orientá-la para a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental. Destaca-se a importância desse início de sua vida profissional para a constituição de disposições para atuar na área da formação de professores, que a levaram, posteriormente, a optar pelo mestrado em Educação.

O pessoal da direção da escola perguntou se eu não gostaria de fazer uma assessoria no campo da pedagogia, mas uma assessoria que pudesse estar bem marcada pela minha sociologia (...) Com formação de professores, com reuniões com os professores e etc., e, num tipo de assessoria pedagógica que tivesse esse enfoque, quer dizer, que pudesse fazer a gente pensar mais amplo do que a escola, mais amplo do que aqueles nossos conteúdos curriculares... os significados disso na formação do cidadão... coisas desse tema, que era interesse da escola. Bom, então, aí pronto, eu estou absolutamente dentro da educação, dentro do campo da educação...

A referência às condições institucionais e à importância da primeira experiência profissional também esteve presente nas narrativas de Lúcia e de Ana Lúcia, cujas lembranças desse período de entrada na carreira muito se assemelham às de Maria Teresa.

As memórias de Ana Lúcia acerca de sua inserção no magistério também trazem a marca desse momento de grandes “descobertas” e aprendizagem. Ela se lembra de forma minuciosa de sua primeira experiência como professora em uma escola privada localizada em São João de Meriti, destacando, inclusive, como foi arregimentada para o trabalho, a partir de sua inserção no partido comunista e nos movimentos estudantis:

Antes de me formar eu já comecei a dar aula. Um ano antes. Com vinte e cinco anos de idade... na escola particular. E aí eu fiquei quatro anos, numa escola muito interessante... Uma escola que tava surgindo... Eu fui pra lá dar aula, eu dava aula pra quinta série, E aí, era uma escola assim: o dono da escola, ele tinha uma história também de, de, de... tinha sido cassado, tinha sido, enfim, perseguido politicamente. E, era a mulher dele – que era Dona Celinha – uma gracinha a Dona Celinha. Ela parece que tinha mais um dinheirinho. Casou com aquele comunista, e resolveram, e tiveram seus filhos, e o dinheirinho dela de família, que ela tinha... pra fazer uma escola, que era uma escola que ia ser a escola dos sonhos ... E aí ele pegava esse pessoal, que tava numa universidade, final de ano, muito cheio de gás, meio de esquerda e levava pra lá para dar aula. Então, aquela escola ficava a coisa mais doida do mundo... Aquela coisa revolucionária...

O relato de Ana Lúcia, como o de Maria Teresa, aponta para a importância das condições institucionais no momento do ingresso na carreira. Em suas memórias estão as imagens de escolas que, embora se destinassem a grupos sociais distintos, lhe propiciaram um início de suas vidas profissionais com mais segurança, em virtude da clareza quanto às posições político-pedagógicas, do estímulo à criatividade e à experimentação, da confiança que nelas depositaram. Sobre esse estímulo e aposta em seu trabalho pedagógico, Ana Lúcia se lembrou com entusiasmo de um fato ocorrido em seu primeiro ano de trabalho:

A gente fazia o que a gente queria. Pra você ter idéia, uma vez, eu dava aula pra umas crianças lá... tinha umas crianças que não conseguiam. Eu tava trabalhando com planisfério. E elas não entendiam, se o mundo era redondo, como é que ficava plano, como é que via tudo de uma vez. Elas não conseguiam... aí, eu, na hora do almoço lá, eu falei: pô, eu tinha que ter, eu queria ter uma massinha gigante, pra poder fazer os continentes, fazer as coisas, pra poder botar algo pra elas entenderem, o que que é redondo, e depois, vai ver ficar plano. Precisava de um caminhão de argila pra fazer isso... Oh, na semana seguinte, batem na porta... “Professora!” “Que é?” “A sua argila está ali”. “A minha o quê?” “A sua argila”... Tinha um caminhão de argila que ele soltou no pátio. Olha!

Nos relatos dessas professoras o que aparece é a importância dessas primeiras experiências pedagógicas para a aquisição de uma progressiva confiança em seus próprios desempenhos como professoras. Ana Lúcia, como Maria Teresa, se lembrou do encantamento com que viveu, nessa escola, uma significativa experiência de formação continuada, embora não formalizada, de professoras das séries iniciais. A partir de seu trabalho com filmes como professora de História da quinta série, acabou por estendê-lo para as turmas do primeiro segmento, o que a levou a coordenar um trabalho de reflexão pedagógica com essas professoras acerca das temáticas abordadas através desse recurso.

Porque eu tava, eu fiquei tão assim... com aquela coisa toda, com aquela experiência... Eu era professora de História, de repente eu já tava lidando com outras professoras. E as dificuldades que elas traziam, que eu não conseguia dar conta. E as minhas próprias dificuldades. Aquilo foi uma coisa tão intensa, que eu escrevi uma carta, mas não foi uma carta de duas páginas não, tem umas dez páginas a carta, datilografada. E mandei pro diretor da escola. (Ana Lúcia)

Foi nesse processo que eu comecei a me aproximar das professoras de primeira a quarta série, e comecei a me aproximar da coisa da formação (...) No final do meu primeiro ano, eu sentei, e escrevi o que tinha sido aquele ano pra mim. No meu primeiro ano como professora. (Maria Tereas)

Os relatos de Maria Teresa e Ana Lúcia parecem apontar para uma aquisição de disposições para atuarem na formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, a partir das primeiras experiências vivenciadas por elas na formação continuada desse grupo profissional, no início de suas carreiras. Nesse processo, destacou-se com muita força a presença de certas condições de trabalho, incluindo-se aí o apoio da direção e a importância dos pares, fundamentais para suas opções profissionais futuras e para a consolidação da profissão.

Nos depoimentos de Márcia, Isabel, Maria Teresa e Ana Lúcia, entre outros, destacaram-se sentimentos de entusiasmo, descobertas e aprendizagem que, segundo Huberman (2000), costumam estar presentes nas primeiras experiências profissionais. Embora, no conjunto dos relatos dos professores entrevistados, as lembranças positivas acerca das entradas na profissão tenham sido mais numerosas que as negativas, freqüentemente, ao lado de sentimentos de entusiasmo e de experimentação foram mencionadas as dificuldades, inseguranças e preocupações que marcaram esses momentos. Confirmando essa perspectiva, Huberman (2000, p. 39) assinala que “com muita freqüência, os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite agüentar o primeiro”. Essa dualidade de sentimentos é o que aparece, por exemplo, no seguinte trecho da narrativa de Lúcia que, ao mesmo tempo que se lembra das condições de trabalho altamente positivas, fala de suas dificuldades e inseguranças profissionais.

Que eu tinha dificuldade com quinta e sexta [séries]. A minha formação não tinha me dado base para trabalhar com essa idade. E, queria mesmo era trabalhar no ensino médio, mas era mais difícil também entrar. (...) As salas eram... tinham vedação de ruído, e eu podia fazer o diabo... sempre muito na dúvida assim: será que eu estou extrapolando a questão da disciplina? **Morria de medo**. Mas hoje eu vejo que fazia um trabalho que interessava aos alunos e que eles atendiam. E acho até que isso estava claro, não é? Tanto que eu fiquei o tempo que eu quis nessa escola. Fiquei cinco, seis anos. E os alunos gostavam muito de mim, e tal...

Entusiasmo e decepção também estiveram presentes nas lembranças de Helena, cujo sonho sempre foi dar aula no Instituto de Educação de Niterói, onde havia estudado. Apesar de já ter trabalhado durante dois anos em uma escola privada, com alunos das séries iniciais, é, quando ingressa no Instituto de Educação, que esses sentimentos se manifestam.

Quando eu entrei lá no Instituto pra levar o papel, foi uma emoção muito, muito legal. Mas, acabei não ficando tanto tempo. Acho que eu fiquei três anos, só. Dando aula no Normal. Ao mesmo tempo que foi essa emoção toda, também foi uma decepção trabalhar num outro momento, com um outro... com uma outra, um outro grupo completamente diferente, tanto de profe... professores ainda tinha alguns, mas já tinha mudado muito, a qualidade tinha caído muito. Aquelas professoras de Português, de Literatura, tudo... já tinham saído. A turma da Didática e tal... Enfim, não era mais a mesma coisa. As meninas também, o nível tinha caído muito, porque o Instituto tinha passado por aquele período todo, da década de 70 e 80, se desmantelando, como todas as escolas de formação de professores. Deixou de ser uma escola única de formação, passou a ter várias formações, e depois eles tentaram recuperar aquilo, mas enfim, já tava... E uma coisa que me deixava maluca também, que, eu perguntava pras meninas – depois parei de perguntar – quem daqui quer ser professora? Eram invariavelmente duas, três, quatro. (...) ninguém queria. Então todo mundo tava fazendo assim, empurrando.

Com relação à identidade profissional, evidencia-se, em sua narrativa, o confronto entre o “modelo ideal” que, segundo Dubar (1997), caracteriza a dignidade da profissão, a sua imagem de marca, a sua valorização simbólica, adquirido ao longo de sua trajetória como aluna naquela instituição e o “modelo prático” que diz respeito às tarefas cotidianas exigidas pelas condições de trabalho e que mantém poucas relações com o primeiro. A instalação dessa dualidade entre o “modelo ideal” e o “modelo prático” pode ser considerada, segundo Dubar (1997), um mecanismo importante da socialização profissional.

No conjunto das histórias contadas, foi possível observar os diferentes significados atribuídos pelos professores às primeiras experiências no magistério, o que pode ser compreendido à luz da diversidade de trajetórias desse grupo profissional. A entrada na profissão foi lembrada pela maioria dos professores entrevistados como momentos significativos em suas trajetórias. Foram momentos marcados pelo entusiasmo, pela descoberta, pela experimentação, mas também pelas dificuldades, decepções e inseguranças.

Para a maioria dos professores, a primeira experiência profissional formal constituiu-se no verdadeiro momento de suas entradas no magistério. Porém, por diferentes razões, para alguns professores, esses momentos não parecem coincidir, ou seja, o início de suas atividades profissionais formais não foi interpretado por eles como o momento de inserção na profissão.

Perez e Iara, apesar de terem iniciado formalmente suas atividades profissionais no ensino médio e no segundo segmento do ensino fundamental, respectivamente, consideraram que a efetiva iniciação profissional se deu,

anteriormente, em outros espaços. Perez compreende que, na verdade, sua entrada no magistério se deu quando exerceu a função de diretor interino de uma escola privada de ensino fundamental, no interior de Minas Gerais, bem antes da obtenção da qualificação formal para a atividade docente⁶⁵, o que lhe foi concedida, posteriormente, pelo curso de Pedagogia.

Mas, o que eu quero dizer, com relação a tudo isso, é que eu fui me familiarizando, me entranhando... e me entusiasmando muito com a educação. Muito significativa. Foi muito significativa. E foi praticamente ali, que eu me decidi a seguir a carreira... de educação.

A mesma interpretação esteve presente no relato de Iara que, apesar de ter iniciado suas atividades profissionais, dando aula de Filosofia para crianças e adolescentes numa tradicional escola privada no Rio de Janeiro, considera que sua entrada no magistério se deu pela educação popular quando, aos catorze anos, fez parte das ligas camponesas no interior da Paraíba:

E eu fiz parte das ligas camponesas como, como alfabetizadora. Trabalhando com a cartilha do Paulo Freire. Foi esse o meu começo.

Para os dois professores ficou o significado dessas experiências “pré-profissionais”, embora breves e transitórias para a “descoberta” e o aprendizado da profissão. Perez atualizou essa experiência ao destacar, em sua narrativa, as inúmeras vezes que exerceu cargos de chefia, direção ou foi convidado a organizar e implementar projetos educativos:

Meu ingresso na [universidade privada] foi em 1º de março de 65, e fiquei trabalhando no departamento. Naquela época era um departamento de Pedagogia. Eu sempre fui, uma característica minha, eu não sou acomodado... E eu sempre tive uma participação muito grande, no departamento. E em 67, eu fui eleito, chefe do departamento. Fui reeleito em 69, e me mantive como chefe do departamento de Pedagogia. E em 73, a universidade (...) transformou-se em universidade. Ela era até então, faculdade... Eu fui convidado para assumir a direção do departamento de Educação. Isso em 73. Na verdade, continuar aonde eu estava. Fiquei de 73 até 77, como diretor do departamento de Educação. Em 77, eu me afastei (...) E em 77 mesmo, no fim de 77, eu fui convidado para ser Diretor acadêmico, do Instituto Ágora⁶⁶ (...) E eu fui para o Ágora e lá fiquei... 7 anos.

A [universidade pública] abriu concurso (...) E eu fiz o concurso, e fui um dos professores aprovados... Em 85... E aí começa então a minha história, com a educação pública (...) No fim de 88. E, eu fui eleito o primeiro diretor, da faculdade...

⁶⁵ Na época ele cursava o terceiro ano do ensino médio.

⁶⁶ Nome fictício para manter o anonimato de Perez.

Considerando que essa história de coordenação, implementação, direção de projetos de formação de professores o acompanhou por toda a sua trajetória no magistério, é compreensível que ele interprete suas experiências pré-profissionais como instâncias de socialização nas quais adquiriu a maior parte das disposições para atuar profissionalmente.

Lina e Renato também viveram breves experiências profissionais que, embora formais, não foram interpretadas por eles como significativas do ponto de vista da inserção na carreira docentes. Eles lembraram de suas rápidas experiências no segundo segmento do ensino fundamental, antes de se tornarem professores de ensino superior. Entretanto, consideraram que a imersão na profissão não se deu efetivamente nessa primeira experiência formal de docência que tiveram.

Lina lembrou, sobretudo, da rapidez com que passou pelo ensino fundamental sem, contudo manifestar sentimentos de adesão ou rejeição com relação a esse momento de sua trajetória:

Sou professora de Português de formação. Mas, atuei, minimamente, foi pouquíssima. Fui seis meses no CAP, e seis meses num coleginho ali na Rua do Riachuelo (...) Acabou que eu não virei professora, porque eu fui caminhando... mestrado... Depois, aí, já virei professora do ensino superior.

Diferentemente dela, Renato que ingressou no magistério dando aulas de Ciências nas séries finais do ensino fundamental, se lembra desse período de sua trajetória como algo que não correspondia às suas aspirações e que, portanto, foi vivido a contragosto, pela necessidade de trabalhar enquanto aguardava a possibilidade de realização de suas expectativas voltadas para a vida acadêmica.

Acho que foi... não sei se foi um semestre, um ano... no máximo um ano. Eu era professor de quinta a oitava, e eu não gostava. Não gostei. Isso eu falo pra todo mundo. Não gostei, e sabia, e não quero ser professor de quinta a oitava. Isso vai ser uma transição. Até que eu dei um prazo, pra mim mesmo. Eu falei: “eu por enquanto fico de quinta a oitava, se houver um concurso público para [universidade], ou alguma coisa, eu faço”.

O que se destacou nos relatos de Lina e Renato foi o caráter provisório dessas experiências. Entretanto, existem diferenças quanto ao significado atribuído a essas primeiras experiências por cada um deles. Na perspectiva de Tardif e Raymond (2000), a construção de uma identidade profissional envolve

um compromisso durável com a profissão e a aceitação de todas as suas conseqüências, inclusive as menos fáceis, o que parece não ter sido o caso de Renato, cuja verdadeira identificação com a profissão docente só veio a acontecer mais tarde quando de seu ingresso no magistério superior.

Contudo, diferentemente de Renato, Lina manifesta que se ressentia por não ter atuado por mais tempo no ensino fundamental, tentando “compensar” essa ausência através de suas pesquisas e trabalhos na extensão:

O fato d’eu fazer a minha pesquisa sobre professor, sempre analisei um pouco esse negócio. Boto o professor como meu objeto de pesquisa, porque na verdade eu queria ter sido professora e nunca fui. Que eu fui caminhando nos meus estudos...

Tá sendo uma experiência recente, tem um ano, já quase dois anos. (...) Que é, um programa de alfabetização de adultos que a gente tem (...) Os alfabetizadores são universitários, graduandos... de cursos variados. Então, eu reencontro um pouco esse clima da licenciatura. Mas ligado ao conteúdo da alfabetização, que é o conteúdo que me interessa, né (...) Aí eu faço acompanhamento de quinze em quinze dias. Eu encontro com os alfabetizadores, leio os relatórios deles, e levo conteúdos, a gente discute o que que eles estão fazendo... é maravilhoso.

Para um pequeno número de professores, dentre os quais se encontram Renato e Lina, a fase inicial da carreira parece não ter tido muita importância do ponto de vista da socialização profissional. Considerando que a memória envolve, não apenas lembranças, mas também silêncios e esquecimentos (KENSKI, 1994), o pouco destaque dado a esses momentos de suas carreiras pode significar que os “grupos de referência” no seio da profissão, que representam, segundo Dubar (1997), uma antecipação das posições desejáveis, não fossem aqueles em que esses professores se encontravam inseridos nas experiências iniciais. Para Dubar (1997), no processo de socialização intervém uma série de “escolhas de papéis”, a partir da instalação de uma dualidade entre o modelo ideal e o modelo prático de profissional. Nessa perspectiva, a formação de um grupo de referência no seio da profissão constitui um mecanismo essencial da gestão dessa dualidade. A esse respeito, o autor assinala que:

Comparando-se aos membros do meio envolvente dotados de um estatuto social mais elevado, [os indivíduos] forjam para si uma identidade não a partir do seu “grupo de pertença”, mas sim por identificação a um “grupo de referência” a que gostariam de pertencer no futuro... (DUBAR, 1997, p. 136).

No caso de Renato tal perspectiva foi explicitada claramente, como se viu. Em outros, ela esteve presente no sentimento de indiferença com o qual a experiência foi relatada. Esse parece ter sido, por exemplo, o caso de Eliane que ingressou no magistério, dando aulas de Química no ensino médio, em decorrência das oportunidades que foram se apresentando:

Então eu fui trabalhar como professora de laboratório, era um pouco até o meu estágio mesmo do curso, e depois aí fui ficando, como professora de laboratório, depois acabei a universidade fiquei como professora efetiva (...) Eu tinha muito boa relação com alguns professores, que tinham sido meus professores, que trabalhavam no laboratório, e começaram a falar: “ah, então ajuda ali, ajuda aqui, ajuda ali”. E acabei, nesse sentido, fazendo esse... essa inserção digamos assim, como professora de Química naquele momento.

Se na profissão docente, os professores do ensino superior ocupam o nível mais elevado da hierarquia interna aí existente, é compreensível que este fosse o “grupo de referência” ao qual esses professores aspirassem pertencer, numa espécie de identificação antecipada.

Na perspectiva de Dubar (1997), essa identificação antecipada pode ser favorecida pela existência de etapas promocionais instituídas, o que pode ser lido, no caso da carreira docente, como a existência de possibilidades de avançar na hierarquia interna aí instaurada. Assim, quando se trata do magistério, a atuação profissional nos níveis mais elementares do ensino pode ser apenas uma etapa da carreira que se dirige aos níveis mais elevados. Nessa perspectiva, a busca dos cursos de pós-graduação logo após a conclusão do curso superior ou a inserção profissional nos níveis mais elementares do ensino pode ser interpretada como uma estratégia para o avanço na hierarquia interna da profissão docente.

5.2

Rumo ao ensino superior: as razões para buscar o mestrado

No que se refere a essa busca pelos cursos de pós-graduação que dariam acesso ao magistério no ensino superior, os dados encontrados apontam que onze dos professores entrevistados, por diferentes razões, o fizeram logo após a conclusão do curso superior. Para Lina e Gilson, por exemplo, esse se mostrou como o caminho natural após a graduação:

Depois que acabei a graduação, eu fiz... entrei num curso de especialização... sobre, ensino de língua... (...) Aí logo me candidatei pro mestrado. Nem terminei esse curso de especialização, durava três semestres. Eu fiz dois, e aí passei pro mestrado da UNICAMP... (Lina)

Eu tinha vinte e poucos anos. Era muito novo. Eu sai da graduação e entrei no mestrado. Então eu fiz uma carreira muito direta. (Gilson)

Esses dois professores mencionaram um dado que pode estar associado a essa naturalização da trajetória a percorrer: a idade com que ingressaram na pós-graduação. Seis dos professores que ingressaram no mestrado logo após os cursos de graduação são também os mais novos desse grupo de profissionais entrevistados, o que parece confirmar uma tendência que vem sendo observada no âmbito da pós-graduação nas áreas humanas, o que já há muito tempo era uma prática nas áreas exatas e biológicas.

Para além da motivação da ascensão profissional, razões pessoais também levaram alguns professores a buscarem o mestrado logo que terminaram a graduação. É o caso de Ilda que se casou e foi morar fora do País, aproveitando para fazer lá um curso de estudos educacionais, que corresponderia ao mestrado em educação, aqui no Brasil. É o caso também de Márcia que, após ter ficado durante onze anos afastada do curso de graduação por motivos pessoais, retorna e tenta “recuperar o tempo perdido”, como ela mesma afirma, nos seguintes fragmentos de seu relato:

Vou direto pro mestrado, eu entrei no mestrado em 84, final de 84 eu fiz prova, pro mestrado, e passei. E eu me lembro que a... a paraninfa da minha turma (...) fez um comentário: nessa turma aqui que tá se formando, nós – na época não era... hoje em dia é uma coisa comum – tem três graduandas, que estão indo direto pro, pro, pro... [mestrado]

Eu sempre fiz tudo, né, durante um período da minha vida, pra recuperar aqueles, aqueles anos que eu tinha perdido. Tanto que eu costumo dizer pra minha prima:

“Eu, apesar d’eu ter ficado, mais de dez anos afastada, totalmente, da academia, eu voltei, e eu, corri tanto, que eu consegui chegar no... entendeu? Eu alcancei aquele pessoal da minha turma...”

De forma diferente, alguns professores só buscaram o mestrado quando já tinham uma trajetória no magistério da educação básica, como é o caso de Ana Lúcia, que assim interpretou sua decisão:

A gente teve um encontro em Belo Horizonte, sobre pesquisa em educação. Eu disse: ah meu Deus, eu preciso tanto estudar, eu preciso ler... Tem hora que eu acho que eu não dou conta, que eu preciso saber mais coisa (...) Aí a gente começou a falar, conversou pra cá, falando com entusiasmo das coisas que a gente fazia, lá em São João de Meriti. (...) Aí a Isabel vira-se: “Por que quê você não faz o mestrado?” Isso nunca tinha passado pela minha cabeça...

Nas razões apontadas para buscarem o mestrado, por aqueles professores que já tinham experiência docente no ensino fundamental, inclui-se, como no caso de Ana Lúcia, a necessidade que perceberam, no exercício da profissão, de melhor formação profissional ou, simplesmente, de maior aprofundamento. É o que fica explícito também nos seguintes fragmentos das narrativas de Isabel e Cláudia:

Eu fiz prova pro mestrado... no final de 83 (...) Eu passei na prova escrita. Eu tinha vinte e quatro anos na época, e a pessoa que me entrevistou perguntou porque que eu queria fazer mestrado. E eu falei: “porque eu acho que a formação do curso de Pedagogia é muito precária, eu preciso aprender mais”. E aí eu fui reprovada. (Isabel)

E eu comecei a escrever, começou a me dar vontade de escrever... Então foram os meus primeiros textos, assim, que circularam entre professores. São daquela época. Eu tenho todos. E são textos, acho que muito cheios de paixão, pela educação. Acho que eu nunca perdi a paixão não. Mas esse momento foi determinante. Daí eu fiz mestrado... (Cláudia)

Ana Lúcia, Cláudia e outros sete professores entrevistados só optaram pelo mestrado alguns anos após o término de seus cursos de graduação, quando já tinham alguma experiência como professores, o que parece indicar que a opção por lecionar no ensino superior se deu num momento de suas trajetórias profissionais, bem posterior à opção pelo magistério. Ana Lúcia, para quem a carreira acadêmica só se apresenta como opção profissional durante o mestrado, exemplifica essa perspectiva:

... Engraçado que a história de vida da pessoa, ela coloca os horizontes pra pessoa. Então eu acho que nos horizontes dela, essa coisa da carreira acadêmica, então isso foi uma coisa muito natural pra ela. Fazer o mestrado, fazer o doutorado, ir pra academia (...) Enfim, foi ela que me, colocou isso como uma possibilidade. Isso não estava colocado pra mim como uma possibilidade.

Ana Lúcia retoma aí a questão de uma escolha marcada pela trajetória pessoal. Considerando que as aspirações científicas dos agentes do campo da ciência têm maiores chances de se concretizar para aqueles portadores de um título escolar credenciado do que para aqueles originários de escolas de menor prestígio (ORTIZ, 1983), é compreensível que, para Ana Lúcia, cuja experiência escolar foi considerada por ela como “um fracasso absoluto”⁶⁷, a carreira acadêmica não se apresentasse como uma escolha possível. Ao contrapor as aspirações suas e de sua colega, Ana Lúcia destacou que as escolhas dos agentes dependem de suas posições dentro de um sistema estratificado e das chances efetivas de realização. Nessa perspectiva, Bourdieu (1983, p. 134) assinala que “à medida que o título, enquanto capital escolar reconvertível em capital universitário e científico, encerra uma trajetória provável, ele comanda, por meio das ‘aspirações razoáveis’ que ele autoriza, toda a relação com a carreira científica...”

A questão econômica e o prestígio social também se constituíram, segundo os professores entrevistados, em razões para buscar o curso de mestrado, como “passaporte” para trabalhar no ensino superior. Sendo esse o nível mais elevado da carreira docente, é o que oferece a oportunidade de melhores salários e de uma posição de maior prestígio social. Foi o que expressou Lúcia, por exemplo, no seguinte fragmento de sua narrativa:

E também, nesse período, eu me lembro que, eu tava com a filha pequena, eu comecei a tomar consciência, de que o trabalho podia dar muita satisfação – e me dava – embora eu sentisse, ou percebesse, que não tinha prestígio social. Eu tinha, pessoalmente, eu me sentia sempre crescendo, sempre desafiada... Mas nesse momento que eu estava com a filha pequena, dando aula à noite, tentando me virar... Eu me lembro que um dia eu quis comprar um jornal *Le Mond* pra..., pra ler, sei lá. Por algum motivo... E eu achei caro aquele jornal. Então, aquilo assim, me deixou muito pra baixo. Eu falei: gente... eu... isso aí era uma coisa meio para, material de trabalho. E aí, enfim, por fim você muda a sua concepção de... a sua dimensão de... o que que é um salário? Eu tinha uma pessoa para sustentar. E aí isso me deixou muito deprimida assim, não é..., achando que... E as pessoas falavam: “e, larga essa vida. Não sei o quê”. As pessoas da família..., os amigos que tinham mais intimidade e tal. E isso me deixava arrasada.

O relato de Lúcia retoma a questão da significativa diferenciação, em termos de estatuto profissional, existente no interior da profissão docente. Destaca

⁶⁷ Expressão utilizada por ela em sua narrativa.

uma hierarquização interna com repercussões não só do ponto de vista simbólico, mas também do ponto de vista econômico como se viu no capítulo anterior desse trabalho.

5.3

A entrada na faculdade de Educação

A partir da constatação da diversidade do grupo entrevistado quanto às trajetórias profissionais, considero que seja relevante destacar aqui as representações que os professores têm do momento em que entraram na faculdade de Educação com a finalidade de formarem professores, em especial, aqueles que atuarão nas séries iniciais do ensino fundamental.

Como se viu anteriormente, para José Fernando e Leila, a entrada na faculdade de educação foi também o momento de ingresso na carreira docente. Nas lembranças desse momento, destacaram, sobretudo, o sentimento de insegurança com que viveram essas primeiras experiências. Contudo, esse sentimento de insegurança, ora manifestado como medo, ora como “timidez”, também esteve presente nos relatos de Renato e Lina que, apesar de terem tido uma breve experiência anterior no ensino fundamental, consideraram que foi na faculdade de Educação que essa imersão profissional se deu.

Esse começo de vida de professora do ensino superior, eu estudava, estudava (...) Tinha muito medo, o começo é muito difícil, as turmas de licenciatura que a gente pega... tinham setenta alunos... Aquela turma enorme, aquela sala gigantesca, dava um certo... (suspira) Meu Deus do céu, será que eu tô... ainda por cima com esse, com esse chão aí que... Insegura mesmo, de falar: “Meu Deus, será que tô dando conta desse recado bem?” E pouco a pouco, a coisa... (Lina)

Na época era possível abrir vaga para professor auxiliar, que exigia no mínimo graduação. E era o que eu tinha... a graduação (...) Eu de fato era graduado, e depois eu fui fazendo o mestrado... Como eu era muito vinculado ao departamento de Biologia da Educação, então, eu não tinha visão ampla da faculdade. E eu tinha assim bom senso, eu falei: “Não. Eu sou graduado, eu estou começando a minha carreira acadêmica”. Então eu ia devagarzinho mesmo, sabe. (Renato)

Considerando que as práticas de cada agente dentro do campo científico estão sempre orientadas para a aquisição de autoridade científica, expressa como

prestígio e reconhecimento, é compreensível que, diante das dificuldades iniciais, cada agente tenda a investir no tipo de capital específico daquele campo, procurando sempre um meio de acumulá-lo o mais rapidamente possível. Lina e Renato destacaram em seus depoimentos algumas estratégias utilizadas por eles diante das dificuldades iniciais, que foram orientadas em função da posição que ocupavam, naquele momento, no interior do campo: estudar muito, investir na formação acadêmica e restringir suas atuações aos departamentos aos quais estavam ligados desde a graduação. A esse respeito, Ortiz (1983, p. 22) assinala que “o jovem que se inicia no campo científico e que se volta fervorosamente para os estudos, não está simplesmente produzindo conhecimento, mas sobretudo investindo num capital cultural, que irá posteriormente assegurar-lhe uma posição dominante no campo dos pesquisadores científicos”.

Para a maioria dos professores entrevistados, a entrada na faculdade de Educação significou, na verdade, a continuidade de suas carreiras. Para esses professores, cujo início das carreiras se deu em outro nível de ensino, a entrada na faculdade de Educação foi interpretada como uma ascensão profissional, ocorrida após a estabilização na profissão. Esse momento foi lembrado por eles, sobretudo, pelos sentimentos que os envolveram: o alívio por terem conseguido uma estabilidade no emprego, a alegria por terem realizado seus “desejos”, a perplexidade diante da descoberta das “disputas” no interior do campo acadêmico, etc.

Dubar (1997), Huberman (2000) e Tardif e Raymond (2000) referem-se, em seus trabalhos, a uma fase de estabilização na carreira e de consolidação da profissão no decorrer do processo de socialização profissional, que se caracteriza por um ajustamento da identidade profissional em vias de constituição. Para Dubar (1997) essa “conversão última” se dá por abandono e rejeição dos estereótipos e da dualidade entre o “modelo ideal” e o “modelo prático” e implica “a tomada de consciência das suas capacidades físicas, mentais e profissionais, dos seus gostos e desgostos” (HUGHES apud DUBAR, 1997, p. 138). Huberman (2000, p.40) considera que esse é o momento em que “as pessoas passam a ‘ser professores’ quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros”. Caracteriza-se por ser uma fase de maior confiança do professor em si mesmo e também dos outros no professor, a partir do domínio dos diversos aspectos do trabalho, dentre eles, o aspecto pedagógico.

Quanto a esse aspecto, o momento se caracteriza por um sentimento de competência pedagógica crescente. Para a maioria dos professores entrevistados que atuaram por um longo período em outros níveis de ensino, esse sentimento se manifestou bem antes de suas entradas no ensino superior e, portanto, ao iniciaram suas trajetórias como formadores de professores já se encontravam mais confiantes do ponto de vista pedagógico. É o que se vê, por exemplo, nos depoimentos de Ana Lúcia e Márcia:

Quando eu fui pra [universidade], eu já levava essa, essa experiência, as coisas que eu consegui construir na minha experiência do Inácio, e as coisas que eu pude refletir teoricamente durante o mestrado. Então realmente eu já fui, já entrei na universidade já num patamar diferente mesmo. Quer dizer, já mais, mais segura. (Ana Lúcia)

E eu fui chamada pra formar alfabetizadores nesse pré-CPM⁶⁸, pela Sueli, e pelo Jorge. Por causa de uma palestra, em que eu apresentei a minha... dissertação (...) Em 90, eu entrei pra formar professores. Já era, entrava absoluta na sala de aula... aquela turma, porque eram enormes (...) Mas aquela turma do pré-CPM, era maior ainda. E eu já entrava... absoluta. Porque aí, incorporava, eu não sei quem, Emília Ferreiro. Porque eu já era mais segura na época. (Márcia)

Segundo Huberman, com o domínio da situação no plano pedagógico, vem uma sensação de libertação e descontração. “A autoridade torna-se mais natural, as pessoas situam melhor os limites do que é de tolerar e fazem respeitar melhor esses limites, com mais segurança e espontaneidade” (HUBERMAN, 2000, p. 41). Assim, esse período de estabilização é percebido pelos que o vivem de forma positiva e prazerosa, como explicitou Márcia em outro momento de seu relato, ao falar de sua atuação pedagógica, hoje:

Quando eu tô dentro da sala de aula, eu sou bem humorada, eu gosto de tá conversando com os alunos, eu gosto de dar aula, eu me divirto, eu me divirto. Eu me dou, eu me dou esse direito. Eu me dou o direito de me divertir. E elas: “você é louca. Como é que vai se divertir dando aula pra Graduação”? Eu falei assim: “Não, mas eu me divirto”. “Ah! Isso é maluquice. Isso aí é pieguice. Você tá falando isso da boca pra fora”. Eu não estou. Porque se eu não me divertisse, eu acho que, eu não conseguiria ser uma boa professora.

⁶⁸ Curso de Pedagogia Magistério, habilitação oferecida pela UERJ desde 1992 com o objetivo inicial de formar, em nível superior, professores que já atuavam como docentes na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. O nome do curso e da universidade foram mantidos em virtude de essa ter sido uma experiência provisória para Márcia. Contudo, o nome dos professores aqui citados são fictícios para manter seu anonimato.

Esse sentimento é compartilhado por José Fernando que, após dezessete anos de experiência profissional, destacou as mudanças ocorridas em sua atuação quanto ao domínio do aspecto pedagógico:

Acho que eu sou um bom professor. Sou bom. Eu sou razoável pesquisador, sou razoável em muitas coisas, mas professor, sou bom (...) É, então aprendi... e aprendi, aprendi, dando aula. Aprendi a ser professor, dentro da sala de aula. Eu me lembro... entrando na sala de aula da [universidade privada], no primeiro dia, na turma... E ta lá aquele bandão de gente. Eu não digo que... me assustou, porque não me assusta. Eu gosto...

Um segundo aspecto que pode favorecer o processo de estabilização na carreira é o que se refere ao sentimento de pertença a um corpo profissional. De acordo com Huberman (2000), à medida que passam a ser vistos como “professores” por si mesmos e pelos outros, os docentes afirmam-se perante os colegas mais experientes. Essa perspectiva foi confirmada pela maioria dos professores entrevistados, os quais destacaram que o fato de terem feito um concurso público e serem efetivados como docentes de uma universidade pública, contribuiu significativamente para que se instalasse um sentimento de segurança característico da fase de estabilização na carreira e consolidação da profissão docente. É o que expressou Lúcia, por exemplo, ao se lembrar do que o concurso público representou em sua trajetória:

Aí fiz um concurso pra [uma universidade], fui mal, não tinha experiência de fazer concurso... E um ano depois eu fiz esse aqui, já no finalzinho, em 98, e aí fui aprovada pra cá... Fiquei um ano até ser contratada, acabando a tese, só com a bolsa, mas com aquela tranquilidade, sabendo que eu ia ter um emprego. E aí... comecei a carreira aqui (...) Acho que é importante destacar: pra mim foi um coroamento de uma série de anos de esforços... e uma coisa assim de alto reconhe... Foi um reconhecimento muito grande.

Destacam-se aí dois elementos que estão na base do sentimento de segurança de Lúcia: a garantia de um emprego regular e estável e o reconhecimento por parte dos pares. Huberman (2000) assinala que, no caso do ensino, a estabilização pode ter outros significados, como por exemplo, a pertença a um corpo profissional e a independência. Nesse sentido, destaca que uma vez efetivados na carreira docente, os professores afirmam-se diante dos colegas mais experientes e, sobretudo, perante as autoridades (HUBERMAN, 2000). É compreensível que Lúcia, que já havia pedido demissão da rede pública de ensino, em virtude da insatisfação com as condições de trabalho, se sentisse aliviada por

ter finalmente conseguido um emprego regular, estável e valorizado do ponto de vista social, econômico e simbólico.

No que se refere ao desenvolvimento desse sentimento de pertença a um corpo profissional, os relatos de alguns professores também destacaram a importância da forma como foram acolhidos ou auxiliados por alguns colegas ao ingressarem nas instituições em que trabalham.

Eu me inseri muito bem logo no início, até pelo meu temperamento eu acho. Fui muito bem recebida pelos colegas. Fui logo muito bem reconhecida, pela então diretora (...) que virou uma grande amiga minha (...) Eu não entrei direto querendo agir na pós-graduação, aqui, que se adaptassem ao meu... a minha linha de pesquisa. (Adriana)

Aí me chamaram... a Maria⁶⁹, que era chefe do departamento de Didática, foi muito legal comigo, e a professora Vera, e a professora Telma, que, digamos, aplainaram a estrada pra eu passar em cima. Mais eu também sempre fui muito atrevida, intelectualmente, e elas me deram a chance de... criar assas, e de trabalhar, da maneira como eu gostaria de trabalhar, entendeu? E foi muito bom. Essas pessoas foram importantíssimas na minha vida... Foram assim, minhas mestras, na entrada aqui. Porque elas me ensinaram o serviço, elas me organizaram a cabeça, no sentido de não delirar tanto em sala de aula... (Iara)

Entretanto, o que se destaca no conjunto dos depoimentos é que essa confiança crescente acerca da competência pedagógica e do pertencimento a um grupo profissional se deu de forma diversa para cada um dos professores, em diferentes momentos de suas trajetórias. Essa consolidação da profissão não ocorreu naturalmente em função de um tempo cronológico decorrido desde o início da carreira, mas em função de acontecimentos e experiências que marcaram suas trajetórias profissionais, bem como das condições do trabalho a que estiveram submetidos (disciplinas a lecionar, tipos de alunos, tamanho das turmas, acolhimento pelos colegas, características institucionais, etc.). Assim, essa consolidação da profissão não parece ter sido para esse grupo de profissionais um processo linear, visto que foi se dando a partir do confronto com novas condições a cada nova experiência, num constante processo de reestruturação das disposições adquiridas em momentos anteriores.

Os depoimentos colhidos apontaram algumas condições que podem facilitar ou dificultar o processo de estabilização na carreira. Assim, a adequação das disposições adquiridas anteriormente às condições objetivas, tais como, as

⁶⁹ Os nomes aqui são fictícios para salvaguardar a identidade de Iara.

disciplinas a serem lecionadas e as especificidades do grupo de estudantes, apareceu relacionada ao desenvolvimento progressivo do sentimento de segurança necessário para o processo de consolidação da profissão.

Lina, por exemplo, destacou que, ao prestar concurso para a universidade, o fez para uma área que não “tinha nada a ver com ela”⁷⁰, para aproveitar a oportunidade que se oferecia naquele momento. Assim, prestou concurso para a área de Estrutura e Funcionamento do Ensino, quando sua área de estudos estava voltada para a formação de professores no que se refere ao processo de alfabetização. Sobre a dificuldade de atuar num campo disciplinar para a qual não se sentia preparada, ela disse:

Mas ao mesmo tempo, esse começo de vida de professora do ensino superior, eu estudava, estudava. Eu tinha que dar aula de uma coisa que não era minha pesquisa (...) Sempre as avaliações lá dos alunos, é que eu era muito entusiasmada, muito é... consistente e tal, mas não era. Meu sangue não tava correndo ali. Aquela coisa de pulsar, a energia vital, não tava ali. Então tive essa experiência meio... é, mais ou menos.

Lúcia também, apesar de atuar sempre na disciplina para a qual se formou – História – trouxe em seu relato um outro fator que pareceu favorecer esse processo de estabilização profissional: a proximidade entre sua própria formação e a do grupo de estudantes.

Eu fiquei dois anos dando aula na licenciatura. E na licenciatura, foi muito fácil, porque eu fiz a licenciatura aqui. Então essa coisa da experiência internalizada, e de falar para professores que tem uma formação – futuros professores – que tiveram uma formação, mais próxima da minha (...) Então, na licenciatura foi relativamente fácil, apesar da diversidade, mas como eu já tinha sido aluna, eu via as queixas que eu colocava, acho que, de alguma forma... como aluna, e o diálogo, mais direto. Já na Pedagogia, eu quis dar aula na Pedagogia também, pra conhecer. Pra saber o que que é isso. E, demorei um pouquinho pra pegar o tom da linguagem...

Com base em Bourdieu (2002) é possível afirmar que as disposições constitutivas do *habitus* que foram internalizadas a partir de sua formação inicial estão na origem das práticas desenvolvidas, como professora, no curso de licenciatura, por se encontrarem completamente ajustadas às condições daquela realidade, o que torna o seu trabalho mais “confortável”. No confronto com uma nova realidade – o curso de Pedagogia –, evidenciou-se, no seu relato, uma

⁷⁰ Expressão utilizada pela professora.

inadaptação das disposições, o que exigiu dela uma reestruturação do *habitus* profissional.

A entrada na faculdade de Educação despertou também sentimentos de descoberta e sobrevivência que caracterizam, segundo Huberman (2000), o momento de inserção na profissão. Pelo que se evidenciou, esses sentimentos não estiveram circunscritos apenas aos primeiros anos da docência. Mesmo professores com muita experiência profissional, mencionaram sentimentos de entusiasmo, descoberta, decepção, em outros momentos de suas trajetórias profissionais, sobretudo, ao ingressarem em uma nova instituição, em outro nível de ensino ou em outra função ou cargo que não o de docente. Foi o que Sílvia, por exemplo, lembrou de seu ingresso no magistério superior, após muitos anos de trabalho no ensino fundamental e médio.

E no primeiro ano, que eu comecei a trabalhar na [universidade], um amigo dizia que eu já tava com defeito de fabricação. Que eu trabalhava de segunda a sábado. Porque foi num entusiasmo! (...) Eu trabalhei muito, muito, muito. Assim foi uma dedicação, porque era novo, eu queria saber tudo... Era dedicação exclusiva, e eu estava muito entusiasmada.

Entretanto, como é freqüente nos primeiros tempos de profissão, tal entusiasmo se fez acompanhar de uma decepção diante da nova realidade encontrada. Sílvia se lembra assim das razões que a levaram a ingressar no magistério superior e da decepção em virtude da não concretização de suas expectativas.

Aí eu falei: não, eu vou entrar pra universidade, que lá eu vou ter uma interlocução maior. Eu sempre, na minha questão de ser professora era muito de aprender. Eu tenho uma vontade de conhecer as coisas, de entender as coisas. E foi nessa idéia que eu fui... tentar a universidade. Eu achava, que lá, eram grupos de estudos que havia uma troca maior. E, aquilo no ensino médio tava me matando. Eu não tinha mais da onde res... eu não tinha mais ar pra respirar. E como se me faltasse ar. Eu não tinha... eu tava apática, não tinha com quem trocar. Ah, vou pra universidade. Levei um ano estudando, pra tentar um concurso, e aí passei... (...) Não encontrei esse ambiente que eu achei que seria.

Explicando o motivo de sua decepção, Sílvia aponta um outro dado muito recorrente no conjunto das narrativas: a existência de disputas internas por autoridade e hegemonia gerando hierarquias no interior das faculdades de Educação.

Primeiro um autoritarismo muito grande. E era uma competição (...) Eu acho que nunca houve essa idéia que eu achava, que eram discussões saudáveis, respeitosas... que eu posso discordar de você, mas te respeitar naquilo que você tá desenvolvendo... De eu achar que ali era um ambiente onde a troca era muito boa... Não. São feudos, cada um no seu grupo, e trabalhando para o seu grupo. Então... e a rivalidade continua.

A rivalidade e o autoritarismo, mencionados por Silvia, podem ser interpretados, à luz do pensamento bourdieusiano, como expressões das lutas concorrenciais que se dão no interior de um campo, nesse caso, o das faculdades de Educação. Isso implica em perceber o espaço das faculdades de Educação, como um espaço no qual se manifestam relações de poder, visto que se estrutura a partir da distribuição desigual do tipo de capital que o distingue – a autoridade científica.

Implica também em perceber que o volume do capital possuído por cada agente específico determina a posição que ele ocupa no interior desse campo, sendo essa posição geradora de um efeito de distinção. A esse respeito, Bourdieu (1983, p. 136) assinala que “o campo científico é sempre o lugar de uma luta, mais ou menos desigual, entre agentes desigualmente dotados de capital específico”. Aqueles que monopolizam o capital específico de um determinado campo ocupam as posições dominantes dentro dele, desfrutando de poder e de autoridade. Por outro lado, os que possuem menos volume da espécie de capital exigido pelo campo ocupam as posições dominadas, estando submetidos ao poder e autoridade dos pesquisadores que ocupam o pólo dominante.

No caso da ciência, cujo capital específico se refere à autoridade científica, a luta que se trava entre os agentes é uma disputa em torno da legitimidade da ciência (ORTIZ, 1983). Essa autoridade científica, na perspectiva de Bourdieu (1983, p. 122), é definida, “de maneira inseparável, como capacidade técnica e poder social”, visto que a competência científica é “socialmente outorgada a um agente determinado” (BOURDIEU, 1983, p. 123), pelos pesquisadores que ocupam o pólo dominante dentro do campo.

No relato de Silvia, transcrito anteriormente, o que se destaca é a percepção da impossibilidade de uma convivência harmoniosa e respeitosa entre diferentes concepções e perspectivas, no interior do campo científico, em virtude de ser esse um “lugar de luta política pela dominação científica, que designa a cada pesquisador, em função da posição que ele ocupa, seus problemas,

indissociavelmente políticos e científicos, e seus métodos e estratégias científicas” (BOURDIEU, 1983, p. 126). Analisando essa questão no contexto francês, mas com significativa proximidade com o que Sílvia relatou, Lahire (2002, p. 3) assinala que:

Para manter vivo um pensamento científico, é preciso aceitar submetê-lo regularmente a discussões, a uma revisão parcial... Na França esse trabalho crítico é um exercício raramente empreendido na profissão de sociólogo. O fato de a realidade das práticas estar muito mais relacionada à lógica das panelinhas ou das reuniões clínicas deveria, por sinal, constituir um ponto de indignação científica compartilhado de modo unânime por todos aqueles que acreditam mais do que nunca na importância das ciências do mundo social.

Essa perspectiva foi confirmada por todos os professores entrevistados, apesar de atuarem em diferentes espaços e universidades⁷¹. É o que apareceu, por exemplo, nos depoimentos de Cláudia e Isabel, dentre os muitos que foram colhidos:

Que hoje a faculdade tá muito dividida. A gente... é lógico que sempre houve, posições diferentes, perspectivas diferentes de pensar a faculdade, mas isso era mais claro, e se discutia mais a diferença. Hoje é muito mais dividido, se enfrenta muito menos... a diferença, sabe? Então isso foi polarizando, de uma maneira que é muito perversa, pra nós todos. E pra faculdade, pros alunos... (Cláudia)

Eu não quero saber o que dizem de mim, do professor A, B ou C, até porque isso é politicamente constituído, isso é...e não ser percebido por um ali, é adorado por outro acolá, que nunca te viu, que nunca leu uma linha do que você escreveu, e adora você só porque você briga com fulaninho, e eu sou absolutamente contraria a isso tudo (...) É a disputa do poder. É a intolerância, é a perseguição a outras formas de pensamento que não são a sua, enfim, de você ver que a criatura rejeitou o seu trabalho num evento, porque ela não concorda com o que você diz, não quer que você se projete. De você ver que alguém não aceita o seu argumento porque você é do grupo X, e não do Y, ou seja, é tudo que eu não acredito, é tudo que não devia estar na academia. (Isabel)

Da mesma forma como constatou Lahire (2002) no contexto francês, aqui também se confirmou a existência de “facções”, compreendidas como “grupos políticos” ou frações divergentes dentro de um grupo, no interior do campo das faculdades de Educação em que atuam esses professores. Constatou-se também, como Lahire (2002), que, embora a discussão crítica constitua o ideal proclamado do ofício científico, há pouco espaço nas práticas efetivas que aí ocorrem.

⁷¹ Os professores entrevistados pertencem a de três universidades, sendo que uma delas possui dois *campi*. Portanto, foram quatro os espaços de atuação desses professores.

Se considerarmos que essas disputas não são percebidas a não ser por aqueles que foram “produzidos” para participar do campo no qual elas se realizam (MARTINS, 1990), pode-se deduzir que é, no processo de socialização profissional, considerado como espaço de reestruturação das disposições adquiridas anteriormente, que se processa essa “habilitação” para perceberem tal realidade. A partir das narrativas dos professores, foi possível identificar algumas expressões dessas disputas, percebidas pelos professores em diferentes momentos de suas trajetórias nas faculdades de Educação.

Algumas dessas expressões foram percebidas desde o momento de suas imersões na cultura profissional desses espaços, como destacou Eliane no seguinte relato:

Quando eu cheguei mesmo, eu não escolhi nada. “Escolhi” o horário que estava sobrando. É assim que se escolhe aqui (...) Fundamentalmente o meu desejo era trabalhar com Currículo. Quando eu entrei, não tinha como viabilizar esse desejo, porque tinha professores mais velhos, mais antigos, que davam Currículo e não tinha discussão.

Eliane refere-se aí à situação dos “novatos” que ocupam no campo acadêmico uma posição hierarquicamente inferior. Conforme assinala Bourdieu (1983, p. 136-7),

Em todo campo se põem, com forças mais ou menos desiguais segundo a estrutura da distribuição no campo, os dominantes, ocupando as posições mais altas na estrutura de distribuição de capital científico, e os dominados, isto é, os novatos, que possuem um capital científico tanto mais importante quanto maior a importância dos recursos científicos acumulados no campo.

Confirmando ainda essa perspectiva, foi possível observar que as trajetórias profissionais anteriores e os campos disciplinares do quais os professores se originavam estiveram relacionados, de alguma forma, com suas posições iniciais dentro do campo das faculdades de Educação. É o que se vê, por exemplo, nos seguintes fragmentos dos relatos de Eliane, Isabel e Iara:

Então, um pouco eu acho assim, quando eu cheguei aqui, um pouco, o lugar que as pessoas admitiam pra mim, era um pouco o lugar da licenciatura. Na licenciatura você pode fazer tudo, na Pedagogia não porque você não é Pedagoga. Então, eu acho que teve... isso não é explicitado, mas a sensação que eu tinha na época era assim: não, na licenciatura você pode tudo, na Pedagogia não. (Eliane)

Eu sou apaixonada pelo que eu faço. Mesmo que, digam que eu não tenho qualificação acadêmica pra, trabalhar com os conceitos educacionais, como alguns dizem. Eu não vejo a Filosofia desligada da Educação nunca. Pra mim

Filosofia e Educação... aliás, nem deveria ter Filosofia e Educação, deveria ter uma palavra só, que desconta das duas. (Iara)

“Aquela garota que veio da escola primária, aquela garotinha que a Nair inventou” (...) Eles diziam que eu era professora primária, mas era uma coisa assim, bem pejorativa, aquela professorinha que tá aqui agora. (Isabel)

Considerando que “os julgamentos sobre a capacidade científica de um estudante ou de um pesquisador estão sempre contaminados, no transcurso de sua carreira, pelo conhecimento da posição que ele ocupa nas hierarquias instituídas” (BOURDIEU, 1983, p. 124), é compreensível a discriminação de Isabel em virtude de uma origem profissional circunscrita às séries iniciais do ensino fundamental, nível de ensino que ocupa as posições inferiores na hierarquia interna da profissão docente. Os relatos de Iara e Eliane confirmam a existência de verdadeiros clãs⁷², como assinalou Lahire (2002), e a dificuldade em lidar com as diferenças e com a discussão crítica, aspectos que foram destacados por todos os professores entrevistados.

Na luta para manter as posições que ocupam no interior de um campo e para impor o valor de seus produtos e de sua própria autoridade, os dominantes precisam impor também uma definição da ciência que mais esteja de acordo com seus interesses específicos. Segundo Bourdieu (1983, p. 128), “os dominantes são aqueles que conseguem impor uma definição da ciência segundo a qual a realização mais perfeita consiste em ter, ser e fazer aquilo que eles têm, são ou fazem”. José Fernando, Helena e Sílvia, entre outros, destacaram, em seus relatos, essa luta dos agentes de um campo por uma hegemonia das suas perspectivas teóricas e metodológicas e dos problemas a serem investigados:

Essa é a minha preocupação sempre. Teórica, teórica mesmo, eu escrevo. Mas uma preocupação... como professor... pra esse povo. Justamente quebrar, uma tradição, que no nosso campo é muito marcada. Nós temos clubinhos. Clubinhos daqueles que... trabalham no cotidiano; e clubinhos daqueles que trabalham na política mais geral. Separados, e que brigam entre si. Não são só separados, brigam... eles disputam espaço. Eu acho que isso... essa tradição, é uma tradição extremamente perversa, pra área. (José Fernando)

Porque o ambiente na minha faculdade é péssimo. Dessa tal luta, é um ambiente... esgarçado. Porqueouve uma... há anos atrás, eu ainda era aluna até do, do mestrado, e daí pra frente, uma disputa muito grande de.. lá dentro, com facções. Isso depois gerou a tal reforma do currículo, e, a idéia que prevaleceu, prevaleceu com muita... é, assim, querendo derrubar mesmo todos os

⁷² “tribo constituída de pessoas de ascendência comum” (Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa).

contrários, e se impor de uma forma muito tal. Então é um ambiente complicado, nesse sentido. Eu acho muito ruim pra uma instituição, esse tipo de, de coisa assim: tem que ser a proposta de A, ou a proposta de B... e não pode haver muitos pontos de, de.. (Helena)

São feudos, cada um no seu grupo, e trabalhando para o seu grupo. Então... e a rivalidade continua... Aí um grupo acha, que a História de Vida não é teoria. E se é teoria, não é crítica. Os outros acham que... porque aí olham pros marxistas como jurássicos: “O mundo já passou, e eles ainda estão ali naquela visão de que trabalho é tudo”. E, aí fica nisso daí. Você tem que ter um grupo, senão... você apanha aí de todos os lados. (Sílvia)

Os três depoimentos apontam para a imposição por parte do grupo dominante de uma “ciência que lhes convém”, capaz de garantir a perpetuação da posição que esses agentes conquistaram na hierarquia do campo. Nessa perspectiva, é possível afirmar que os conflitos epistemológicos são sempre, inseparavelmente, conflitos políticos. A esse respeito, Ortiz (1983, p. 21) assinala:

Os pesquisadores que desfrutam de posições hierarquicamente reconhecidas como dominantes dispõem de maior capital científico, possuem individualmente maior celebridade e prestígio, mas socialmente detêm ainda o poder de impor, para os outros componentes do campo, a definição de ciência que se conforma melhor a seus interesses específicos, isto é, a que lhes convém melhor e lhes permite ocupar, em toda legitimidade a posição dominante.

Pelo conjunto das histórias contadas foi possível constatar que essa posição dominante na hierarquia interna dos campos das faculdades de Educação é ocupada, predominantemente, por aqueles professores doutores que atuam na pós-graduação, nível mais elevado e valorizado, da profissão docente. É o que mostram, por exemplo, os seguintes relatos de Renato e Sílvia:

O que tinha, que era muito claro, era uma grande separação entre professores da pós-graduação e professores da graduação (...) E aos poucos eu fui vendo, que aí que comecei a ter o outro olhar, eu fui vendo que tinha o proletário – o proletariado – e os produtores de conhecimento. Aqueles que davam aula só na graduação, que faziam tudo, que pegavam a chefia, pegava coordenação disso, daquilo, e os que davam aula só na pós. Mas de início eu não tinha essa idéia. (Renato)

Depois eu fui percebendo, não foi só a faculdade de Educação, outras unidades da [universidade]. Há um racha, há uma competitividade muito grande. Há grupinhos formados, grupinhos são rivais. Agora tá horrível. Não sei se é porque todo mundo agora é doutor. Naquele tempo não. Naquele tempo, era meia dúzia de doutores, só, que estavam no mestrado. Ninguém chegava ao “olimpico”. Todo mundo tava na graduação. Depois... (Sílvia)

No pólo dominado do campo encontram-se aqueles professores que, por algum motivo, não fizeram o doutorado e/ou atuam apenas na graduação. Sobre esse grupo de profissionais, Sílvia destacou:

São poucos e esses⁷³... claro que são vistos como sujeitos de menor qualidade. Agora, a universidade tá assim. Essa coisa horrorosa.

Maria Teresa também mencionou essa questão, destacando as dificuldades que enfrenta no meio acadêmico em decorrência das disputas por poder e prestígio que se dão no seu interior e que envolvem aspectos políticos, econômicos e simbólicos, de forma inseparável:

Volta e meia tem muitas dificuldades de poder acomodar as nossas vaidades, as nossas questões aí às vezes tão difíceis (...) E essa questão mesmo de relações de poder, às vezes não é nem o pouco dinheiro, o pouco espaço, e a coisa das pessoas quererem se projetar melhores, mais poderosas. Quem chegou dentro do nível superior, normalmente num país como o Brasil, alcançou uma posição alta dentro da hierarquia social. Então, isso às vezes enche as pessoas de... fica a impressão de que são tão maravilhosas assim, e cria uma série de dificuldades.

Como ficou explícito nos relatos transcritos anteriormente, essa situação é vivida negativamente pelos professores entrevistados. Helena, por exemplo, que é doutora e já atuou na pós-graduação, manifestou que, no momento atual, atuar nesse nível do ensino constituiria um risco para sua saúde:

Porque cada reunião daquela da pós que acaba, eu fico tão horrorizada com o ambiente, com, com as agressões, como as pessoas ficam, que eu tô achando que... sabe, não é... eu não tenho vontade ir pra lá. (...) que esse mal-estar está causando, não tá valendo a pena, entendeu. Então eu tô realmente me defendendo por uma questão de saúde.

O mal estar mencionado por Helena parece confirmar a perspectiva de Lahire (2002, p. 4), ao afirmar que “se a vida científica fosse saudável, não se poderia tão facilmente reduzir a crítica ao estatuto de ‘golpe’ (baixo) estratégico”. Na mesma direção, Bourdieu (1983, p. 133) assinala que “o mercado dos bens científicos tem suas leis, que nada têm a ver com a moral”. Essa falta de ética que parece comandar as lutas entre os agentes para ocuparem posições de maior prestígio e/ou poder no interior do campo esteve presente nos depoimentos de quase todos os professores entrevistados. É o que aparece, por exemplo, nos seguintes fragmentos das histórias contadas por Helena e Sílvia:

⁷³ Os que só têm mestrado e não estão atuando na pós-graduação.

Eu fico muito... decepcionada, quando vejo colegas boicotarem mesmo, e dizerem que, com esse grupo aí não adianta. Não, não vou fazer nada... na semana disso ou daquilo, que sempre tem na faculdade, essas comemorações. Não, não, tipo assim: “não vou botar empada na azeitona do, do”... (Helena)

Eu quando voltei do doutorado... eu me opus a um grupo que estava tentando “moralizar” o serviço público. Então o que que é moralizar? É alguns dos professores, não merecem progredir funcionalmente. E aí se arruma tudo quanto é desculpa. A desculpa na época é que ele não havia feito um relatório circunstancial. Então ele pontuou só... e aí eu fui contra isso. No que eu fui contra isso, a faculdade de Educação rachou, e eu fiquei do lado mais fraco. (Sílvia)

Para Lúcia, que viveu com grande entusiasmo o momento em que ingressou na faculdade de Educação, ficou também a decepção vivida ao perceber essa realidade:

Depois desse ano de muita satisfação, e tal, de me sentir plenamente colocada e reconhecida... começou um período muito tumultuado, muito difícil, porque começou a ter uma... teve uma cisão muito séria aqui na pós-graduação, a [direção] eleita não agradava a comunidade acadêmica, e as pessoas... Então ficou um clima de hostilidade imenso, muito grande, e isso acabou atrapalhando o trabalho mesmo. (Lúcia)

Compreendendo que o campo científico é sempre o lugar de uma luta, mais ou menos desigual, entre agentes desigualmente dotados do capital específico e que todas as práticas dentro desse campo estão orientadas para a aquisição de autoridade científica (BOURDIEU, 1983), o que se observa aí é a utilização de estratégias que, a qualquer custo, visam assegurar a perpetuação da ordem estabelecida, com a qual o grupo dominante compactua. Como assegura Bourdieu (1983, p. 138), “a forma que reveste a luta, inseparavelmente científica e política, pela legitimidade depende da estrutura do campo, isto é, da estrutura da distribuição do capital específico de reconhecimento científico entre os participantes na luta”.

Considerando que não há neutralidade das ações e que toda realização pressupõe uma série de interesses em jogo, foi possível constatar, no conjunto das histórias contadas, algumas estratégias desenvolvidas por esses professores em busca de um maior reconhecimento dentro do grupo profissional. Dentre essas, está o alto investimento no estudo e no trabalho, como destacaram Ana Lúcia e Márcia, entre outros:

Porque, primeiro que eu me preparo muito sempre, pra qualquer coisa que eu vá fazer. Eu tenho essa coisa, essa gana de me preparar. Eu vou ali e me preparo. Tem que falar com os professores não sei aonde? Eu fico, eu faço, eu escrevo. E não é por insegurança, é porque eu acho que quando você se prepara, eu acho que você contribui mais. Você consegue esquematizar melhor as coisas, e eu acho que a gente tem essa obrigação. (Ana Lúcia)

Eu estudo, quer dizer, eu sei o que dou. Conteúdo pra mim é fundamental. Não dá pra eu ir pra um aula... quer dizer, é claro que eu vou. Essa semana, por exemplo, eu não pude, eu não pude preparar a aula. Então a gente vai, quer dizer, você já tem todo um conhecimento acumulado. Mas eu me lembro que, no início, aquilo era uma preocupação, assim, era uma coisa assim, compulsiva. Eu não ia pra uma aula (...) Eu não ia pra uma aula, sem ter uma aula preparada. Em hipótese alguma. Não havia possibilidade. Eu estudava, entendeu. (Márcia)

Destaca-se nos depoimentos de Ana Lúcia e Márcia, sobretudo, o investindo num capital cultural, que seria capaz de assegurar-lhes, posteriormente, uma posição mais elevada no campo em que elas atuam. Essa busca por maior reconhecimento dentro do grupo profissional, a partir de sua dedicação ao trabalho, foi também explicitada por Lúcia no seguinte trecho de sua narrativa:

Conquistei o meu espaço, com muita paciência, e eu acho que eu sou reconhecida pelos colegas. Muito pelo trabalho, pelo resultado, que depois de cinco anos, começa a aparecer...

Dentre as estratégias acionadas pelos professores entrevistados em busca de reconhecimento destacaram-se também aquelas práticas que visam a aproximação com os “grupos de referência” que, segundo Dubar (1997), constituem um mecanismo essencial na socialização profissional e representam uma antecipação das posições desejadas. É o que apareceu, por exemplo, nos seguintes fragmentos do relato de Isabel:

Eu tive alguma sorte, porque eu rapidamente caí nas boas graças de gente muito boa, e eu conhecia, quando eu fui pra [universidade], uma pessoa que foi absolutamente estratégica – duas – absolutamente estratégicas; uma era o Gilberto, que tinha sido meu professor... e gostava muito de mim; e a outra era o Mário, que é um colega queridíssimo... também, que era amigo da minha ex-cunhada, de outros tempos...

Então a primeira vez que eu vi uma universidade, foi em 95 quando eu comecei a trabalhar na [universidade]. E eu comecei, comecei a trabalhar com a Nair... fui pro grupo dela... E desde 97 eu comecei a fazer pesquisa. Aí é que eu fui, de fato, começar a perceber determinado... de vínculo e de desvínculo.

Na perspectiva de Dubar (1997) essa identificação antecipada implica uma aquisição cautelar, por parte dos indivíduos das normas, dos valores e dos

modelos de comportamento dos membros do grupo de referência. É de se supor que essas normas e valores são internalizados pelos agentes, reestruturando, assim, as disposições adquiridas anteriormente. Sobre essa adesão aos valores e perspectivas do grupo de referência, Isabel relatou:

Quando as pessoas vêm pra cima de mim, achando que eu não estou de lado nenhum, e que eu sou passível de qualquer... eu digo: olha, é melhor você perguntar a Nair e a Beatriz o que eu acho, porque elas é que sabem. Porque são as lideranças do grupo, são as pessoas que estão mais atuantes, é que estão por dentro.

Segundo Bourdieu (1983, p. 132), “acumular capital é fazer um ‘nome’, um nome próprio, um nome conhecido e reconhecido, marca que distingue imediatamente seu portador, arrancando-o como forma visível do fundo indiferenciado, despercebido, obscuro, no qual se perde o homem comum”. Compreende-se assim que uma das estratégias mais mencionadas pelos professores entrevistados tenha sido exatamente a da adesão a um grupo de referência decorrente de uma identificação antecipada das posições desejadas. Essas estratégias são denominadas por Bourdieu (1983) como estratégias de sucessão. Segundo o autor, elas são capazes de “assegurar, ao término de uma carreira previsível, os lucros prometidos aos que realizam o ideal oficial da excelência científica pelo preço de inovações circunscritas aos limites autorizados” (BOURDIEU, 1983, p. 138).

No conjunto dos depoimentos, foram pouco mencionadas as “heresias” cometidas contra a ordem estabelecida. Para além dos aspectos relacionados a uma “rebeldia” que foi enfatizada por Isabel diversas vezes em sua narrativa (usar minissaia, dizer palavrão, gostar de futebol e de cerveja), apenas Márcia se referiu a uma certa recusa em “alimentar” a vaidade dos agentes que ocupam as posições dominantes.

Eu tenho assim, digamos, um prestígio... Eu não sou prestígio, porque eu sou nhem, nhem, nhem, porque eu puxo saco, porque eu carrego bolsa de quem é... de quem tá acima de mim. Não faço nada disso. Nada disso. Porque eu já sou mais velha, entendeu. Não tenho mais paciência... Acho que não preciso... Não faço essas coisas

Contudo, não se pode compreender essas rebeldias como rupturas em relação à estrutura do campo, não configurando o que foi denominado por Bourdieu (1983) como estratégias de subversão. Na perspectiva de Ortiz (1983, p. 23), “as heresias desempenham uma função de manutenção da ordem do campo

social em que se manifestam”. Para o autor, dominantes e dominados são necessariamente coniventes, adversários cúmplices que, “através do antagonismo, delimitam o campo legítimo da discussão” (ORTIZ, 1983, p. 23).

Buscando explicações para essa realidade observada no campo das faculdades de Educação, os professores levantaram alguns problemas com os quais têm se deparado ultimamente e que, segundo eles, contribuem para uma crescente fragmentação no interior do espaço em que atuam. O primeiro deles se refere ao excesso de exigências a que estão submetidos (produção acadêmica e trabalho administrativo) e à má distribuição dos trabalhos burocráticos entre os diferentes agentes que atuam no campo.

Sobre as exigências quanto à produção acadêmica, Ana Lúcia e Isabel destacaram:

Eu acho que o mundo acadêmico é um mundo muito cruel. Muito desonesto do ponto de vista da sua humanidade. Ele é muito inumano. Tanto nas exigências formais, essas porcarias de formulários e publicações. Você tem que ficar contando, como se fosse isso que importasse. Isso me cansa profundamente (Isabel)

Então, acabou se adotando... esse sistema de reconhecer, de pontuar a produção do docente (...) Então a gente manda trabalho, o trabalho fica lá... porque se a gente não manda, a gente não pontua. Se a gente não... Oh, foi aprovado. Foi aprovado, tá publicado nos anais. (...) Porque senão não consigo que a universidade reconheça, a minha, a minha atuação nesse campo. Então tá sendo complicado. (Ana Lúcia)

Tânia também se referiu a essa pontuação da produção científica, denominada por ela como “milhagem acadêmica”, chamando a atenção para a possibilidade de uma interferência negativa dessa lógica no trabalho docente junto aos alunos da graduação:

A milhagem acadêmica é o seguinte: você tem que ter, você tem que participar, de tantos congressos; você tem que apresentar, tantos trabalhos; você tem que ter, tantos resumos; você tem que estar, nos anais de um congresso internacional; você tem que ter um trabalho um de pesquisa; você tem que ter bolsista; você tem que fazer orientação acadêmica; você tem... então você tem... que dividir a sua vida, independente da produção que tem que estar rolando lá (...) Com essa lógica da academia, a graduação, ela ficou completamente penalizada. E eu acho uma barbárie. Quando você acha... quando você faz o discurso, de que a missão da universidade, as três coisas são indissociáveis, na realidade você dissocia, e você privilegia uma em detrimento de outra (...) Os alunos ficam sem aula. Por que ficam sem aula? Porque não tem professor... É que ele está no tal Estado, no outro Estado. Ele está dando um curso ali, uma palestra aqui, uma conferência ali. E a sala de aula fica esvaziada. (...) E isso está acontecendo demais.

Ao peso dessa exigência de produção, Ilda e Heloísa, entre outros, acrescentaram as múltiplas exigências administrativas que parecem “cair” sobre a cabeça de apenas uma parte dos corpos docentes das faculdades de Educação:

A gente tá sendo, cada vez mais sugado pra parte administrativa, tá me deixando muito... neurastênica mesmo, sabe. Porque, tudo, é reunião, reunião, pra isso, pra aquilo. E a gente vai assumindo tarefas, que são de um bom técnico. (Helena)

Esse trabalho intenso e volumoso que a gente tem, de sala de aula, de orientação, de reunião, de pesquisa, de publicação, de, de participação na relação universidade-escola, eventos, preparação de trabalhos, organização de seminários... Tudo isso, é uma carga pesada. É uma carga pesadíssima. E muitas vezes eu acho que isso, dificulta os encontros (...) As reuniões são cada vez mais, uns vão um dia, outros vão noutro, porque não dá pra você freqüentar tudo. Quer dizer, e eu como [chefe] não consigo freqüentar tudo. Então, o meu tempo, fica assim reduzidíssimo. (Ilda)

Numa instigante análise dessa situação e da distribuição desigual das funções administrativas entre os professores, Silvia utiliza a metáfora do trabalho doméstico para abordar a questão da hierarquia existente entre as tarefas a serem desempenhadas no exercício da profissão.

Ninguém assume muito nada não. Eu digo assim: essas funções (...) que a gente assume, é como se fosse o trabalho doméstico. A mulher assume o trabalho doméstico, enquanto que o marido vai trabalhar em casa pra botar dinheiro, dentro de casa. E o trabalho dela não aparece. Então as pessoas dizem assim: “eu não tenho, não gosto do trabalho administrativo”... E aí não faz um parecer, às vezes não comparece à reunião de departamento que é importante pra aprovar; pede pra sair do país e nem comparece a reunião pra votar a favor de si mesmo... Aí é o chefe de departamento, é o coordenador de curso, é esse, é aquele, que assume essas tarefas. E ele não pode nunca, deixar de fazer.

Essa distribuição desigual das atividades administrativas, muitas vezes apareceu acompanhada de uma desigualdade também no cumprimento das cargas horárias ou das obrigações docentes. É o que se destaca nos seguintes fragmentos:

Eu tenho três dias (...) Eu vou os três dias e fico lá os três dias, o que é uma coisa rara [aqui]... Professores de quarenta horas que vão lá dois dias, dão aula e vão embora. Depois, fazem as suas pesquisa, e não sei o quê... Muito comum. Existe uma cultura tão forte no sentido de fazer assim, que é possível você ter quarenta horas e você ir lá dois dias da semana, dois períodos: ou duas tardes, duas noites... É perfeitamente possível... (Ana Lúcia)

Quando eu fui chefe de departamento, eu fazia malabarismo pra seduzir, todo mundo a cumprir o horário, a mostrar que é, aqui. “Pára de escrever que a universidade pública deve ser para todos. Você tá usando dinheiro do outro. E você não faz isso...” É uma contradição.... Quase que... Ganha o inimigo, lógico, né. Porque é fácil você fazer belos discursos, em defesa do ideário... de

oportunidades, etc. Vamos abrir... E não fica... não vem... Pô, você é quarenta DE! Você não pode dizer, que na reunião marcada do departamento você não pode vir. (Leila)

Agora nós estamos discutindo, o curso de Pedagogia com as novas diretrizes, para o curso de Pedagogia. Meia dúzia... Vão meia dúzia pra discutir isso. Não vão porque... não têm tempo. Ora, são DE, não têm tempo, mas tão produzindo textos, tão participando de congresso, tão trabalhando lá fora, pra trazer o dinheiro pra universidade. Que que é o dinheiro? Os pontos que no Lattes são importantes... Que pra universidade é importante. Então, eles já trabalham isso. Não precisam... (Sílvia)

Os depoimentos dessas professoras retomam a questão da supervalorização das atividades de produção do conhecimento em detrimento das atividades pedagógicas e administrativas, visto que são as primeiras, as que podem trazer recursos econômicos e prestígio para as universidades e para os agentes que nelas atuam.

Se o que está em jogo no campo científico é a autoridade científica e se os investimentos se organizam com referência a uma antecipação – consciente ou inconsciente – das chances médias de lucro em função do capital acumulado (BOURDIEU, 1983), é possível compreender a orientação dos agentes que ocupam o pólo dominante para as atividades mais valorizadas, deixando para aqueles que ocupam posições inferiores, as atividades docentes e administrativas. A esse respeito, parece-me muito significativo o depoimento de Tânia que teceu uma instigante análise dos reflexos dessa situação para a formação de professores:

E, junto com essa milhagem acadêmica, os professores ficam enlouquecidos pra sair da graduação, pra pós-graduação. Aí a universidade instituiu: não. Você só pode ter um pé na pós, se você tiver um pé na graduação. Mas aí você passeia, pelo espaço da graduação... E os alunos reclamam muito disso. Reclamam com quem? (...) Eles reclamam com os professores que: são comprometidos com a sala de aula, com os horários de entrada, com os horários de saída... Então, eles têm uma demanda muito grande, que as outras disciplinas tivessem, e possibilitassem esse arcabouço que eles estão tendo com os professores que têm compromisso com a graduação.

A mesma percepção esteve presente no depoimento de Ilda, que mesmo ocupando um lugar de destaque na pós-graduação, enfatizou a desvalorização crescente das atividades de ensino no seio das faculdades de Educação.

Mas eu acho que cada vez mais, eu acho que a questão da pesquisa, tá matando o ensino. A supervalorização dela, tá matando o ensino. Porque a docência tá em segundo plano. Não só, nas licenciaturas de um modo geral (porque a Pedagogia é uma) como na Pedagogia. Por quê? Há uma corrida muito grande, pró-

produção. Se você não pesquisa, você não produz. Então, a sala de aula vira, um momento muito pontual. E eu... nas minhas pesquisas, eu tenho visto isso. Os professores mais antigos mesmo, das outras licenciaturas, falando, que a instituição formava professores. Havia um, um entusiasmo por parte dos formadores, como dos formandos. Hoje mudou. Quando entrou a pós-graduação, começou esse movimento de... lapidação... das outras áreas, no sentido até negativo. Porque lapidar pode ser uma coisa que dá mais brilho. Mas eu acho que, cortar – eu não diria nem lapidar – de cortar mesmo, ou de tornar um, uma dentre outras. E não a mais importante, que eu acho que é, pra mim a docência, o ensino dentro da universidade, ensino, pesquisa e extensão. Eu acho que, a pesquisa... tudo deveria estar em torno da docência.

Embora todos os professores tenham se referido à hierarquia no interior das faculdades de Educação, à fragmentação do corpo docente, às disputas por poder e prestígio, ao excesso de trabalho burocrático, à “milhagem acadêmica” como dificuldades dentro do campo em que atuam, houve diferenças significativas nas ênfases que deram aos diferentes fatores e nas formas como as enfrentam.

Para os objetivos desse trabalho, considero relevante destacar a preocupação de alguns professores, entre os quais se encontram Ilda e Tânia, acerca de um possível prejuízo da formação dos professores em decorrência da “corrida” em direção à pós-graduação, à pesquisa e à produção acadêmica, atividades capazes de conferir poder e prestígio aos que aí atuam. Parece-me sugestivo que todos os que ressaltaram essa questão foram professores que viveram experiências profissionais nos níveis mais elementares do ensino. A meu ver, é possível que isso possa ser compreendido à luz de uma inadaptação das disposições adquiridas por esses professores no início de suas carreiras, em instituições de ensino fundamental, às condições objetivas de trabalho a que estão submetidos nesse momento.

Sendo o *habitus* um sistema de disposições ligado a uma trajetória social é possível compreender que as ações, as percepções, os sentimentos, transcendem ao presente imediato, referindo-se “a uma mobilização prática de um passado e de um futuro inscrito no presente como estado de potencialidade objetiva” (SETTON, 2002, p. 65). Nesse sentido, é possível que as disposições adquiridas anteriormente estejam na origem de uma percepção diferenciada quanto à formação dos professores das séries iniciais, visto que para eles essa formação é considerada como o eixo central de suas atividades profissionais e de suas preocupações teóricas. É possível também que estejam na origem de aspirações

sonhadas, “desejos sem efeito”⁷⁴, como o que manifestou Isabel no seguinte trecho de sua narrativa:

Quando eu puder me aposentar eu vou me embora... fazer outra coisa. Não muito longe naturalmente, pois como eu te disse eu nasci professora, mas num esquema diferente.

Cumpramos ressaltar aqui que essa abordagem do processo de socialização profissional no interior das faculdades de Educação, demandou um cuidado extremo quanto ao conteúdo e à forma com que foram colocadas as questões levantadas pelos professores. Em respeito aos professores entrevistados, foram retirados todos os relatos que poderiam pôr em risco o anonimato deles próprios e das universidades em que trabalham. Também foram feitas edições dos depoimentos, suprimindo-se algumas partes, substituindo-se algumas palavras. Essas alterações feitas nos relatos encontram-se entre chaves.

A preocupação com essa questão foi manifestada claramente por alguns dos entrevistados que solicitaram, ora que eu editasse aquele trecho, ora que eu desligasse o gravador. Lina, por exemplo, solicitou que eu não colocasse parte do que foi relatado em meu trabalho, pedido que foi atendido. Uma outra professora, após alguns dias da entrevista enviou-me um *e-mail* expressando sua preocupação com o “mau uso” do que foi relatado por ela, do qual transcrevo uma parte a título de evidenciar que as censuras no interior do campo científico podem ser consideradas também como uma estratégia acionada pelos agentes para a manutenção do controle e das posições que ocupam:

Fiquei pensando o quanto eu me expus relatando a minha “história de vida de professora”. Eu não gostaria de ver publicados nomes de pessoas e instituições citadas por mim... Apesar de confiar na seriedade do seu trabalho, eu gostaria de saber que tipo de uso você pretende fazer do meu relato, acrescentando que eu não gostaria de vê-lo publicado, tal como está, nos anexos da sua tese, por exemplo.

A respeito das censuras a que estão submetidos os agentes de um campo, Bourdieu (2004, p. 20) assinala:

O fato de se pertencer a um grupo profissional exerce um efeito de censura que vai muito além das coações institucionais e pessoais: há questões que não são colocadas, que não podem ser colocadas, porque tocam nas crenças fundamentais que estão na base da ciência e do funcionamento do campo científico.

⁷⁴ Expressão utilizada por Bourdieu (1983), com base em Marx, para expressar desejos que não vêm referenciados às condições objetivas de realização.

Compreendo que o campo das faculdades de Educação, como campo científico que é, produz, por sua lógica própria, formas de pensar, comunicar e agir particulares, às quais os agentes estão submetidos, reagindo, adaptando-se a partir de suas trajetórias pessoais e profissionais. Compreendo, nessa perspectiva, que as formas de pensar, agir e sentir que constituem o *habitus* profissional desses agentes são produto da relação entre as disposições adquiridas e as pressões e os estímulos da conjuntura. Nesse sentido, destaco a seguir o que pensam os profissionais entrevistados acerca da formação, dos alunos, do curso de Pedagogia, da escola de ensino fundamental e da docência.

5.4

Nas representações sobre a Pedagogia e os estudantes, o compromisso com a formação de professores das séries iniciais

Considerando que as concepções dos agentes acerca dos elementos que compõem suas práticas são profundamente marcadas pela relação entre um *habitus* e a conjuntura na qual estão inseridos busquei destacar das falas dos professores entrevistados algumas reflexões sobre a escola básica, a formação dos professores, o curso de Pedagogia, como lócus de formação dos professores das séries iniciais e seus alunos e a docência.

No conjunto das narrativas, um tema mobilizou os professores entrevistados: as representações sobre o curso de Pedagogia, o perfil de seus alunos e o trabalho que aí se desenvolve. Nas falas desses professores destacaram-se algumas tensões que me parecem significativas para a compreensão dos elementos constitutivos das identidades profissionais desses formadores a partir de suas trajetórias profissionais.

Analisando o perfil de seus alunos e caracterizando o curso de Pedagogia, os professores destacaram para uma diversidade de concepções que apontam para as tensões existentes entre o ensino e a pesquisa, entre o conhecimento prático e a teoria e entre objetividade e subjetividade.

Na descrição dos estudantes, futuros professores das séries iniciais do ensino fundamental, apareceram imagens contraditórias. Ao lado de imagens estigmatizadas da “professorinha”, aparecem outras vinculadas, ora, ao capital

econômico, ora ao cultural, que apontam, no mínimo, para uma grande diversidade de perfis percebidos pelos professores.

Ao compararem os alunos de agora com os do início da carreira ou com os de suas épocas de estudantes, destacaram aspectos relacionados a um declínio do ponto de vista econômico, em virtude da ascensão das camadas menos privilegiadas ao ensino universitário e às diferentes razões que levam esses estudantes aos cursos de Pedagogia. Com relação a esse aspecto, os professores enfatizaram que, enquanto anteriormente a maioria dos alunos já exercia ou almejava exercer a profissão docente, hoje muitos o procuram por ser um curso para o qual não existem grandes dificuldades para o ingresso ou por oferecer uma possibilidade de emprego a curto prazo.

Contudo, considero importante destacar aqui os aspectos que se referem às diferentes imagens que esses professores têm de seus alunos, futuros professores das séries iniciais do ensino fundamental.

A imagem da professorinha como alguém que desenvolve uma tarefa eminentemente voltada para a prática, desprovida de um preparo científico e que tem, na dimensão afetiva, o eixo central do seu trabalho docente foi trazida por Leila, que assim se referiu essa questão:

As meninas da Pedagogia, as meninas tô procurando marcar, têm um enfoque... não sei se é só aqui, mas, muito menininhas, muito... uma reprodução, da (entre aspas, né?) da “professorinha”, da “tia”. Tô colocando bem, sentido pejorativo... Porque é assim que a maioria... dos colegas ainda tratam. E eu não gosto de trabalhar com a Pedagogia. Porque todas as vezes que eu vou, eu acabo virando a mesa... e, eu acho que não é assim, não é passando a mão na cabeça, não é infantilizando...

Considerando que a memória é atualizada pelo presente, a de Leila pode estar atravessada pelo conhecimento que tem das reflexões no campo da educação acerca da armadilha ideológica que está por detrás da redução da professora à condição de tia. Segundo essa perspectiva, tal redução significa retirar da professora algo que lhe é fundamental: sua responsabilidade profissional que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade do seu conhecimento. Significa também “amaciar a sua capacidade de luta” (FREIRE, 1998, p. 25) como profissional.

Marcando a diversidade de percepções acerca do perfil desses estudantes, Lúcia e Perez destacaram outras características de seus alunos:

Tenho notado uma mudança no perfil das alunas da Pedagogia, também. No início, há cinco anos atrás, a aspiração mais alta era dar aula numa escola infantil ou de primeira a quarta, e hoje já muitas pensam no mestrado... Muitas querem participar de atividade de pesquisa, às vezes mesmo sem bolsa... Então isso é interessante também. (Lúcia)

Olha, [aqui] a gente vive assim... no céu! Tá certo? A maioria já trabalha com educação... maioria de professores do ensino fundamental. São meninas muito interessadas, muito... meninas e rapazes, a maioria é menina mesmo. Mas é um grupo muito interessado, muito participante. Dos trabalhos de conclusão de curso... Olha, alguns trabalhos esplêndidos ouviu? (...) Alguns trabalhos que dão uma satisfação enorme! (...) Trabalhos que são verdadeiras dissertações de mestrado, sem nenhum exagero... Então é um trabalho muito gratificante. (Perez)

Nas diferentes percepções que esses professores têm de seus alunos, o que se destaca é uma tendência em dicotomizar competência científica e afetividade; conhecimento prático e teórico. Comparando as alunas da Pedagogia com os estudantes das outras licenciaturas, Lina contrapôs esses aspectos:

A Pedagogia aqui na faculdade (...) tem uma coisa meio de família. A gente vê aquelas meninas passarem os quatro anos, vira meio mãe, meio tia. Tem uma coisa... é gostoso. Eu me sinto assim: tô formando professoras primárias, é importante. O conteúdo que eu dou de alfabetização é fundamental, elas gostam do meu curso... É bom. Mas tem uma coisa muito interna, sabe. A gente fica muito ali, aconchegada. Isso eu acho meio esquisito. A licenciatura tem um arejamento (...) Daquela coisa da professora primária, que é, né, aquela coisa... sabe de tudo, e tá mais ligada às crianças, passa o dia com as crianças. Enquanto que o outro tá ligado no conteúdo, tá ligado naquela disciplina. E eles entre eles, se acham superiores ao professor primário.

Na mesma direção, José Fernando, Renato e Eliane também levantaram a mesma perspectiva ao caracterizarem o curso de Pedagogia:

Eu sinto assim, uma falta muito grande de que essas pessoas estejam inseridas num espaço de produção de conhecimento pedagógico, e também de discussão do conhecimento pedagógico. Fica uma coisa muito escolar. A sensação que eu tenho, é que o nosso grupo de Pedagogia, ele é uma quinta série com outra matéria, porque elas pegam o caderno, copiam a matéria toda, e se puder ela estuda pelo caderno aquelas coisas que ela copiou do que você falou. Você fica falando e as meninas ficam copiando (...) Eu acho que tem um descaso assim, muito grande, com o conteúdo aí. (Eliane)

Eu acho que, a Pedagogia ainda tem um ranço praticista, que é complicado. (...) Essas meninas da pós-graduação, elas normalmente, que vêm da Pedagogia, tem um tipo de interlocução comigo, muito mais, fácil, do que as meninas da graduação. Não porque ela esteja na pós-graduação. Mas porque, normalmente que tá indo pra pós-graduação, tá vencendo aquele, aquela idéia de pensar educação, só com aquela relação mais imediata, que existe no interior da sala de aula. No interior, na relação mais específica entre professor e aluno. Que é uma relação fundamental, mas não é a única. (José Fernando)

Se eu chego num plano conceitual muito abstrato, elas não conseguem entender muito bem, assimilar muito bem o que eu estou querendo dizer. Então, tem que trazer pra exemplos do dia-a-dia (...) Elas perguntam muito assim: “pra que isso vai me servir?” Isso eu ouço. Falam assim: “Acho interessante essa discussão, mas isso vai me servir de quê? De nada.” E falam, não vai me servir de nada. Com aquela visão de aplicação puramente prática de alguma coisa. (Renato)

Parece-me significativa a quantidade de vezes que o “conteúdo”, tratado como conhecimento científico, apareceu em oposição à prática, o que remete para uma discussão que tem sido travada no campo da pesquisa e das políticas educacionais, há algum tempo. De um lado, inspirados em contribuições como as de Tardif (1991, 2000, 2002), Nóvoa (1995, 2000), entre outros, pesquisadores vêm destacando a importância de se pesquisar os saberes produzidos pelos professores. A esse respeito, Nóvoa (1995, p. 27) assinala:

É preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceitual. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores.

Esses autores denunciam a desvalorização de um tipo de saber, originado na prática cotidiana, que se insere numa perspectiva mais ampla de subordinação das atividades de educação e do magistério, em relação às atividades de produção de novos conhecimentos. Esta desvalorização foi destacada também por Lelis (2001), ao justificar sua opção por pesquisar trajetórias de vida de professoras das séries iniciais do ensino fundamental. Assinala a autora que a idéia nasceu da “insatisfação com um discurso sobre a desqualificação dos saberes e práticas do magistério, visto como incompetente tecnicamente e descompromissado politicamente na tarefa de ensinar setores das camadas populares” (LELIS, 2001, p.17). Afirma ainda que “este discurso tem servido à definição de políticas de controle pelo Estado sobre o trabalho do professor através de mecanismos de racionalização e privatização de ensino” (LELIS, 2001, p. 17).

A centralidade da prática docente, como ponto de partida do conhecimento sobre os professores, os seus saberes e a sua formação, que está no pensamento destes e de outros autores, certamente, contribuiu para um aumento significativo de pesquisas que se voltaram para essa prática, na busca de identificar os saberes que fundamentam a ação pedagógica dos professores e que, validados pela

pesquisa, deveriam ser incorporados aos programas de formação. Tal centralidade tem despertado também uma reação de autores que vêem, nesta tendência, uma desvalorização do conhecimento científico/teórico/acadêmico, no campo da epistemologia e de uma desvalorização do saber escolar, no campo da Pedagogia. Para Duarte (2003, p. 605-6), por exemplo, esse tipo de argumento utilizado por Tardif “visa justamente a solapar a valorização do conhecimento teórico, acadêmico, científico, visa a mostrar que esse tipo de conhecimento não vale nada do ponto de vista da ação profissional”.

Embora discorde da perspectiva que atribui a Tardif, a defesa de um saber oriundo da experiência, em detrimento do saber científico/teórico/acadêmico, concordo que, no mundo contemporâneo, corremos o risco de perdermos “o sentido da proposição, demasiadamente humana, da intersecção entre a experiência do contingente e o reconhecimento de uma certa universalidade...” (MORAES, 2001, p. 14). Esta autora identifica, nas pesquisas em educação e nos documentos que têm norteado reformas educacionais no Brasil e no mundo, um recuo da discussão teórica, destacando as implicações políticas, éticas e epistemológicas que podem repercutir na própria produção de conhecimento na área. Moraes (2001, p. 3) denomina “fim da teoria”, o “movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de prática reflexiva”. Para a autora, esse movimento se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um pragmatismo exacerbado.

Essa polarização, brevemente abordada por mim, reflete, certamente, a coexistência, no cenário acadêmico, de diferentes modelos de racionalidade. Modelos que se inserem na tensão entre a racionalidade moderna e a pós-moderna, em jogo no campo científico. Segundo Brandão (2002, p. 87),

... enquanto a modernidade científica caracterizou-se pela demarcação das lógicas e das fronteiras disciplinares, pelas hegemonias teóricas e por uma noção de verdade científica forte, a provocação pós-moderna trouxe à luz a arbitrariedade dessas fronteiras, a provisoriedade das formulações científicas, a verdade como um processo, assinalando os interesses em jogo e as estratégias de dominação, subjacentes às hegemonias no campo científico.

Nesse contexto, é compreensível que essa polarização tenha estado presente também nos discursos dos professores entrevistados em virtude de suas atuações como formadores dos professores das séries iniciais e pesquisadores no

campo da educação. Nos depoimentos de Renato, Lina, Leila, Eliane e José Fernando, transcritos anteriormente, evidenciou-se a percepção de um curso de Pedagogia, lócus de formação dos professores das séries iniciais, percebido por eles como um curso que faz prevalecer a empiria e marginaliza os debates teóricos no campo educacional. É possível afirmar que essa percepção, que se aproxima da segunda posição mencionada acima, foi construída a partir das experiências vividas em suas trajetórias: nos espaços da formação inicial, no processo de socialização profissional vivido no interior das faculdades de Educação onde atuam e nos espaços de pesquisas nos quais se engajaram.

Essa tensão esteve presente também nos discursos de Lúcia e Sílvia, entre outros, que me parecem mais alinhados com a primeira perspectiva apontada, considerando assim os professores como detentores de um tipo de conhecimento que precisa ser levado em consideração e socializado nos cursos de formação.

Tenho falado com as coordenações, com a direção, que é importante a gente misturar a Pedagogia com a licenciatura. Nessas disciplinas comuns, o importante é misturar, porque, os alunos da licenciatura entendem o que é o curso de Pedagogia, o que que essas alunas conhecem, que é muito mais do que eles conhecem, né? (...) Quando a minha filha foi pra creche, é que eu comecei a entender muito melhor, o que que é o espaço da sala de aula, a construção do conhecimento, porque não tinha, não tive preparo pra isso. E, acompanhando o trabalho primoroso lá do pré-escolar, eu fui aprendendo, e vendo como é importante. Como é um conhecimento que o professor precisa ter. Então eu tento sempre, botar a aluna da Pedagogia falando pros licenciandos ouvirem... acabarem com o preconceito. Eu trabalho muito essa coisa do preconceito entre as áreas, também. (Lúcia)

Porque os cursos específicos, eles acham que os conteúdos são mais importantes. E que a faculdade de educação não é tão importante (...) Então dá pra eu fechar mais um pouco com alunos de licenciaturas, junto com a Pedagogia. O que é muito bom. É bom porque a coordenadora de Química diz, que os alunos dela precisam estar envolvidos com as turmas de Pedagogia. Porque o aluno de Pedagogia, ele questiona mais (...) Ele vai aprender isso, ele vai aplicar isso... Por outro lado, o aluno de licenciatura, ele acha que as... as disciplinas da Pedagogia... que ele não aprende nada (...) Então, ele não entende que são perspectivas diferentes, de conhecimentos diferentes, de estruturas diferentes de conhecimentos. (Sílvia)

As diferentes “estruturas de conhecimentos” a que Sílvia se referiu, remetem para uma tendência, recorrente no discurso e na literatura científica, de se classificar os saberes, ora, como científicos e tecnológicos, ora, como teóricos e práticos, ou teóricos e procedimentais. Para Charlot (2000), há aí uma intuição correta: o saber não existe senão sob formas específicas. Porém, assinala o autor,

o erro “consiste em acreditar-se que essas são as formas específicas de um objeto natural que se chamaria ‘saber’, do qual poder-se-iam definir espécies e variedades, quando, na verdade, são formas específicas de relação com o mundo” (CHARLOT, 2000, p. 62).

À respeito dessa tendência de classificação da noção de saber, Tardif e Raymond (2000, p. 213), também, assinalam:

Essas numerosas tipologias apresentam dois problemas maiores: por um lado, seu número e sua diversidade dão mostras do mesmo desmembramento da noção de saber; por outro lado, quando as comparamos, percebemos que se baseiam em elementos incomparáveis entre si.

O que diferencia, por exemplo, um saber científico de um saber prático? Para Charlot (2000), não é o próprio saber que é prático, mas o uso que é feito dele, numa relação prática com o mundo. Quando um professor faz uma opção metodológica para sua próxima aula, por exemplo, mobiliza, em princípio, saberes cientificamente validados (sobre o estágio de desenvolvimento de seus alunos, sobre as correntes de aprendizagem e outros do campo da didática) mobilizados em uma relação com a prática (a aula). Assim, estes saberes em si mesmos não são científicos nem práticos. Para Charlot (2000), existem coisas que se aprendem com a prática e que não sabidas por aqueles que não têm prática. Segundo o autor, essa constatação permite afirmar que a prática mobiliza saberes. A esse respeito, parece-me significativo o seguinte fragmento do depoimento de Isabel:

A universidade odeia a escola. A academia odeia a escola (...) Não adianta eu constatar que há um erro na prática, porque a prática é feita de acordo com o que as pessoas podem fazer. Então não adianta eu não concordar ou eu querer que seja de outro jeito, porque não vai ser. Então, ou eu entendo as coisas a partir da leitura dessa prática, de uma ajuda possível para que ela melhore, ou não tem jeito (...) Eu não acredito que um saber é melhor do que o outro (...) A opressão em cima das meninas que trabalham na escola primária é muito pesada. Elas são levadas a acreditar que elas não sabem alguma coisa que elas deviam saber. Deviam por quê? Nenhum professor universitário tem noção, do que é não poder sair da sala de aula pra beber uma água, pra tomar um café, pra falar no telefone, que é o que a gente não pode na escola primária, não pode largar (...) É um saber mesmo, técnico... que é necessário para você ser bem sucedida como professora primária, que os cursos de formação de professores, absolutamente não respeitam. A impressão que eu tenho, é que mesmo quem esteve lá, é por isso que eu digo que não é só da experiência, é um problema de convicção, e de concepção.

Para Charlot (2000, p. 63), “quem tem prática vive em um mundo onde percebe indícios que outros não verificam, dispõe de pontos de referência e de um

leque de respostas dos quais outros estariam desprovidos”. Segundo o autor, um professor de escola primária reagirá, “por instinto”, de maneira pertinente, em tal ou qual situação, o que não saberia fazer quem não tivesse a prática de ensino. O instinto, colocado por Charlot (2000) entre aspas, pode ser interpretado à luz do pensamento bourdieusiano como aquelas improvisações regradas, marcadas pelo *habitus* constituído ao longo do processo de socialização vivido pelos agentes. O *habitus*, enquanto produto da história, orienta as práticas dos agentes, assegurando a presença ativa das experiências passadas, o que contribui para garantir a conformidade das práticas. A esse respeito Martins (1999, p. 66) afirma que “confrontado com situações conjunturais nos diversos espaços sociais, o *habitus* torna possível a criação de novas modalidades de conduta dos atores sociais, possibilitando-lhes de certa forma, a produção de determinadas improvisações regradas”.

Os depoimentos de Lúcia, Silvia e Isabel, transcritos anteriormente, parecem apontar também para a necessidade de superação das dicotomias instaladas no interior do campo científico e, em especial para efeito desse trabalho, no campo das faculdades de Educação. Nessa direção, diversos professores destacaram a necessidade de uma formação conjunta dos professores para os diferentes níveis de ensino e campos disciplinares, como é o caso de Gilson, no seguinte fragmento de seu relato:

E eu acho que isso tudo tem que ser combatido, junto às demais licenciaturas... se a gente pensa uma formação de professores de um modo mais integrado. Daí eu defender que algumas disciplinas sejam feitas em conjunto, porque a gente deve combater o preconceito já na formação, não espera chegar à escola, pra que esse preconceito seja combatido. Acho que a gente deve possibilitar esse convívio, né... dos profissionais, já que, pra que a escola possa ser organizada, a partir de um outro tipo de pressupostos, de princípios.

Para além dessa integração da formação com vistas à superação dos preconceitos e da fragmentação que ocorre no interior da escola e das faculdades de Educação, Ilda enfatizou a necessidade de integração dos conhecimentos no que se refere aos aspectos cognitivos e extracognitivos:

E o que eu acho que os cursos de formação estão necessitando, é esse movimento de articulação dos saberes, de religação deles mesmos (...) Eu acho que é uma questão que eu tenho lutado muito e feito abertamente hoje que é educar pra sensibilidade (...) não a pieguice, mas uma sensibilidade que torna o outro sensível, aberto para aquilo que o outro diz...

No conjunto desses depoimentos, o que me parece significativo é que a forma como esses professores vêem o curso de Pedagogia e os estudantes está profundamente marcada por suas próprias trajetórias pessoais e profissionais. A esse respeito, Tardif e Raymond (2000, p, 235) assinalam que o professor é “uma pessoa comprometida em e por sua própria história pessoal, familiar, escolar, social – que lhe proporciona um lastro de certezas a partir das quais ele compreende e interpreta as novas situações que o afetam e constrói, por meio de suas próprias ações, a continuação de sua história”.

A percepção que os professores entrevistados manifestaram acerca de seus trabalhos, de seus alunos, dos cursos em que atuam está intimamente relacionada aos processos de socialização vividos e, nesse sentido, parece-me que a formação inicial e, sobretudo, o início de suas vidas profissionais tiveram especial significado. As experiências vivenciadas no início da carreira em outros níveis de ensino parecem ter contribuído largamente para a constituição de suas identidades profissionais. Assim, ter tido ou não formação e experiência profissional nas séries iniciais do ensino fundamental parece ter influenciado significativamente a maneira como esses formadores percebem seus alunos e o curso de Pedagogia.

Essa perspectiva se evidenciou nas preferências manifestadas por Lina, José Fernando, Leila e Renato, por exemplo, pelos cursos de licenciatura. Cabe ressaltar que esses foram os professores que iniciaram, efetivamente, suas carreiras, dando aulas no curso superior. Essa perspectiva expressou-se ainda no “compromisso” manifestado por outros professores com o curso de Pedagogia e com a formação dos professores das séries iniciais, como é o caso de Helena que destacou:

Quero continuar contribuindo, com esse conhecimento, para, principalmente pro curso de Pedagogia. Eu sou muito ligada, assim, à graduação.

A esse respeito, foram extremamente significativos os depoimentos dos professores que atuaram nos níveis mais elementares do ensino acerca da importância dessas experiências para a construção de suas identidades, de suas práticas profissionais e de seus objetos de pesquisa, dos quais destaco os seguintes fragmentos:

Eu fiz de um tudo. Então isso me deu uma... um estofa, pra discutir a realidade com as alunas, que é um *handicap* favorável a 100%... Talvez a principal dificuldade na formação de professores em nível universitário, é a não

experiência dos professores com os níveis anteriores. Quer dizer, as pessoas não têm noção do que seja uma escola (...) Quer dizer, eu não agüento mais as pessoas dizerem que o professor não sabe... E como é que nós todos viemos parar aqui? Quem foi... quem ensinou? Ou então é assim: as professoras são mal formadas. Pô, somos nós que tamos formando! Então a culpa é nossa. Nós é que não sabemos fazer o nosso trabalho, não são elas. Isso, na verdade, deu origem a tudo que eu tenho pesquisado, desde que eu comecei a fazer pesquisa, porque na verdade o que que aconteceu? (Isabel)

Eu tive dentro da escola como professor primário, vivi dentro da escola, essa repartição entre P1 e o P2. Essa hierarquia dentro da escola pública. E claro que quando eu falo disso pros meus alunos, eu falo com um conhecimento, com um tipo de experiência, com um saber, que é de quem viveu isso, quer dizer, e que conhece alguns mecanismos que reforçam e constituem essa hierarquia, e que ela precisa ser tematizada, discutida, debatida com os alunos. Como forma de a gente tentar romper... (Gilson)

Se ele tem, experiência, e produção, ele vai fazer muito melhor aquilo. Porque... é cadência. Nós que somos professores formadores, nós temos cadência (Tânia)

Apesar das diferenças no que se refere às trajetórias desses professores, aos volumes dos diferentes tipos de capital, e às posições que ocupam no campo das faculdades de educação, o eixo que une essas histórias parece ser uma preocupação com a repercussão de seus trabalhos na escola de ensino fundamental, o que se expressa nas concepções que têm dessa escola, de seus professores, do conhecimento pedagógico, da função da universidade enquanto locus de formação dos profissionais para a atuação nas séries iniciais do ensino fundamental. Para esses profissionais, a formação dos professores para as séries iniciais parece constituir o eixo principal de suas preocupações, de suas práticas e de suas pesquisas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir um trabalho de pesquisa constitui sempre um momento difícil que exige clareza do que é fundamental. Mesmo com a certeza do rigor com que o trabalho foi desenvolvido, sabe-se que muito foi deixado para trás. A riqueza das histórias contadas impõe uma necessária escolha do que é central e o difícil abandono do que parece ser periférico do ponto de vista da pesquisa, mas absolutamente importante do ponto de vista das histórias de vida dos professores. Fica, portanto, a sensação de uma dívida para com aqueles, cujas memórias tanto contribuíram para o estudo.

Constitui também o momento de retomar as principais questões que orientaram o trabalho de campo e a análise dos dados, com fins a uma síntese, sempre provisória quando se trata de um texto de natureza acadêmica.

Cabe ressaltar que busquei investigar basicamente as trajetórias dos formadores de professores que irão atuar nas séries iniciais do ensino fundamental. Com essa perspectiva, busquei conhecer os processos de socialização familiar, escolar e profissional, os quais os levaram a atuar hoje na formação inicial dos futuros professores. Busquei também identificar nas concepções que esses profissionais trazem acerca de si mesmos, como pessoas e profissionais, bem como, do campo em que atuam e de seus alunos, vestígios de experiências significativas vividas no decorrer de suas trajetórias.

Trata-se de um grupo bastante heterogêneo do ponto de vista das trajetórias percorridas, bem como do ponto de vista das condições de existência ontem e hoje. Mais do que um grupo profissional trata-se de um conjunto de agentes, atravessado por inúmeras diferenças no que se refere às condições de existência, aos volumes e estruturas de capital que adquiriram, aos títulos escolares que obtiveram, aos tipos de instituições onde estudaram, trabalharam e trabalham, com suas lutas, seus valores e suas práticas. Assim, analisar como se constituíram, nos formadores de professores, as disposições para a docência e para a atuação na formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental, implicou compreender a diversidade de um grupo de profissionais que ocupam posições distintas em função dos diferentes volumes de capital cultural que possuem e das suas diferentes trajetórias vividas.

No que se refere às condições de vida atuais, como todos os entrevistados eram professores das universidades públicas, contratados em regime de quarenta horas semanais, era de se esperar que não existissem diferenças significativas do ponto de vista econômico. Contudo, as visitas às casas, a observação dos estilos de vida e as histórias narradas contrariaram esse pressuposto. Os relatos evidenciaram a existência de algumas diferenças salariais em virtude, principalmente, dos financiamentos públicos das atividades de pesquisa e/ou projetos de extensão. No entanto, as principais diferenças do ponto de vista das condições atuais de existência estiveram circunscritas aos estilos de vida e trajetórias desses professores: origem social, local de moradia, estado civil, estruturação da família, quantidade de dependentes, etc.

Uma das hipóteses que orientaram o trabalho de campo e a análise dos dados era a de que a socialização primária dos indivíduos seria responsável, em grande parte, pela constituição do *habitus*, matriz de pensamento, que orienta as práticas dos agentes. No que se refere às famílias de origem, o que encontrei foi um conjunto de professores cujas condições de existência na infância e adolescência eram bastante distintas do ponto de vista social, econômico e cultural. Contudo, embora as famílias de origem possuísem volumes de capitais muito diversos, a totalidade dos professores entrevistados destacou o alto investimento dessas famílias na escolarização de seus filhos, independentemente da classe social a que pertenciam. Para a maioria dos entrevistados, foram esses investimentos de suas famílias que possibilitaram o avanço no processo de escolarização rumo ao ensino superior e às opções profissionais que fizeram.

Nesse aspecto, observei que famílias diferentes, do ponto de vista da classe social, acionaram estratégias de investimento similares com respeito à escolarização de seus filhos, apontando para um *habitus* familiar que não pode ser deduzido diretamente do que seria um *habitus* de classe. Nessa perspectiva, destaca-se o valor atribuído pelas famílias à educação e à escola, independentemente do volume de capital global possuído por elas e expresso, principalmente, através do cuidado na escolha dos estabelecimentos de ensino, no acompanhamento regular da vida escolar e na disponibilização dos meios materiais necessários ao avanço na escolarização.

No que se refere ao processo de socialização primária, a pesquisa permitiu ainda confirmar algumas perspectivas apontadas pelos autores com os quais

trabalhei. Em primeiro lugar, verifiquei que o volume de capital econômico possuído pelas famílias foi importante na medida em que possibilitou a escolha de estabelecimentos de ensino diferenciados, ou proporcionou a aquisição de um maior volume de capital cultural em sua forma objetivada (livros, quadros, etc.) e experiências significativas para a perpetuação do capital cultural familiar (viagens, cursos de línguas estrangeiras, etc.).

Em segundo lugar, foi possível confirmar a importância do capital cultural como um elemento fundamental para a definição dos destinos escolares. O conjunto das histórias narradas evidenciou a importância dos títulos escolares possuídos pelos pais ou familiares para um melhor conhecimento dos sistemas escolares, o que favoreceu a “escolha” das melhores estratégias no que se refere ao investimento na escolarização.

Outro dado significativo apontado pela pesquisa foi a valorização da leitura pela maioria das famílias, independente da classe social a que pertenciam, o que foi interpretado pela maioria dos professores como estando na origem de suas disposições para o estudo.

Em síntese, a análise dos dados acerca da socialização familiar indicou que o investimento educativo (cultural e escolar) das famílias de origem foi mais significativo para o desenvolvimento de uma relação favorável com o conhecimento e com a instituição escolar, bem como para a constituição de disposições para o estudo, para a leitura, para o consumo de bens culturais, não tendo sido relacionado diretamente com a constituição de um *habitus* específico para a docência. O que ficou de suas famílias para esses professores foram os valores, as formas de ser e de perceber o mundo, os gostos culturais e as imagens que construíram acerca deles próprios, como pessoas e como profissionais.

Outra hipótese que orientou o trabalho de pesquisa se referia à importância da escola para a constituição do *habitus* profissional, em virtude de ser essa uma instituição capaz de propiciar aos indivíduos um corpo comum de categorias de pensamento, profundamente internalizadas, que servem de princípio de seleção no tocante às aquisições de novos esquemas (BOURDIEU, 2004).

O conjunto das histórias contadas confirmaram a importância da instituição escolar para a transformação/adaptação sucessiva do *habitus* adquirido na socialização familiar. Conforme discuti em diversos momentos do presente trabalho, o *habitus* constitui uma matriz cultural que predispõe os agentes a

agirem coerentemente. Contudo, não se constitui em uma estrutura fechada, podendo ser compreendido como um sistema de disposição aberto que é incessantemente confrontado e afetado por novas experiências. Nesse sentido, o *habitus* é também uma adaptação, realizando sem cessar um ajustamento ao mundo (BOURDIEU, 1983b).

No decorrer do trabalho de pesquisa, verifiquei que as instituições escolares freqüentadas pelos professores entrevistados ao longo de suas trajetórias como estudantes marcaram profundamente suas concepções atuais sobre a escola básica. Nesse sentido, destaco a relação entre essas instituições e as imagens construídas por esses professores acerca da escola do ensino fundamental. Com freqüência, a boa escola foi descrita pelos professores como aquela bem organizada, com claras propostas e onde a autoridade pedagógica se faz presente, imagem que esteve associada à memória das instituições freqüentadas. Com relação aos vestígios dessas escolas nas disposições manifestadas hoje por esse grupo profissional, destacaram-se o desenvolvimento do gosto pelo estudo e de uma relação favorável com o conhecimento, bem como, a incorporação de valores, tais como o respeito às diferenças e o compromisso com uma educação de qualidade também para as classes menos favorecidas.

Constatei ainda que as experiências escolares e os professores com quem conviveram ao longo do processo de escolarização contribuíram significativamente para a construção das imagens que têm hoje do “bom” e do “mau” professor. Destaco aí a importância dos acontecimentos e dos professores que marcaram afetivamente a vida e as trajetórias escolares desse grupo profissional. Nesse sentido, é possível considerar que a afetividade constituiu um elemento preponderante para a construção das concepções acerca do papel do professor. Com freqüência, as imagens dos bons professores estiveram relacionadas com as formas como estes se relacionavam com os alunos, com o conhecimento e com o processo ensino-aprendizagem (incluindo-se aí competências pedagógica e relacional) e o modo como se posicionavam criticamente diante do mundo e do magistério (compromissos, seriedade, posturas políticas, etc.). Tais imagens, contudo, apareceram sempre atravessadas pelas concepções, valores, compromissos que tomam para si hoje, enquanto profissionais formadores de professores, o que evidencia a importância dessas imagens para a constituição de seus *habitus* profissionais.

Embora não constituísse inicialmente uma das categorias de análise da pesquisa, constatei também que para um grupo de professores, a participação social e política em diferentes instâncias teve uma importância significativa para a constituição dos esquemas de pensamento que regem, em certa medida, suas ações educativas e, sobretudo, seus posicionamentos políticos, enquanto profissionais da educação. A participação em movimentos estudantis e/ou religiosos, em partidos políticos, e em associações culturais ou comunitárias contribuiu para a incorporação de valores que constituem matrizes de pensamento através das quais percebem o mundo, o outro e a si mesmos.

Quanto à escolha da profissão, observei que a desvalorização do magistério, sobretudo no nível do ensino fundamental, foi levada em consideração pela maioria das famílias de origem, no momento em que seus filhos tiveram de optar por uma carreira. Entretanto, essa percepção não impediu a opção desse grupo de professores pela profissão docente o que, a meu ver, foi possível em virtude da presença, em todas as famílias, de relação extremamente positiva com a instituição escolar e de uma valorização simbólica da profissão docente. Para uma parte dos professores entrevistados, filhos e/ou netos de professores, a opção pelo magistério pode ser compreendida ainda como uma espécie de herança através da qual o grupo familiar buscou perpetuar-se, enquanto grupo (BOURDIEU, 2002d).

Ao longo da pesquisa, procurei problematizar a idéia de vocação, como inclinação ou tendência natural manifestada desde a infância, mesmo no caso daqueles que se utilizaram do termo para justificarem suas opções pelo magistério. O que encontrei foi um conjunto de determinações sociais atuando sobre esse grupo de profissionais do ponto de vista dos processos de socialização vividos no interior dos diferentes espaços pelos quais transitaram: família, escola, movimentos sociais, culturais e políticos. Assim, essas escolhas podem ser compreendidas como produtos da relação entre um *habitus* e as pressões e estímulos de uma conjuntura, ou seja, como produtos de um *habitus* ajustado a uma determinada demanda social.

Uma síntese possível acerca das razões que levaram esse grupo de professores a optarem pela profissão é a de que essa opção se deu a partir dos valores tacitamente vividos ou explicitamente comunicados pelas famílias de origem, dos constrangimentos sofridos em decorrência das condições materiais de existência dos grupos de referência e das imagens modelares construídas a partir

da relação com professores (pais e mães, outros familiares, amigos, professores dos diversos níveis de ensino). Destaco aí que as imagens desses professores estiveram presentes nas histórias contadas tanto por aqueles que reconhecem uma influência direta desse fato na escolha profissional, como por aqueles que afirmam não terem tido nenhuma influência nesse sentido, o que aponta para um sistema de orientação ora consciente, ora inconsciente.

A partir dessa constatação, ressalto a importância dos professores formadores para a formação daqueles docentes que irão atuar no ensino fundamental, visto que, pelo que verifiquei na pesquisa, as experiências escolares, incluindo-se aí aquelas vivenciadas durante a formação profissional, contribuem, de forma significativa, para a construção das práticas docentes, o que confirma o pressuposto assumido na introdução do presente trabalho.

Ressalto ainda que as instâncias de socialização às quais os sujeitos dessa pesquisa estiveram submetidos, desde a infância até o momento em que optaram por uma profissão, foram preponderantes para a internalização de um certo número de conhecimentos, de crenças, de valores, de modos de viver que estão na origem da forma como se vêem como pessoas e profissionais, bem como, das concepções atuais sobre a escola básica e o professor. Estão também na origem de suas relações com o mundo, com o conhecimento, com a instituição escolar e com o outro, sobretudo com seus alunos.

Se, por um lado, as disposições adquiridas nessas instâncias de socialização foram preponderantes para a construção de suas identidades e da imagem que trazem da escola e da profissão, por outro lado, verifiquei que o processo de formação inicial e de socialização profissional, sobretudo no período inicial da carreira, estão na origem da forma como esses professores vêem o espaço social em que atuam – as faculdades de Educação – e como vêem seus alunos, futuros professores das séries iniciais do ensino fundamental.

No que se refere às concepções que os profissionais entrevistados têm dos espaços em que atuam, verifiquei que a totalidade dos professores se refere às faculdades de Educação como um campo fragmentado, no qual se desenrolam as lutas por posições de maior prestígio e poder. Nesse aspecto, os relatos apontaram para uma certa homogeneidade, independentemente da universidade em que os professores atuam. O trabalho de campo e a análise dos dados permitiram constatar que as posições mais elevadas dentro do campo estão intimamente associadas às

atividades de pesquisa e de produção acadêmica, que são aquelas capazes de trazer recursos financeiros e prestígio para as universidades. O que a pesquisa evidenciou também foi que, embora a universidade seja concebida como uma instituição com tríplice função: a pesquisa, o ensino e a extensão, as atividades de pesquisa têm sido privilegiadas, muitas vezes com repercussões negativas sobre o ensino, sobretudo, no nível da graduação. Nesse sentido, a ausência dos professores, a fuga para a pós-graduação e falta de compromisso com horários de aula, atividades administrativas e/ou elaboração de projetos pedagógicos específicos, foram alguns dos problemas levantados como expressões dessa desvalorização das atividades de ensino.

Nesse aspecto, verifiquei também que, embora todos os professores entrevistados tenham se referido às tensões existentes entre o ensino e a pesquisa, entre a graduação e a pós-graduação, aqueles que iniciaram suas vidas profissionais nos níveis mais elementares do ensino, deram maior ênfase a essa realidade, destacando, em especial, o prejuízo para a formação dos professores das séries iniciais. A meu ver, a maior indignação demonstrada por esses professores diante do fato pode estar relacionada a uma inadaptação das disposições adquiridas por esses profissionais no início de suas carreiras, em instituições de ensino fundamental, às condições objetivas de trabalho a que estão submetidos nesse momento.

As experiências profissionais vividas, sobretudo no início da carreira, estão ainda na origem das representações desses professores sobre o curso de Pedagogia e o perfil dos estudantes que o freqüentam. Para essas representações contribuiu também, de forma significativa, o próprio processo de formação inicial, que esteve especialmente relacionado às preferências dos professores por atuarem no curso de Pedagogia ou nas outras licenciaturas. Cabe ressaltar, entretanto, que os professores, que freqüentaram o curso Normal ou a licenciatura e tiveram experiências profissionais significativas junto aos professores que atuam nas séries iniciais, são aqueles mais fortemente identificados com esse segmento profissional e aqueles que têm na formação desses professores o eixo central de suas preocupações como docentes e pesquisadores. É possível que, para esse grupo de professores, as disposições adquiridas anteriormente, na formação inicial e na experiência nos níveis mais elementares do ensino, estejam na origem de uma percepção diferenciada do curso de Pedagogia e do perfil dos alunos que aí se encontram.

Essa perspectiva aponta para a necessidade, explicitada pela maioria dos professores entrevistados, de se garantir nos cursos de formação de professores, um

corpo docente que, além de uma titulação adequada, tenha também alguma experiência nos níveis mais elementares do ensino. Cabe ressaltar, contudo, que, em virtude dos limites desse trabalho, essa foi uma questão que não pôde ser suficientemente esclarecida, abrindo-se como uma perspectiva para futuros estudos.

Apesar da diversidade encontrada, no que se refere às identidades profissionais e ao compromisso especial com a formação dos professores das séries iniciais, o conjunto dos dados apontou que a maior parte dos formadores é favorável também a uma maior integração entre a formação dos professores para as séries iniciais e a formação dos outros profissionais da educação, incluindo-se aí os professores que atuarão nas séries finais do ensino fundamental.

Considerando que essa foi uma perspectiva apontada pela maior parte dos entrevistados, como estratégia para se romper com os preconceitos entre as diferentes categorias de professores que atuam no ensino fundamental, fica uma questão para também para futuros estudos: o que tem impedido que tal integração seja uma realidade no interior das faculdades de educação?

Outra questão suscitada pela análise dos dados encontrados é a que se refere aos parâmetros de avaliação dos cursos de pós-graduação e, conseqüentemente, dos profissionais que aí atuam. Parece-me significativo que dentre os parâmetros de avaliação dos cursos de mestrado e doutorado em educação a ênfase esteja “na produção intelectual docente e na consistência e coerência da articulação entre produtos e atividades de pesquisa” (CAPES, 2005), não havendo neles nenhum critério relacionado à prática docente. Compreendendo que os professores que atuam na graduação, nesse caso nos cursos de Pedagogia, são quase sempre os mesmos que atuam na pós-graduação dessas faculdades de educação, é compreensível a hipervalorização das atividades de pesquisa e a “corrida” para a pós-graduação, nível no qual se encontra a maior parte dos recursos financeiros destinados aos programas.

Fica a proposta de um estudo voltado para alternativas que, valorizando as atividades de construção do conhecimento na área da educação, valorizem também as atividades docentes, visto que como se viu no decorrer do presente trabalho, as experiências vivenciadas durante a formação profissional contribuem significativamente para a aquisição das disposições profissionais pelos futuros professores, incluindo-se aí a construção de suas próprias práticas pedagógicas.

7

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Ana Maria F. Um colégio para a elite paulista. Em ALMEIDA, A. M. e NOGUEIRA, M. A. (orgs.). **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

ALVES, Nilda. Os romances das aulas. Em UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **Movimento: revista da faculdade de educação da Universidade Federal Fluminense**, nº 2. RJ : UFF / DP&A, 2000.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares em ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. RJ : DP&A, 2003.

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

BOURDIEU, Pierre. **La distinction : critique sociale du jugement**. Paris : Ed. de Minuit, 1979.

_____. O campo científico. Em ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. SP : Ática, 1983a.

_____. Gostos de classe e estilos de vida em ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. SP : Ática, 1983b.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 1989.

_____. Stratégies de reproduction et modes de domination. Em **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, nº 105. Paris, 1994. Disponível em biblionline.site.voila.fr/reserve_4/reproduction_et_domination.doc Acesso em 07/03/2006.

_____. Compreender. Em BOURDIEU, P. (coord.) **A miséria do mundo**. 2ª ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 1998. p. 693 – 732.

_____. O capital social – notas provisórias. Em NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.) **Escritos de Educação**. 4ª ed., Petrópolis, RJ : Vozes, 2002a.

_____. Os três estados do capital cultural. Em NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.) **Escritos de Educação**. 4ª ed., Petrópolis, RJ : Vozes, 2002b.

Esboço de uma teoria da prática. Precedido de três estudos de etnologia cabila. Oeiras, Portugal : Celta Editora, 2002c.

 Futuro de classe e causalidade do provável. Em NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.) **Escritos de Educação.** Petrópolis, RJ : Vozes, 2002d.

 A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Em NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.) **Escritos de Educação.** Petrópolis, RJ : Vozes, 2002e.

BOURDIEU, Pierre. Classificação, desclassificação, reclassificação. Em NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs.) **Escritos de Educação.** Petrópolis, RJ : Vozes, 2002f.

Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas, SP : Papyrus, , 2003.

 Fieldwork in philosophy em BOURDIEU, P. **Coisas ditas.** SP : Brasiliense, 2004a.

 Da regra às estratégias em BOURDIEU, P. **Coisas ditas.** SP : Brasiliense, 2004b.

 Espaço social e poder simbólico em BOURDIEU, P. **Coisas ditas.** SP : Brasiliense, 2004c.

 Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. Em BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas.** SP : Ed. Perspectiva, 2004d.

 Estrutura, habitus e prática. Em BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas.** SP : Ed. Perspectiva, 2004e.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social.** SP : Ateliê Editorial, 2003.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos.** RJ : Ed. PUC – Rio; SP : Loyola, 2002.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores.** Campinas, SP : Papyrus, 1996.

 Mensagem eletrônica recebida por anfope-l@listas.unicamp.br em 13/12/2005.

BRZEZINSKI, Iria e GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, nº 18, set - dez/2001.

CAMPOS, Roselaine Fátima. O cenário da formação de professores no Brasil – analisando os impactos da reforma da formação de professores (versão preliminar). 2004. Disponível em <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/>

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero e política educacional em tempos de incerteza. Em HYPÓLITO, Álvaro Moreira e GANDIN, Luís Armando (orgs.) **Educação em tempos de incertezas**. BH : Autêntica, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 2000.

COSTA, Marisa Vorraber. O magistério e a política cultural de representação e identidade. Em BICUDO, M. A.; SILVA JÚNIOR, C. (orgs.). **Formação do Educador e Avaliação Educacional**. SP : UNESP, 1999. Também disponível em www.ufrgs.br/neccso/sownloadtextos.html. Acesso em 23/05/06.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais em SIMSON, Olga de Moraes Von (org.) **Experimentos com histórias de vida**. Itália – Brasil. SP : Vértice, Editora Revistas dos Tribunais, 1988.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor. **Educação e Sociedade**, nº 83. SP : Cortez; Campinas : CEDES, 2003.

DUBAR, Claude. **A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais**. Lisboa : Porto Editora, 1997.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. SP : Editora Olho d'Água, 1998.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. SP : Editora Paz e Terra, 1997.

FREITAS, Helena. Sobre as diretrizes de Pedagogia. 2004. Disponível em <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/>

_____. Mensagem eletrônica recebida por anfope-l@listas.unicamp.br em 25/05/2006.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. RJ : Record, 2003, 7ª ed.

GUIMARÃES, R. M. e ROMANELLI, G. A. A inclusão de adolescentes no mercado de trabalho através de uma ONG. Em **Psicologia em Estudo**, vol. 7, nº 2. Maringá, jul./dez. 2002. Também disponível em www.scielo.br

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. Em NÓVOA, António. **Vida de professores**. Lisboa : Porto Editora, 2000. 2ª ed.

JOUTARD, Philippe. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos em FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (coord.). **Usos e abusos da história oral**. RJ : Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. Memória e prática docente. Em BRANDÃO, C. R. **As faces da memória**. Campinas : Centro de Memória da Unicamp, 1994 a.

_____. Memória e ensino. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo : Cortez Editora, nº 90, 1994 b.

_____. Sobre o conceito de memória. Em FAZENDA, I. C. A. (org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2ª ed. Campinas, SP : papyrus, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida e RODRIGUES, Marli de Fátima. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. Em SILVA, A. M. M. et al. (orgs). **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social** / Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife : ENDIPE, 2006.

LAHIRE, Bernard. Reprodução ou prolongamentos críticos. Em Educação e Sociedade [online], vol.23, no.78. 2002. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br> Acesso em 28/02/2006.

_____. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. SP : Editora Ática, 2004.

LE GOFF, J. História e Documento em **Enciclopédia Enaudi**, v. I. , Memória e História. Porto : Inova / Artes Gráficas, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1985.

LELIS, Isabel Alice Oswald Monteiro. **A polisemia do magistério: entre mitos e histórias**. Tese apresentada ao Departamento de Educação da PUC-Rio como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, Rio de Janeiro, 1996.

_____. Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico? **Educação & Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação** / Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, ano XXII, n. 74, p. 43-58, 2001.

Profissão docente: uma rede de histórias. **Revista Brasileira de Educação**, nº 17, mai.– ago/ 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** SP : Cortez, 2004.

Diretrizes curriculares da Pedagogia: um adeus à Pedagogia e aos pedagogos? Em SILVA, A. M. M. et al. (orgs). **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social** / Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife : ENDIPE, 2006.

LÜDKE, Menga e BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. Em **Educação e Sociedade** [on line] set./dez. 2004, vol. 25 nº 89. Disponível na World Wide Web: <http://www.scielo.br> Acesso em 25/05/2006.

MARTINS, Carlos Benedito. A pluralidade dos mundos e das condutas sociais: a contribuição de Bourdieu pra sociologia da educação. **Em aberto**, nº 46. Brasília : INEP, 1990.

MELO, Márcia Maria de Oliveira. Pedagogia e Curso de Pedagogia: riscos e possibilidades epistemológicas face ao debate e às novas Diretrizes Curriculares Nacionais sobre esse curso. Em SILVA, A. M. M. et al. (orgs). **Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social** / Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife : ENDIPE, 2006.

MORAES, Maria Célia Marcondes. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. CD – ROM da 24ª Reunião anual da ANPED – GT Filosofia, 2001.

NASCIMENTO, Maria das Graças C. de A. A dimensão política da formação de professores/as. Em CANDAU, V. M. e SACAVINO, S. (orgs.). **Educar em direitos humanos: construir cidadania**. RJ : DP&A, 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice. Famílias de camadas médias e a escola: bases preliminares para um objeto em construção. Em **Educação e Realidade**, 20 (1), jan./jun. 1995.

A construção da excelência escolar: um estudo de trajetórias feito com estudantes universitários provenientes das camadas médias intelectualizadas. Em NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G. E ZAGO, N. (orgs.) **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**, Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice e NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. A sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**. V. 23 n. 78 SP, Campinas, 2002. Também disponível em www.scielo.br Acesso em 13/01/2006.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. Em: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de Professores**. 2 ed. Porto : Porto Editora, 2000, 2ª ed..

_____. Formação de professores e profissão docente. NÓVOA, A. (org.) **Os professores e sua formação**. Lisboa : Publicações Dom Quixote, 1995.

ORTIZ, Renato. A procura de uma sociologia da prática. Em ORTIZ, Renato (org.) **Pierre Bourdieu: sociologia**. SP : Ática, 1983.

PIMENTA, Selma Garrido e LIBÂNEO, José Carlos. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. Em PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. SP : Cortez, 2002.

PINÇON, Michel e PINÇON-CARLOT, Monique. A infância dos chefes : a socialização dos herdeiros ricos na França. Em ALMEIDA, A. M. e NOGUEIRA, M. A. (orgs.). **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. Em PUC-SP **Projeto História: revista do programa de estudos pós-graduados em História e do Departamento de História**, nº 14. SP : PUC / SP, fev. / 1997a.

_____. Forma e significado na História Oral: a pesquisa como um experimento em igualdade. Em PUC-SP **Projeto História: revista do programa de estudos pós-graduados em História e do Departamento de História**, nº 14. SP : PUC / SP, fev. / 1997b.

_____. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. Em PUC-SP **Projeto História: revista do programa de estudos pós-graduados em História e do Departamento de História**, nº 15. SP : PUC / SP, abril / 1997c.

PORTES, E. A. O trabalho escolar das famílias populares em NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G. E ZAGO, N. (orgs.) **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.

QUADROS, W. J. e ANTUNES, D. J. N. Classes sociais e distribuição de renda no Brasil dos anos noventa. Em **Cadernos do CESIT**, Campinas, nº 30, out. 2001. Disponível em www.eco.unicamp.br/publicacoes Acessado em 13/01/2006.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. Em SIMSON, Olga de Moraes Von (org.) **Experimentos com histórias de vida: Itália - Brasil**. SP : Vértice, Editora Revistas dos Tribunais, 1988.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; TERRAZZAN, E. e PRADA, L. E. A. A pesquisa sobre a formação de professores nos programas de pós graduação em educação: o caso do ano 2000. Trabalho encomendado apresentado à 25ª Reunião anual da ANPED, 2002, GT08 - Formação de Professores. Disponível em www.anped.org.br

RISTOFF, Dilvo, A trajetória da mulher na educação brasileira. Disponível em <http://portal.mec.gov.br> Acesso em 08/06/2006.

ROMANELLI, Geraldo. Famílias de camadas médias e escolarização superior dos filhos: o estudante trabalhador. NOGUEIRA, M. A., ROMANELLI, G. E ZAGO, N. (orgs.) **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**, Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus e LUPORINI, Teresa Jussara. Uma reflexão sobre a feminização no magistério. Em **UNOPAR** Cient., Ciên. Hum. Educ. Londrina, v. 4, n.1, p.17-23, jun. 2003.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP : Autores Associados, 2004, 9ª ed.

SCHEIBE, Leda. Formação e identidade do pedagogo no Brasil em CANDAU, Vera Maria (org.) **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. ENDIPE, RJ : DP&A, 2000.

SETTON, Maria da Graça J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, nº 20. SP : ANPED, mai/ago 2002, p. 60-70.

SHIROMA, Eneida Oto, MORAES, Maria Célia Marcondes de e EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. RJ : DP&A, 2004, 3ª edição.

SILVA, Waldeck C. **La formation des maîtres à l'université: analyse sociologique des expériences menées dans trois facultés d'éducation de la ville de Rio de Janeiro (Brésil)**. Thèse présentée en vue de l'obtention du doctorat de sciences de l'éducation. Paris : Diffusion Septentrion presses universitaires, 1997.

_____ O lugar do sujeito no processo de produção do conhecimento em Sociologia da Educação: uma reflexão baseada na teoria de Bourdieu. Em LINHARES, C. e TRINDADE, V. (orgs.) Os lugares do sujeito na pesquisa educacional. Mato Grosso do Sul : Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1998.

 Formação de professores no Brasil: projetos em disputa. Em SOUZA, Donald Bello e FERREIRA, Rodolfo (orgs.) **Formação de professores na UERJ: memória, realidade atual e desafios futuros**. RJ : UERJ, Faculdade de Educação, NUPE, 2001.

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação** / Centro de Estudos Educação e Sociedade, ano XXI, n. 73. SP : Cortez; Campinas : CEDES, 2000, p. 209-244.

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

THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre a história oral e as memórias em PUC-SP **Projeto História: revista do programa de estudos pós-graduados em História e do Departamento de História**, nº 15. SP, 1997.

VOLDMAN, Danièle. Definições e usos em FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaína (coord.). **Usos e abusos da história oral**. RJ : Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

DOCUMENTOS DE ENTIDADES E LEGISLAÇÃO:

ANFOPE, ANPEd e CEDES. A definição das diretrizes para o curso de Pedagogia. Documento enviado ao Conselho Nacional de Educação, visando a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, em 10/09/2004. Disponível em www.anped.org.br

ANPED, ANFOPE, ANPAE, FORUNDIR, CEDES e FORUM NACIONAL EM DEFESA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR. Documento conjunto das entidades na reunião de consulta com o setor acadêmico, no âmbito do programa especial “Mobilização Nacional por uma Nova Educação Básica”, instituído pelo Conselho Nacional de Educação. Brasília / DF, 07/11/2001 em **Boletim da ANFOPE**, nº 15, dezembro de 2001. Disponível em <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/> Acesso em 20/05/2004.

BRASIL, CNE. Parecer 970/99. Dispõe sobre o Curso Normal Superior e da habilitação para o magistério em Educação Infantil e séries iniciais do ensino fundamental nos cursos de Pedagogia. Disponível em www.mec.gov.br/cne Acesso em: 02/12/2004.

BRASIL, CNE. Parecer CNE / CES nº 329 / 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne>.

BRASIL, CNE. Parecer CNE nº 05 / 2005. disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne>.

BRASIL, CNE. Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne>.

BRASIL, INEP. Censo do professor 1997: perfil dos docentes da Educação Básica. Brasília : INEP, 1099. disponível em www.inep.gov.br.

BRASIL, INEP. Estatística dos professores no Brasil. Brasília, outubro 2003. Disponível em www.sbfisica.org.br/arquivos/estatisticas_professores_INEP_2003 Acesso em novembro de 2004.

BRASIL, INEP. Sinopse Estatística da Educação Superior. Resumo técnico de 2003. Brasília, 2004. Disponível em www.inep.gov.br/superior/relatório_tecnico Acesso em novembro de 2004

BRASIL, INEP. Censo da Educação Superior 2004. Brasília : INEP, 2006. Disponível em www.inep.gov.br.

BRASIL, MEC. Comissão de Especialistas de Pedagogia. Descrição do Curso de Pedagogia. Disponível em www.mec.gov.br/sesu/cursos. Acesso em 12/03/2002.

BRASIL. Decreto presidencial 3276 de 06/12/99. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na área da educação básica e dá outras providências. Disponível em www.planalto.gov.br/legisla. Acesso em 02/12/2004.

BRASIL. Decreto presidencial 3554 de 07/08/2000. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3276 de 06/12/99. Disponível em www.planalto.gov.br/legisla. Acesso em 02/12/2004.

BRASIL, Acessoria de Comunicação social. Docentes da educação superior Brasil 2005 (tabelas). Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/docnetes_inep.pdf Acesso em novembro 2005.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DO ENSINO DE PEDAGOGIA. Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia. Brasília: MEC/SESu, 1999. (mimeo)

CONARCFE. Documento 1983. Disponível em <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/>

Documento final do IV Encontro, 1998. Disponível em <http://www.lite.fae.unicamp.br/anfope/>

ANEXOS

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES	
CATEGORIAS	ITENS
Identidade	<p>Nome: Idade: Sexo: Onde e quando se graduou? (formação para a docência?) Disciplinas que leciona: Regime de trabalho: Carga horária (aula / outras atividades): Há quanto tempo leciona? Trabalha em outras universidades? Quais? Experiência prévia no magistério (Ed. Infantil / Ensino Fundamental / Ensino Médio): Experiência atual em outros níveis de ensino: Experiência fora do magistério:</p>
Questão geradora	Conte-me como você se tornou professor. Como acha que se formou seu estilo docente?
Trajatória familiar (casa e família)	<p>Fale um pouco de sua família de origem: Onde morava na infância? Que faziam seus pais? Durante a sua infância e juventude, que experiências em sua vida familiar você acredita tenham sido importantes para a escolha / entrada na profissão? Houve influência de pessoas chaves para essa escolha / entrada na profissão? E fora da vida familiar, que outras experiências foram importantes?</p>

Formação / trajetória escolar	<p>Fale um pouco de sua trajetória escolar Em que escolas em que estudou? Como era a escola? Ao longo de sua escolarização básica há fatos e pessoas que influenciaram sua escolha ou marcaram o seu jeito de ser professor? Poderia falar um pouco? E no curso superior: como se deu a escolha? Como era o curso superior? O que foi mais positivo e mais negativo? Dessa experiência, o que mais marcou sua prática profissional?</p>
Experiência / trajetória profissional / estratégias Campo	<p>Como se deu a sua entrada nesta Faculdade de Educação? Que dificuldades enfrentou? Como se deu a escolha de trabalhar com a formação dos professores do ensino fundamental? Há diferenças na Faculdade de Educação ontem e hoje? Nesse seu itinerário profissional o que foi fundamental para seu estilo de docência? Considera que em algum momento de sua vida houve mudanças na trajetória profissional? Há autores, referências de análise, participação em organizações científicas ou profissionais que marcaram mais significativamente sua prática profissional? Por que? Como se vê com relação ao trabalho que realiza? Como crê que é visto pelos outros?</p>
Vida privada	<p>Como é seu lazer? Que aspectos de sua vida privada mais interferem (positiva ou negativamente) em sua prática docente Como concilia vida privada / profissional? Que projetos de vida profissional alimenta?</p>

Apelido	Ana Lúcia	Perez	Marcia	Tânia	Isabel
Instituição	A	A	A	A	A
Sexo	F	M	F	F	F
Data da entrevista	28/03	11/04	06/05	13/05	18/05
Local da entrevista	Casa	Universidade	Casa	Casa	Universidade
Idade no dia da entrevista	50 anos	66 anos	56 anos	46 anos	45 anos
Titulação no dia da entrevista	M	M	D	M / D	D
Regime de trabalho	40 h	40 h	40 h	40 h	40 h
Docência (disciplinas)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didáticas ▪ Escola, violência e DDHH 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ História da Educ. ▪ Filosofia da Educ. ▪ Gestão de sistemas educacionais ▪ Administração escolar 	Seminário de pesquisa (pós) Produção e consumo cultural de crianças e jovens... Pesquisa e prática: o lúdico e a EI	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliação ▪ Didáticas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estágio Sup. 1ª a 4ª séries ▪ Currículo ▪ Edu., cidadania e exclusão ▪ Pesquisa
Docência (carga horária)	3 turmas	12 h	3 turmas	12 h	12 h
Outras atividades	Coordenação do Núcleo de Educação Continuada (extensão) Chefe de departamento	Coordena programa de extensão: Programa Integrado de Pesquisa em Cooperação Técnica na Baixada Fluminense	Pesquisa	Coordenação do Pólo de Educação Permanente (convênio MEC/Universidade) Foi coord. GT ANPED	Pesquisa
Condições familiares					
Local de nascimento	RJ	Carangola - MG	RJ	RJ	RJ
Infância / adolescência	Pais sem recursos, origem pobre, ligados ao partido comunista, perseguidos. Mudavam-se muito por causa da perseguição política. Morou na Urca,	Foi criado em Minas; no 2º ano ginásial veio para o RJ; Estudou no Colégio Batista; voltou para Carangola, onde fez o Ensino Médio; Voltou ao	Classe média. Morava em Ipanema. Grande volume de capital cultural. Bisavô maestro, compositor de renome; avô, artista reconhecido.	Morava no Méier Passava os fins de semana na casa dos avós, no Sampaio (casa pobre, grande...)	Morava em apartamento no Flamengo. Família tinha um sítio em Petrópolis. Mãe de origem nordestina, família de sucesso, fazenda

	Cascadura, Grajaú, Ipanema. Mãe estudou Filosofia já casada e com filhos. Não concluiu por causa do golpe militar.	RJ para a Universidade. Trabalhou desde muito cedo para custear os estudos.	Mãe filha de francesa.		produtiva, todos os irmãos com curso superior
Nº de filhos (fam. de orig.)	2	Não informou	3	3	7
Escolarização dos pais	Mãe: superior incompleto Pai: ensino médio	Não informou	Mãe museóloga (ensino superior). Pai: superior (direito).	Não informou	Pais com ensino superior
Prof. Pais	Pai: representante de laboratório / publicitário Mãe: Funcionária do IAPC	Pai – pastor Mãe: não declarou	Pai: era advogado e artista Mãe: funcionária do CBPE	Pai: militar Mãe: do lar	Pai: engenheiro / executivo Mãe: arquiteta do DNER
Trajetoária escolar					
Educação Infantil			Chapeuzinho Vermelho		Escolinha perto de casa
1ª a 4ª série	Várias escolas particulares em virtude de constantes mudanças de bairro + internato em Ipanema	Escola em Carangola	Chapeuzinho Vermelho até a 2ª s. A partir da 3ª s. – Colégio Sion	Escola Pública João Ribeiro (Méier) – entrou direto na 2ª s. Fez curso de admissão ao “ginásio”	Jacobina (CA à 5ª série, quando foi expulsa do colégio)
5ª a 8ª série	Instituto Copa Red – 1º e 2º anos Sagrado Coração de Jesus – um pouco melhor – 3º e 4º ano	A partir do 2º ano ginásial – Colégio Batista (com bolsa-trabalho)	Sion	EM Bolívar (/eng. Dentro)	
Ensino Médio	Andrews (é reprovada) ADN – 18 anos	Carangola	Andrews – clássico Solicitou à mãe que a tirasse do Sion	Normal no Júlia	Científico (família não deixou fazer Normal) – A partir do 2º ano em escola em Laranjeiras que não exigia frequência.
Graduação	Licenciatura em História na Gama Filho	UERJ / concluído 1963 / Pedagogia	Pedagogia – PUC – iniciou em 68, interrompeu de 69 a 71, retornou em 72, tranca de 72 a 80 e retornou finalmente em 81	Pedagogia na Gama Filho	Química (3 períodos) Pedagogia (magistério das séries iniciais) – Jacobina. Fez complementação em supervisão e magistério

			para concluir. (hab. Adm.)		das disciplinas pedagógicas – Notre Dame
Pós	Mestrado em Educação na PUC Rio – concluiu em 88 Vai tentar o doutorado no final de 2005. Ingresso no doutorado - 2006	Especialização em Filosofia – Gama Filho Mestrado em Educação / concluído 1980 Doutorado em Filosofia – Gama Filho – não concluiu	Mestrado Em Educação (concluído em 86) Doutorado em Educação – PUC Rio – concluiu em 97	Mestrado em Educação – iniciou na UFRJ, terminou na UERJ Doutorado em Educação no Chile. Concluiu a tese, mas não apresentou (marido transferido para o Brasil).	Tentou mestrado na PUC em 83 – foi reprovada na entrevista Mestrado em Educação / IESAE / concluído em 88 Doutorado em Educação / França
Observações sobre a escolarização	Reprovada na 2ª e 5ª série do ensino fundamental e no 1º ano do 2º grau		Reprovada na 3ª série do Sion		Quase ficou reprovada no 2º grau porque não freqüentava a aula. Era peste e excelente aluna. Foi ótima na faculdade mas não precisou estudar muito.
Trajatória profissional					
Escolha da profissão	1ª opção: professora de História	1ª opção: Pedagogia; já tinha alguma experiência administrativa em escolas.	Não pensava em ser professora.	Sempre quis ser professora.	Sempre quis ser professora. Família a induziu a cursar o científico e não o normal.
Tempo de magistério	Desde 81 no magistério (24 anos) Ensino superior: desde 92 (iniciou em universidade privada) Nessa instituição – 13 anos	43 anos no magistério 40 anos no ens. Sup. 20 anos na Instituição Trabalha na UGF desde 65	Nessa universidade: desde 90 (90/91 contratada): 15 anos. Desde 94, concursada. Em instituição privada: de 94 a 2004	No ensino superior: 18 anos 28 no magistério	26 anos no magistério 10 anos no ensino superior 9 anos na Instituição
Exp. Profissional Ensino Superior	Universidade pública e privada. Ainda presta serviços para instituição privada.	Trabalha desde 1965 em uma universidade privada. Nessa instituição desde 85. Foi diretor dessa universidade várias vezes.		Atua nessa instituição e em uma universidade privada (não tem DE).	Trabalhou em um campus da universidade fora do Rio por 5 anos.

		Diretor acadêmico do Instituto Bennet de 78 a 85 (5 cursos de graduação)			
Exp. Profissional Ensino médio	84 – concurso para o Estado. Trabalhou 2 anos no ensino médio regular. Trabalhou com metodol. do ensino de História no “normal” por 4 ou 5 anos em escola privada e na Inácio A. do Amaral.	Prof. de História em colégios privados	Escola de professores	3 anos no Ensino Normal	
Exp. Profissional Ensino fundamental / EI	2 anos prof. de História de 5ª a 8ª série – Duque de Caxias 4 anos em Colégio particular na baixada – exp. significativa – 5ª série e supletivo Cine clube para as crianças de 1ª a 4ª Formação continuada de professores	Muito pouca no 2º segmento (turma de 2º ano ginasial)	Durante o estágio da Pedagogia – assumiu a turma da professora, que se licenciou Significativa: Pré-escola pro filhos de funcionários de uma fábrica. – 2 anos e meio: direção, formação continuada, coordenação pedagógica	1 ano na EI 10 anos no EF	De 1979 a 1994 na escola primária e EI Auxiliar de maternal – 79 a 81 81 e 82 Jacobina Outras escolas privadas A partir de 84 no Pedro II No Pedro II foi supervisora de CA e 1ª s e diretora do Engenho Novo Interrupção de 89 a meados de 93 - Doutorado
Exp. Profissional Outros	Guia turística Babysiter Recepcionista Proprietária de uma firma de entrega de jornais (kombi)	Bancário (31 anos) Desde os 14 anos: administração de escola familiar Chefe de disciplina, copeiro em colégio da rede privada.			Comércio (pouca)
Outros espaços					
	Partido político e movimentos estudantis				

Apelido	Eliane	Gilson	Maria Teresa	Ádriana	Renato
Instituição	A	A	A	B	B
Sexo	F	M	F	F	M
Data da entrevista	30/05	31/05	01/06	02/06	08/08
Local da entrevista	Universidade	Universidade	Universidade	Universidade	Universidade
Idade no dia da entrevista	40 anos	41 anos	61 anos	46 anos	43 anos
Titulação no dia da entrevista	D	D	D	D	D
Regime de trabalho	40 h (pró-ciência)	40 h (pró-ciência)	40 h (pró-ciência)	40 h DE	40 h DE
Docência (disciplinas)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Currículo ▪ Didática ▪ Prática de Ensino 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ História da Educ. ▪ História da profissão docente ▪ Práticas Educ. e História (pós) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sociologia ▪ Antropologia ▪ Pesquisa ▪ Conhecimento e saber docente ▪ Edu., cultura e espaço escolar 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliação Institucional ▪ Multiculturalismo e educação ▪ Pesquisa 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bases biológicas da educação ▪ Tóp. Especiais em Piaget
Docência (carga horária)	2 turmas na graduação Pós: 8 h	3 turmas (gra e pós)		10 h	2 turmas (8 h)
Outras atividades	Pesquisa Chefe de departamento	Pesquisa	Pesquisa	Pesquisa	Chefia de departamento
Condições familiares					
Local de nascimento	RJ	Pernambuco	RJ	RJ	RJ
Infância / adolescência	Morava no Grajaú. Tias e primas professoras	Morou (até os 20 anos) e estudou em Campo Grande	Morou todo o tempo em Laranjeiras. Mãe veio de uma família de latifundiários e políticos; família de tradição	Moravam em Copacabana	Morou toda a infância e adolescência na Ilha do Governador
Nº de filhos (família de origem)	3	7	Não informou	2	Não informou
Escolarização dos pais	Mãe: superior (prof. Matemática)	Pai: até a 2ª série primária Mãe: até a 4ª série	Pai: Ensino superior	Pai: ensino superior Mãe: não mencionou	Pai: 1º grau incompleto Mãe com nível superior

	Pai: não informou				(Ciências políticas e econômicas); formada também em Inglês
Prof. Pais	Mãe: professora primária Pai: comércio	Pai: sapateiro Mãe: dona de casa	Pai: professor universitário Mãe: do lar	Pai: professor de hebraico quando jovem. Mãe: professora particular de inglês	Mãe: do lar Pai: não informou
Trajetória escolar					
Educação Infantil					
1ª a 4ª série	EM Panamá – Grajaú	EM Ernesto Nazareth (Campo Grande) – entrou aos 7 anos.	Sion	Barilan (Escola judaica)	Escola Pública na Ilha do Governador
5ª a 8ª série	E. Estadual Luis de Camões (hoje EM Lourenço Filho)	EM Visconde do Rio Branco	Sion	Max Nordau (idem)	Escola privada na Ilha
Ensino Médio	Escola Técnica Federal de Química	Formação geral: Escola Estadual Raja Gabaglia e pré-vestibular – 3º ano – no Col. Vetor (com bolsa) Complementação pedagógica: Formação para o magistério das séries iniciais (Colégio Privado em Campo Grande)	Clássico (Sion)	Liessin, com profissionalização (5692) em Secretariado	Bahiense (preparava para o vestibular)
Graduação	Engenharia Química / UERJ / Complementação pedagógica / licenciatura – UERJ	Engenharia / Rural / (não concluiu; transferiu) Licenciatura em Ciências agrícolas / Rural / conc. 87	Sociologia / PUC / de 1964 a 1968	Biologia (licenciatura) UFRJ – entrou em 76. começou no Bacharelado em Ecologia.	Licenciatura em Biologia – Santa Úrsula Transferiu-se para a UFRJ
Pós	Mestrado em Educação / UFRJ Doutorado em Educação UNICAMP / concluído 97	Mestrado em Educação / UFRJ / de 88 a 91 – quase não concluiu Doutorado / USP / de 96 a	Mestrado em Educação / IESAE (FGV) / de 86 a 90 Doutorado em Educação / UFRJ / concl. 98	Mestrado em educação – PUC Rio Doutorado em Educação na Escócia	Mestrado em Psicologia da Educação – IESAE (FGV) Doutorado em Educação

		2000			na UNICAMP, com sanduíche em genebra – psicogenética
Observações sobre a escolarização	No decorrer da Engenharia Química já sabia que não queria ser engenheira, não pode trocar para licenciatura.	Escolarização boa.	Boa escolarização	Gostava muito de estudar	Aluno comum que gostava de estudar. Queria inicialmente ser biólogo e não cursar a licenciatura
Trajatória profissional					
Escolha da profissão	A vida a levou para o magistério. Não tinha intenção.	No final do ensino médio decidiu que queria ser professor. Queria uma profissionalização rápida e que permitisse continuar os estudos.	A vida foi levando para o magistério. Pesquisar na área da Educação a encaminhou para a docência.	Sempre quis ser professora.	Durante a faculdade se identificou melhor com a licenciatura – questões afetivas
Tempo de magistério	Desde 82 (23 anos) no magistério Desde 95 no Ensino superior (10 anos) 10 anos na Instituição	20 anos no magistério 10 anos no ensino superior (na verdade desde 93, com a matrícula do Colégio de Aplicação)	30 anos no magistério 20 anos no ensino superior 8 anos na Instituição	8 anos nessa instituição 1 ano e meio em univ. privada 25 anos no magistério com interrupções	15 anos nessa instituição 1 semestre e meio em instituição privada 1 ano como prof. Inglês
Exp. Profissional Ensino Superior	Concurso pra essa instituição em 1995	Trabalhou em vários cursos de especialização e na grad. de uma univ. privada por 1 período.			
Exp. Profissional Ensino médio	De 82 a 96 com Química Escola Técnica e outros	Não	Introdução às Ciências Sociais e Moral e Cívica 2 Colégios privados em Laranjeiras	Não	Não
Exp. Profissional Ensino fundamental / EI	Não	10 anos como professor primário (rede pública municipal de 84 ao final da década; Pedro II a partir de 86 e CAP a partir de 89)	Como assessora: formação continuada de professores de escola privada em Laranjeiras	3 a 4 anos no Impacto (5ª a 8ª série) – Prof. Ciências Coord. Pedagógica - Ensino Fundamental (Impacto)	Máximo 1 ano de 5ª a 8ª série – não gostou

		Pedro II e CAP até 95. Também na Educação Juvenil (na rede)			
Exp. Profissional Outros		Não	Pesquisa Centros de Ciências Sociais	Trabalhou como tradutora e intérprete	Tradução
Outros espaços					
		Movimentos sociais (bairro)	Movimentos religiosos e estudantis		

Apelido	Helena	Lina	Lúcia	José Fernando	Cláudia
Instituição	C	B	B	C	C
Sexo	F	F	F	M	F
Data da entrevista	09/09	14/09	15/09	06/10	13/10
Local da entrevista	Casa	Universidade	Universidade	Casa	Casa
Idade no dia da entrevista	52 anos	41 anos	46 anos	45 anos	57 anos
Titulação no dia da entrevista	D	D	D	D	D
Regime de trabalho	40 h DE	40 h DE	40 h DE	40 h	40 h
Docência (disciplinas)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ História da Educação ▪ Didática 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alfabetização ▪ Educação Popular (EJA) ▪ Literatura Infantil ▪ Pesquisa 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Educ. Brasileira /Estrutura ▪ Educ. comparada ▪ Seminário de Monografia 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Org. da Educ. no Brasil / Estrutura ▪ Políticas Educ. ▪ Pesquisa 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alfabetização ▪ Linguagem, cultura e educação (pós) ▪ Pesquisa
Docência (carga horária)	3 turmas (1 na gra e 1 na pós lato sensu)	3 turmas (2 na gra e 1 na pós)	3 turmas (2 na gra e 1 na pós)	12 h (1 turma na pós)	Turmas na gra e na pós (não declarou quantas)

Outras atividades	Grupo de pesquisa	Pesquisa	Chefe de departamento Pesquisa	Coord. De pós lato-sensu	Projeto de extensão: PROALE Pesquisa
Condições familiares					
Local de nascimento	RJ	RJ		RJ	
Infância / adolescência	Morou no Grajaú e em Niterói Avó, tias e mãe professoras	Morava na zona sul do RJ	Morava em Niterói; fez curso de Inglês; todos os irmãos têm curso superior (1 eng., 1 med., 2 arquit. e ela)	Morou na Tijuca e Vila Isabel; origem libanesa Ajudou (como todos os irmãos) o pai no comércio	Morou em Bangu e no Lins (mais tarde); avós maternos operários na Fábrica de Tecidos Bangu; mãe queria ser professora
Nº de filhos (família de origem)			5	No mínimo 3 (ele e os 2 mais novos que morreram)	5
Escolarização dos pais	Pai: superior Mãe: não informou	Pai: superior	Pai: contador Mãe primário completo	Pai: 2º grau incompleto Mãe: professora primária	Mãe: primário completo
Prof. Pais	Mãe e avó: professoras Pai: médico	Pai: economista e professor universitário	Pai: bancário Mãe: do lar	Pai: comerciante Mãe: do lar	Mãe: do lar
Trajatória escolar					
Educação Infantil	Instituto de Educação Niterói			EM Bárbara Otoni	Alfabetizada pela mãe
1ª a 4ª série	Instituto de Educação Niterói	Colégio São Vicente de Paulo (privada, Laranjeiras)	Clube Escolar Joaquim Távora	EM Benedito Otoni	EM Getúlio Vargas (Bangu) – entrou com 6 anos
5ª a 8ª série	Instituto de Educação Niterói	Colégio São Vicente de Paulo	Instituto de Educação de Niterói	CAP da UERJ (entrou aos 10 nos)	Instituto de Educação
Ensino Médio	Normal – Instituto de Educação Niterói	Colégio S. Vicente de Paulo	Liceu Nilo Peçanha (1º e 2º anos) Colégio Bahiense – Gávea – 3º ano Não quis fazer Normal	Colégio de Aplicação da UERJ (se envolveu tb. com política e teatro)	Normal no Instituto de Educação - Terminou em 66
Graduação	Pedagogia – UFF – hab. Magistério das disciplinas	Licenciatura em Letras: Port. / Literatura	Licenciatura em História – UFRJ	Teatro – UNIRIO – 2 anos	Licenciatura em Letras (Por./Inglês), apesar do

	pedagógicas. Obj. dar aula no Normal Cursou em seguida inspeção / supervisão (só para permanecer na monitoria)			Ciências Sociais – UFRJ – abandonou Ciências Sociais – UFF	pai não querer.
Pós	Especialização em Metodologia do Ensino Superior – UFF Mestrado em Educação na UFF (dúvidas a respeito da Medicina) iniciado em 85 Doutorado em Educação na USP – concluiu em 2002	Especialização em Ensino de Língua Portuguesa como Língua Estrangeira Mestrado em Lingüística aplicada – UNICAMP DEA – França Doutorado em Educação em Paris – concluiu dez 96	Mestrado em Educação – PUC – Rio – iniciou em 90 Doutorado em Educação – PUC – Rio – iniciou em 95	Especialização em Sociologia Urbana - UERJ Mestrado em Educação – UFF – concluiu em 92 Doutorado em Educação – UFRJ – não concluiu Doutorado em Educação USP	Mestrado em Letras – PUC – Rio – área de Linguística.- início 89 Doutorado: idem
Observações sobre a escolarização		Aluna nota 10 no 1º grau Não foi aluna nota 10 no ensino médio	Excelente até a 4ªs.; muito boa, de 5ª a 8ªs, porém gostava de bagun.; não tão boa no ensino médio para não ser careta.	Vida escolar muito boa; CDF até a 4ª série	Boa aluna no primário. Aluna média no EIE.
Trajatória profissional					
Escolha da profissão	Queria ser médica, mas foi gostando da educação; fez normal por tradição familiar e foi ficando na área. Teve dúvidas até o momento que decidiu pelo mestrado.	Descobriu na licenciatura que seu interesse estava voltado para a questão do ensino.	Não quis fazer Normal. Não pensava em ser professora. Descobriu na licenciatura que seu interesse estava voltado para a questão do ensino.	Não queria ser professor. Voltado para o teatro e as ciências sociais. Foi descobrimdo na pós, sua vocação para o magistério.	Queria ser professora. Pai não queria, queria que fosse secretária trilingue. Mãe queria que fosse professora.
Tempo de magistério	Recomeçou em 87 Havia começado no Abel em 1972.	Desde 98 nessa instituição. 1 semestre e meio em instituição privada.	9 anos no ens. superior Há 6 anos nessa instituição + 3 anos em instituição privada	No ensino superior – desde 88 Nessa instituição desde 94	40 anos de magistério Nessa instituição desde 92 (concurso em dez./91)

Exp. Profissional Ens. Superior	Trabalhou em cursos Lato Sensu na FACEN (Curso superior de formação de professores)	Foi prof. substituta na UFF: 1 semestre		1 ano e pouco em instit. privada – cursos de Pedagogia e Letras Trabalhou em diversas universidades privadas Muitas aulas para ter segurança	
Exp. Profissional Ensino médio	Concurso para o Instituto de Educação. Deu aulas lá				
Exp. Profissional Ensino fundamental / EI	Deu aulas em 72 e 73 no Colégio Abel	1 ano no ensino fundamental CAP	8 anos em escola privada de 5ª a 8ª s 11 anos na rede estadual (supletivo e ensino médio) 2 anos na rede municipal (5ª a 8ª) CEAT – 2 anos Secretaria de Planejamento Sec. De Educação		Desde 66 – escola municipal de 1ª a 4ª s. Esc. Americana - 7anos Concurso 74 para prof. Inglês (rede mun.) Prof. Português (rede est) Aposentada em 90 Atuação na formação continuada de professoras alfabetizadoras da rede. Equipe de alfabetização – SME – de 84 até 90 – experiência significativa
Exp. Profissional Outros					
Outros espaços					
				Grupo teatral e partido político	
Apelido	Leila	Silvia	Dilma	Ilda	Iara
Instituição	B	C	C	C	B
Sexo	F	F	F	F	F
Data da entrevista	19/10	31/10	31/10	21/11	12/12
Local da entrevista	Universidade	Casa	Universidade	Casa	Universidade

Idade no dia da entrevista	55 anos	52 anos	64 anos	52 anos	58 anos
Titulação no dia da entrevista	M	D	M	D	M /D
Regime de trabalho	40 h DE	40 h	40 h	40 h	40 h DE
Docência (disciplinas)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Educ. Brasileira / Estrutura ▪ Administração escolar (pós) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientação Educacional ▪ Prática de Ensino (Lic. Psicologia) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hist. Educ. ▪ Tópicos: Mulher, Educ. e Sociedade 	Seminário de orientação (pós)	Filosofia, Antropologia e Ética
Docência (carga horária)	2 turmas (1 na gra e 1 na pós lato sensu)	3 turmas na gra	3 turmas na gra	2 turmas na gra 2 turmas na pós	Só ministra aulas na graduação
Outras atividades	Coordenação de especialização Projeto de extensão: mulheres vítimas de violência	Chefe de subcoordenadoria de apoio à prática pedag. discente	Grupo de pesquisa	Coordenadora do curso de Pedagogia	Chefe de departamento
Condições familiares					
Local de nascimento	Campos, RJ	RJ	Niterói	Sobral - CE	Serrinha - PB
Infância / adolescência	Morou em Campos e João Pessoa; estudou piano e francês; pai de origem ruralista	Origem pobre, morava no subúrbio do Rio	Morava em Icarai. Morou também em Brasília (mais tarde); avó diretora de escola	Família de médicos e professores	Criada pelos avós, fazendeiros; pais moravam em Cmpina Grande.
Nº de filhos (família de origem)				11	
Escolarização dos pais	Mãe: professora primária Pai: empreiteiro	Mãe: primário completo Pai: primário incompleto		Mãe: ensino superior Pai: não tinha ensino superior; irmão sim	Avô e avó tinham ensino superior (engenheiro e Letras)
Prof. Pais	Mãe: do lar	Mãe: auxiliar de enfermagem Pai: motorista	Pai: militar?	Mãe: professora em todos os níveis de ensino Pai: comerciante	Avós: latifundiários Pai: ?

Trajetória escolar					
Educação Infantil			Escolinha perto de casa – não ficou muito tempo	Colégio de Freira – Sobral no Ceará	Campina Grande
1ª a 4ª série	Nossa Sra. Auxiliadora – Campos (privada)	Escola Municipal Paraná	Aos 6 anos, não adaptada à escolinha vai para a Escola Pública Baltazar Bernardino (a avó era diretora) até a 4ª série. 5ª e 6ª série primária – Externato Alvarez (privada)		Escola Pública em Serrinha
5ª a 8ª série	5ª série em João Pessoa em colégio religioso “retrógrado”. Depois voltou para o Rio (?)	Colégio Arte e Instrução (Cascadura) - particular	Colégio Pio XI (privado) Niterói Pré normal – Instituto Guanabara		Começou em Serrinha; transferiu-se, com 15 anos) para Campina Grande por ocasião da morte da avó
Ensino Médio	Não fez Normal	Clássico – Colégio Arte e Instrução	Normal EIE - RJ	Normal no Ceará (Escola privada) Científico: Colégio Christuse (privada)	Clássico: impedida de se matricular em colégio público (problemas políticos), cursou até a metade do 3º ano no Colégio Pio XI (privado, diocesano) - Campina Científico noturno no RJ (chega em 69) – Col. Miguel Couto / Princesa Isabel
Graduação	Museologia – Pedagogia – UFRJ	Pedagogia – UFRJ (OE) década de 70 Psicologia – UFRJ – concluiu em 80	Pós-normal – Técnico em Educação – EIE – 3 anos Pedagogia – UFF (noturno) – em 1980; transferiu-se para Psicologia em Brasília;	Pedagogia – Universidade Estadual do Ceará	Medicina – UFRJ – 1 ano – ficou doente Filosofia – Fac. Teologia João Paulo II (1 ano e meio) Filosofia na UFRJ.

			voltou para a Pedagogia da UFF (não aceitou a mudança de curso). Hab. Sup / Adm.		Pedagogia
Pós	Mestrado em Educação	Especialização em Psicologia Escolar – Gama Filho Mestrado em Educação – iniciou na Gama Filho, transferiu-se para FGV (Psicologia da Educação) Doutorado – USP em psicologia da educação – concluiu 2001	Mestrado em Educação UFF	Pós lato sensu em Oxford Mestrado em Educação na UFRJ, com aproveitamento das disciplinas. Doutorado em Educação na USP com sanduíche nos EEUU – concluiu em 98	Mestrado em Filosofia no IFICS (não concluiu) / em Educação UFRJ; Cursa o doutorado – entrou em 2003
Observações sobre a escolarização		Adorava ir para escola; aluna excelente			Sempre os primeiros lugares; aluna nota 10 (imposição da família) Reprovação no colégio Pio XI
Curso de Línguas					Francês (com a avó) IBEU - RJ
Trajatória profissional					
Escolha da profissão	Não queria ser professora. A vida foi levando para a profissão. Era muito tímida.	Não ia ser professora. Mãe queria ser professora. Tentou Psicologia e não passou. Passou para 2ª opção: Pedagogia. Depois voltou e fez psicologia, mas acabou optando pelo magistério.	Tudo na família a levou para o magistério. Desde pequena brincava de escola.	Mãe professora; pai médico. O Normal era o caminho natural. Daí tinha 2 possibilidades: medicina e magistério. Acabou optando pelo magistério.	1ª opção: Medicina (chegou a cursar, mas como tinha que trabalhar à noite e estudar em horário integral, acabou ficando doente. Optou, então pela filosofia e acabou sendo professora. Já tinha alguma experiência não formal.
Tempo de magistério	Desde 75	Desde 75 / 76?	Desde 81 nessa	23 anos	

			instituição Desde 62 no magistério		
Exp. Profissional Ens. Superior		Trabalho e algumas instituições privadas.		1 ano em outra instituição pública.	
Exp. Profissional Ensino médio	Não	Ensino Normal – col. Privado – 4 anos OE vários			Não
Exp. Profissional Ensino fundamental / EI	Não	Orientadora Educacional em Nilópolis e no Col. São Judas Tadeu – a partir de 76 Colégio GPI – mais de 10 anos Diretora de colégio privado em Jacarepaguá Rede Municipal - OE	Ingressou em 62 no magistério oficial RJ Foi orientadora pedagógica distrital desde 67. Trabalhou também no cível central e também no gabinete Aposentou em 90		Trabalhou no Colégio Sion
Exp. Profissional Outros			Trabalhou no INEP em Brasília		Artesanato (crochê, tricot)
Outros espaços					
					Movimento popular

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](#)