

**UNESP**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Faculdade de Ciências e Letras  
Campus de Araraquara - SP

**EVA POLIANA CARLINDO**

**TORNAR-SE PROFESSORA: O CAPITAL  
CULTURAL COMO ESTEIO EXPLICATIVO PARA O  
SUCESSO DOCENTE**

ARARAQUARA – SP

2009

# **Livros Grátis**

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

Milhares de livros grátis para download.

EVA POLIANA CARLINDO

**TORNAR-SE PROFESSORA: O CAPITAL  
CULTURAL COMO ESTEIO EXPLICATIVO PARA O  
SUCESSO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa: Formação de Professores,  
Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas**

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilda da Silva**

**Bolsa: CAPES**

Araraquara – SP  
2009

CARLINDO, Eva Poliana

Tornar-se professora: o capital cultural como esteio explicativo para o sucesso docente / Eva Poliana Carlindo. – 2009.

135 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras – campus de Araraquara, 2009.

Orientador: Marilda da Silva.

1 Educação. 2. Professores -- Formação. 3. Autobiografia. 4. Ensino Fundamental I. Título.

**EVA POLIANA CARLINDO**

# **TORNAR-SE PROFESSORA: O CAPITAL CULTURAL COMO ESTEIO EXPLICATIVO PARA O SUCESSO DOCENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa: Formação de Professores, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.**  
**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilda da Silva.**

Data de Aprovação: 24/09/2009

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilda da Silva**

Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara.

---

**Membro Titular: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Regina Guarnieri**

Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara.

---

**Membro Titular: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Emília Freitas de Lima**

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

**Aos meus pais, João e Vera, e ao meu irmão,  
Adão, por me ensinarem a importância da  
educação e do conhecimento.**

## AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de vida.

Aos meus pais, João Batista Carlindo e Vera Lúcia Brambilla Carlindo, pessoas que me concederam a vida e muito mais. Obrigada pela paciência, pelo apoio constante e pelas certezas oferecidas em momentos difíceis. Para mim, vocês são exemplos de honestidade e retidão.

Ao meu irmão, Adão Ap. Jesus Carlindo, pelo aconchego nas horas mais difíceis e pela palavra sempre amiga. Muito mais do que um irmão, você é, para mim, um amigo. É a pessoa que me colocou em contato com o mundo acadêmico quando ainda desconhecia a universidade. Esse foi o primeiro e o mais forte estímulo que recebi para fazer parte da academia.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilda da Silva, por sua orientação sempre séria e rigorosa, mas, sobretudo, generosa e competente; pela amizade e por tudo o que me ensinou desde a iniciação científica e ao longo destes cinco anos de convivência.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Regina Guarnieri, pelas valiosas contribuições feitas durante o exame de qualificação e na banca de defesa que em muito me ajudaram a aperfeiçoar este trabalho.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Emília Freitas de Lima por participar da banca de defesa, pela leitura criteriosa feita deste trabalho e pela discussão proposta acerca da profissão docente.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Iolanda Monteiro pelos questionamentos feitos durante o exame de qualificação, os quais foram essenciais para a finalização deste trabalho, sobretudo, pelo incentivo constante e pela amizade.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Maria Giovanni, por aceitar ser um dos membros suplentes da banca de defesa.

À CAPES e aos professores que acreditaram em meu projeto de pesquisa para a concessão de bolsa de pesquisa.

A todos os professores que tive durante minha escolarização básica, em especial, àqueles com quem compartilhei momentos de intensa aprendizagem: Norberg, Marcão, Carlos Gomes, Marli, Alexandre, Cris, Elisa, Mauro, Karine, Lucinha, Viviane, Jacqueline, Regina, mestres durante o curso de Magistério no CEFAM – São Carlos, São Paulo, o qual não concluí, mas que em muito contribuiu para minha formação pessoal e profissional.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar e aos professores da graduação em Pedagogia, ambos da FCL/UNESP – campus de Araraquara, pelas discussões teóricas que em muito contribuíram para minha formação acadêmica.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maristela Angotti, por convidar-me para participar de seu grupo de estudos quando ainda iniciava-me nos meios acadêmicos. Esse foi o meu primeiro contato com a pesquisa qualitativa em educação, a qual em muito colaborou para a discussão aqui proposta.

Às professoras participantes desta pesquisa nas pessoas de Andréia, Evelin, Giovana e Maria Graziela, por prontamente aceitarem o convite feito, gentilmente concederem as entrevistas analisadas neste trabalho e compartilharem comigo suas experiências pessoais e profissionais.

Às gestoras da unidade escolar em que realizamos as entrevistas, Vera e Márcia, por terem compartilhado a esperança de uma educação pública de qualidade.

À amiga Ligia Sardim Costa, pela amizade durante a graduação e que se perpetua; pela agradável convivência ao longo destes últimos sete anos e por compartilhar comigo angústias e alegrias. Sua amizade é fundamental para mim.

À amiga Caroline Raniero, pelas conversas infundáveis e pelos questionamentos oportunos feitos em diferentes aulas; pelas sugestões feitas para a melhoria desse trabalho, mas, sobretudo, pelo companheirismo demonstrado.

À Paula Furine Stolfi, por conceder-me materiais importantes para a realização das entrevistas.

Aos funcionários da biblioteca da FCL/UNESP – Araraquara e aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Fernando e Lidiane, por dirimirem tantas dúvidas.

Aos meus avós paternos, Benedito e Aparecida, e aos meus avós maternos, Elvira e Vicente (*in memoriam*), por proporcionarem momentos tão afetuosos e demonstrarem, a partir de suas experiências de vida, a importância da educação e da escolarização para os mais jovens.

À Sílvia Nasser, pela revisão gramatical.

A todos que, direta ou indiretamente, ajudaram-me a concretizar este projeto.

*De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida quando a questão do saber, se se pode diferentemente do que se pensa e perceber diferentemente do que se vê; é indispensável para continuar a olhar ou a refletir [...] Mas o que é filosofar hoje em dia – quer dizer a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? (FOUCAULT, 1993, p. 13).*

CARLINDO, EVA POLIANA. **Tornar-se professora: o capital cultural como esteio explicativo para o sucesso docente.** 2009. 135 f. Dissertação. (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

## RESUMO

Este trabalho de natureza qualitativa pretende contribuir com reflexões que estão sendo sistematizadas cujo objeto de estudo é a formação e a atuação docente. O objetivo desse trabalho é investigar se os modos de ser professor relacionam-se com as experiências formativas vivenciadas pelo professor ao longo de sua trajetória de vida privada e profissional e se tais experiências influenciaram a angariação de capital cultural e a estruturação do *habitus* professoral. Para tanto, optamos pelo referencial teórico bourdieusiano por contemplar aspectos relacionados aos processos formativos a que o agente social está submetido, tais como, campo social, trajeto social, *habitus* e angariação de diferentes tipos de capital. Nessa perspectiva, realizamos entrevistas semiestruturadas de caráter autobiográfico com quatro professoras atuantes na última série do primeiro ciclo do ensino fundamental de uma escola municipal situada em um município de pequeno porte no interior paulista a fim de que pudéssemos “reconstruir” parte da vida dos sujeitos entrevistados. A esse propósito, para a realização das entrevistas formulamos três macroeixos norteadores: trajetória pessoal; trajetória escolar e acadêmica e trajetória profissional, justamente, por se relacionarem às experiências educacionais, escolares e não-escolares; ao exercício da docência; à carreira docente e ao processo de angariação de capital cultural. Por sua vez, a análise dos dados, realizada por meio da técnica Análise de Conteúdo, segundo a proposta de Laurence Bardin, permite-nos afirmar que a titulação acadêmica apresentou-se como estratégia de ascensão social para as professoras entrevistadas por permitir a angariação de diferentes tipos de capital, entre eles, capital simbólico, capital econômico e, sobretudo, capital cultural de caráter institucionalizado e, ao mesmo tempo, por ser capaz de conferir aos agentes sociais distinções sociais dentre os membros de sua fração de classe. Contudo, o exercício da docência requer do agente social que a ela se dedica algumas mudanças/reestruturações de seu *habitus* primário já que este apresenta uma relação escolarizada com a cultura humana, o qual influencia os modos de ser professor, ou seja, a própria estruturação do *habitus* professoral. Logo, os acontecimentos vivenciados no âmbito privado/pessoal e os acontecimentos vivenciados no âmbito público/profissional pelo agente social, nesse caso, pelo professor, não se configuram enquanto dois processos autônomos, independentes e dissociados entre si como são frequentemente apresentados; as experiências escolares e o capital cultural adquirido são referências indelévels ao entendimento dos processos formativos vivenciados pela pessoa do professor e indispensáveis à análise da prática pedagógica efetivada cotidianamente em sala de aula.

Palavras-chave: Formação docente. Atuação docente. Capital cultural. *Habitus* professoral. Ensino Fundamental. Autobiografia. Sucesso Docente.

CARLINDO, EVA POLIANA. Become a teacher: the cultural capital as formation bond and the educational performance. 2009. 135 f. Dissertation. (Master in Education) – Science and Letters College, University Estadual Paulista, Araraquara, 2009.

### ABSTRACT

The intent of this native qualitative work is to contribute with reflections that have been systemized which study's object is the teacher formation and performance. The objective of this study is to explore the possibility of the teacher methods be related to his formative experiences obtained by himself during the life/professional and if these experiences affected the cultural capital gathering and the professorial *habitus* arrangement. Therefore, we chose by the bourdieusin theoretical referential due to the consideration of aspects related to the formative processes which the social agent is submitted, such as, social ground, social path, *habitus* and the gathering for different types of capital. In this overview, we performed semi-structured interviews with autobiography characteristic for four active teachers in the last year of the elementary education in a local school which is located in a small São Paulo inner city in order that we could “redo” part of the interviewers' lives. This purpose, we developed three macro guiding principles to perform the interviews: personal path, scholar path and academic and professional path, certainly relate to educational experiences, scholars and non- scholars, the teaching profession, teacher career and the gathering for the capital ethnical. On the other hand, the data analysis were made by Content Analysis technique, as proposed by Laurence Bardin, and allow us to say that the academic title was showed as strategy of social rise for interviewed teachers to allow the gathering of different types of capital, among, symbolic capital, economic capital and, especially, cultural institutionalized capital and to be capable to give to the social agents the social distinctions among their class members. However, the teaching profession requires dedication from the social agent with some changes/restructuration of his primary *habitus* since this shows an educational relationship to the human culture which influences the manner to be a teacher, in other words, the real professorial *habitus* organization. Before long, the experienced facts in the private/personal scope and the experienced facts in the public/professional scope by the social agent, in this case, by the teacher, do not configure while two autonomous processes, independent and decoupled between them as presented frequently; the scholar experiences and the acquired cultural capital are indelible references to the understanding of formative processes for the experienced teacher and indispensable for the pedagogic practical analyze daily effected at the school class.

Keywords: Teachers' formation, Educational performance, Cultural capital, Habitus professorial, Elementary education, Autobiography.

## **LISTA DE TABELAS**

**Tabela 1** - A pesquisa educacional por tema principal no período de 1981- 1998..... p. 25

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Caracterização da origem familiar.....	p. 77
<b>Quadro 2</b> - Formação acadêmica.....	p. 79
<b>Quadro 3</b> - Regime de trabalho e carreira profissional.....	p. 83
<b>Quadro 4</b> - Preferências pessoais.....	p. 84

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento Profissional para o magistério

E. E. - Escola Estadual

E. F. - Ensino Fundamental

E. J. A. – Educação para Jovens e Adultos

G. T. - Grupo de trabalho

HTP – Horário de Trabalho Pedagógico

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SCIELO - Scientific Electronic Library On-line

SP – São Paulo

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>1 VIDA PRIVADA E VIDA PROFISSIONAL: UMA MESMA HISTÓRIA</b> .....	<b>21</b>
1.1 O que revelam as pesquisas analisadas acerca do entrelaçamento entre a vida privada e a vida profissional do professor?- .....	21
<b>2 A DELIMITAÇÃO DA PESQUISA: DA TEORIA AO PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>42</b>
2.1 A teoria de Pierre Bourdieu e a constituição do <i>habitus</i> profissional do professor.....	42
2.2 A inserção da abordagem autobiográfica em pesquisas educacionais e a realização das entrevistas semiestruturadas.....	56
<b>3 NOSSOS SUJEITOS, SUAS VIDAS: QUEM SÃO AS PROFESSORAS PARTICIPANTES DESTE ESTUDO?</b> .....	<b>74</b>
3.1 Caracterização do perfil pessoal e profissional das professoras entrevistadas .....	74
3.1.2 Formação acadêmica.....	77
3.1.3. Condições de vida .....	80
3.1.4 Carreira profissional .....	81
3.1.5 Gostos e preferências .....	83
3.2 Momentos importantes para a escolha da docência: a escolha mais vantajosa e racional, a escolha desde a tenra idade e o gostar de crianças .....	84
<b>4 TORNAR-SE PROFESSORA: O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA, A ANGARIAÇÃO DE CAPITAL CULTURAL E A ESTRUTURAÇÃO DO HABITUS PROFESSORAL</b> .....	<b>93</b>
4. 1 O capital cultural revela o <i>habitus</i> professoral .....	93
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>114</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>120</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>128</b>
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Estruturado .....	129
APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista Semi-estruturado.....	131
APÊNDICE C - Termo de Consentimento e Autorização .....	135

## INTRODUÇÃO

O esforço para compreendermos a relação entre os acontecimentos formativos vivenciados no âmbito privado e pessoal pelo professor e aqueles presentes em sua vida pública e profissional – tendo em vista os modos de ser e estar na profissão docente e a angariação de diferentes tipos de capital, sobretudo a aquisição de capital cultural – fez com que estvéssemos sempre atentas à clássica afirmação de Jennifer Nias (1991 apud NÓVOA, 1992b, p. 15): “[...] o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor.” Isso porque objetivamos investigar se os modos de ser professor relacionam-se com as experiências vivenciadas por ele ao longo de sua história de vida e se tais experiências influenciaram a estruturação do *habitus* profissional. Para tanto, dedicamo-nos a investigar, quem é esse agente social, qual sua trajetória de vida, suas experiências formativas, pessoais e profissionais, suas reminiscências educativas, os elementos constituintes de seu capital cultural e quais as possíveis influências desses aspectos sobre a realização do trabalho docente.

Sendo assim, a divulgação das coletâneas organizadas por António Nóvoa (1991, 1992a, 1992b) – as quais destacam a centralidade do professor no trabalho educativo, os diferentes contextos formativos, a importância do desenvolvimento pessoal e profissional e o uso promissor do método autobiográfico – intensificou a atenção dedicada à pessoa do professor e aos processos formativos vivenciados por esse agente social no âmbito de sua vida privada e profissional. Por sua vez, a difusão da abordagem autobiográfica impulsionou os pesquisadores da área educacional a buscarem novos enfoques para investigarem a prática docente, uma vez que os instrumentos utilizados pelas ciências humanas até então – os quais seguiam o paradigma da racionalidade técnica – mostraram-se incertos e ineficazes para explorar os aspectos constituintes da subjetividade docente.

Nesse contexto, a partir da década de 1990, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, ao considerarem a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, “[...] buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.” (NUNES, 2001, p. 28). Desde então, um número crescente de pesquisas passa a empregar a abordagem teórico-metodológica autobiográfica e, assim, privilegiar, concomitantemente, a experiência pessoal e a profissional do professor para investigar aspectos relacionados ao desenvolvimento de sua prática pedagógica e a constituição da profissionalidade docente.

A partir disso, podemos dizer que as experiências sociais e individuais e as aquisições acadêmico-intelectuais constituem-se, a nosso ver, em amalgamados elementos-chave importantes para se estudar a complexa relação entre formação e atuação docente e constituem-se em referências importantes sobre o tornar-se professor. A esse respeito, concordamos com Soares (1991), ao afirmar que o tornar-se professor é um processo histórico, no qual os indivíduos vão, paulatinamente, apropriando-se dos conhecimentos intelectuais importantes ao exercício da docência, das normas que regem o cotidiano escolar e das vivências sociais partilhadas com os demais docentes. Sendo assim, ser professor, explica a autora, implica na adesão (ou não) a um projeto político e historicamente definido de escolarização condicionado pelo curso da História Social em que as relações sociais estabelecidas entre o professor com seus alunos, com seus pares, com os dirigentes escolares e com a comunidade escolar são marcas distintas e distintivas do tempo e do espaço social ocupado pelo sujeito-professor.

Outrossim, neste estudo, defendemos que as aprendizagens pessoais e pré-profissionais permearão a constituição da identidade docente e a consolidação de sua atuação profissional, uma vez que o ajuste do professor à carreira docente depende, em grande parte, das experiências escolares anteriores ao seu exercício, do conhecimento angariado ao longo da trajetória acadêmico-profissional, dos modelos de atuação de educador encontrados no decorrer de sua trajetória estudantil, da organização em que se encontra inserido e do meio em que iniciou sua carreira profissional. (MARCELO GARCÍA, 1999). Não se trata, portanto, de minimizarmos a importância da formação inicial para o exercício da profissão docente; ao contrário, reconhecemo-la como de suma importância para a efetivação do trabalho do professor, porque a ele possibilita contato com diferentes teorias pedagógicas e o início da familiarização com o campo profissional por meio de práticas de ensino, pois consideramos a estrutura social que circunscreve a instituição escolar como pertencente ao macrosistema social e a prática docente efetivada em sala de aula enquanto parte constituinte do microsistema escolar.

Isso nos permite dizer que as estruturas sociais institucionalizadas influenciam a formação dos agentes sociais (BOURDIEU, 2004), entre eles, a formação do sujeito-professor, os ritos de funcionamento institucionais e a própria cultura escolar. Por isso, concebemos o ensino como prática social por concretizar-se na interação entre professores e alunos que, ao refletirem a cultura e o contexto social ao qual pertencem, trazem incutidos em si traços marcantes de seu pertencimento a um determinado grupo social (BOURDIEU, 1992a) e a diversidade de experiências vivenciadas no decorrer de sua trajetória formativa.

Nesse sentido, duas questões fundamentais orientaram o presente trabalho. A primeira delas questiona se os modos de ser professor relacionam-se com as experiências formativas vivenciadas por esse agente social ao longo de sua trajetória de vida privada e profissional. Também discute se tais experiências influenciam a angariação de capital cultural e a estruturação do *habitus* professoral. A segunda, mas não menos importante, verifica se a incorporação de capital cultural ultrapassa a aquisição de conhecimentos escolares. Ao considerarmos essa hipótese verdadeira, buscamos quais conhecimentos são privilegiados pelas professoras participantes deste estudo, especialmente, em momentos institucionalizados, como no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, e em ocasiões em que não estão diretamente envolvidas com atividades de sala de aula. Ao avaliarmos a aquisição de capital cultural como limitada, procuramos desvendar o que dificulta essa incorporação e se a relação que essas docentes estabelecem com a cultura humana pode ser caracterizada como escolarizada.

Para respondermos a essas questões de pesquisa e alcançarmos os objetivos supracitados, elegemos a abordagem sociológica bourdieusiana. Empregamos, particularmente, a formulação dos conceitos *habitus* e capital cultural por reconhecermos que a formação do agente social, especificamente, a do sujeito-professor, está entrelaçada ao contexto social de tal modo que as conquistas pessoais entendidas como consequência do esforço individual, na realidade, dizem respeito às oportunidades presentes no âmbito social do qual o agente faz parte. Essa afirmação nos permite dizer que a vida privada é influenciada, mas não determinada, pela vida pública coletiva.

A propósito, a escolha pelo procedimento teórico-metodológico mais adequado aos nossos objetivos não se mostrou uma tarefa fácil. Como dito anteriormente, objetivamos investigar se os modos de ser professor relacionam-se com as experiências vivenciadas pelo professor ao longo de sua trajetória de vida, considerando o investimento pessoal e profissional do professor para a aquisição de capital cultural. Assim, proceder com a realização de **entrevistas semiestruturadas de caráter autobiográfico** mostrou-se mais propenso aos nossos objetivos, pois “[...] a abordagem biográfica é um outro meio de observação de um aspecto central das situações educativas, porque permite uma interrogação das representações do saber-fazer e dos referenciais que servem para descrever e compreender a si próprio no seu ambiente humano e natural.” (JOSSO, 2002, p. 28).

Aliás, ressaltamos que ao empregarmos o recurso teórico-metodológico autobiográfico, em nenhum momento, objetivamos dar conta da completude do ser professor, ao contrário, temos clareza de que a memória humana é frágil. Portanto, por meio de relatos

orais autobiográficos, conheceremos fragmentos memorialísticos acerca da trajetória formativa de quatro professoras que se referem principalmente às experiências e acontecimentos vivenciados no interior de diferentes grupos sociais, entre eles, a família, a escola, a universidade, os amigos e os pares profissionais com os quais partilham ou partilharam intensas experiências sociais.

Sendo assim, ao estabelecermos um momento formal rememorativo, percebemos que o tempo cronológico datado cede lugar ao tempo configurado simbolicamente mediado por lembranças exteriorizadas a partir da narrativa pessoal, intersubjetiva e relacional gerada de uma microrrelação social estabelecida entre entrevistador e entrevistado. Nesse caso, o sentido atribuído aos relatos orais ou escritos – no nosso caso, aos relatos orais resultantes da interação entre dois ou mais agentes sociais, como acontece na realização de entrevistas – não pode ser tomado como único e cristalizado, pois, segundo Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2004, p. 52), a resposta emitida pelo agente social não deve ser entendida como “[...] a explicação do comportamento, mas um aspecto do comportamento a ser explicado”, uma vez que os eventos biográficos nem sempre seguem a mesma linearidade progressiva de causalidade conforme narrados pelo sujeito: na maioria das vezes, os acontecimentos contados, segundo os referidos autores, estabelecem relação entre si *a posteriori*, ou seja, em momentos em que o sujeito, por exemplo, questiona-se, registra sua própria história de vida ou é indagado por um entrevistador – como ocorreu neste estudo. Dessa forma, os relatos (auto)biográficos deixam transparecer quadros de referência por meio dos quais os sujeitos atribuem sentido pessoal às vivências sociais tomadas como partes integrantes e constitutivas de sua história particular e privada.

Afinal, quem são as personagens principais deste estudo? Os excertos autobiográficos aqui citados correspondem à história de vida de quatro professoras com idade entre 32 e 36 anos<sup>1</sup>, consideradas experientes<sup>2</sup>, atuantes na última série do primeiro ciclo do Ensino Fundamental em uma escola pública pertencente à rede municipal de ensino, a qual se localiza em um bairro periférico de um município de pequeno porte na região central do Estado de São Paulo. O tempo de atuação docente varia entre 10 e 16 anos<sup>3</sup>, dos quais os últimos cinco anos de carreira foram dedicados ao 5º ano do Ensino Fundamental. Esse dado é considerado

---

<sup>1</sup> Dados referentes ao ano de 2008 – época da realização das entrevistas.

<sup>2</sup> Conforme apontado por Marcelo Garcia (1999) e Huberman (1992), entendemos como professor iniciante aquele que se encontra em seus cinco primeiros anos de atuação docente. Esta fase é marcada pelo início na profissão e aquisição de certas práticas e saberes importantes à atividade docente. Desse modo, o professor experiente é aquele que se situa na fase posterior, caracterizada por sua autonomia diante das funções a serem exercidas e dos desafios a serem superados em sala de aula.

<sup>3</sup> Dados referentes ao ano de 2008 – época da realização das entrevistas.

relevante, pois aponta para a familiaridade do professor com as práticas e as rotinas típicas de uma série específica, uma vez que as práticas pedagógicas efetivadas, por exemplo, quando se leciona para o 1º ano do Ensino Fundamental são diferentes daquelas realizadas pelo docente que ensina para o 5º ano do mesmo nível de ensino.

Ao iniciarmos as entrevistas, percebemos que a busca por dados condizentes com nossos objetivos não ocorreria ao acaso, ou seja, as informações não estariam prontas para serem narradas. Era necessário, portanto, que as interrogações estivessem relacionadas entre si e organizadas em um roteiro que seguisse certa cronologia. Apesar do emprego desse recurso, era claro para nós que as lembranças não obedeceriam a esse critério, de modo que, em algumas ocasiões, o entrevistado narrava outras experiências que considerava importante, pois o apontamento de determinados acontecimentos desencadeava o surgimento de outras reminiscências. O ato de rememorar – que implica o reconhecimento e a seleção de vários acontecimentos peculiares e significativos ao sujeito entrevistado – traz também informações importantes que podem nos auxiliar a compreender a trama estabelecida entre a história particular do sujeito e a história coletiva que ajuda a construir, o que, a nosso ver, só enriquece sua narrativa e os dados coletados.

Por sua vez, o relato autobiográfico de cada professora surpreendeu-nos quer seja pela riqueza de experiências narradas, quer seja pelos detalhes esclarecedores contados ao longo das entrevistas. Após idas e vindas, estávamos diante de muitos dados, de muitos relatos – quantitativamente, algo em torno de trezentas páginas de transcrição. Era preciso analisá-los de acordo com a teoria bourdieusiana. Essa também não foi uma tarefa fácil. Na realidade, em toda pesquisa científica, a análise de dados é uma das mais árduas tarefas a ser desenvolvida pelo pesquisador; no nosso caso, não foi diferente. Nesse exercício analítico – do presente às reconstruções possíveis, do significado ao sentido atribuído pelo sujeito –, encontramos alguns indícios importantes que delineiam a trajetória social e pessoal daquele que narra sua própria história de vida.

Ao longo da análise dos dados, ao investigarmos os modos de ser professor – considerando as experiências vivenciadas pelo docente nos âmbitos privado e profissional, assim como o investimento feito para angariar e incorporar capital cultural –, privilegiamos não apenas o presente, mas também o que há por trás dele, ou seja, as escolhas, as decisões, as oportunidades, a formação pessoal, a trajetória social e a formação acadêmica, traços que nos permitem identificar a constituição do sujeito-professor, os quais, acreditamos, influenciam o tornar-se professor.

Por tudo isso, concordamos com Fontana (1997, p. 51) ao afirmar que “[...] os fragmentos selecionados juntam-se como as pedras de um quebra-cabeça, produzindo uma imagem de conjunto, que segue a lógica dos recortes estabelecidos pela leitura do pesquisador, dirigida pela explicação que pode ser retirada dos dados.” Dessa forma, tecem-se interpretações possíveis, as quais não limitam diferentes desdobramentos bem como outras indagações e/ou conclusões por parte do leitor.

Em suma, o presente estudo está organizado em quatro partes. A sua organização diz respeito à construção do objeto de pesquisa, bem como à necessidade por aprofundamento teórico e análise rigorosa dos dados coletados uma vez que as informações foram tratadas numa perspectiva relacional, em que se faz necessário que elas estejam relacionadas e articuladas entre si. (PENNA, 2007). Sendo assim, apresentaremos a seguir a súpula das partes que compõem o presente estudo.

A primeira delas, **Vida privada e vida profissional: uma mesma história**, objetiva a necessária familiarização do leitor com a temática abordada nesta dissertação. Para tanto, propicia um panorama histórico, sobretudo, a partir dos anos de 1980, a respeito das tendências investigativas acerca da formação e da atuação docente, tendo como pano de fundo o Estado da Arte no campo educacional. Acompanha esse painel um exercício de revisão bibliográfica de algumas pesquisas acadêmicas que se dedicaram a investigar a importância dos diferentes contextos formativos extraescolares para a atuação docente, as quais apontaram a necessidade de aprofundar o debate em torno das experiências pessoais e profissionais vivenciadas pelo sujeito-professor.

Na segunda parte, **A delimitação da pesquisa: da teoria ao percurso metodológico**, apresentamos as noções de *habitus*, campo e capital cultural presentes na obra de Pierre Bourdieu, fundamentais à formulação do conceito *habitus* professoral por Silva (2003). Em seguida, apresentamos a inserção da abordagem (auto)biográfica nas pesquisas educacionais e tecemos algumas considerações sobre o emprego do procedimento teórico-metodológico *entrevista semiestruturada* (auto)biográfica, bem como a respeito da elaboração do roteiro de entrevista-estruturada – instrumentos necessários à aproximação com o campo de estudo, ou seja, com a escola e com as professoras entrevistadas.

Numa tentativa de traçarmos e compreendermos o perfil pessoal e profissional das professoras participantes dessa pesquisa, elaboramos a terceira seção – **Nossos sujeitos, suas vidas: quem são as professoras participantes deste estudo?** – na qual apresentamos dados fundamentais à análise sociológica bourdieusiana, tais como: origem socioeconômica familiar, condições de vida, formação acadêmica, carreira docente e, por último, gostos e

preferências pessoais. Além disso, buscamos estabelecer um parâmetro comparativo entre os dados oriundos das entrevistas e aqueles presentes na pesquisa realizada em parceria entre o Ministério da Educação e a UNESCO intitulada *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam* (BRASIL, 2004), a fim de que possamos tecer considerações e comparações pertinentes entre os grupos pesquisados.

Por último elaboramos a quarta parte, **Tornar-se professora: o exercício da docência, a angariação de capital cultural e a estruturação do habitus professoral**, na qual almejamos investigar o processo de angariação de capital cultural e/ou conhecimento escolar, bem como a estruturação do *habitus* professoral, tal como na acepção de Silva (2003). A esse propósito, optamos por explicitar alguns fatores que marcadamente influenciaram a valorização da escolarização e as relações estabelecidas pelas famílias de origem das professoras entrevistadas no tocante à angariação de conhecimento escolar e de capital cultural. Nesse exercício, centramo-nos nas relações sociais que formalizam os modos de ser professor uma vez que os ritos de funcionamento escolar, a dinâmica desse contexto, a rotina e as exigências do trabalho configuram-se em estruturas típicas desse ambiente que são interiorizadas pelo professor ao longo de sua experiência estudantil e profissional. Isso porque a identidade da instituição escolar, de fato, constitui-se porque “[...] a escola é um corpo, que toma corpo, porque incorpora, porque se dispõe, porque engendra o *habitus* escolar que obriga a escola a ser escola.” (ABDALLA, 2000, p. 89).

Caminhando para a finalização desse trabalho, tecemos algumas considerações sobre a formação e a atuação docente, levando em conta a angariação de capital cultural, importante para a realização do trabalho docente e fundamental para a estruturação do *habitus* professoral bem-sucedido.

Enfim, trata-se, então, de possibilitar uma aproximação entre singularidades e generalidades que trazem à tona diferentes nuances das relações estabelecidas pelo professor com o ambiente de trabalho, com a cultura humana e com o conhecimento escolarizado a ser transmitido por meio de sua ação pedagógica. Dessa forma, os caminhos aqui trilhados transcendem, a nosso ver, a matriz de referência que caracteriza o tempo cronológico em torno da formação acadêmica, justamente, porque enveredam por um campo epistemológico complexo no qual se entrecruzam sujeitos, histórias, culturas, instituições, tradições e aprendizagens.

## 1 VIDA PRIVADA E VIDA PROFISSIONAL: UMA MESMA HISTÓRIA

### 1.1 O que revelam as pesquisas analisadas acerca do entrelaçamento entre a vida privada e a vida profissional do professor?

Ao investigarmos o entrelaçamento entre os acontecimentos formativos vivenciados nos âmbitos privado e profissional pelo professor, privilegiamos, de certo modo, as relações existentes entre as questões formativas, culturais e institucionais que o constituem enquanto pessoa e profissional.

Para tanto, tecemos algumas considerações importantes a respeito dessa imbricação segundo apontamentos presentes em pesquisas acadêmicas que se constituíram em nossa revisão bibliográfica. Ao enfocarmos o(a) professor(a) enquanto agente social reportamo-nos a pesquisas que abordassem a formação pessoal e a formação profissional do professor imbricadamente e, dessa forma, referendassem a aquisição de capital cultural para o exercício da função docente, o que, certamente, fortalece nossa apreensão em torno da instituição escolar enquanto espaço mediador e mediado pela cultura humana.

A fim de selecionarmos nosso *corpus* teórico, realizamos algumas consultas na biblioteca digital de teses e dissertações<sup>4</sup>, disponibilizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por congregar bancos de dados digitais de universidades de todo o país. No entanto a tarefa a que nos propusemos não se mostrou fácil. A primeira dificuldade por nós percebida ocorreu ao realizarmos o levantamento bibliográfico, pois concluímos que são muitas as pesquisas que se preocupam com o desenvolvimento profissional do professor, mas não o relaciona, direta e efetivamente, à trajetória pré-profissional e ao desenvolvimento pessoal alcançado pelo sujeito-professor ao longo de sua trajetória de vida. Todavia, apesar do número reduzido de pesquisas que se aproximaram de nossas pretensões, selecionamos algumas delas a partir da leitura de seus resumos.

De posse das pesquisas selecionadas<sup>5</sup>, realizamos uma primeira leitura a qual nos revelou que poucas delas teciam considerações a respeito da(s) relação(ões) existente(s) entre os percursos formativos pessoais e profissionais do professor e a aquisição de capital cultural

---

<sup>4</sup> <http://bdtd.gov.br>

<sup>5</sup> Para a aquisição do material selecionado recorremos ao *download* dos arquivos quando estes estavam presentes nos bancos de dados virtuais de diferentes instituições; quando necessário utilizamos o recurso *Comut* mediante o contato entre bibliotecas ou solicitamos diretamente aos autores o envio do arquivo de sua pesquisa por meio eletrônico. Dessa maneira, obtivemos quinze pesquisas que correspondiam, inicialmente, aos nossos objetivos.

por parte dele. A escolha das pesquisas aqui apresentadas se fez porque, de algum modo, essas investigações atrelam o desenvolvimento profissional alcançado pelo professor às experiências vivenciadas no âmbito pessoal. Também são reveladoras de possíveis relações que evidenciam aspectos importantes dos processos constitutivos do sujeito-professor e regularidades no modo de ser e estar na profissão docente, ou seja, regularidades que configuram a estruturação do *habitus* professoral.

Devido ao número reduzido de pesquisas que abordam o tema em questão optamos por buscar em artigos científicos referendados pela academia o que vem sendo estudado no campo educacional em âmbito nacional. Recorreremos, então, a investigações que retratam o Estado da Arte por revelarem o nível de desenvolvimento atingido por uma ciência e por se apresentarem como um importante indicador da evolução dos estudos e, desse modo, mostrarem, historicamente, as tendências investigativas e a diversidade de enfoques teórico-metodológicos adotados para se estudar uma determinada temática.

A fim de que possamos compreender a evolução dos estudos acadêmicos e a necessidade de aprofundamento em torno das particularidades que se referem à formação do professor e à sua atuação, discutiremos, a seguir, sobre algumas pesquisas recentes que retratam o Estado da Arte na área educacional a partir da década de 1980 e, principalmente, nos anos de 1990. Destacamos, entre outros autores, Marin, Bueno e Sampaio (2005), Brzezinski e Garrido (2001) e André et al (1999). Reiteramos que tais artigos não tratam especificamente de nosso objeto de estudo, mas compõem o cenário para que a temática aqui investigada surja, o que nos sugere, analogicamente, um desencadeamento de proposições de como a pessoa do professor ganha importância na pesquisa educacional.

André et al (1999), no artigo intitulado “Estado da arte da formação de professores no Brasil”, realizaram uma síntese integrativa dos conhecimentos produzidos sobre o tema **formação de professores** a partir da análise de dissertações e teses defendidas em programas de pós-graduação em todo o país entre 1990 e 1996. Também analisaram artigos publicados, no período de 1990 a 1997, em dez periódicos nacionais selecionados com base nos critérios de expressividade e acessibilidade. Por fim, examinaram as pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho (GT) Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) nos anos de 1990 a 1998.

Nesse exame, constataram que, apesar da produção discente quase dobrar – em 1990, quase passava de 460; em 1996, eram 836 trabalhos –, o número de pesquisas que abordaram o tema formação de professores manteve-se praticamente estável, variando entre 5 e 7%. Nesse mesmo período, do total de 284 trabalhos acadêmicos que investigaram,

especificamente, a temática formação docente, 76% – o equivalente a 216 pesquisas – estudaram a formação inicial do professor, sobretudo o Curso Normal, 14,8% abordaram a formação continuada e 9,2% dos estudos analisados trataram da constituição da identidade e da profissionalização docente. Já em relação à metodologia, 75% estudaram um caso – um curso, uma disciplina, uma turma ou um professor –, 14% utilizaram a técnica de análise de depoimentos e 12% realizaram a análise de relatos de experiência. Com menor frequência, aparecem as pesquisas históricas, a pesquisa-ação, a análise de práticas pedagógicas e, raramente, as pesquisas do tipo *survey*, as experimentais e as longitudinais.

No que tange à publicação de artigos sobre formação de professores no período mencionado, aparece, em primeiro lugar, o periódico *Cadernos de Pesquisa* com 24 artigos; em seguida, a *Revista de Estudos Pedagógicos* com 19 artigos publicados. Destacam-se a revista *Tecnologia Educacional* com 14 artigos sobre o tema, a *Revista da Faculdade de Educação da USP*, – na época assim denominada – publicou 12 artigos e a revista *Teoria e Educação* com 10 artigos publicados. Sucessivamente, aparecem *Cadernos CEDES* com 9 artigos, *Educação e Realidade* com 8; já os periódicos *Educação & Sociedade* e *Em Aberto* totalizam 7 artigos cada e a *Revista Brasileira de Educação* publicou apenas 3 trabalhos sobre o tema em questão. Nota-se, ainda, que os assuntos mais frequentes nos periódicos supracitados foram: identidade e profissionalização docente, formação continuada, formação inicial e prática pedagógica. Inversamente, o tema que aparece com maior frequência nos periódicos foi o menos investigado nas produções discentes, o que se justifica pela concentração dos estudos na categoria **formação inicial**.

Apesar de o artigo de André et al (1999) enfatizar o Estado da Arte de produções na área educacional – sobretudo a respeito da formação de professores –, salienta, ainda, que, de um total de 70 trabalhos apresentados no GT Formação de Professores da ANPEd no período de 1995 a 1998, os temas de maior incidência foram: formação inicial, abordada em 29 textos; formação continuada, presente em 15 textos; identidade e profissionalização docente foram tratadas em 12 textos; prática pedagógica, em 10 textos e revisão de literatura, em 4 textos. Os autores constataram, por meio desse estudo, que os diferentes cursos de Licenciatura seguidos pelo curso de Pedagogia foram os mais investigados, na época, pelos pós-graduandos; por sua vez, docentes e orientadores dedicaram-se, em sua maioria, à pesquisa do Curso Normal.

No estudo quanti-qualitativo a respeito das produções acadêmicas “Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998”, de Brzezinski e Garrido (2001), foram analisados setenta trabalhos, dos quais 28 enfocaram a formação inicial de professores, 17 abordaram a formação continuada, 11

pesquisas analisaram a profissionalização docente, 10 estudos investigaram a prática pedagógica e outros quatro apresentaram análises de pesquisas que tratam, particularmente, da formação de professores.

A referida pesquisa revela a multiplicidade de enfoques abordados, os diferentes referenciais teóricos adotados e as metodologias utilizadas para se investigar a docência, bem como a tendência a estudar ora a formação inicial, ora a formação continuada, o que também foi constatado por André et al (1999). Assim, os trabalhos analisados que abordaram, especificamente, a temática **formação continuada** de professores numa perspectiva construtivista e interacionista

[...] confirmam que o saber e o saber fazer docente são construções dos sujeitos e que mudanças das práticas requer a resignificação das representações. Tais transformações não ocorrem por simples transmissão; não ocorrem tampouco de forma abrupta ou imediata: constituem num processo que dá continuidade à formação inicial. (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001, p. 87).

Nesse sentido, as autoras ressaltam que o aperfeiçoamento profissional não é apenas, ou exclusivamente, alcançado por meio da formação em serviço ou em treinamento, com a frequência a cursos massificados e feitos sob encomenda, distantes das necessidades do professor e descontextualizados do projeto político-pedagógico escolar. Segundo Brzezinski e Garrido (2001), essa concepção de formação continuada é superada à medida que a tônica formativa centra-se na reflexão do professor sobre suas próprias práticas pedagógicas bem como sobre a prática escolar efetivada cotidianamente em sala de aula. Nessa perspectiva, a formação oferecida aos professores passa a desenvolver-se em seu próprio ambiente de trabalho e, por vezes, envolve outros membros da instituição escolar e da comunidade escolar. Diante disso, “[...] o entendimento da questão da identidade passa não só pela busca da formação e desenvolvimento do professor individual, enquanto sujeito, mas, principalmente, pelo coletivo dos professores na construção da identidade da profissão docente”. (ABDALLA, 2000, p. 30).

Por último, o artigo intitulado “Escola como objeto de estudos em trabalhos acadêmicos brasileiros: 1981/1998”, de Marin, Bueno e Sampaio (2005), resulta do mapeamento e da análise de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas em programas brasileiros de Pós-Graduação em Educação no período de 1981 a 1998. As pesquisas analisadas nesse artigo foram extraídas do CD-ROM da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) publicado em 1999. Foram selecionados

3492 trabalhos – todos relativos ao período compreendido pela educação básica – os quais foram submetidos a tratamento estatístico após serem divididos em quatro campos temáticos: escola, professores, alunos e saberes escolares.

Nessa pesquisa, os autores verificaram que, dos trabalhos analisados, 29,2% referem-se ao campo temático “professor”; o estudo dos “saberes escolares” é abordado em 27,2%; já o campo temático “alunos” atingiu o percentual de 24,3% e as produções acadêmicas sobre a “escola” totalizaram 19,3%. Esses resultados revelam que houve certa equidade entre os campos temáticos estudados, particularmente em relação aos três primeiros. Do mesmo modo, há uma grande concentração de pesquisas realizadas no eixo Sul-Sudeste, bem como aquelas orientadas por pesquisadores experientes na área. A tabela a seguir mostra claramente os principais temas educacionais investigados entre o início da década de 1980 e final da década de 1990.

**Tabela 1** – A pesquisa educacional como tema principal no período de 1981-1998.

Tema principal	Número	Porcentagem (%)
Componentes curriculares	926	17,9
Organização do trabalho escolar	835	16,1
Prática docente	754	14,6
Formação docente	640	12,4
Condições do alunado	377	7,3
Socialização no espaço escolar	253	4,9
Aprendizagem	246	4,8
Desempenho escolar	230	4,4
Alfabetização	213	4,1
Leitura-escrita	171	3,3
Recursos didáticos	171	3,3
Desenvolvimento psicológico	154	3,0
Avaliação	120	2,3
Livro didático	80	1,6
Total	5172*	100

**Fonte:** Marin, Bueno e Sampaio (2005).

\*O número de produções científicas ultrapassa o total analisado porque era permitida a combinação de respostas.

Diante do exposto e em relação ao período analisado, os temas com maior incidência elencados pelas pesquisas supracitadas relacionam-se, especificamente, com o trabalho do professor, ou seja, dizem respeito aos componentes curriculares, à organização do trabalho escolar e à compreensão da prática docente, conforme evidencia a tabela acima. Portanto,

diante dos dados apresentados, é possível afirmarmos que as preocupações acadêmicas com a instituição escolar e com a profissão de professor modificam-se, ao longo do tempo, impulsionadas tanto pela implantação de novas diretrizes legislativas que ajustam o sistema de ensino às políticas públicas internacionais, quanto pelas novas expectativas sociais em torno da instituição escolar e pelas condições objetivas nas quais o trabalho docente se realiza.

Além disso, a complexidade da sociedade moderna e sua repercussão no campo social e educacional exigem um aprofundamento teórico em torno de questões importantes que se relacionam com a formação docente e com a efetivação de sua atuação profissional. Assim, a atenção – antes quase exclusiva dedicada às práticas de ensino – passa a ser complementada por um olhar investigativo e aguçado sobre a vida e sobre a pessoa do professor. Desde então, a pessoa do professor assume, progressivamente, posição de destaque nas pesquisas educacionais quando estas reconhecem ser importante compreender, além da prática desenvolvida em sala de aula, quem é esse profissional que cotidianamente desenvolve e efetiva as práticas educativas.

Nesse caso, torna-se importante conhecer melhor quem é esse agente social, qual sua trajetória de vida, suas experiências formativas, pessoais e profissionais; quais são suas memórias educativas e as possíveis influências dessas sobre a realização do trabalho docente. Essa é a perspectiva assumida nesta pesquisa. Portanto, a partir deste momento, reportar-nos-emos às pesquisas selecionadas que contribuem para o desenvolvimento de nossa investigação.

Para essa discussão, recorreremos, inicialmente, à tese de doutoramento de Roseli Cação Fontana (1997) por investigar a constituição profissional de um pequeno grupo composto por seis professoras, as quais ao relataram a singularidade de suas trajetórias de vida, numa dinâmica interativa entre o pessoal e o profissional, falaram de momentos importantes que constituíram mutuamente o “ser pessoal” e o “ser profissional” entrelaçado ao papel social que desempenham e aos meandros que as constituíram como professoras e como sujeitos de seu fazer.

Esse fazer-se professor, menciona a autora, não se furta às simulações infantis de condutas tomadas por professores em sala de aula reveladas em brincadeiras, às impressões deixadas pelas primeiras professoras, às relações familiares com a docência, à valorização da escolarização pelas famílias de origem, à aluna que fomos, às experiências vivenciadas no ambiente escolar e universitário, à aproximação com diferentes propostas educativas em que pese o seu poder transformador ou o seu poder conformador e à estrutura da instituição escolar. Para Fontana (1997, p. 133), “[...] não nascemos professoras, nem nos tornamos de

repente. O fazer-se professor [vai se] configurando em momentos diferentes de nossas vidas.” Isso significa dizer que as professoras que somos foram se constituindo, silenciosamente, entrelaçadas nos fios de meadas distintas, marcadas pelo embate, pela obediência, pela sedução, pelo enfrentamento e pela resistência.

Situações diversas e formativas que ao influenciarem o processo de singularização do sujeito, deixam marcas importantes nos modos de ser e de se portar como professor.

[...] se a escola foi um dos espaços de nossa formação, esta se estendeu para além dos limites daquela, porque também nos fizemos professoras nas relações com nossos alunos, com nossos filhos, com os moradores dos bairros populares, pela aproximação das suas vivências e dos seus valores. (FONTANA, 1997, p. 136).

Nesse sentido, o tornar-se professora para o grupo analisado, mais do que uma necessidade de afirmação social, significou, também, inserir-se em um mundo até então desconhecido, o mundo do trabalho. Essa inserção na organização do trabalho, ao definir e delimitar o lugar ocupado pela mulher-professora, medeia, num processo contínuo, gestos, dizeres, conhecimentos, expressões e percepções adquiridos ao longo da vida do professor. Portanto, essas especificidades, que se referem aos modos de ser professor, ao amalgamarem as aprendizagens pessoais e profissionais, constituem as(os) professoras(es) que somos. “[...] em suas confluências e oposições às muitas outras dimensões e papéis sociais que nos constituem, fomos transformando-as em parte de nós, fomos imprimindo-lhes nuances e tonalidades singulares” (FONTANA, 1997, p. 137) entrelaçadas aos vestígios deixados pelo passado que, fortemente, conduzem o nosso olhar sobre o presente.

A esse respeito, a autora conclui:

No tempo, vivemos e somos nossas relações sociais, produzimo-nos em nossa história. Falas, desejos, movimentos, formas perdidas na memória. No tempo nos constituímos, relembramos, repetimo-nos e nos transformamos, capitulamos e resistimos, mediadas pelo outro, mediadas pelas práticas e significados de nossa cultura. No tempo, vivemos o sofrimento e a desestabilização, as perdas, a alegria e a des-ilusão. Nesse movimento contínuo, nesse jogo inquieto, está em constituição nosso “ser profissional”. (FONTANA, 1997, p. 202).

Num movimento contínuo, tornar-se professora, para essas mulheres e para muitas outras, significou ir além, romper com o esperado, com aquilo que fora silenciado ao longo do tempo; significou-lhes assumir a direção de suas próprias vidas. Esse processo complexo não se resume a delimitar o processo de constituição do **ser profissional**. As mudanças

engendradas nesse percurso ultrapassam o âmbito profissional, estendem-se para a vida pessoal do sujeito-professor. Esse é um processo formativo singular. Singularidade que se constitui pelas marcas deixadas por uma “[...] identidade conferida e estável e [pelas] alterações que a experiência acidental e imprevisível lhe proporciona.” (MAGNANI, 1993, p. 37).

Dolores Schussler (2002), numa perspectiva semelhante, investiga a trajetória de vida de quatorze migrantes camponesas sulistas. Ao se tornarem professoras pioneiras em assentamentos agrários localizados no interior do Estado de Mato Grosso, essas mulheres transformaram suas ações políticas em ações pedagógicas. Um dado importante e esclarecedor a respeito dos sujeitos-participantes da referida pesquisa remete-nos ao grau de escolarização alcançado por tais mulheres antes e após assumirem a função de professoras primárias.

Em relação à formação inicial, das quatorze professoras entrevistadas quando começaram a lecionar, no ano de 1995, apenas três tinham concluído o magistério, uma concluiu o curso técnico em contabilidade, três completaram o que se denominava, na época, 2º Grau Propedêutico, uma terminou apenas o 1º Grau, quatro nem mesmo o completaram e duas concluíram o nível superior, uma em Pedagogia e a outra em Matemática. O fato de apenas cinco mulheres estarem habilitadas a lecionar nos remete à ideia de que “[...] no próprio meio rural, quem estivesse disponível e tivesse boa vontade assumiria a função docente. Não precisava saber dar aulas, bastava querer. O que importava é que estivesse disposta a dar as primeiras aulas.” (SCHUSSLER, 2002, p. 79). Já em 2002, época em que foi realizada a pesquisa de campo, sete professoras do referido grupo cursavam o nível superior em Pedagogia na modalidade Educação à Distância pela Universidade Federal de Mato Grosso, duas professoras desistiram de lecionar e as demais mantiveram o mesmo grau de instrução. Esses dados relacionam-se às exigências formativas, à angariação de capital cultural institucionalizado (certificado) e à disponibilidade para a incorporação de capital cultural pelas professoras entrevistadas ao iniciarem-se no magistério.

Assim, em sua maioria, ao optarem pela docência enquanto profissão, essas professoras buscaram formação e aperfeiçoamento profissional uma vez que nenhuma delas tinha exercido qualquer atividade profissional formal antes de se mudar para a região Centro-Oeste. Até então, o espaço social destinado a essas mulheres era, exclusivamente, o espaço doméstico-familiar: “[...] o mundo para essas camponesas sulistas ficava mais restrito à comunidade à qual pertenciam, às suas famílias, vivendo hábitos, costumes e ritmos próprios da vida de pequenos lavradores do sul do país.” (SCHUSSLER, 2002, p. 40). Além disso,

havia certo impedimento, ainda que velado, para que prosseguissem com a escolarização e estudassem no período noturno ou em escolas de cidades vizinhas, o que segundo a autora, “[...] nos dá a ideia de um certo sistema conservador por parte das famílias rurais.” (SCHUSSLER, 2002, p. 38).

No entanto, à medida que as famílias vão superando as primeiras dificuldades estruturais do local, no Estado de Mato Grosso, outras necessidades vão surgindo, como a viabilização de uma escola. Além do acesso a terra, é preciso garantir o acesso ao saber escolar, ao conhecimento, à educação formal, à aquisição de capital cultural, já que essa instituição é vista, pelos próprios assentados, como necessária para garantir melhores condições de vida a seus filhos por meio da inserção sociocultural e por consolidar, de certa forma, a existência formal do assentamento rural diante da comunidade.

No plano simbólico, a presença da escola constitui, portanto, quer no futuro dos filhos, quer no próprio momento presente dos assentados, uma autoafirmação do grupo frente à sociedade envolvente. A luta pela terra os coloca frequentemente na condição de transgressores, e para eles é necessária não só a superação da velha condição de excluídos, como também a legitimação de sua condição política. O que mais desejam e declaram é a possibilidade de cercar suas famílias das condições necessárias de sobrevivência, educação e dignidade. (PESSOA, 1999 apud SCHUSSLER, 2002, p. 76)<sup>6</sup>.

O fato dos profissionais da cidade não aceitarem se deslocar da cidade para um local desprovido das mínimas condições de trabalho colocava em risco o estabelecimento da instituição escolar no assentamento rural. Essa situação de completo descaso e desrespeito para com os habitantes daquele lugar impulsionou as mulheres-camponesas a assumiram a função de professoras sem, muitas vezes, terem a titulação adequada para o cargo que assumiriam, conforme relatado anteriormente. Ao ocuparem o espaço público e profissional até então desconhecido, essas mulheres foram reconhecidas como professoras pioneiras na comunidade em que viviam.

O movimento de sair do espaço privado e doméstico e ocupar um lugar de destaque e de referência na comunidade, ou seja, o espaço público e profissional, é aparentemente fácil e comum nos dias atuais, mas não o foi para essas mulheres. Conquistar outros postos, além daqueles tidos como típicos e naturalmente destinados às mulheres – entre outros, de responsável pelo serviço doméstico e pelo cuidado com os filhos –, exige que elas articulem

---

<sup>6</sup> Schussler (2002) refere-se à seguinte obra: PESSOA, J. de M. **A revanche camponesa**. Goiânia: EdUFGO, 1999.

as relações entre o espaço privado e pessoal e o espaço público-profissional. O exercício profissional também exige dessas mulheres muitas mudanças pessoais, relacionais e profissionais as quais, possivelmente, não seriam alcançadas se elas não tivessem se deslocado para outro estado e se não entrassem em contato com outra cultura, com outros costumes e mesmo com outras dificuldades a serem vencidas. Para a autora,

[...] ao ingressar no espaço público, as camponesas transformam também sua vida pessoal. A partir de então, elas passam a conviver entre o trabalho na casa e no campo, que não é remunerado, e o trabalho na escola que é remunerado.

[...]

A camponesa somente ao tornar-se professora passa a conviver neste meio. Se a socialização doméstica e familiar é o primeiro espaço de socialização dos seres humanos, para elas o exercício do magistério é o segundo espaço de socialização. (SCHUSSLER, 2002, p. 14)

Diante do exposto, o que de fato contribuiu para que essas mulheres camponesas se tornassem professoras primárias pioneiras em assentamentos agrários localizados no interior do Estado de Mato Grosso? As considerações tecidas por Schussler (2002) apontam que, num primeiro momento, o tornar-se professora fora justificado pela necessidade de uma escola e de um salário fixo que auxiliasse, ou até garantisse, as necessidades básicas familiares iniciais no novo espaço conquistado, já que os poucos recursos econômicos advindos da produção agrícola mostraram-se escassos e incertos. Todavia, além dos motivos elencados anteriormente, ao analisarmos cuidadosamente os relatos descritos, percebemos que, para essas mulheres, assumir uma função profissional significou a possibilidade de se relacionarem com a comunidade, com o espaço público, com o ambiente institucional escolar, diferentemente do que estavam habituadas até então. Ser pioneira, nessa comunidade, significou ocupar um lugar de destaque e de reconhecimento entre todos que ali residiam, inclusive em relação aos seus maridos e familiares.

O exercício docente e a aprendizagem profissional possibilitaram-lhes maior independência pessoal e, conseqüentemente, maior participação na tomada de decisões, até então delegadas aos seus maridos e pais. É o que confirmam os excertos a seguir:

*E assim dentro de casa também, a gente vê que é diferente, você começa talvez a participar mais das coisas, antes era quieta, calada, hoje você fala, você diz, quando antes você não tinha coragem. Hoje você vê totalmente as coisas diferentes. (PARO) (SCHUSSLER, 2002, p. 112, grifo do autor).*

*Na escola como professora, ou por ter saído para trabalhar, porque a partir do momento que você fica em casa, que você depende totalmente do marido,*

*então você é submissa a ele. Então, a partir do momento que a mulher sai para trabalhar, que ela tem algo a mais para fazer além da casa e o estudo, então a mulher automaticamente se torna independente. (PAM) (SCHUSSLER, 2002, p. 112, grifo do autor).*

De fato, a independência pessoal foi alcançada concomitantemente à independência financeira e à elevação de capital cultural. Isso se justifica porque, antes do exercício profissional, a mulher vivia quase que reclusa em sua própria casa e, ao tornar-se professora, ela passou a conviver com outras pessoas, a ser vista e respeitada pela comunidade, tornando-se, até mesmo, uma referência para as outras mulheres da comunidade. Além disso, o exercício da profissão exigiu que as docentes voltassem aos estudos e aos cursos de aperfeiçoamento profissional interrompidos quer seja pela distância dos centros urbanos, quer seja pela proibição de seus pais ou maridos.

Dessa forma, a formação acadêmica, ainda que tardia, contribuiu para o desenvolvimento pessoal das professoras entrevistadas porque lhes possibilitou, inicialmente, autoconfiança para que se expusessem em diferentes contextos, para que se relacionassem com pessoas que não fossem os seus familiares, assim como para que se distanciassem daquele saber cotidiano do senso comum. Esse aprimoramento profissional elevou os saberes escolares e o capital cultural incorporado.

A autora também aponta que, embora ainda exerçam as funções domésticas e auxiliem nas tarefas agrícolas, essas mulheres consideram que o trabalho docente está e estará sempre em primeiro lugar. Essa nova postura é consequência da contribuição do exercício profissional para a modificação do seu *eu pessoal*, já que as mudanças requeridas para exercer a profissão docente ultrapassaram o âmbito profissional ao suscitarem e promoverem um processo de aprendizagem profissional e de ressocialização pessoal. Para Schussler (2002, p. 134),

Nesse quadro de luta pela terra, pela sobrevivência na terra e [por] se fixar nela, a camponesa professora esteve visivelmente presente, se destacando e marcando páginas na história, como mulher, como trabalhadora, como sujeito político que se construiu nas esferas da informalidade (espaço privado) e na formalidade (espaço público).

Enfim, procuramos evidenciar que, por um lado, o processo migratório foi sofrido por provocar o distanciamento da terra natal e o estranhamento nos habitantes do local; por outro, essa ação provocou a ruptura unilateral com o espaço doméstico, privado e familiar. O modelo até então hegemônico a respeito das atribuições femininas e masculinas teve que ser

reelaborado por todos. Assim, podemos dizer que o desenvolvimento pessoal ocorreu concomitantemente ao desenvolvimento profissional, uma vez que essas mulheres só deixaram de ser atrizes coadjuvantes de sua própria história de vida quando se tornaram professoras pioneiras em assentamentos rurais e conquistaram o espaço público e profissional até então a elas renegado. Tudo isso nos leva a crer que os acontecimentos vivenciados pelas professoras, no âmbito privado e profissional, como o processo migratório e o exercício da docência contribuíram para que também ocorresse um processo de mudança e de transformação particular de extrema importância na vida dessas mulheres: o alcance da autonomia pessoal e profissional.

Outra pesquisa, nessa mesma vertente investigativa, que contribui para nossa discussão é de autoria de Kelen Junges (2005), a qual parte do princípio de que “[...] o desenvolvimento do homem é um desenvolvimento histórico constituído por uma relação dialética entre a natureza e a cultura.” (JUNGES, 2005, p. 46), pois “[...] a constituição do sujeito é um processo histórico, complexo que envolve, ao mesmo tempo, uma dimensão externa e contextual, uma dimensão interna referente a indivíduos e grupos e também uma dimensão singular, configurada a partir das duas anteriores.” (CUNHA, 2000, p. 139), todas mediadas pela produção e pela interferência da subjetividade humana e pelos acontecimentos formativos vivenciados pelo sujeito nos âmbitos privado e profissional. Desse modo, nessa perspectiva argumentativa, são considerados os determinantes presentes no contexto social do qual o sujeito-professor participa, os quais incidem de maneira contundente sobre sua formação individual, conforme será observado em algumas situações relatadas a seguir.

Para Junges (2005), as oportunidades sociais a que se teve acesso ao longo da trajetória de vida influenciaram as escolhas pessoais e profissionais das professoras por ela entrevistadas. Em relação à escolha profissional, a autora verificou que a opção pelo magistério, em meados da década de 1950, era uma das raras alternativas de inserção feminina no mercado de trabalho, pois era a profissão aceita e legitimada socialmente, uma vez que “[...] o curso normal não preparava só para ser professora, preparava para o casamento também.” (JUNGES, 2005, p. 80, grifo do autor). Porém a reação de normalidade em relação a essa escolha realizada por mulheres, nessa época, não foi a mesma quando um homem optou por lecionar. Além do predomínio do sexo feminino no Curso Normal, as questões de gênero bem como as concepções formativas vigentes na época induzem a diretora de uma Escola Normal a aconselhar um dos professores entrevistados a desistir do magistério ao afirmar que “[o curso] não era coisa para homem.” (JUNGES, 2005, p. 80, grifo do autor).

Além disso, segundo a autora, a singularidade de uma trajetória de vida deve ser vista sob o prisma da heterogeneidade e da multiplicidade de acontecimentos, nos quais perpassam a instabilidade, o conflito e as mudanças de posicionamentos. Portanto, o que ocorreu com as professoras entrevistadas, o movimento de saírem do espaço privado e doméstico, e com um dos professores entrevistados, ao manter-se firme em sua decisão de lecionar, mesmo quando lhe aconselhavam a desistir da carreira docente, indica, mais uma vez, que a tomada de decisão só foi possível devido a mudanças pessoais e rupturas com o que era esperado, na época, para um homem e para uma mulher. Nesse caso, particularmente, a educação familiar recebida pelas professoras entrevistadas (década de 1940) demonstra que se esperava da mulher a dedicação integral à família e do homem, ser o provedor exclusivo do sustento familiar. O fato dessas professoras assumirem outras funções sociais, além daquelas tipicamente destinadas às mulheres de sua época, submissas ao poder unilateral masculino, impulsionou, mesmo sem que percebessem, o frágil processo de democratização dos espaços sociais.

Linhares (2006), ao entrevistar professoras aposentadas que lecionaram (décadas de 1940 e 1950) no mesmo período que os docentes entrevistados por Junges (2005), afirma que o posicionamento político interferia na conquista e/ou na manutenção do cargo de professor. Isso é comprovado por uma professora ao afirmar que o período eleitoral era uma ocasião tensa, uma vez que os docentes poderiam ser afastados do cargo se sua família manifestasse apoio político ao candidato adversário ou se o candidato apoiado pela família perdesse as eleições. Em outro relato, a vida particular de uma docente marca o ingresso no magistério de uma das professoras entrevistadas. O seu depoimento evidencia que assumiu o cargo de professora naquele ano porque sua antecessora cometeu “[...] um deslize amoroso com um homem casado da comunidade, fato este que, em 1937, era crucial.” (LINHARES, 2006, p. 66). Conseqüentemente, aquela que cometera o deslize amoroso foi transferida para uma escola distante da cidade e, mais tarde, afastada definitivamente do cargo já que sua conduta foi considerada imoral para educar crianças.

Percebe, então, caro leitor, que diferentes acontecimentos da vida particular foram motivos para o ingresso na carreira docente ou para o seu completo afastamento da vida pública e profissional? Desse modo, parece-nos ser possível afirmar que, nos casos supracitados, a vida pessoal, o relacionamento pessoal e a filiação político-familiar permearam a vida profissional do professor, em que pese a admissão no cargo público ou o seu afastamento definitivo no período referido.

Ainda em Junges (2005), há, entre os professores entrevistados, um que lecionou no sul do país em um curso supletivo fundado pela Igreja Católica na época em que era seminarista. Decorrente das experiências vivenciadas nesses espaços, dos comportamentos esperados, tais como disciplina, ordem, organização e obediência aos superiores, o professor relata: “[...] *naturalmente estas atitudes eu guardei com minha rigidez [...] passei também a ideia aos alunos.*” (JUNGES, 2005, p. 105, grifo do autor). Essa informação, a nosso ver, significa que a exposição permanente a uma determinada situação permite que seus códigos sejam incorporados pelos sujeitos sem que percebam, o que nos remete às proposições acerca da estruturação do *habitus* segundo a obra bourdieusiana. Outro professor, ao descrever, nessa mesma pesquisa, a experiência de ter prestado serviço militar em sua juventude, admite que determinados comportamentos esperados de um jovem soldado, como a obediência, a disciplina, o cumprimento de todas as obrigações e a submissão aos superiores, marcaram definitivamente sua vida pessoal e sua relação com os alunos e com os diretores e as expectativas para com eles. Essa vivência também reforça a ideia de estruturação e incorporação do *habitus* profissional a partir da exposição constante a determinadas situações.

Afinal, por que utilizamos esses exemplos? Porque a análise dos casos mencionados revela-nos que as experiências pessoais vivenciadas, quer seja como seminarista, quer seja como recruta militar, foram definitivas para o completo afastamento dessas funções e o ingresso na docência, bem como para a constituição de sua vida profissional. Esses espaços moldaram não apenas o comportamento tal como era esperado, mas também a relação com o próximo, com os superiores hierárquicos e as expectativas pessoais dos professores entrevistados em relação à docência. Assim, tais relatos, considerados importantes à nossa temática, oferecem-nos elementos essenciais para pensarmos a respeito dos modos de ser professor ao considerarmos as fatias constituintes da história de vida do sujeito-professor.

Para Fontana (2000, p. 94), os papéis sociais assumidos, entre eles, ser professor, “[...] determina[m] uma série de atividades práticas, mobiliza[m] funções psicológicas, implica[m] modos de relação, valores e prioridades que se ordenam de modos distintos nas diferentes esferas sociais”, nas quais os diversos papéis sociais exercidos somam-se à trajetória profissional do professor e, assim, constituem-se simultânea e reciprocamente.

Outra investigação instigante à nossa discussão é de autoria de Kiria Ribeiro (2005) que, ao realizar uma metapesquisa, analisa diferentes situações presentes na trajetória pré-profissional do professor que se constituem em referências significativas para a construção dos saberes docentes. Em cinco das quinze pesquisas avaliadas, a autora verificou que as experiências familiares com a docência exerceram papel preponderante tanto na escolha da

profissão quanto no tocante à adoção de estratégias metodológicas e condutas a serem ou não seguidas no desenvolvimento da atividade pedagógica. A importância da relação familiar com a profissão docente bem como com o saber escolarizado é enfatizada nas citações a seguir:

E ambos [pais], por conta, de serem professores, faziam com que esse ambiente escolar estivesse muito próximo de nós [...] Como filha mais velha, acho que essa... perspectiva do Magistério muito cedo se colocou para mim. Toda a dimensão de identificação com eles, não é? Como uma opção. Na verdade, nunca me ocorreu uma opção diferente, um primeiro plano, para o exercício profissional [...] Bem, então, antes de me alfabetizar, antes de entrar no jardim da infância, eu tinha essa experiência doméstica com a educação. (Doc B) (CAMPANI, 2000 apud RIBEIRO, 2005, p. 69).

Aqui é uma história de família. [...] os fundadores da família, a minha avó e meu avô já eram professores. Na família respira-se magistério. Minha tia aposentada é professora primária, eles dois (avós) eram professores, meu pai foi professor universitário, o irmão da mamãe era professor universitário ... de modo que respira-se magistério na família ... e eu não escapei da sina (Hilton) (LAPO, 1999 apud RIBEIRO, 2005, p. 72).

Além do fato de familiares escolherem a docência como a profissão a ser seguida, as pesquisas analisadas por Ribeiro (2005) destacam as experiências da própria escolarização, o desejo, desde criança, de se tornar professor, a influência de antigos professores, o ambiente familiar e questões de ordem financeira para a realização da escolha profissional. Vejamos:

Eu sempre quis ser dentista, [...] mas infelizmente, eu não tive oportunidade de ser, de optar por essa carreira, eu fiz o colegial normal, mas aí eu teria que fazer o cursinho e tal, mas meu pai não tinha condições para isso e então minha irmã começou a fazer magistério e eu fiquei admirada de vê [...] eu falei: vou fazer! (Renata) (FRAGELLI, 2000 apud RIBEIRO, 2005, p. 78).

Outro dado interessante que aparece entre as pesquisas analisadas por Ribeiro (2005) refere-se ao depoimento de uma professora entrevistada por Lapo (1999) a respeito de sua opção profissional. Ela destaca a participação política em um movimento estudantil na década de 1970 – período em que o país estava sob o regime militar – como um dos elementos mais importantes para a escolha da docência como profissão a ser seguida. É claro que não podemos afirmar, mas podemos nos questionar a respeito: a educação – vista como o principal meio capaz de provocar algum tipo de mudança social – teria sido a opção dessa professora se ela não tivesse participado de um movimento estudantil?

Outra coisa que eu acho que foi marcante. Eu sou de 1952, então, no colegial era década de setenta. Peguei a rabeira do movimento estudantil. Frequentei

muito movimento estudantil e eu achava que para se mudar alguma coisa neste país tinha que ser através da educação. Então foi um dos grandes objetivos.... mudar as coisas através da educação... Isso teve muita influência, eu fui bem militante do movimento estudantil. (Estela) (LAPO, 1999 apud RIBEIRO, 2005, p. 73).

Nesse sentido, há alguns indícios de que as experiências pessoais vivenciadas em diferentes contextos formativos tornaram-se referências significativas para o exercício da docência, fato comprovado pela percepção da referida autora ao afirmar: “[...] a trajetória pré-profissional dos professores é um período em que eles constroem, na interação com diversos agentes de socialização, tanto imagens quanto expectativas e crenças sobre o trabalho docente e [sobre] o processo de ensino-aprendizagem.” (RIBEIRO, 2005, p.106). A esse respeito, Maurice Tardif e Danielle Raymond (2000, p. 216) são enfáticos: “[...] uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos.” Assim, defende-se, ainda que em linhas gerais, que o que é vivido pelo professor, a sua formação acadêmica, como também as experiências familiares, as experiências escolares e extraescolares, as memórias educativas e o relacionamento com diferentes grupos sociais são fatores importantes para sua atuação em sala de aula.

Isso significa dizer que os professores – por passarem muito tempo imersos em seu futuro ambiente de trabalho na condição de alunos – compõem, com o passar do tempo, uma imagem sobre a profissão docente, pois “[...] o trabalho do professor é aparentemente orientado por concepções, elaborado a partir de imagens referentes às experiências passadas e em certas associações estabelecidas no dia a dia, que compõem ideias que servem de base/fundamento para a construção de novas compreensões.” (REALI; MIZUKAMI, 2002, p. 123).

Diante de tais considerações, Ribeiro (2005, p. 51) conclui que “[...] os futuros professores – subliminarmente – vão recebendo informações sobre o que é ser um bom professor, como ensinar, como é que se aprende, sobre o funcionamento da organização escolar, etc.”, antes mesmo de sua formação acadêmica e de sua atuação em sala. Ou seja, a trajetória pré-profissional é referência indelével para a escolha profissional e para o exercício da docência, pois, “[...] mesmo levando em conta as experiências familiares e sociais, **a referência mais significativa advém da própria escola, representada pelos professores.**” (RIBEIRO, 2005, p. 142, grifo do autor).

Igualmente, Maria Lima (1995) enfatiza que a cultura escolar herdada dos tempos em que se era aluno é uma das diretrizes mais influentes que atuam sobre a prática docente, bem

como sobre o processo de elaboração da própria identidade profissional. Nesse sentido, a função docente se constitui pela adesão a um conjunto de práticas e códigos a ela relacionados, mas que não se furtam da formação acadêmica, social e cultural anteriores ao efetivo exercício da docência, conforme evidencia o excerto a seguir:

Nenhum aluno esquece tudo, ou lembra-se de tudo que viveu na escola, mas essas experiências dão a ele um saber que é distintivo dos outros, porque **a escola é um espaço programado de formação social e cultural. É no espaço institucional da escola que o professor começa a ser formado.** É como se fosse uma sementeira: **toda a sua escolaridade vai-lhe possibilitando um acervo de desempenhos, habilidades e atitudes que mais tarde ser-lhe-ão básicas para o magistério.** (LIMA, 1995, p. 113, grifo nosso).

Além disso, para Maria Iolanda Monteiro (2006), a prática docente articula-se aos saberes oriundos da atividade cognitiva do professor e envolve, ao mesmo tempo, as representações sociais, os esquemas perceptivos e os saberes elaborados e interiorizados a partir de aspectos sociais que se manifestam pelas relações estabelecidas não só entre o sujeito e o contexto social, mas também entre ele e seus pares, alunos e com a própria comunidade escolar. Para a autora, a prática docente “[...] recebe interferência de saberes obtidos e produzidos em diversas nuances da vida e, conseqüentemente, depende de um momento dinâmico que acompanha as transformações educacionais, políticas, sociais, econômicas e culturais de um país e as referentes à vida pessoal” (MONTEIRO, 2006, p. 56) do professor.

Nesse sentido, a autora enfatiza que a ação educativa bem sucedida ao longo da carreira de professoras alfabetizadoras relaciona-se com as diferentes oportunidades sociais, com a trajetória de vida dessas professoras, com a aquisição de capital cultural e com as condições objetivas para a efetivação da atuação docente. Nesse caso, as experiências pessoais e profissionais marcam a sua relação com o conhecimento escolarizado e com as práticas institucionalizadas típicas do ambiente escolar. Por isso a pessoa do professor recebe atenção especial diante de um movimento que valoriza as microrrelações. Assim, conclui a autora, a maneira como o professor conduz a sua prática é consequência de várias referências. Dentre elas, destacam-se as que orientam o modo como o professor apreende e vivencia a docência: as histórias familiares, os percursos escolares e acadêmicos, a inserção sociocultural e a constituição da profissionalidade docente.

Conforme o excerto abaixo, é possível observarmos que a vida privada e a profissional estão interligadas como amálgama e, por muitas vezes, parece difícil, até mesmo quase impossível, separá-las. Assim esclarece Arroyo:

Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos de escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós. (ARROYO, 2000, p. 27).

Diante das considerações tecidas, quais são as contribuições dessas pesquisas para a temática aqui investigada? Procuramos evidenciar, ao longo destas páginas, que “[...] os aspectos profissionais e pessoais não são tão opostos ou descontínuos como tantas vezes são vistos, mas estão presentes nas vidas humanas em constante rede de tensões e inter-relações.” (SCHUSSLER, 2002, p. 141). Sendo assim, se desejamos investigar a relação entre os processos formativos pessoais e o exercício da profissão docente de professoras atuantes no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, tendo em vista a aquisição de capital cultural necessário ao exercício da docência, é de suma importância dedicarmos especial atenção aos acontecimentos e fatores presentes no processo de socialização pessoal, os quais interferem na formação de homens e mulheres e, conseqüentemente, influenciam as escolhas pessoais bem como a atuação profissional.

Nesse percurso formativo, marcado por uma interação social constante, os sujeitos se constituem e se transformam permanentemente devido à interação com o outro. O relato de diferentes acontecimentos sociais, pessoais e profissionais não se configura como uma mera reprodução do passado. Em sua fala, o narrador projeta uma reinterpretação do passado à luz do presente. Dessa forma, a constituição do sujeito-professor não resulta de uma simples transposição da realidade para o plano interior, subjetivo e particular, mas resulta de um processo complexo que envolve, simultaneamente, tanto a dimensão externa e contextual quanto a dimensão interna e subjetiva, ambas mediadas pelo processo histórico-cultural.

Assim, a nosso ver, o reconhecimento e a investigação dessa relação são de fundamental importância para pensarmos a formação e a atuação docente a partir de uma nova perspectiva de formação inicial e continuada, na qual a trajetória pessoal e a profissional do professor não podem ser negadas. Portanto, as possibilidades e as oportunidades sociais, bem como o capital cultural angariado ao longo da trajetória de vida e da formação acadêmico-escolar do professor são referências indelévels à sua atuação em sala de aula.

Diante do exposto, nas pesquisas analisadas, percebemos uma severa crítica às relações dominantes de gênero por relacionarem o homem ao espaço público – lugar nobre e de interesse universal – e a mulher, ao espaço privado, doméstico e familiar. A esse respeito,

concordamos com Vianna (2002) quando afirma que as expressões designativas e os estereótipos histórico-sociais constituídos se relacionam aos símbolos culturais de uma dada organização social os quais, ao enaltecerem alguns valores e algumas pessoas, acabam por condenar ao esquecimento tudo o que se contrapõe ao que é valorizado e esperado por uma sociedade. Para tanto,

Criam-se, então, vários estereótipos sobre homens e mulheres: agressivos, militaristas, racionais para os primeiros e dóceis, relacionais e afetivas para as segundas. E, como decorrência, funções como alimentação, maternidade, preservação, educação e cuidado com os outros são mais relacionados aos corpos e às mentes femininas, ocupando lugar inferior na sociedade quando comparadas às atividades masculinas. (VIANNA, 2002, p. 53).

De fato, a determinação dos espaços que a mulher pode e deve ocupar, ou melhor, conquistar, acaba por cindi-la em duas personagens distintas: a mulher (esposa, mãe e dona de casa) e a profissional. Esse jogo mediado por novas práticas sociais, cujo elemento desencadeador não se furta de questões relacionadas à sobrevivência pessoal e familiar e à realização profissional, impele-as à luta pela própria afirmação no espaço público e social. Nesse movimento, ao lutarem para emergir a voz feminina em decisões a serem tomadas além do espaço doméstico, iniciam, ainda que timidamente, o processo de participação política feminina pela conquista de direitos e pela equiparação entre os sexos.

A esse respeito, Fontana (2000, p. 44) afirma com mestria:

[...] Tornamo-nos professores e professoras tanto pela apropriação e reprodução de concepções já estabelecidas no social e inscritas no saber dominante da escola (permanência), quanto pela forma de elaboração de formas de entendimento da atividade docente nascida de nossa vivência pessoal com o ensino, nas interações com nossos alunos, e do processo de organização política, com nossos pares, em movimentos reivindicatórios (mudança).

Por tudo isso, centramo-nos não apenas no aspecto particular, mas em relações sociais mais amplas que envolvem e determinam o âmbito privado e particular em torno do exercício da profissão docente. Portanto as práticas efetivadas, entre elas, as educativas, ultrapassam as escolhas individuais e relacionam-se com o contexto histórico no qual o sujeito-professor aprendeu a ser agente social. Desse modo, a escola enquanto instituição onipresente na vida do professor é uma das instituições sociais mais importantes para a sociedade moderna por ser capaz, ao mesmo tempo, de desenvolver o raciocínio humano e conformar os indivíduos. A instituição escolar “[...] socializa, por meio de sua cultura, todos aqueles que passam por ela.

É um mecanismo sutil de socialização que ocorre não somente pelo currículo prescrito e oficial, mas, sobretudo pelas relações sociais que se estabelecem no interior da escola.” (KNOBLAUCH, 2008, p. 9).

Nesse sentido, acreditamos em que as relações sociais estabelecidas no interior da escola, por sua força formativa e duradoura, ultrapassam os muros escolares e medeiam, ainda que imperceptivelmente, as relações estabelecidas entre os agentes sociais. Sendo assim, concordamos com a afirmação de Norbert Elias (1994) de que indivíduo e sociedade não podem ser tomados como entidades separadas, mas devem ser tomados com um todo indissociável, pertencentes a uma mesma instância, como numa propriedade matemática em que o todo contém as partes, e as partes estão contidas no todo. Essa relação, complexa, a nosso ver, será explorada na próxima seção.

*A cultura é, pois, o processo pelo qual o homem acumula as experiências e vai sendo capaz de realizar, discerne entre elas, fixa as de efeito favorável e, como resultado da ação exercida, converte em ideias as imagens e lembranças, a princípio coladas às realidades sensíveis, e depois generalizadas desse contato inventivo com o mundo natural. O mundo da cultura destaca-se, assim, aos poucos do mundo material e começa a tomar contornos definidos no pensamento humano. (VIEIRA PINTO, 1979, p. 123).*

## 2 A DELIMITAÇÃO DA PESQUISA: DA TEORIA AO PERCURSO METODOLÓGICO

### 2.1 A teoria de Pierre Bourdieu e a constituição do *habitus* profissional do professor

A busca de uma explicação de que há um entrelaçamento entre a vida privada e a vida profissional do professor, o que torna a angariação de capital cultural uma constituição recíproca e, portanto, multifatorial, conduziu-nos ao estudo e aprofundamento da teoria sociológica bourdieusiana. Isso se deu porque consideramos o campo educacional como pertencente a um determinado contexto histórico e social em que o apoio, a credibilidade e as expectativas sociais em torno da instituição escolar mostram-se e movimentam-se no fio de uma navalha histórica conduzida pela historicidade a que pertence. Nesse caso, centramo-nos, principalmente, na constituição do sujeito-professor, mas sem perdemos de vista as relações sociais constituídas – entre indivíduo e sociedade, entre a vida pública e a privada, entre a formação e a atuação docente –, a função social exercida pela educação escolar em nossa sociedade e as expectativas de seus agentes sociais.

Assim sendo, “[...] é o indivíduo real, vivo, que atua e se revela enquanto síntese de um sistema de relações sociais e ao mesmo tempo, enquanto sujeito destas relações” (MARTINS, 2001, p. 9), nas quais os agentes sociais ao serem “[...] colocados em posições sociais estruturalmente diferentes, se distinguem, por inúmeras condutas e atitudes, dos indivíduos com os quais podem partilhar certas características econômicas, sociais e culturais.” (BOURDIEU, 1992a, p. 5). Tais distinções ocorrem, segundo o autor, devido às diferenças entre os espaços sociais ocupados regularmente e à posse de diferentes tipos de capital – econômico, social e simbólico. Nesse sentido, a existência humana relaciona-se com a posição social ocupada pelo homem em uma dada estrutura social, a qual não pode ser definida como estática devido à complexidade das relações sociais estabelecidas na sociedade moderna, visto que “[...] o ponto da trajetória que um corte sincrônico apreende, contém sempre o sentido do *trajeto social*.” (BOURDIEU, 1992a, p. 7, grifo do autor).

Diante dessas considerações, o conceito bourdieusiano **espaço social** ocupa lugar de destaque nesta investigação, pois situamos a docência e a pessoa do professor em relação ao sistema social. Tomaremos, então, a noção de **campo** como **espaço social**, tal como propõe Bourdieu:

É isso que eu acredito expressar quando descrevo o espaço social global como um **campo**, isto é, ao mesmo tempo, como um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou para a transformação de sua estrutura. (BOURDIEU, 2004, p. 50, grifo do autor).

Assim, nesta pesquisa, consideraremos o campo pedagógico como o lugar de atuação do professor. Com certeza, não é o único campo social que presente no espaço social no qual o docente desenvolve sua atividade profissional, mas privilegiamos o campo pedagógico por representar algumas combinações que favorecem nossa análise em torno da formação e da atuação do educador. As diferentes localizações dos agentes sociais contribuem para a interiorização das representações sociais, porque espaços sociais distintos exigem escolhas, decisões e ações também díspares, que se relacionam, direta ou indiretamente, com as condições materiais de existência e de classe social a que o agente social pertence. Portanto, o espaço social se constitui num fator de distinção entre os agentes sociais.

A posição de um determinado agente no espaço social pode assim ser definida pela posição que ele ocupa nos diferentes campos, quer dizer, na distribuição dos poderes que atuam em cada um deles, seja, sobretudo, o capital econômico - nas suas diferentes espécies -, o capital cultural e o capital social e também o capital simbólico, geralmente chamado prestígio, reputação, fama, etc., que é a forma percebida e reconhecida como legítima das diferentes espécies de capital. (BOURDIEU, 2007a, p. 134-135).

Os espaços sociais e as diferenças neles encontradas tendem a produzir determinados estilos de vida e hábitos em que é possível verificarmos certas regularidades de comportamentos, atitudes e juízos de valores, o que implica dizer que o agente social interioriza as relações estabelecidas em distintos espaços sociais a partir da posição social que ocupa, tudo orquestrado simbolicamente sem que sejam resultados de uma imposição coercitiva. Nessa perspectiva, ainda segundo Bourdieu (2007a, p. 145), “[...] o reconhecimento da legitimidade mais absoluta não é outra coisa senão a apreensão do mundo comum como coisa evidente, natural, que resulta da coincidência quase perfeita das estruturas objetivas e das estruturas incorporadas.”

A posse de títulos acadêmicos para o ingresso em diferentes profissões torna-se um requisito e está estritamente relacionada ao capital simbólico e ao capital social presentes no espaço social em que o agente interage. Assim sendo, os portadores de mesmo título

acadêmico se reúnem para constituírem grupos, organizações e associações<sup>7</sup>, os quais se diferenciam em virtude da posse de diferentes tipos de capital – sobretudo no que se refere à posse de capital econômico e de capital cultural. Promovem e mantêm, assim, privilégios simbólicos bem como interesses materiais e financeiros em torno da profissão, fato importante e necessário à sociedade moderna para que, efetivamente, possam manter e assegurar novas conquistas ao campo institucionalizado. Desse modo,

[...] o título profissional ou escolar é uma espécie de regra jurídica de percepção social, um ser-percebido que é garantido como um direito. É um capital simbólico institucionalizado, legal (e não apenas legítimo). Cada vez mais indissociável do título escolar, visto que o sistema escolar tende cada vez mais a representar a última e única garantia de todos os títulos profissionais, eles tem em si mesmo um valor e, se bem que se trate de um nome comum, funciona à maneira de um grande nome [...] conferindo todas as espécies de ganhos simbólicos (e dos bens que não é possível adquirir diretamente com a moeda). (BOURDIEU, 2007a, p. 148- 149).

Por isso, o agrupamento em uma coletividade não deve ser entendido como natural, mas como algo socialmente constituído em que a posição ocupada pelo agente no interior de uma determinada classe social contribui para entendermos as manifestações de suas representações sociais. De fato, tais representações são coerentes com as estruturas objetivas e objetivadas em que se vive, já que as estruturas mentais revelam-se como produtos da interiorização dessa objetividade. Além disso, para Bourdieu (1996), a força da representação deve-se, prioritariamente, às experiências sociais e, posteriormente, aos valores e interesses do sujeito, os quais se revelam enquanto sínteses complexas da trajetória de vida de cada agente social nas quais estão presentes as manifestações mentais do mundo e dos objetos partilhados entre os membros de sua classe social. Tais experiências e acontecimentos históricos são, diuturnamente, interpretados, interiorizados e culminam com a exteriorização das estruturas objetivadas nas relações sociais. Bourdieu (1996) – com a formulação da teoria da ação – amplia a compreensão em torno do papel social desempenhado pelo agente em relação ao contexto social a que pertence e toma, como referência de análise, a totalidade na qual o sujeito está inserido e da qual participa.

Portanto ocupar determinadas posições sociais implica apreender e interiorizar determinadas informações como intrínsecas às condições de existência e limitadas pela posse e acúmulo de diferentes tipos de capital. Com efeito, pertencer a uma classe social significa

---

<sup>7</sup> Entre muitos outros exemplos, podemos citar a Associação de Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), a Associação dos Magistrados do Brasil (AMB) e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

compartilhar das representações sociais e das estruturas objetivas e objetivadas presentes nesse espaço, as quais também contribuem para a reprodução das forças estruturantes e estruturadas presentes no mundo social. Dessa maneira, tornar-se professora significa, nesta pesquisa, pertencer a um grupo social específico, definido, entre outros fatores, pelo exercício formal da profissão, por seus saberes e práticas específicos, bem como pela posição ocupada nos diferentes espaços sociais. Então, podemos afirmar que a localização dos agentes sociais nesses espaços, tendo em vista as estruturas socialmente constituídas, posiciona-os de forma relacional e, ao mesmo tempo, distingue-os de outros membros e grupos sociais. Ao analisar os espaços sociais franceses, Bourdieu afirma:

[...] Dada a correspondência que se estabelece entre o espaço de posições ocupadas no espaço social e o espaço de disposições (ou de *habitus*) de seus ocupantes e também, por intermediação dessas últimas; o espaço de tomadas de posição, o modelo funciona como princípio de classificação adequado: as classes agrupam agentes tão homogêneos quanto possível, não apenas do ponto de vista de suas condições de existência, mas também do ponto de vista de suas práticas culturais, de consumo, de suas opiniões políticas etc. (BOURDIEU, 2003a, p. 30, grifo do autor).

Destarte, até mesmo o que parece ser resultado de uma simples escolha pessoal – como a preferência por determinado esporte, vestimenta ou o modo de usufruir de um bem de consumo – é uma marca distintiva, capaz de diferenciar os agentes sociais e as frações de classe. O modo como seus membros se envolvem deliberada e objetivamente com membros de outras classes sociais resulta em distinções simbólicas e econômicas significantes, visto que “[...] as classes se diferenciam segundo sua relação com a produção e aquisição de bens, e os grupos de *status*, ao contrário, segundo princípios de seu consumo de bens, consumo que se cristaliza em tipos específicos de estilo de vida.” (BOURDIEU, 1992a, p. 15-16, grifo do autor).

Contudo, não apenas as estratégias de distinção econômica são evocadas nessa ação, mas também a instituição escolar que, ao conferir, por meio do certificado escolar, reconhecimento institucional aos seus agentes e ao admitir “[...] a comparação entre os diplomados [...] permite estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico.” (BOURDIEU, 1998a, p. 79). A titulação acadêmica constitui, portanto, uma importante estratégia de reconversão institucionalizada para a manutenção do processo de distinção simbólica. Definitivamente, para Bourdieu, a sociedade deve ser entendida como um espaço social em que cada fração de classe ocupa uma determinada posição e desempenha

uma determinada função. Dessa forma, cada grupo social detém diferentes tipos de capital – principalmente, o econômico, o cultural, o social e o simbólico, entre outros<sup>8</sup>.

Assim sendo, segundo a teoria bourdieusiana, a posse de diferentes tipos de capital diferencia os espaços sociais conquistados e a serem conquistados e, ao mesmo tempo, confere distinção simbólica ao agente social. Possuir, por exemplo, capital cultural significa ter a propriedade de bens culturais, de um conjunto de saberes culturais legitimados socialmente e certificados pela instituição escolar àqueles que puderem despender mais tempo em sua escolarização, fato que se vincula à posse de capital econômico que uma família ou indivíduo acumula em sua existência, como propriedades, dinheiro, terras, patrimônio, etc.

O capital cultural, conceito importante à nossa investigação, é definido por Bourdieu (1998a) sob três estados: capital cultural incorporado, capital cultural objetivado, capital cultural institucionalizado.

O primeiro estado, o **capital cultural incorporado**, caracteriza-se por pressupor um trabalho de assimilação, inculcação e um investimento pessoal feito pelo agente social para que ocorra a incorporação de um conjunto de saberes que, transmitido quer seja pela família quer seja pela escola, torna-se sua propriedade individual, está ligado ao corpo e, por isso, pressupõe sua incorporação. Para Bourdieu (1998a, p. 74-75), “[...] o trabalho de aquisição é um trabalho do ‘sujeito’ sobre si mesmo (fala-se em ‘cultivar-se’). [...] Aquele que o possui ‘pagou com sua própria pessoa’ e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo.” Já o segundo estado, o **capital cultural no estado objetivado** relaciona-se com os suportes materiais como livros, estatuetas, pinturas, obras de arte, etc., e é transmitido em sua materialidade. Assim, “[...] 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.” (BOURDIEU, 1998a, p. 77).

Na sociedade capitalista, possuir bens culturais pressupõe a necessidade de capital econômico para que se tenha acesso a esse tipo de objetivação, mas sua posse não significa a apropriação e a incorporação de capital cultural. Ou seja, para se apropriar do capital tecnológico e científico que está presente, por exemplo, em uma máquina ou em um *software*, é preciso que o agente social disponha de capital cultural incorporado para utilizá-los.

O terceiro estado, o **capital cultural institucionalizado**, refere-se, especificamente, ao reconhecimento institucional de certas competências culturais conferidas ao seu portador. Todavia esse tipo de capital possui relativa autonomia de seu portador, pois “[...] o diploma,

---

<sup>8</sup> Bourdieu atribui a cada campo social diferentes formas de capital, como o artístico, o tecnológico e o científico, este presente em Bourdieu (2004b).

essa certidão de competência cultural confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura”. (BOURDIEU, 1998a, p. 78). Sendo assim, o investimento escolar realizado pelo agente social apresenta uma taxa de convertibilidade do capital econômico em capital escolar.

Embora Bourdieu reconheça que, em sociedades mais desenvolvidas, como a capitalista ocidental, o capital econômico e o cultural exerçam papel preponderante sobre outros tipos de capital - como o artístico ou o simbólico - no processo de diferenciação ou distinção social, estes também estão presentes nesse processo. Isso se evidencia no fato de, por exemplo, o capital social também pertencer a uma determinada rede de relações sociais as quais pressupõem a existência de *status* e de prestígio social. Além disso, as posições ocupadas pelas frações de classe são determinantes nas relações sociais, em que a combinação entre alto ou baixo capital econômico assim como a posse de alto ou baixo capital cultural confluem para a determinação de um *habitus* de classe. Esse fato implica reconhecer, segundo Bourdieu (2004a, p. 16), que “o real é [acima de tudo] relacional”, o que favorece a análise sistemática da sociedade e de seus agentes, já que contempla, além dos aspectos econômicos, os aspectos culturais, sociais e simbólicos, os quais se complementam reciprocamente.

Nesse sentido, para Bourdieu (2003b), o estilo de vida de uma fração de classe origina-se no *habitus* de classe, o qual, conseqüentemente, interfere na estruturação do *habitus* familiar, uma vez que as condições objetivas de existência engendram e determinam, de certo modo, as escolhas e preferências pessoais. O tipo de vestuário, o uso da linguagem, o gosto musical, o envolvimento com a cultura, a valorização da educação escolarizada, o processo de angariação por capital cultural, entre outros, são fatores que, certamente, evidenciam a relação dialética entre agente e classe social. Além disso, a noção de *habitus* formulada por Bourdieu permite-nos dizer que as ações individuais não são simples escolhas ou repetições mecânicas, mas fruto de uma combinação complexa em que elementos do passado e do presente são evocados na vida do agente social e atuam como matriz estruturada e estruturante de suas ações, as quais têm, como referência, a fração de classe social a que esse agente pertence e o grupo profissional do qual faz parte.

Uma das funções do *habitus* é a de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes. [...] 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 de escolhas de pessoas, de bens, de práticas. Assim como as posições das quais são o produto, os *habitus* são diferenciados; mas são também diferenciadores. Distintos, distinguidos, eles

são também operadores de distinções: põem em prática princípios de diferenciação diferentes ou utilizam diferenciadamente os princípios de diferenciação comuns. (BOURDIEU, 2004a, p. 21-22, grifo do autor.)

O conceito *habitus*, tal como formulado por Pierre Bourdieu (2004a), permite relacionar a sociologia contemporânea com outras áreas de pesquisa, especialmente, com a educacional. Oferece-nos, portanto, elementos importantes para compreendermos as manifestações das professoras participantes desta pesquisa no que diz respeito ao seu próprio processo de formação pessoal, familiar e grupal, assim como em relação à aquisição de capital cultural. Atentarmo-nos a esses fatores se faz necessário para evitarmos uma análise reducionista do campo social posto que esse sociólogo “[...] formulou a noção de *habitus* em consonância com sua ideia de representação e sobre a força da representação na auto-organização objetivo-subjetiva dos agentes no âmbito da ação prática.” (SILVA, 2005, p. 156). A estrutura do *habitus* é fruto da trajetória social dos agentes, nos quais as disposições estruturadas condicionam outras a serem adquiridas e incorporadas, uma vez que o *habitus* não é imutável, mas pode ser reestruturado pelo sujeito ao longo de suas experiências individuais e sociais.

As estruturas constitutivas de um tipo particular de meio (as condições materiais de existência características de uma condição de classe), que podem ser apreendidas empiricamente sob a forma de regularidades associadas a um meio socialmente estruturado, produzem *habitus*, sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem serem o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim, sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (BOURDIEU, 2003a, p. 53-54).

Desse modo, compreender o conceito *habitus* enquanto disposições estruturadas e estruturantes que conduzem os agentes sociais – especificamente, neste trabalho, os professores – a agirem de determinadas formas, muitas vezes de maneira diferente ao que é esperado e cogitado, pode ser considerado um campo fértil para a investigação científica e, particularmente, para a área educacional naquilo que se refere à compreensão da efetivação da prática pedagógica tendo em vista a totalidade e a complexidade das relações escolares e os múltiplos fatores presentes nesse ambiente institucional. Por isso algumas categorias analíticas em torno da profissão docente, tais como a identidade docente, o trabalho

pedagógico, a formação e os fatores relacionados à resistência a inovações, traduzem, de certa forma, características do conceito *habitus* o qual, segundo Perrenoud (1993, p. 24), é capaz de “[...] articular consciência e inconsciência, razão e outras motivações, decisões e rotinas, improvisação e regularidades.” Características que se constituem enquanto o elemento propulsor do agir docente, aquele que dá segurança para o professor desempenhar a sua função profissional e, dessa forma, expressam familiaridade com o contexto escolar.

Assim, a apreensão da realidade social apresentada pela teoria bourdieusiana é resultado do entrelaçamento entre os conceitos *habitus* e campo, para os quais não se admite a desvinculação entre agente social e campo social. O estudo aprofundado do sistema social, por sua vez, requer o exame minucioso da teoria a respeito das posições sociais ocupadas por diferentes agentes. Entretanto, neste estudo, preocupamo-nos, especificamente, com a função docente, sem esquecermos que a vinculação entre o sistema social e a instituição escolar é imprescindível quando almejamos compreender a relação entre a vida privada e a profissional do sujeito-professor e a aquisição de capital cultural, tão necessário ao desenvolvimento do trabalho docente.

Para tanto, partimos do princípio de que o ingresso em uma carreira implica a incorporação do *habitus* da profissão; ou seja, a linguagem, os códigos, os símbolos e os termos específicos daquele exercício são interiorizados para serem, então, exteriorizados nas ações dos sujeitos. Por isso, se o *habitus* é o produto de estruturações e reestruturações presentes ao longo da vida do indivíduo, pertencer a uma determinada classe profissional significa incorporar certas práticas, as quais contribuem para a constituição do *habitus* profissional do agente social por serem, justamente, o produto da incorporação de um modo específico de agir. Sendo assim, analisaremos, particularmente, a estrutura do *habitus* profissional do professor, haja vista as diferentes situações e vivências apreendidas e interiorizadas por ele ao longo de sua prática docente, as quais constituem o *habitus* professoral, tal como formulado por Silva (2003).

Igualmente, faz-se necessário dedicarmos especial atenção à origem do conceito *habitus* professoral conforme apresentado nos estudos realizados e sistematizados por Silva (2002, 2003, 2004, 2005), a fim de fundamentarmos a aplicabilidade desse conceito no campo educacional. Nessa perspectiva, admitimos que a escola é uma instituição onipresente para a profissão docente, pois, desde estudante, interagimos intensivamente com nosso futuro ambiente de trabalho (diferentemente do que ocorre em outras profissões), o que significa que os modelos de ser professor e de portar-se dentro de uma sala de aula foram interiorizados, mas não incorporados, ao longo da experiência discente. Eles estão arraigados

em nossa própria história de escolarização, entretanto a constituição da profissionalidade docente e dos modos de ser e estar nessa profissão somente serão estruturados quando essa for exercida.

Nesse contexto, os estudos realizados por Silva (2003, 2005) objetivaram elaborar uma explicação sobre os modos por meio dos quais se aprende o ofício docente e de como são constituídos os modos de ser professor. A lógica conceitual que fundamenta seus estudos, principalmente, a partir da elaboração de sua tese de doutoramento, advém da noção de *habitus* e campo presentes na obra de Pierre Bourdieu (1983a, 1983b, 1983c, 1983d, 1989, 1992a, 1996), bem como do uso da categoria **experiência** formulada por Edward Palmer Thompson (1981). A esse respeito teceremos, a seguir, algumas considerações importantes sobre a evolução dos estudos realizados por Silva (2003, 2005) que culminaram com a formulação do conceito *habitus* professoral.

Em suma, a pesquisa inicial que deu origem às preocupações sobre o tornar-se professor data do final da década de 1980, período em que a referida autora já se preocupava com as seguintes questões: “Qual é o papel da disciplina de Didática na formação dos futuros professores? Como se aprende a ensinar na sala de aula?”, as quais a impulsionaram a realizar uma pesquisa de natureza quantitativa<sup>9</sup> com 700 estudantes com o propósito de conhecer o que eles diziam sobre o tornar-se professor. Esses alunos frequentavam o curso de Magistério para lecionarem nas séries iniciais do ensino fundamental em institutos de educação na região central do Estado de São Paulo. O resultado dessa pesquisa indicou que “[...] aprende [-se] a ensinar na sala de aula, ou seja, na prática, mas [os alunos] consideravam a didática como a disciplina que mais ensinava a dar aula, durante a formação.” (SILVA, 2005, p. 154). Desse resultado, impôs-se a seguinte preocupação: “Por que esses estudantes afirmavam que se aprende a ensinar na prática? Por que a Didática era considerada a disciplina que mais ensinava a ensinar?” A busca de uma explicação mais adequada exigiu um aprofundamento teórico, já que os dados apontavam para uma aparente contradição: os estudantes afirmavam que se aprende o ofício na prática, mas, teoricamente, também por meio da disciplina de Didática.

O contato com a obra de Pierre Bourdieu e, sobretudo, com os conceitos de *habitus* e campo social foi fundamental para a estruturação de sua explicação a respeito da prática

---

<sup>9</sup> Para maiores esclarecimentos:

SILVA, M. da; MARIN, A. J. Didática e formação de professores de 2º grau: o cotidiano na visão dos alunos. **Revista Didática**. São Paulo, v. 25, p. 39-42, 1989.

SILVA, M. da. O alunado de uma escola particular noturna de formação de professores. **Revista Didática**, n. 29, p. 45-53, 1993.

docente. Thompson (1981), ao formular a categoria experiência, legitima a racionalidade da noção de *habitus* presente em Bourdieu ao afirmar, sinteticamente, que a experiência é “[...] fruto de muitos acontecimentos inter-relacionados ou de muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento.” (THOMPSON, 1981, p. 15). Reafirma, assim, a noção de que o *habitus* somente será estruturado a partir da exposição permanente do agente social a uma determinada situação e/ou a um contexto social. Diante dessas considerações, tanto Bourdieu quanto Thompson utilizam-se da mesma lógica conceitual para explicitarem, por denominações diferentes, a natureza da ação prática humana: “[...] seguramente se pode dizer que uma não existe sem a outra, já que o *habitus* é a substância da *experiência*, e vice-versa.” (SILVA, 2005, p. 158, grifo do autor).

Contudo, segundo a autora, é possível afirmarmos, ainda que em linhas gerais, que se aprende a ensinar quando realmente se é o professor responsável pela sala, devido à eminência da ação educativa escolarizada e às exigências diferentes e diferenciadoras feitas a um indivíduo quando é aluno ou então, um estagiário, um aprendiz em sala de aula. É, justamente, e tão somente, com o exercício prático da docência que o *habitus* professoral é adquirido, incorporado, estruturado e reestruturado pelo professor.

Com a análise dos dados obtidos por meio de sua pesquisa empírica, Silva (2005, p.158) denominou *habitus* professoral “[...] o conjunto de ações que visivelmente eram exercidas pelos professores observados, que recebiam respostas imediatas, objetivas e espontâneas de seus alunos, que estabeleciam relação direta com os gestos de ensino decididamente intencionais e praticados por esses profissionais.” Nesse sentido, o exercício de ensinar é produzido por ações práticas repetidas todos os dias, nas quais é possível observarmos a reprodução de gestos corporais, apreciações comuns sobre o ato de ensinar, maneiras semelhantes de o professor ministrar suas aulas, manifestações usuais de expor conteúdos e de manejo de sala de aula. Enfim, para a autora

[...] esse *habitus* é ou não bem-sucedido, a partir dos modos de seu engendramento. O *habitus* professoral bem-sucedido é estruturado por meio da ‘explicação de conteúdo’, cuja definição, apreendida nos dados, mostrou-se da seguinte forma: um procedimento didático utilizado ao ensinar determinado conteúdo em que se estabelecem relações internas e externas com esse conteúdo e com outras áreas do conhecimento. (SILVA, 2003, p. 137, grifo do autor).

Portanto, este estudo fundamenta-se na perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu, segundo a qual o reconhecimento de que a formação pessoal e a profissional do professor,

assim como a atuação em sala de aula se pautam no ato educativo vivenciado no interior de diferentes instituições sociais e nas relações estabelecidas entre o agente e o meio social do qual participa, presente ao longo de toda sua história de vida. Se a instituição escolar é parte da reprodução das estruturas e das relações sociais dominantes e o professor, o principal agente das ações empreendidas no interior dessa instituição, investigar os processos por meio dos quais são constituídos o “ser pessoal” e o “ser profissional” do professor revela-se, a nosso ver, imprescindível à realização e à compreensão do trabalho docente. Ao falar sobre suas experiências, o professor – como agente social – transita entre o campo real e o campo simbólico no exercício da profissão, os quais são interiorizados e incorporados para serem, posteriormente, exteriorizados em suas ações cotidianas em sala de aula.

Ao nos voltarmos, neste estudo, à compreensão dos modos de ser do professor, relacionando-os com as experiências formativas vivenciadas por ele ao longo de sua trajetória de vida privada e profissional ao verificarmos se tais experiências influenciaram a obtenção de capital cultural e a estruturação do *habitus* professoral, concluímos que o trabalho docente é uma prática social complexa e, ao mesmo tempo, não está circunscrito à concretização de receitas ou de modelos, mas é dirigido pelo *habitus* do professor, o qual é adquirido, elaborado e reelaborado ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Por isso, mudanças mais profundas de ordem prática impulsionam mudanças na estrutura do *habitus* profissional e, portanto, os efeitos dessas transformações podem ter vários desdobramentos e encaminhamentos no que se refere à prática pedagógica para que esta seja bem-sucedida.

Nesse sentido, as condições nas quais o professor desempenha sua função profissional contribuem para a estruturação do *habitus* professoral, porque se expressam na prática docente efetivada cotidianamente, no modo de atuar em sala de aula, nos procedimentos metodológicos adotados e, principalmente, no domínio dos conhecimentos escolares manifestos em suas explicações. Assim, ao (re)ingressar em um ambiente escolar já na posição de professor é preciso adaptar-se à cultura escolar e à cultura da escola; é necessário socializar-se profissionalmente uma vez que o professor depara-se com novas regras e procedimentos até então desconhecidos, pois, até então, esse sujeito, segundo Silva (2003, 2005), tinha estruturado o *habitus* estudantil, para o qual são incorporadas funções, atividades e responsabilidades típicas de quando se é estudante, mas ao desempenhar a função docente, esse professor irá, paulatinamente, estruturar o *habitus* professoral. A esse respeito, é importante esclarecermos que, ao ingressar na profissão docente,

[...] no primeiro ano de docência, os professores são estrangeiros num mundo estranho, um mundo que lhes é simultaneamente conhecido e desconhecido. Ainda que tenham passado milhares de horas nas escolas a ver professores implicados nos processos escolares, os professores principiantes não estão familiarizados com a situação específica em que começam a ensinar. (JOHNSTON; RIAN, 1983 apud MARCELO GARCÍA, 1999, p. 114).

Como dito, ao tornarem-se professores, assumem encargos típicos da função que desempenham; passam, em um período relativamente curto, da condição de estudantes e aprendizes à condição de professores e mestres – isso sem falarmos daqueles que são, concomitantemente, professores e alunos durante a formação inicial. Essa passagem é marcada por um período de intensas mudanças que afetam as estruturas do *habitus* estudantil e possibilitam-lhes a estruturação do *habitus* professoral frente às novas exigências a serem cumpridas, típicas do novo papel social que desempenham. Por isso, concordamos com Marcelo García (1999, p. 118) ao afirmar:

[...] o ajuste dos professores à sua nova profissão depende, pois, em grande medida, das experiências biográficas anteriores, dos seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento da vida profissional, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente.

Coerentemente, Pimenta (1998, p. 25-26, grifo do autor) alerta-nos:

[...] o futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer* senão a partir de seu próprio fazer [...]; frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir *saberes sobre a educação e sobre a pedagogia*, mas não estarão aptos a falar de *saberes pedagógicos*.”

Nesse sentido, afirmamos que, da mesma forma que o saber-fazer do professor só poderá ser constituído à medida que ele estiver envolvido no desempenho prático de sua função, o *habitus* professoral só poderá ser estruturado quando se ocupa a função de professor. Acrescentamos que a estruturação do *habitus* professoral depende de vários fatores, dentre os quais destacamos o tempo de exercício profissional da função, a qualidade da ação pedagógica efetivada cotidianamente, o domínio de conteúdos e de metodologias e, além disso, da própria cultura escolar, do capital cultural incorporado pelo sujeito-professor ao longo de sua trajetória de vida e das experiências biográficas anteriores e concomitantes ao ato de ensinar.

Sendo assim, ressaltamos que o *habitus* professoral refere-se a disposições internas incorporadas pelo agente social, no caso, pelo professor, em virtude de sua exposição permanente ao ambiente escolar. Nesse sentido, o exercício da docência relaciona-se, entre outros aspectos, com as ações habituais a serem mantidas na escola – a organização do seu espaço, a instituição de sua cultura, a socialização entre pares, o cumprimento de regras e deliberações – com os ritos de funcionamento típicos dessa instituição e com as condições objetivas nas quais o trabalho docente é efetivado. Portanto todo agente social, ao desempenhar alguma função, ocupa um determinado espaço na hierarquia social, o qual é marcado por interesses e conflitos típicos do posto que exerce. O professor, por sua vez, age de acordo com a função social que desempenha, com as condições encontradas em seu ambiente de trabalho e com as responsabilidades assumidas historicamente para o desempenho de seu papel. Para tanto, quando os espaços escolares modificam-se, devido às novas exigências impostas pelo ambiente de trabalho, os agentes sociais adaptam-se a aspectos e características do *habitus* professoral e reestruturam-nos.

Essa relação tensa, marcada por rupturas e permanências, mostra-se instável e incerta em muitos momentos; entretanto, quando o agente ajusta-se ao espaço social em que desempenha sua função profissional, ocorre, também, uma conformação entre as demandas da vida profissional e as da vida privada. Ocupar uma determinada posição social implica partilhar ideias, crenças, valores e atuar em consonância com esquemas de ação esperados para o desempenho da atividade profissional.

Segundo o relato das participantes dessa pesquisa, também é possível percebermos que a docência foi incorporada de tal modo na vida delas que, em outros espaços sociais, muitas vezes, elas são reconhecidas como professoras sem ao menos mencionarem a profissão que exercem, seja pelo modo de falar, seja pela maneira de se relacionarem com os demais agentes sociais. Ou seja, o exercício da atividade docente conferiu sentidos à vida social e evidenciou regularidades típicas do grupo que exerce a mesma função profissional, independentemente da região geográfica em que atuam. Com efeito, ocupar uma determinada posição social significa compartilhar ideias, valores e determinada visão de mundo, pois “[...] os agentes sociais e grupos de agente são definidos pelas suas *posições relativas* neste espaço.” (BOURDIEU, 2007a, p. 134, grifo do autor). Isso significa dizer que as representações sociais de um agente social expressam sua visão de mundo, as quais se relacionam com o campo social ocupado e com as experiências biográficas deste agente. Essas representações, os esquemas perceptivos incorporados e as ações típicas executadas pelo agente social compõem e estruturam o *habitus* professoral.

Nessa perspectiva,

Pode-se descrever o campo social como um espaço multidimensional de posições tal que qualquer posição atual pode ser definida em função de um sistema multidimensional de coordenadas cujos valores correspondem aos valores das diferentes variáveis pertinentes: os agentes distribuem-se assim nele, na primeira dimensão, segundo o volume global do capital que possuem. (BOURDIEU, 2007a, p. 135).

Dessa forma, a posição tomada por um determinado agente no interior de um espaço social pode ser definida por aquela que ele adota em diferentes campos sociais. Do mesmo modo, conforme Bourdieu (2007a, p. 138), “[...] falar de um espaço social, é dizer que se não pode juntar uma pessoa qualquer com outra qualquer, descuroando as diferenças fundamentais, sobretudo econômicas e culturais”, o que se relaciona com a distribuição de poderes em um determinado campo social. Acreditamos, então, na importância de se investigar o contexto social quando se objetiva trabalhar com dados que pertencem ao entrelaçamento entre a vida privada e a vida profissional do professor, como é o nosso caso, pois sabemos que as regularidades típicas do *habitus* professoral dependem do espaço social em que se exerce essa função. Nesse sentido, atribuímos aos aspectos sociais e econômicos atenção especial por integrarem as condições objetivas e formativas do sujeito-professor, as quais também perpassam pelas condições nas quais os docentes efetivarão sua atuação pedagógica. Para tanto, retornamos aos dizeres de Bourdieu:

Assim o mundo social, por meio sobretudo das propriedades e das suas distribuições, tem acesso, na própria objetividade, ao estatuto de *sistema simbólico* que, à maneira de um sistema de fonemas, se organiza segundo a lógica da diferença, do desvio diferencial, constituído em *distinção* significativa. O espaço social e as diferenças que nele se desenham ‘espontaneamente’ tende a funcionar simbolicamente como *espaço dos estilos de vida*. (BOURDIEU, 2007a, p. 144).

Por tudo isso, considerando que esta pesquisa fundamenta-se na teoria bourdieusiana, segundo a qual as pessoas ocupam espaços sociais regulados e reguladores da existência humana, não podemos deixar de nos referir aos estudos operacionalizados por meio do recurso teórico-metodológico autobiográfico, os quais apontam que a formação e a atuação docente relacionam-se com as experiências vivenciadas nos âmbitos da vida privada e da profissional do professor, conforme exposto a seguir.

## 2.2 A inserção da abordagem autobiográfica em pesquisas educacionais e a realização das entrevistas semiestruturadas

As pesquisas – cuja temática pode ser definida pelos macrotemas formação e atuação docente realizadas a partir do emprego do recurso teórico-metodológico autobiográfico – destacam o desenvolvimento pessoal e o profissional do professor enquanto dois processos associativos, complementares e indissociáveis entre si. Elas evidenciam o caráter formativo e, portanto, permanente das experiências individuais, escolares e extraescolares, familiares e grupais vivenciadas pelo professor no interior de uma dada coletividade, assim como a importância das experiências pré-profissionais e a formação acadêmica para a atuação profissional do professor. Nesse caso, tais experiências constituem-se em importantes elementos explicativos quando consideramos as demandas da vida privada e da vida profissional e a aquisição de capital cultural para a efetivação da ação docente.

O emprego de metodologias (auto)biográficas em pesquisas científicas educacionais suscita ao professor-participante um desencadear reflexivo sobre seu próprio percurso formativo-pessoal, o qual se integra ao desenvolvimento profissional, cognitivo e experiencial alcançado até o momento pelo sujeito-professor. De fato, “[...] a formação se estende pela totalidade cronológica da existência, e não unicamente no quadro limitado dos tempos específicos de formação institucionalizada.” (DOMINICÉ, 1990 apud BOLÍVAR, 2002, p. 128). Trata-se, então, nessa perspectiva, de valorizar os conhecimentos adquiridos e articulá-los aos novos conhecimentos necessários à prática docente, o que implica pensarmos a “[...] formação do professor como um processo que se inicia muito antes do ingresso nos cursos de formação – ou seja, desde os primórdios de escolarização [...] – e que depois destes tem prosseguimento durante todo o percurso profissional do docente.” (BUENO, 2002, p. 22).

Assim, torna-se importante para o sujeito-professor refletir a respeito das experiências passadas, tendo em vista as novas situações de trabalho. Todavia essa articulação entre passado e presente requer uma adequação das práticas docentes às novas demandas para que, então, seja possível modificar a estrutura do que Silva (2003) denominou *habitus* professoral. Esse é um processo lento e gradativo para o qual é preciso oferecer aos professores

[...] uma formação que part[a] do fato de os professores e professoras, como sujeitos adultos, disporem de um conjunto de estruturas cognitivas, experiências de vida e ativos profissionais que devem servir de ponto de partida para a posterior reconstrução de suas práticas. Em vez de relegar, quando não silenciar, os saberes profissionais e experiências de vida que foram adquirindo ao longo de sua carreira, trata-se justamente – numa linha construtivista – de *partir deles* a fim de contribuir para o processo de

desenvolvimento pessoal e profissional. (BOLÍVAR, 2002, p. 104, grifo do autor).

Dessa maneira, destaca Bolívar (2002, p. 103), o emprego da perspectiva biográfico-narrativa “[...] pode contribuir para compreender como os professores, assimilam/acomodam as novas ideias e conteúdos e implementam as inovações ou estratégias.” Nessa perspectiva, podemos admitir a hipótese de que, após muitos anos de experiência, os professores não estão dispostos a, simplesmente, modificar a maneira como realizam a ação docente só por conhecerem novas técnicas de ensino; a mudança em seu *habitus* professoral requer tempo e familiarização com essas técnicas.

O sociólogo Franco Ferrarotti defende que o método biográfico seja visto como uma alternativa aos estudos que buscam articular história individual e história social visto que o indivíduo apropria-se das estruturas sociais “[...]interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio da sua atividade desestruturante-reestruturante.” (FERRAROTTI, 1988, p. 26).

Além disso, esse autor defende que o indivíduo não totaliza diretamente uma sociedade global, mas “[...] totaliza-a pela mediação do seu contexto social imediato, pelos grupos restritos de que faz parte, pois estes grupos são por sua vez agentes sociais **ativos** que totalizam o **seu** contexto.” (FERRAROTTI, 1988, p. 31, grifo do autor). Portanto, a sociedade totaliza um indivíduo a partir de suas instituições mediadoras. Desse fato resulta a importância atribuída à educação escolarizada em nossa sociedade, a qual é responsável não apenas pela transmissão e difusão da cultura humana, mas também por adequar os sujeitos à ordem existente.

Para o referido autor, o recurso ao método biográfico constitui-se uma alternativa à crise dos instrumentos exageradamente técnicos fundados na objetividade da sociologia positivista e observa:

[...] A sociologia clássica é impotente para compreender e satisfazer esta necessidade de uma hermenêutica social do campo psicológico individual. [...] Ora, a biografia que se torna instrumento sociológico parece poder vir a assegurar esta mediação do ato à estrutura, de uma história individual à história social. A biografia parece implicar a construção de relações e a possibilidade de uma teoria não formal, histórica e concreta de ação social. (FERRAROTTI, 1988, p. 20-21).

A reivindicação por novos métodos investigativos a serem utilizados pelas ciências humanas provoca um movimento de ruptura e de mudança o qual fez com que “[...] cada

disciplina, a seu tempo, em função de seus problemas e insatisfações, [fosse] rompendo com os modelos estabelecidos de pesquisa e ousando construir modos próprios de enfrentar suas questões.” (BUENO, 2002, p. 14). Observa-se, então, “[...] uma preocupação cada vez mais recente em se criar e propor modos alternativos de fazer ciência.” (BUENO, 2002, p. 15). É, justamente, essa multiplicidade teórica e metodológica que se tem mostrado imprescindível ao desenvolvimento da ciência e propulsiona o desenvolvimento das ciências sociais.

Também o emprego do recurso metodológico história de vida é considerado um marco de mudança na maneira de conceber e realizar pesquisa nas ciências humanas, já que a opção por esse procedimento pressupõe o reconhecimento da fertilidade do uso das “vozes de professores” para a realização de estudos científicos e a valorização da subjetividade docente como categoria analítica das respectivas pesquisas. Nota-se, então, um movimento crescente de investigações que se propõem a estudar e compreender a temática “trabalho docente” a partir dessa perspectiva analítica.

Nesse sentido, desde 1980 a experiência com relatos autobiográficos de professores tem-se mostrado bastante fértil para se discutir a formação docente, a constituição e consolidação dos saberes docentes e sua atuação profissional, conforme apontam Nóvoa (1992a, 1992b); Goodson (1992b), Bolívar (2002), Cavaco (1999), Marcelo García (1999), Pimentel (1993), Tardif (2002), Bueno (1996, 1998), Catani (2002), entre outros. A respectiva base empírica mostra que as pessoas com as quais convivemos, os acontecimentos dos quais participamos, nossos valores e nossas experiências vitais, bem como o nosso ambiente familiar influenciam de maneira decisiva a formação do Eu pessoal e, conseqüentemente, o Eu profissional uma vez que a atuação docente traz incutida em si as relações e interações estabelecidas pelo professor com diferentes grupos sociais dos quais participa.

**[...] em educação o pessoal e o profissional estão ligados na vida dos indivíduos. O que significa considerar os professores como pessoas e profissionais cuja vida e trabalho são modeladas pelas condições internas e externas da escola,** sendo, portanto, necessário compreender as experiências, passadas e presentes, [...] que configuram a vida e a profissão dos professores. (PAULO, 2006, p. 54, grifo nosso).

Outros autores, entre eles Ivor Goodson (1992b), defendem a importância atribuída à *voz do professor* como uma das mais importantes possibilidades para se investigar o desenvolvimento profissional e pessoal do professor, o que, certamente, implica valorizar a subjetividade humana. Essa abordagem permite ao pesquisador conhecer e enriquecer aspectos importantes que balizam e fundamentam a ação docente sem, contudo, esquecer a

especificidade em torno da docência, qual seja, a formação pessoal e cultural do agente social a partir da transmissão da cultura humana.

Os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo. (GOODSON, 1992b, p. 75).

Maria Conceição Moita (1992b), em seu artigo intitulado *Percursos de formação e de trans-formação*, chama-nos a atenção para a questão da originalidade da metodologia autobiográfica ao argumentar:

Esta abordagem permite compreender de um modo global e dinâmico as interações que foram acontecendo entre as diversas dimensões de uma vida. Só a história de vida permite captar o modo como cada pessoa, percebendo ela própria se transforma. Só a história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com seus contextos. Numa história de vida podem identificar-se as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as ‘transferências’ de preocupações e de interesses, os quadros de referências presentes nos vários espaços do quotidiano. (MOITA, 1992b, p. 116-117).

Nesse sentido, o uso da abordagem (auto)biográfica significa situar o professor como autor e sujeito de sua formação, pois, “de fato, os processos de formação não são independentes da história de vida dos sujeitos, e ‘formar-se’ implica uma estreita ligação com essa história de vida e com os saberes e a experiência global que como pessoas elas conseguem mobilizar em sua formação.” (AMIGUINHO, 1992 apud BOLÍVAR, 2002, p. 106). Para tanto, a valorização da constituição da profissionalidade docente implica repensar as técnicas de formação – inicial ou continuada – do professor, pois esse é um processo global que inclui diferentes dimensões de sua vida, como a aquisição de capital cultural e a própria estruturação do *habitus* professoral.

Por sua vez, o estudo sobre o desenvolvimento profissional do professor, segundo essa perspectiva analítica, não significa a ruptura com a sua história de vida, com o seu passado, mas implica reconhecer que os espaços e tempo de formação típicos da vida privada não estão totalmente separados daqueles de atuação profissional. É o caso da instituição escolar – futuro ambiente de trabalho do professor – na qual este esteve imerso, como estudante outrora, durante um longo período. Dessa maneira, a apropriação de capital cultural e de capital científico vem contribuir, a nosso ver, não apenas com o desenvolvimento profissional do

professor, mas com o próprio desenvolvimento pessoal do sujeito, já que esse processo formativo irradia-se para outras esferas de sua vida pessoal.

Logo, analisar a intersecção entre formação docente e trajetória de vida pressupõe o reconhecimento de que a abordagem (auto)biográfica privilegia a reflexão e a autoformação do sujeito-professor. A esse propósito, Bueno (2002, p. 13) esclarece: “[...] este é o aspecto que aos olhos dos pesquisadores se mostrou esquecido ou mesmo relegado nos tratamentos anteriores, e que por isso passou a se mostrar promissor para realimentar novos desenvolvimentos teóricos nessa área.” Sendo assim, investigar a formação e a atuação docente a partir do emprego da abordagem (auto)biográfica revela-se um processo complexo, porém único e particular, posto que o momento de narrar constitui-se uma ocasião de reflexão a respeito da própria formação pessoal, profissional, intelectual, cultural e social.

[...] Esse tipo de procedimento permite cotejar presente/passado e perceber os relacionamentos entre formação e ação, tal como se realizam no passado em relação ao presente. A recuperação do passado com os olhos do presente, com certeza, permitirá à pesquisadora e aos envolvidos na investigação o desvendamento e a interpretação de práticas e experiências que contribuem para o sucesso escolar. Permitirá ainda reconstruir uma memória muito além dos discursos veiculados pela história oficial. Essa metodologia possibilita reconstruir sua própria história. (MONTEIRO, 2006, p. 16).

De fato, valorizar a *história de vida* de professores significa dar “voz” a esses profissionais, à sua subjetividade. Contudo, a atribuição de significados necessita, por parte do investigador, um cuidado muito especial em relação aos valores, às crenças, aos juízos e conceitos que determinam a interpretação de uma dada situação para que suas análises não exaltem preconceitos arraigados em nossa sociedade, nem mesmo destituam a importância do campo social na formação dos agentes sociais, conforme apregoa Bourdieu (1992a, 1992b). Além disso, as mudanças nos esquemas interpretativos referentes a uma dada situação requerem não apenas para o professor, mas para os agentes sociais como um todo algumas modificações nas condutas profissionais. Essas, por sua vez, podem suscitar também alterações de ordem pessoal uma vez que os pressupostos psicoculturais estão presentes e foram incorporados a partir das experiências sociais vivenciadas pelo agente social. Desse modo, tais pressupostos são exteriorizados nas relações sociais estabelecidas entre os seres humanos. Isto significa que, quando os esquemas de significado e significação prévios são vistos como disfuncionais, esse conflito impele o sujeito a rever e a reinterpretar o acontecimento e, assim, elaborar, ou reelaborar, uma nova sistemática para lidar com

determinadas situações; no caso de professores, situações (a)típicas à sala de aula, ou fora dela, presentes em outros diferentes ambientes interativos.

Diante do exposto, a entrevista semiestruturada de caráter autobiográfico mostrou-se mais propensa à compreensão de nosso objeto de estudo, porque essa metodologia permite uma aproximação mais direta e um diálogo livre e espontâneo entre entrevistador e entrevistado. Portanto, nesta pesquisa, a “voz” do professor é indispensável por possibilitar conhecer suas concepções, representações, ideais e práticas, que, implicitamente, influenciam qualquer tomada de decisão e estão presentes nas mais variadas situações cotidianas.

Cada indivíduo não totaliza diretamente uma sociedade global, mas, totaliza-a pela mediação do seu contexto social imediato, pelos grupos restritos de que faz parte, pois estes grupos são por sua vez agentes sociais *ativos* que totalizam o *seu* contexto, etc. De igual modo, a sociedade totaliza todo o indivíduo específico por intermédio de instituições mediadoras que a focalizam cada vez mais pontualmente para o indivíduo em questão. (FERRAROTTI, 1988, p. 31).

Fora, então, com o aprofundamento teórico em torno do método autobiográfico que optamos por trabalhar com **fatias de vida**. Longe de tomarmos a biografia como um exemplo ou ilustração, ou de alcançarmos a totalidade de uma história de vida, neste estudo, utilizamos a perspectiva autobiográfica por nos referirmos constantemente ao entrelaçamento entre a vida privada e a vida profissional do professor tendo em vista a elaboração de novos conhecimentos científicos a respeito da formação e da atuação docente, pois, caso contrário, a busca pela generalidade conduziria a “[...] um empobrecimento ainda maior do método”. (BUENO, 2002, p. 18). Ao empregarmos o método autobiográfico, a interação vivenciada entre entrevistador e entrevistado não pode ser desconsiderada ou mesmo ignorada no processo de análise dos dados, já que a narração de uma história de vida só é possível quando se estabelece uma comunicação entre narrador e ouvinte. Podemos dizer que a entrevista biográfica também é resultado de uma microrrelação social.

Mais uma vez, recorremos a Monteiro (2006) por apontar que estudos com histórias de vida possibilitam conhecer aspectos até então pouco explorados nas investigações educacionais. Sendo assim, a autora argumenta:

[...] Com essa abordagem de pesquisa parte-se do pressuposto de que as professoras são as principais responsáveis pelo processo de formação e este depende de suas experiências vividas ao longo de uma vida. São agentes também de seu processo de desenvolvimento profissional, pois, ao recuperarem seu passado, realizam uma reflexão que as leva à identificação

das características importantes de sua prática pedagógica e das principais lacunas de formação. (MONTEIRO, 2006, p. 18).

Nessa perspectiva, a partir das leituras realizadas a respeito do método autobiográfico, considerando as especificidades e particularidades em se trabalhar com a subjetividade docente, elaboramos, num primeiro momento de trabalho, um roteiro de entrevista estruturada, o qual versava sobre os seguintes itens: dados pessoais, origem social, condições de vida e carreira profissional (Apêndice A), para que, assim, pudéssemos detectar o perfil das professoras entrevistadas e adentrarmos por entre as facetas constituintes de sua vida privada e profissional.

Para o primeiro contato formal, optamos por utilizar a *Entrevista Estruturada* em vez da entrega de questionários às professoras participantes. Essa escolha foi feita porque acreditávamos em que essa interação possibilitasse alcançar maiores informações e esclarecimentos a respeito de suas vidas do que na situação na qual uma narrativa autobiográfica é redigida, sem a manutenção de um diálogo entre o professor e o entrevistador. Sabíamos que, como toda professora, nossas professoras-participantes eram muito ocupadas: duas delas dobravam período e tinham que se deslocar para a cidade vizinha, participavam de cursos de aperfeiçoamento – por exemplo, *Letra e Vida* –, além das obrigações típicas de quando se é professor: cumprir o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, planejar aulas, corrigir avaliações, atender aos pais... Além disso, eram mães, donas de casa e esposas, fatores que dificultariam, mas não impediriam, a sua participação nessa pesquisa. Diante dessas constatações, decidimos realizar a entrevista estruturada durante o primeiro encontro formal.

O segundo procedimento metodológico utilizado foi a *Entrevista semiestruturada* de caráter autobiográfico. Caracterizada por um ir e vir constante, de forma que o objetivo a ser alcançado não seja abandonado, a entrevista semiestruturada mostra-se, a nosso ver, mais propensa ao diálogo uma vez que permite maior flexibilidade durante a sua realização. A opção por esse procedimento deve-se aos argumentos presentes em Bueno (2002, p. 20): “[...] quem conta sua vida, não conta a um gravador, mas sim a um indivíduo. Além do mais, sua narrativa não é um relatório de acontecimentos, mas a totalidade de uma experiência de vida que ali se comunica.” Decididamente, a realização de uma entrevista resulta de uma interação social marcada pela exposição de particularidades e de expectativas quer seja por parte daquele que narra os acontecimentos de sua vida, quer seja por parte do entrevistador e ouvinte.

Para a elaboração do roteiro de entrevista semiestruturada procedemos da seguinte maneira: a partir da leitura de diferentes pesquisas, formulamos três macroeixos norteadores: 1) *trajetória pessoal*; 2) *trajetória escolar e acadêmica*; 3) *trajetória profissional*. Especificamente, a pesquisa de Penna (2007), por aproximar-se de nossos objetivos, mostrou-se muito importante para a elaboração de ambos os roteiros de entrevista: a estruturada (Apêndice A) e a semiestruturada (Apêndice B).

Sendo assim, organizamos o primeiro eixo temático do roteiro de entrevista semiestruturada tendo como foco principal a vida do professor, suas particularidades e subjetividades em relação ao seu processo formativo. Esse eixo temático foi denominado *trajetória pessoal*, por atentarmos-nos à formação familiar (valores, normas e condutas), aos elementos presentes na infância e na juventude, às relações afetivas, sociais e culturais da família, às relações com os pais; às expectativas destes para com os estudos, aos hábitos de leitura, às oportunidades de acesso aos bens culturais e aos esforços feitos pelos progenitores para garantir a permanência dos filhos na escola. Todavia percebemos que apenas esses dados não seriam suficientes para alcançarmos nosso objetivo, pois era preciso abordar a constituição da profissionalidade do professor por ser esta uma das questões centrais deste estudo. Assim, elaboramos outros dois eixos temáticos, a saber: *trajetória escolar e acadêmica* e *trajetória profissional*.

O segundo eixo temático *trajetória escolar e acadêmica* versou, entre outros, sobre os seguintes itens: lembranças da vida escolar (boas e más recordações), regras escolares, relação professor-aluno, relacionamento com colegas de sala, posições de liderança, participação da família nos assuntos escolares, rendimento escolar, envolvimento de antigos professores com o trabalho docente, acesso aos diferentes espaços escolares, atividades culturais promovidas pela instituição como a frequência a teatros, palestras, etc. Em relação à *trajetória acadêmica*, a qual não se desvincula em nenhum momento da vida institucional escolar, pretendemos investigar os determinantes para a realização da escolha profissional, o início do interesse pelo trabalho docente, se há o reconhecimento de influências de antigos professores no modo de atuação docente, quais são as lembranças positivas e/ou negativas vivenciadas em diferentes momentos formativos, as mudanças pessoais e profissionais percebidas a partir da frequência a cursos de aperfeiçoamento profissional e à graduação, se era estimulado à apropriação de bens culturais e como era o rendimento acadêmico.

Por fim, o terceiro eixo temático *formação profissional* investigou o início e a permanência na profissão, os momentos profissionais mais marcantes na carreira docente, as dificuldades enfrentadas, a convivência com outros professores, a atuação docente, a

percepção em torno do prestígio da profissão, quais os atributos pessoais e profissionais que o professor deve ter, se houve melhorias nas condições financeiras e culturais advindas do ingresso na profissão docente e quais mudanças pessoais e profissionais foram ou são percebidas com o exercício da docência.

Os três eixos temáticos acima expostos compuseram o roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice B). Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. Após a sua transcrição, cada professora recebeu uma cópia para que a lesse e, caso achasse necessário, suprimisse trechos. Entretanto isso não ocorreu. Junto com a última transcrição realizada, foi entregue às professoras-participantes duas cópias do documento *Termo de Esclarecimento e Consentimento* (Apêndice C) e, somente após a assinatura desse termo, procedemos com a análise dos dados, tendo como aporte teórico as obras de Pierre Bourdieu anteriormente citadas, a fim de detectarmos o perfil pessoal e profissional de cada professora entrevistada.

Uma vez definidos os roteiros de entrevistas, procedemos à escolha das professoras-participantes. Elegemos alguns critérios de escolha:

a) Entrevistaríamos, neste momento, somente professoras, pois acreditávamos em que, se entrevistássemos professores e professoras, teríamos que, obrigatoriamente, adentrarmos pelas questões de gênero. Percebemos que as questões de gênero típicas do magistério estavam presentes nos depoimentos de todas as professoras, o que não nos manteve isentos dessa discussão.

b) Cada professora deveria ter, no mínimo, cinco anos de experiência no ensino fundamental.

c) Os nomes das professoras deveriam ser sugeridos por outros membros da comunidade escolar: pais, alunos, direção, professores e/ou outros funcionários por terem uma prática pedagógica referenciada por essa comunidade.

d) O grupo a ser entrevistado composto por quatro professoras deveria atuar, preferencialmente, em uma mesma escola e em uma mesma série escolar, considerando as práticas pedagógicas realizadas nesse nível de ensino, o que fortalece a constituição, a estruturação e as evidências em torno do *habitus* professoral.

e) Deveríamos ter algum tipo de contato pessoal com as professoras, pois estaríamos adentrando as facetas constituintes de sua história de vida.

Ao tentarmos contato com várias professoras – algumas que conhecemos durante o curso de magistério no Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional para o Magistério

(CEFAM), em São Carlos- SP, outras com quem havíamos realizado os estágios curriculares da graduação em Pedagogia – não alcançamos sucesso. As docentes ou não aceitaram o convite feito por falta de tempo em função da carga horária que tinham que cumprir, ou, então, não atendiam a um dos critérios pré-estabelecidos: não possuíam, no mínimo, os cinco anos de efetivo exercício em sala de aula no ensino fundamental.

Diante dessa situação, recorremos a uma escola pública municipal que atende ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental, localizada no município de Ibaté<sup>10</sup>, no estado de São Paulo, porque já tínhamos contato com a vice-diretora. A proximidade com um profissional que auxilia a entrada do pesquisador no campo de investigação pretendido é muito importante e constitui-se um facilitador para a realização de pesquisas acadêmicas no ambiente escolar, conforme sugere Zago (2003, p. 293): “Procuro entrar em contato com pessoas que, pela posição que ocupam ou o conhecimento que detêm do lugar estudado, podem auxiliar no mapeamento do campo e das pessoas-chave para o estudo e, quando possível, intermediar contatos para facilitar a entrada no campo.” Tendo em vista essas considerações e os critérios determinados para a escolha dos sujeitos-participantes para a realização das entrevistas, foi estabelecido um primeiro contato informal por telefone com a vice-diretora para o agendamento de um horário a fim de que o projeto fosse apresentado à diretora da unidade escolar.

No horário e no local combinados, lá estávamos com cinco cópias do projeto em mãos. Tão logo entramos no ambiente escolar, avistamos a diretora que nos convidou a sentar. Entregamos-lhe uma cópia do projeto com o número de nosso telefone residencial. Explicamos-lhe o projeto e mostramos-lhe o apêndice intitulado “Roteiro de Perguntas” para que a mesma tivesse conhecimento de quais perguntas seriam feitas às docentes daquela instituição de ensino. A diretora mostrou-se muito solícita e atenciosa com os esclarecimentos a respeito de nossas intenções e objetivos. Então nos disse que seria possível realizarmos as entrevistas com *suas* professoras, mas que, previamente, deveríamos solicitar autorização à Secretária Municipal de Educação.

Nessa conversa, ao explicitarmos o uso do recurso autobiográfico, a diretora relatou-nos, ainda que brevemente, um trecho de sua trajetória profissional: os esforços empreendidos por sua mãe para que as três filhas estudassem e alcançassem sucesso na profissão escolhida. Essa informação é importante porque a diretora reconheceu, a partir de sua própria experiência de vida, que as oportunidades de estudo dizem respeito às condições materiais de

---

<sup>10</sup> O município de Ibaté localiza-se na região central do Estado de São Paulo, dista 240 km da capital paulista. Sua economia principal baseia-se na produção e comercialização de derivados da cana-de-açúcar.

vida, tal como defendido na obra bourdieusiana. No entanto, essa justificativa não se esquivava de uma explicação comumente reforçada em nosso meio: a de que o esforço pessoal substituiu a lógica das determinações e das oportunidades sociais a que se tem acesso.

Após esse contato, a vice-diretora possibilitou-nos a entrega de uma cópia do projeto às professoras-participantes desta pesquisa, as quais já sabiam do convite a ser feito e da realização das entrevistas. Essa primeira aproximação foi muito importante já que foi feito o convite pessoalmente para que elas participassem da pesquisa, o qual foi prontamente aceito por todas. A percepção que tivemos desse ambiente escolar foi muito positiva, considerando-se a propensão à troca de experiências entre pares e o acesso dos pais ao corpo administrativo e docente, fato observado durante todo o período em que estivemos nessa instituição. Além disso, a escola já havia participado de outra pesquisa acadêmica junto à Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e expunha com orgulho sua participação, o que em muito contribuiu para nossa entrada nesse universo escolar – uma das professoras aqui entrevistadas também participou da referida pesquisa, cuja temática era educação ambiental.

Depois desse momento, dirigimo-nos à Secretaria Municipal de Educação de Ibaté – SP para solicitarmos a autorização para a realização da pesquisa. Inicialmente, explicamos, sem demoras, para a recepcionista o projeto a ser desenvolvido naquela escola e conversávamos sobre cursos de aperfeiçoamento profissional quando a Secretária Municipal de Educação chegou. Em sua sala, a recepcionista explicou-lhe os objetivos da pesquisa para a qual solicitávamos sua autorização, a qual foi concedida sem nos questionar, porque trabalharíamos com adultos (com professoras) e não com alunos.

A pesquisa empírica iniciou-se, então, na primeira semana do mês de abril de 2008. Às quartas-feiras, encontrávamo-nos com quatro professoras atuantes na quarta série do Ensino Fundamental – conforme denominação utilizada na época da realização das entrevistas – atualmente, quinto ano do Ensino Fundamental.

As entrevistas foram realizadas às quartas-feiras durante os meses de abril a meados de junho de 2008. Cada entrevista durava, em média, cinquenta minutos e era realizada na sala dos professores. As entrevistas semanais foram realizadas com três professoras-participantes durante seis semanas consecutivas. Além disso, com a docente mais comunicativa do grupo foi preciso voltar à instituição escolar por mais quatro vezes. Esse fato demonstra que, mais uma vez, uma característica pessoal do professor está presente em seu trabalho profissional; do mesmo modo, indica que partilhávamos da confiança dessa professora pela riqueza de detalhes mencionados em seus depoimentos. Outro dado merece ser destacado: todas aceitaram imediatamente participar da pesquisa; dispuseram-se a ler o

projeto e as transcrições das entrevistas. A adesão das professoras-participantes, certamente, tem a ver com a confiança depositada em quem as entrevistou, assim como com a aceitação e a permissão da direção para que a pesquisa fosse realizada em um horário propício às professoras e no próprio espaço escolar.

Nossos encontros seriam realizados no período em que as classes estariam sob a orientação de um professor especialista que desenvolvia um projeto de prevenção ao uso de drogas. Antes mesmo de iniciá-los, percebemos que teríamos que realizar “pequenas” entrevistas, pois o tempo de que dispúnhamos era curto. Dessa maneira, foi-nos possibilitado que, às quartas-feiras, entrevistássemos as quatro professoras individualmente durante esse horário. Dispúnhamos desse tempo para realizá-las, e assim foi feito. Como estávamos em uma instituição de ensino, quando a aula desse professor especialista findava, um aluno vinha chamar a docente para que a mesma retornasse à sala de aula, e interrompíamos a entrevista. Assim, quando este professor deslocava-se para a próxima turma, a professora dessa classe dirigia-se à sala dos professores para ser entrevistada.

Curiosamente, esse fato revelou-se positivo uma vez que, ao retornarmos à escola na semana seguinte, tínhamos transcrito as entrevistas, ou quando não, tínhamos retornado novamente ao áudio das entrevistas para que pudéssemos esclarecer eventuais dúvidas. Dessa maneira, aspectos não contemplados anteriormente poderiam ser explorados e aprofundados durante a próxima entrevista. Nesse caso, acreditamos em que a entrevista realizada em momentos diferenciados é rica porque permite ao entrevistador explorar e elucidar aspectos importantes até então não percebidos.

Nesse sentido, verificamos que a busca por informações a respeito de dificuldades no início da atuação docente, por exemplo, levou uma professora a relatar a respeito de suas dificuldades em manter a disciplina, especialmente com um aluno que se mostrava displicente no ano decorrer do ano de 1998, quando já lecionava havia três anos para o segundo ciclo do Ensino Fundamental. As experiências rememoradas conduziram-na a narrar suas experiências com alunos em semiliberdade e em liberdade assistida durante o ano de 2006 e a valorizá-las como momento de aprendizagem e de crescimento pessoal. Tudo isso nos leva a crer que a utilização do procedimento metodológico *entrevista semiestruturada* suscita um ir e vir constante tanto da parte do entrevistador quanto do entrevistado, ainda mais quando nos referimos às particularidades constituintes da história de vida do sujeito-professor.

Desse modo, com o passar do tempo, percebíamos que os laços de confiança estavam mais estreitos, pois entendíamos, por exemplo, que a noção do tempo de duração das entrevistas – trinta minutos – tornou-se subjetiva: inicialmente, esse espaço temporal

configurava-se longo para a entrevistadora e para a professora-entrevistada; o contato constante reverteu a percepção do tempo: o mesmo período aparentava ser mais curto do que realmente era, pois sempre havia algo ainda a ser dito e complementado ao término da entrevista. Uma professora mencionou em sua última entrevista: “Foi uma terapia para mim!”, o que sugere que as pessoas querem e precisam falar de si e de suas experiências, mas a correria do dia a dia impede o encontro de pessoas dispostas a ouvir as outras.

Todavia, para Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2004, p. 52), a resposta emitida por um sujeito não pode ser entendida como “[...] a explicação do comportamento, mas um aspecto do comportamento a ser explicado”. Por isso, a construção de um instrumento de coleta de dados exige rigor e afastamento por parte do pesquisador, uma vez que este contém questões próprias aos seus interesses. É necessário, então, para o pesquisador, “despir-se” de pré-noções e de pré-juízos uma vez que a escolha por determinadas questões em detrimento de outras expressa certa intencionalidade por parte do entrevistador para compor o roteiro de entrevista.

Por isso, acreditamos em que o emprego da técnica de entrevistas não é tão fácil quanto parece ser a um observador comum; torna-se imprescindível estabelecer laços de confiança entre entrevistador e entrevistado, o que se revela um fator importante e necessário para se estabelecer até mesmo uma relação de cumplicidade capaz de salvaguardar não apenas a identidade do sujeito-participante – cujo aceite em participar de uma pesquisa científica reside no fato de crer em que sua participação possa contribuir para compor o retrato da educação pública brasileira em busca de sua melhoria qualitativa –, mas também algo que lhe é muito importante: sua história de vida.

Nesse sentido, ainda para Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2004, p. 59), a utilização de entrevistas e questionários implica “[...] coletar o resultado da observação efetuada pelo sujeito sobre suas próprias condutas.” Assim, tal como mencionado pelos autores, percebemos que, com o emprego da técnica *entrevista semiestruturada* de caráter autobiográfico, estaríamos coletando dados que, por sua vez, dizem respeito, primeiramente, a uma leitura prévia que o sujeito realiza sobre suas próprias vivências para, posteriormente, narrá-las. Sendo assim, nossos esforços concentraram-se em captar não apenas as particularidades presentes em sua história de vida, mas em compreendermos o espaço social ocupado pelo professor e a estruturação do *habitus* professoral.

Todas as entrevistas foram muito tranquilas, o que demonstra que partilhávamos da confiança das professoras as quais se mostravam muito à vontade em nossa presença e se expressavam livremente. Procurávamos fazer com que o momento de entrevista fosse além de

uma conversa formal e acadêmica; deixávamos claro que era uma troca de experiência, pois todas estavam aprendendo: a entrevistadora, sobre a prática profissional de professoras referenciadas pela comunidade escolar, e as professoras entrevistadas refletiam sobre o seu próprio processo de formação pessoal e profissional, bem como a respeito da prática que desenvolviam em sala de aula.

Outrossim, no decorrer das entrevistas, todas se mostraram interessadas em conhecer melhor o Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar do qual fazemos parte. Esse fato merece destaque, porque demonstra, ao mesmo tempo, que a atividade de pesquisa assume importância para a realização da prática educativa e que o professor quer ensinar cada vez melhor e reconhece a pesquisa educacional como uma importante fonte de aperfeiçoamento profissional.

Um gravador digital Panasonic modelo RR-US450 foi utilizado na gravação das entrevistas e todas foram literalmente transcritas pela própria pesquisadora diretamente no computador. As entrevistas totalizam vinte horas de gravação e a transcrição das entrevistas de cada professora varia entre 60 e 114 páginas<sup>11</sup>. O roteiro elaborado, embora fosse apenas norteador, foi seguido, e outras perguntas foram acrescentadas. Após a transcrição, dispúnhamos de, aproximadamente, 300 páginas de dados.

A análise dos dados pautou-se na abordagem qualitativa. Segundo Lüdke e André (1986), o conceito de pesquisa qualitativa pode ser apresentado segundo cinco princípios básicos:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos [...] o pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
4. O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador. [...] o cuidado que o pesquisador precisa ter ao revelar os pontos de vista dos participantes é com a acuidade de suas percepções.
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.  
[...] O desenvolvimento do estudo aproxima-se a um funil: no início há questões ou focos de interesses muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11-13).

Os dados encontrados nas entrevistas foram analisados por meio da técnica Análise de Conteúdos tal como formulada por Laurence Bardin (1988). Essa técnica é assim definida:

---

<sup>11</sup> Em letra Times New Roman, tamanho da fonte 12 e sem espaçamento entre linhas.

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1988, p. 42).

A propósito, a análise de conteúdo nessa perspectiva organiza-se em três polos cronológicos: a *pré-análise*, a *exploração do material* e, por último, o *tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação*. A pré-análise, por sua vez, objetiva sistematizar e operacionalizar a pesquisa, por isso, é preciso escolher os documentos que serão analisados, bem como formular hipóteses e objetivos que fundamentem a interpretação final. Já a segunda etapa, a exploração do material, é a fase da análise propriamente dita, na qual há a sistematização de procedimentos e operações necessários para examinar minuciosamente os dados obtidos. Por fim, o tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação necessitam do rigor imposto pelo analista para que possam ser estabelecidos quadros significativos de dados, de tal modo que possibilitem condensar e agrupar as informações fornecidas pela análise passando pelo crivo da teoria escolhida anteriormente.

Nesse sentido, para Bardin (1988), é preciso codificar o material que se tem em mãos. A codificação corresponde à transformação dos dados brutos, os quais são agregados em unidades e enumerados para se atingir a representação do conteúdo ou de sua expressão, de modo que seja possível oferecer ao analista uma descrição exata das características presentes no objeto analisado. A organização da codificação compreende três escolhas: “[...] o recorte (escolha das unidades); a enumeração (escolha das regras de contagem) e a classificação e agregação (escolha das categorias).” (BARDIN, 1988, p. 104).

Desse modo, depois de realizada a codificação dos dados, procedemos com a categorização dos mesmos. Segundo Bardin (1988, p. 117), “[...] a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos.” Entende-se por categorias agrupamentos ou classes que são reunidos em função de elementos ou caracteres em comuns. O critério para categorização pode ser semântico (categorias temáticas); sintático (verbos, advérbios); léxico (classificação das palavras, emparelhamento) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem).

Como ressalta Bardin (1988), a categorização está presente em nossa vida cotidiana, quer seja em ações mais simples, como classificar e agrupar objetos ou em ações que

envolvam a análise sistemática e científica de dados de pesquisa. Por isso, classificar elementos em categorias impõe ao investigador observar, ao mesmo tempo, o que cada elemento tem em comum e o que o diferencia dos demais; o que permitirá, ou não, o seu agrupamento. Desse modo, é preciso, primeiramente, analisar e isolar os elementos, para que, então, seja possível organizá-los a partir da classificação dos elementos iniciais.

Diante do exposto, utilizaremos em nossa análise o critério semântico, ou seja, definiremos, inicialmente, núcleos temáticos para procedermos com o recorte de episódios presentes nas lembranças das professoras entrevistadas e, então, agruparemos esses dados de acordo com o núcleo temático. Bardin (1988), assim define *tema*:

O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis.

[...]

Fazer uma análise temática, consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. (BARDIN, 1988, p. 105).

Ainda segundo Bardin (1988), há várias técnicas para realizar a análise de conteúdo, dentre elas podemos citar: análise categorial, análise de avaliação, análise de enunciação, análise de expressão, análise de relações e análise de discurso. Particularmente, a técnica por nós utilizada será a categorial a qual objetiva considerar a totalidade de um texto, atribuindo-lhe uma determinada classificação segundo a presença ou ausência de itens de sentido para a realização de seu agrupamento, tudo isso definido à luz de uma teoria específica. Com efeito, a análise categorial

[...] Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre as diferentes possibilidades de categorização, a investigação, dos temas, ou a *análise temática*, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos diretos (significações manifestas) e simples. (BARDIN, 1988, p. 153, grifo do autor).

Diante do exposto, antes de iniciarmos a análise dos dados, tínhamos uma (ou mais uma) preocupação: como deveríamos proceder com a identificação das professoras quando utilizássemos excertos de suas falas? Conforme concordância de ambas as partes, a identificação dos sujeitos deveria ser feita a partir da utilização de nomes fictícios de modo que fosse assegurado o anonimato das professoras-participantes, entretanto, a escolha pela

identificação dos sujeitos-participantes deveria seguir algum critério, posto que somente uma professora optou por ser identificada como “Maria Graziela”.

Sua escolha fora justificada porque um de seus professores sempre confundia o seu verdadeiro nome e a chamara assim, o que se revelou enquanto uma justificativa para sua escolha. Então, para que facilitasse nossa apreensão em torno dos dados advindos a partir das entrevistas decidimos identificar as demais professoras com um nome fictício que se assemelhasse com o seu verdadeiro nome, pois, desta forma, acreditávamos que teríamos maior domínio dos dados, o que facilitaria nossas reflexões a respeito dos relatos autobiográficos acerca da história de vida dessas quatro professoras. Assim, as demais professoras, as quais não sugeriram nenhuma identificação, foram identificadas, conforme escolha da pesquisadora, como Andréia, Evelin e Giovana.

Como poderá ser observado na próxima seção, as histórias de vida dessas quatro professoras assemelham-se em muitos momentos, atentar-nos-emos às particularidades presentes em seus relatos para que possamos detectar o perfil pessoal e profissional e os esforços empreendidos pelas docentes entrevistadas para angariarem capital cultural e conhecimento escolar ao longo de sua trajetória de vida, pois apreendemos que as experiências formativas vivenciadas no âmbito privado e profissional são referências indeléveis e indispensáveis à análise da prática pedagógica efetivada cotidianamente em sala de aula

*A realidade não é um sistema dos meus significados, nem se transforma em função dos significados que atribuo aos meus planos. Mas com o seu agir, o homem inscreve significados no mundo e cria a estrutura significativa do próprio mundo. (KOSIK, 1989, p. 220).*

### 3 NOSSOS SUJEITOS, SUAS VIDAS: QUEM SÃO AS PROFESSORAS PARTICIPANTES DESTE ESTUDO?

#### 3.1 Caracterização do perfil pessoal e profissional das professoras entrevistadas

Esta parte objetiva detectar o perfil pessoal e profissional das professoras participantes desta pesquisa. Para tanto, são apresentados dados fundamentais para a análise sociológica bourdieusiana, tais como origem socioeconômica familiar, condições de vida, formação acadêmica, carreira profissional, preferências pessoais e alguns fatores que contribuíram para a escolha da docência enquanto profissão a ser seguida. Além disso, numa tentativa de ampliarmos o universo de pesquisa, parece-nos apropriado, neste momento, estabelecermos um parâmetro comparativo entre os dados oriundos das entrevistas realizadas com as quatro professoras que participaram deste estudo e os dados apresentados na pesquisa intitulada *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam* (BRASIL, 2004), e a investigação de Gatti, Esposito e Silva (1998), “Características de professores(as) de 1º grau: perfil e expectativas”, para que assim possamos tecer considerações sobre esses trabalhos e compará-los entre si.

Os elementos acima elencados, relacionados à vida pessoal, às trajetórias pré-profissional e profissional do professor, são considerados importantes neste estudo porque se relacionam, diretamente, com a história de vida do agente social, aqui especificamente, com a história de vida do sujeito-professor. Por isso, conhecer a origem e os espaços sociais ocupados pelo agente social e por seus familiares, segundo Bourdieu (1992a), auxilia-nos a compreender algumas marcas que compõem o *habitus* familiar, o qual, por sua vez, relaciona-se com o *ethos* de classe e com as disposições do *habitus* professoral. Nesse sentido, posicionar-se em um determinado espaço social significa diferenciar-se não apenas de outros agentes, mas também diferenciar-se de diferentes grupos sociais uma vez que as inúmeras propriedades de uma classe “[...] provêm do fato de que seus membros se envolvem deliberada ou objetivamente em relações simbólicas com os indivíduos das outras classes, e com isso exprimem diferenças de situações e posições segundo uma lógica sistemática, tendendo a transmutá-las em *distinções significantes*.” (BOURDIEU, 1992a, p. 14, grifo do autor).

Tudo isso implica dizer que as estratégias de distinção de uma classe social se definem de acordo com as posições ocupadas em um determinado grupo social. Todavia, para que essa posição gere algum tipo de diferenciação entre os demais grupos, é preciso que as suas partes

componentes, os agentes sociais, diferenciem-se econômica e culturalmente das demais classes produzindo ou perpetuando, principalmente, as distinções de ordem simbólicas. Sendo assim,

[...] os traços distintivos mais prestigiosos são aqueles que simbolizam mais claramente a posição diferencial dos agentes na estrutura social – por exemplo, a roupa, a linguagem ou a pronúncia, e sobretudo ‘as maneiras’, o bom gosto e a cultura – pois aparecem como propriedades essenciais da pessoa, como um ser irreduzível ao ter, enfim como uma *natureza*, mas que é paradoxalmente uma natureza cultivada, uma cultura tornada natureza, uma graça, um dom. O que está em jogo no jogo da divulgação e da distinção é, como se percebe, a excelência humana, aquilo que toda sociedade reconhece no homem cultivado. (BOURDIEU, 1992a, p. 16, grifo do autor).

Portanto, ao longo das entrevistas que realizamos, percebemos que a escolha da docência pelas professoras relaciona-se, efetivamente, com a classe social de origem, de tal forma que as condições sociais contribuíram ou possibilitaram o prolongamento da escolarização. Também a crença na possibilidade de distinção por meio do reconhecimento que é atribuído ao agente social culto, o incentivo da família, a qual julgava a docência a profissão ideal, e a única possibilidade de estudo no município em que residiam pesaram fortemente para que essa carreira fosse vista como uma escolha acertada. Acrescenta-se a concepção de que o exercício da docência conferiria, segundo vigorava no imaginário cultural, certas distinções simbólicas não facilmente alcançadas pela via econômica.

### 3.1.1 Origem familiar

Em relação à origem familiar<sup>12</sup>, nota-se a predominância de serviços sem especialização e exigência de titulação. Verifica-se que os avôs paternos exerceram como função profissional, por um período de tempo maior, o ofício de fiscal de fazenda (1), funcionário público (1) e agricultor (1). Já os avôs maternos exerceram, principalmente, a função de agricultor (2) e ajudante geral (1). Todas as avós, tanto paternas quanto maternas, eram donas de casa e nunca trabalharam fora; quando os avôs eram agricultores, as avós ajudavam na colheita. A escolarização dos avós é muito pouca; a frequência à instituição

---

<sup>12</sup> Observe que são quatro as professoras participantes deste estudo. Pelo fato de duas professoras serem irmãs, são três funções profissionais diferentes mencionadas para avôs paternos e para avôs maternos.

escolar, quando houve, deu-se até a antiga 4ª série do Ensino Fundamental, atual 5º ano do Ensino Fundamental.

Andréia, a mais jovem professora, mencionou que nenhum de seus avós, maternos e paternos, frequentou a instituição escolar, entretanto são os seus pais que alcançaram os maiores níveis de escolarização. O seu pai terminou o Ensino Fundamental, e sua mãe, “depois que os filhos cresceram”, retornou aos bancos escolares para concluir o Ensino Médio e, atualmente, é funcionária em uma escola municipal de educação infantil. Os outros pais completaram a antiga 4ª série do Ensino Fundamental. Nenhum casal terminou toda a educação básica, apenas uma mãe, a que nos referimos anteriormente, mãe da Prof.<sup>a</sup> Andréia, concluiu o Ensino Médio na modalidade Educação para Jovens e Adultos (E.J.A).

Diante desses dados, é possível verificarmos que houve uma pequena elevação em relação ao nível de escolarização dos pais das professoras em relação aos seus ascendentes. Tanto os avós – quando estes frequentaram alguma instituição escolar – quanto os pais das professoras sempre estudaram em estabelecimentos públicos de ensino. Assim, tal como apontado por Gatti, Esposito e Silva (1998) numa pesquisa que objetivou detectar as características de professores(as) de 1º grau em três estados brasileiros (Maranhão, São Paulo e Minas Gerais) “[...] nota-se um movimento ascendente na trajetória social e instrucional dos(as) professores(as) em relação à família de origem” (GATTI; ESPOSITO; SILVA, 1998, p. 253), o que foi constatado pelas referidas autoras, principalmente com professores(as) que residem nos estados de Minas Gerais e de São Paulo. Esses professores são mais escolarizados que seus pais, porém, no que se refere aos cônjuges, esses últimos ocupam posições profissionais de maior prestígio na hierarquia social.

Outro aspecto que nos pareceu importante refere-se ao fato de que todas as professoras aqui entrevistadas mencionaram ter outros familiares que exercem ou exerceram a docência. São irmãs, tias e primas que lecionaram, ou ainda lecionam nos diferentes níveis da educação básica. Nenhuma delas mencionou uma figura masculina que tenha escolhido a docência como profissão. É interessante observarmos que todas as filhas que alcançaram o nível superior, atualmente, são professoras, e apenas uma delas ingressou em uma instituição pública de ensino superior. Já em relação aos filhos homens, temos duas ocorrências: o irmão de uma das professoras entrevistadas concluiu o curso de Agronomia em uma universidade pública, e o outro tinha iniciado Engenharia em uma instituição privada na época da realização das entrevistas.

	<b>Andréia</b>	<b>Evelin<sup>13</sup></b>	<b>Giovana</b>	<b>Maria Graziela</b>
<b>Profissão dos avós paternos</b>	Avô: agricultor Avó: dona-de-casa	Avô: funcionário público Avó: dona-de-casa	Avô: funcionário público Avó: dona-de-casa	Avô: fiscal de fazenda Avó: dona-de-casa
<b>Profissão dos avós maternos</b>	Avô: agricultor Avó: dona-de-casa	Avô: funcionário público Avó: dona-de-casa	Avô: funcionário público Avó: dona-de-casa	Avô: agricultor Avó: agricultora
<b>Escolaridade dos pais</b>	Pai: Ensino Fundamental Mãe: Ensino Médio	Ambos até a 4ª série do Ensino Fundamental	Ambos até a 4ª série do Ensino Fundamental	Ambos até a 4ª série do Ensino Fundamental
<b>Profissão dos pais</b>	Pai: Agricultor Mãe: funcionária pública	Pai: funcionário público Mãe: dona-de-casa (falecida)	Pai: funcionário público Mãe: dona-de-casa (falecida)	Pai: agricultor Mãe: agricultora e dona-de-casa (falecida)

**Quadro 1** – Caracterização da origem familiar.

### 3.1.2 Formação acadêmica

Do ponto de vista profissional, quem são as professoras participantes deste estudo? São quatro professoras experientes<sup>14</sup> que lecionam na última série do primeiro ciclo do Ensino Fundamental de uma escola municipal localizada na cidade de Ibaté, estado de São Paulo. O tempo de atuação<sup>15</sup> varia entre 10 e 16 anos, dos quais os últimos cinco anos foram dedicados ao trabalho com a última série do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Com idade entre 32 e 36 anos, suas histórias de vida assemelham-se em muitos momentos, mesmo porque duas das professoras entrevistadas são irmãs – fato considerado importante uma vez que pretendemos investigar as relações entre os aspectos formativos presentes ao longo da história de vida do professor, as demandas típicas do exercício da profissão docente e as facetas constituintes do que fora, então, denominado *habitus* professoral.

Coerentemente com os dados coletados, verificamos que três professoras (Andréia, Evelin e Giovana) realizaram toda a escolarização básica em uma única escola estadual

<sup>13</sup> Evelin e Giovana são irmãs, por isso, as informações referentes à origem socioeconômica são as mesmas.

<sup>14</sup> Conforme apontado por Marcelo Garcia (1999) e Huberman (2000), entende-se como professor iniciante aquele que se encontra em seus cinco primeiros anos de atuação docente, fase marcada pelo início na profissão e pela aquisição de práticas relativas à conduta profissional e dos saberes típicos da docência. Desse modo, o professor experiente é aquele que se situa na fase posterior, caracterizada por sua autonomia diante das funções a serem exercidas, das práticas a serem desenvolvidas em sala e dos desafios a serem superados cotidianamente em sala de aula.

<sup>15</sup> Dados referentes ao ano de 2008 – período de realização das entrevistas.

localizada na região central da cidade; Maria Graziela estudou até a 4ª série em outra escola estadual por ser mais próxima à sua casa e, após esse período, foi transferida para a mesma escola em que as outras professoras já estudavam. Ao optarem pelo ingresso no magistério, três professoras (Evelin, Giovana e Maria Graziela) fizeram o curso na mesma escola onde haviam concluído o ensino fundamental, e a outra professora<sup>16</sup> (Andréia) cursou o magistério em uma escola tradicional da cidade vizinha, São Carlos-SP, conhecida, na época, como Instituto de Educação Dr. Álvaro Guião. Logo após a conclusão do magistério, todas começaram a trabalhar como professoras substitutas.

Como é sabido, o ingresso no ensino superior é inversamente proporcional: em sua maioria, são aqueles que sempre estudaram em escolas públicas que ingressam no ensino superior privado, e essa realidade não foi diferente com as professoras entrevistadas. É interessante observar que, quer seja logo após a conclusão do magistério, quer seja após alguns anos de prática escolar, o ingresso no ensino superior fez-se necessário pela percepção pessoal em torno do investimento na profissão ou pela exigência da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei n. 9394/96). Em relação à conclusão do nível superior verificamos que Andréia é licenciada em Educação Artística, Evelin concluiu duas graduações: Pedagogia e Licenciatura em Letras; já a professora Giovana graduou-se em Pedagogia e Maria Graziela licenciou-se em Letras e Pedagogia, além disso, possui especialização em Formação de Professores, o que lhe possibilitou ser tutora de um curso fora de sede mantido por uma instituição privada de ensino superior.

Gatti, Esposito e Silva (1998), mostraram que a maioria dos(as) professores(as) entrevistados(as) realizaram o curso superior em escolas particulares noturnas, provavelmente conciliando trabalho e estudo. O mesmo ocorreu com as professoras participantes deste estudo. Todas cursavam o ensino superior no período noturno e trabalharam durante o dia na função de professoras, pois já haviam concluído o magistério em nível médio.

Particularmente, chama-nos a atenção que a professora Evelin, que concluiu, primeiramente, o curso de Pedagogia, trabalhava de manhã como balconista na farmácia de seu tio, à tarde era professora e à noite cursava o ensino superior. Após dois anos da conclusão do curso de Pedagogia, retorna à mesma faculdade para cursar Letras (sua primeira opção). Ser licenciada em Letras possibilitar-lhe-ia lecionar em outros níveis de ensino, mas

---

<sup>16</sup> Note que o ingresso no magistério possibilitava a equivalência ao Ensino Médio, porém uma das professoras, Andréia, cursava o magistério no período vespertino e, concomitante, no período noturno, o Ensino Médio regular.

diz que nunca tivera vontade de atuar em outros níveis de ensino justamente porque prefere trabalhar com crianças menores.

Outra professora, Maria Graziela, ao ingressar no curso de Letras, começou a atuar como professora substituta no segundo ciclo do Ensino Fundamental da rede estadual e, após dois anos de trabalho sem ser concursada, prestou concurso para professor efetivo na rede municipal e ingressou na prefeitura a partir de 1998. Essa mesma professora atuou com alunos em Liberdade Assistida e como tutora de um curso Normal Superior fora de sede durante sete anos. Esse curso é oferecido por uma instituição privada na cidade em que reside. Ter sido tutora desse curso significou muito para Maria Graziela; para ela essa experiência contribuiu com sua prática profissional por ter contato com muitas atividades voltadas para a cotidianidade da sala de aula e por lhe possibilitar troca de experiência com outras profissionais que tutorava.

Andréia e Giovana iniciaram a carreira docente como professoras temporárias no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, contratadas por um período de dois anos em escolas estaduais. Uma delas, logo após concluir o magistério, foi cursar Educação Artística no período noturno, e a outra ingressou no curso de Pedagogia no ano de 2000.

	<b>Andréia</b>	<b>Evelin</b>	<b>Giovana</b>	<b>Maria Graziela</b>
<b>Idade</b>	32 anos	34 anos	36 anos	32 anos
<b>Escolarização Básica</b>	Ensino Público	Ensino Público	Ensino Público	Ensino Público
<b>Magistério/Ano de conclusão</b>	Álvaro Guião 1996	Edésio Castanho 1991	Edésio Castanho 1991	Edésio Castanho 1991
<b>Ensino Médio</b>	Sim. Período Noturno em E. E.	Não	Não	Não
<b>Ensino Superior</b>	Privado	Privado	Privado	Privado
<b>Curso Superior</b>	Educação Artística	Pedagogia, Letras	Pedagogia	Letras, Pedagogia e Especialização em Formação de Professores

**Quadro 2** – Formação acadêmica.

Diante desse quadro-síntese, podemos observar que houve uma elevação no nível de formação das professoras em relação à sua origem familiar, quer seja com a conclusão de toda a escolarização básica, quer seja com a busca do ensino superior após a exigência da Lei 9394/96 (BRASIL, 1996). Vale destacar ainda que, segundo a pesquisa BRASIL (2004), 67,6% dos professores afirmaram ter concluído o ensino superior, dos quais 61,9% o fizeram com formação pedagógica. Outro dado que se mostra relevante para o nosso entendimento é o fato de que 81,3% dos professores que atuam no ensino fundamental e no ensino médio são mulheres, e apenas 18,6% são homens. Essa divisão por sexo em relação à população economicamente ativa atinge o percentual de 58,13% para homens e 41,86% para mulheres, conforme dados apontados pela referida pesquisa. Embora haja mais homens economicamente ativos no exercício da docência, esse indicador inverte-se na educação básica já que o número de mulheres que leciona é quatro vezes maior que a quantidade de homens no magistério.

### **3.1.3. Condições de vida**

Ao questionarmos as professoras participantes dessa pesquisa se houve melhorias, com o exercício da docência, nos aspectos econômicos e culturais em relação aos da família de origem, todas foram unânimes em afirmar que sim, especialmente em relação ao acesso a bens culturais, como maior acesso a livros, os quais eram raros na infância das professoras entrevistadas. A mesma afirmação está presente na pesquisa Brasil (2004): quase dois terços dos professores responderam que existiram melhoras em suas condições de vida quando comparadas com as da infância – particularmente, este percentual varia entre 60,4% na região Sul e 67,9% na região Norte. A avaliação positiva dos professores indica que houve mobilidade intergeracional ascendente. Essa ascensão pode ser atribuída ao aumento das exigências educacionais quanto à qualificação para manter-se economicamente ativa, à maior oferta de vagas no ensino público e ao aumento no número de estabelecimentos educacionais.

Em relação à escolarização dos maridos – três professoras são casadas –, nenhum deles concluiu o nível superior: um é produtor rural, o outro é comerciante e o último, vendedor. Neste caso, são as esposas que têm mais anos de escolarização. Quanto aos filhos, as três professoras casadas têm, cada uma, dois filhos homens – três estudam na única escola particular do município, um concluiu o Ensino Médio nessa mesma instituição e, atualmente, cursa Engenharia Florestal na UNESP, campus de Botucatu; um filho estuda na rede municipal de ensino em escola diferente da que a mãe trabalha e o seu outro filho também

estudará na rede municipal quando tiver idade apropriada para frequentar a instituição escolar. Todas afirmaram que desejam que seus filhos cursem o nível superior e, além da necessidade devido à exigência no mercado de trabalho, esperam que, no ensino superior, aprendam mais e extrapolem essa necessidade primária e cotidiana ao se aproximarem do conhecimento científico.

Coerentemente com os relatos analisados, além de maior escolarização alcançada pelas professoras, observamos que o acesso aos bens de consumo como casa própria, carro, diferentes eletrodomésticos, computador e acesso à internet também é maior do que nas suas famílias de origem. Desfrutam, portanto, de uma situação mais confortável do que a que tinham na infância. As três professoras casadas destacaram também que a renda obtida por meio do trabalho docente contribui para a renda familiar, mas não na mesma proporção: fica para os maridos, quando casadas, a maior responsabilidade pela manutenção das despesas da casa. Apenas a professora que não é casada (Evelin) e mora com o pai diz que não contribui em nada com o sustento familiar.

### **3.1.4 Carreira profissional**

As professoras entrevistadas são efetivas na rede municipal de ensino na cidade de Ibaté, São Paulo, há, no mínimo, dez anos. Além disso, todas já foram professoras temporárias no início da carreira. Duas delas, Andréia e Giovana, logo após concluírem o magistério, estagiaram por um período de dois anos no primeiro ciclo do Ensino Fundamental em uma escola estadual. Maria Graziela, por sua vez, foi contratada como professora temporária para lecionar Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Na época da realização das entrevistas, duas professoras (Maria Graziela e Evelin) trabalhavam por tempo determinado na rede municipal de ensino na cidade de São Carlos – SP. Conforme dados levantados pela pesquisa Brasil (2004), 20,4% dos professores brasileiros conseguiram o primeiro emprego como docentes num período inferior a seis meses após receberem o título; as professoras entrevistadas representam essa realidade: logo após a formatura do magistério, iniciaram o trabalho docente. Ainda de acordo com a referida pesquisa, 70,3% estrearam a carreira em escolas públicas, o que também ocorreu com as professoras entrevistadas; apenas uma professora, Maria Graziela, atuou, em algum momento, em uma escola particular.

Quando questionadas sobre a carga horária, é interessante notar que uma professora, Maria Graziela, no início das entrevistas, trabalhava os três períodos; no matutino, lecionava na última série do primeiro ciclo do Ensino Fundamental; à tarde, deslocava-se para a cidade vizinha para trabalhar na Educação Infantil (sua primeira experiência com esse nível de ensino) e, no período noturno, era tutora de um curso Normal Superior. Após a conclusão da turma deste curso, no mês de abril, passou a trabalhar em dois períodos. Além dessa professora, Evelin, também atuava em dois períodos, em um como efetiva na rede municipal de Ibaté e no outro como temporária na rede municipal de ensino da cidade vizinha. As outras duas professoras, Andréia e Giovana, trabalhavam apenas no período matutino.

Mais uma vez, a pesquisa Brasil (2004) revela que 30,9% dos professores trabalham até 20 horas/aula semanais; os docentes que têm uma carga horária entre 21 e 40 horas/aula representam 54,2% e 14,8% são os que possuem mais de 40 horas/aula. Ainda de acordo com o levantamento citado, aqueles que ministram aulas apenas em uma escola constituem 58,5% (ou seja, 971.475 professores) em toda a educação básica. Gatti, Esposito e Silva (1998) verificaram que 61% dos docentes entrevistados acumulam a função em dois ou mais estabelecimentos de ensino; desse percentual, 41% dos mineiros e 37% dos paulistas acumulam função.

É interessante observarmos que, apesar das discussões travadas com o Departamento de Educação e com o Poder Legislativo da cidade de Ibaté, o plano de carreira não foi aprovado até o momento, o que certamente as desmotiva e também impede a realização de novos concursos para a efetivação docente. Conforme relatos, os últimos concursos públicos para contratação de professor efetivo foram quando essas docentes prestaram e foram aprovadas, provavelmente no ano de 1998. Desde então, em todos os anos, é realizado um processo seletivo simplificado para a contratação temporária de professores. Esse fato contribui para que se sintam desvalorizadas profissionalmente e desmotivadas para continuarem na profissão, pois não são valorizados os cursos de especialização que fizeram ou mesmo os que possam, futuramente, realizar. É preciso dizer que todas as professoras mostraram-se interessadas em saber mais sobre o ingresso em cursos de pós-graduação. Do mesmo modo, é preciso dizer que a Secretaria Municipal de Ensino frequentemente oferece cursos de aperfeiçoamento profissional e sabe que a falta da aprovação do Plano de Carreira é um problema a ser enfrentado.

	<b>Andréia</b>	<b>Evelin</b>	<b>Giovana</b>	<b>Maria Graziela</b>
<b>Regime de contrato</b>	Efetiva em Ibaté, SP.	Efetiva em Ibaté, SP.	Efetiva em Ibaté, SP.	Efetiva em Ibaté, SP.
<b>Trabalhou como temporário?</b>	Professora-estagiária na rede estadual.	Professora-temporária em São Carlos, SP.	Professora-estagiária na rede estadual.	Professora temporária em São Carlos, SP.
<b>Trabalhou como tutora universitária?</b>	Não	Não	Não	Sim. Período de 2001 a 2008.
<b>Tempo<sup>17</sup> que leciona no 1º ciclo do E. F.</b>	11 anos	16 anos	10 anos	12 anos
<b>Exerceu outras profissões?</b>	Não	Sim. Balconista em uma farmácia.	Sim. Balconista em uma farmácia.	Não

**Quadro 3** – Regime de trabalho e carreira profissional.

### 3.1.5 Gostos e preferências

Ao serem indagadas sobre o tipo de leitura preferido, todas apontaram, como primeira opção, os livros pedagógicos e a Revista Nova Escola. Isso significa que, além do gosto por esse tipo de leitura, a necessidade de aperfeiçoamento profissional faz com que, mesmo em suas horas de lazer, temáticas relacionadas à escola estejam presentes. Também foram citados os livros de autoajuda e jornais. A participação das professoras entrevistadas em eventos e atividades culturais em teatros, museus, cinemas e viagens é rara. Nas horas de lazer, as atividades mais frequentes são: assistir à televisão, ouvir música e ir ao *shopping*. É importante dizermos que a cidade em que residem não possui nenhum atrativo cultural, não há salas de cinema, teatro, anfiteatro ou museu. Raramente a Biblioteca Municipal realiza exposições. É apenas no final de ano que a administração local procura trazer alguns eventos natalinos, como cantatas ou concertos.

Diante do exposto, a cultura não é valorizada ou, ao menos, estimulada, nesse município. Quando há o desejo de frequentar espaços culturais para o próprio divertimento ou para levar os filhos, é preciso deslocar-se para a cidade vizinha. Assim, até mesmo as instituições de ensino encontram muitas dificuldades para levarem seus alunos a eventos culturais, seja por razão do transporte, seja pela ausência de apoio financeiro.

<sup>17</sup> Dados referentes ao ano de 2008, época da realização das entrevistas.

	<b>Andréia</b>	<b>Evelin</b>	<b>Giovana</b>	<b>Maria Graziela</b>
<b>Tipo de leitura preferido</b>	Livros pedagógicos.	Livros pedagógicos, literários e de autoajuda.	Revista Nova Escola.	Livros pedagógicos e jornais.
<b>Frequência a teatro, cinema e viagens</b>	Quando possível.	Raramente.	Raramente. Cinema: sempre.	Raramente.
<b>Tipo de lazer preferido</b>	Assistir à TV, internet e ouvir música.	Ler, assistir à TV, passear e ir ao cinema.	Ouvir música, assistir à TV.	Ir ao shopping, ouvir música, ler e assistir à TV.

**Quadro 4** – Preferências pessoais.

### **3.2 Momentos importantes para a escolha da docência: a escolha mais vantajosa e racional, a escolha desde a tenra idade e o gostar de crianças**

#### **Professora Andréia**

Andréia é a professora mais jovem entrevistada. Em sua fala, é evidente a realização em ser professora. Durante toda a escolarização básica regular, estudou em uma única escola localizada na região central da cidade. Ingressou na pré-escola aos quatro anos de idade e, aos seis anos, na 1ª série do Ensino Fundamental por querer acompanhar sua irmã mais velha. Em sua trajetória estudantil, Andréia estudou em apenas duas escolas: em uma, na cidade em que leciona, cursou da pré-escola ao Ensino Médio regular e, em outra – o Instituto de Educação Dr. Álvaro Guião, localizado na cidade vizinha (São Carlos- SP) –, concluiu o magistério (ensino profissionalizante). Ressaltamos que, apesar da equivalência do magistério ao ensino médio, ficando o aluno desobrigado a cursá-lo em outro período, Andréia decidiu frequentá-lo no período noturno como forma de aprender outros conteúdos – principalmente aqueles da área de ciências exatas por acreditar em que a carga horária dos conteúdos de exatas era menor no currículo do magistério.

A docente que mais a marcou em toda a sua história de escolarização é a professora Neusa, a qual já foi sua diretora quando trabalhava em outra escola. Andréia relembra que essa profissional conversava muito com seus alunos, brincava e interagía com todos e, atualmente, Andréia procura fazer o mesmo com seus alunos por espelhar-se nessa professora. Andréia sintetiza: “Um professor que fazia assim, com amor, com jeito é a Neusa. Sabe, ela

conversava demais com as crianças. Como eu falei pra você, os meus alunos falam demais porque eu falo demais com eles.”

Em relação à escolha da docência, esta se deve ao fato de sempre gostar de crianças e por ser um sonho de menina. Ela relata: “Naquela época, a gente via a professora como um ser diferente. Toda menina, principalmente menina, fala que quando elas crescerem que querem ser professora. A gente era assim também.” Dessa maneira, a docência, além de ser um sonho de menina – o que perpassa pelas questões de gênero – apresentava-se como a opção mais acertada já que havia um curso próximo, de fácil acesso na cidade vizinha e que não demandaria muitas despesas. Conforme suas palavras: “Os meus pais não tinham todas as condições, sei lá de me manter em uma faculdade, de fazer um cursinho. Por exemplo, você vai fazer o colegial, você não sabe se vai fazer uma faculdade, e pelo menos fazendo o magistério, você já tem uma profissão... pra você trabalhar, uma formação em alguma coisa.”

Assim, logo após concluir o magistério, ingressa na profissão como professora substituta no Estado por um período de dois anos. É nesse espaço de tempo que reconhece ter acertado na escolha profissional. Então, decide cursar Educação Artística e ingressa no nível superior privado. Mesmo com a possibilidade de lecionar para alunos mais velhos, a partir do segundo ciclo do Ensino Fundamental, resolve trabalhar apenas no primeiro ciclo do Ensino Fundamental por, justamente, identificar-se mais com essa faixa etária. Andréia diz: “Eu prefiro dar aulas para os ‘pequeninhos’. Se for pra escolher pra dar aula, eu prefiro de 1ª a 4ª do que o ginásio.”

Andréia não se vê apenas como dona de casa, cuidando dos filhos. Para ela é preciso que a mulher tenha uma ocupação, pois “qualquer emprego é útil, principalmente para a mulher... porque eu acho assim... se a mulher fica em casa, por mais que ela faça, o serviço dela não tem valor, a mulher tem que trabalhar, seja no que for, ela precisa nem se for pra ter uma ocupação mental. Então tudo é válido pra cabeça da gente... o contato com as crianças, o contato com as professoras, o conversar, ficar sabendo de ideias novas, de coisas novas, você estar fora da sua realidade... aqui você está sabendo de problemas que as crianças têm em casa e você diz ‘puxa vida, como eu reclamo à toa’.”

### **Professora Evelin**

Evelin é a filha caçula. Sua irmã também é professora e ambas trabalham juntas na mesma escola há, pelo menos, cinco anos. Evelin sempre morou ao lado da casa de seus avós, com um quintal muito espaçoso e com muitas árvores frutíferas. Sua casa sempre estava cheia

com a visita dos primos, principalmente no período de férias escolares. Desde os sete anos, diz ter decidido ser professora. Nas brincadeiras, ela era sempre a professora. Nesses momentos, rememora, era comum reproduzir frases e gestos típicos de sua professora, oscilando entre momentos de doçura e de nervosismo por falta de atenção e indisciplina dos “seus” alunos.

Evelin sempre estudou na mesma escola desde a pré-escola até a conclusão do magistério. Ao completar 12 anos de idade, resolveu trabalhar como balconista na farmácia do tio, já que sua irmã iria sair desse mesmo emprego e, assim, poderia conciliar as duas atividades: no período matutino trabalhava e à tarde estudava. Considera que o fato de ter começado a trabalhar cedo contribuiu bastante para que se tornasse uma pessoa séria e muito responsável. “Depois, quando eu me formei, eu trabalhei na farmácia de manhã, à tarde eu dava aula e à noite eu fui fazer pedagogia. [...] Depois, parei dois anos e fui fazer Letras. Então, sempre fui assim. Sempre.” Atualmente, leciona em duas escolas, o que faz com que, ainda, tenha uma rotina acelerada por ter que se deslocar para a cidade vizinha.

Ao ser questionada a respeito do acesso a livros durante a infância, Evelin afirma que não tinha muitos livros e dificilmente frequentava a Biblioteca Municipal: “[...] lia muito pouco. Eu não lembro do professor mandar ler. Não mandavam ler. Eu me lembro que, de vez em quando, a gente ganhava um livrinho. Mas eu não dava muita importância assim não. Eu ficava contente, mas eu acho que era tão poucas vezes que eu ganhava livro que eu ganhava em aniversário, depois de muito tempo. A gente não ligava muito.” O hábito de leitura não fora estimulado por seus pais e nem por seus professores durante sua escolarização, pois afirma: “Eu não lembro que o professor mandava ler, não. Nem de 5ª. Lembra daquela coleção Vaga-Lume? Eu lembro que eu li pouquíssimas vezes porque os professores não mandavam.” Entretanto a leitura torna-se mais frequente quando ingressa no nível superior, e comenta que, atualmente, tudo o que chega a suas mãos tem que ser necessariamente lido, como o projeto de pesquisa que originou este trabalho por ocasião da realização das entrevistas.

Evelin, por um lado, considera o seu salário adequado para si, porque não é casada e não tem filhos. Vejamos: “Eu acho pouco o que eu ganho, mas se eu comparar com uma que é casada, pra mim está bom” e, ao mesmo tempo, por outro lado, considera-o inadequado quando comparado com outras profissões que nem sempre exigem o nível superior: “Eu percebo que até uma pessoa que tem curso técnico ganha mais que o professor com nível superior. Eu não acho justo.” Esse fato demonstra que percebe a docência como uma profissão desvalorizada na sociedade contemporânea. Do mesmo modo, acredita que exercer a

docência não lhe possibilitou melhoras nas condições de vida do que aquelas tidas na infância. Justifica-se afirmando que, se tivesse continuado como balconista na farmácia do tio, teria as mesmas condições de vida de hoje: “Se eu continuasse na farmácia... se eu não exercesse a docência eu estaria na farmácia. Então, eu não vejo diferença nenhuma.” Por sua vez, se pudesse escolher outra profissão, não o faria “porque adoro essa profissão. Adoro, adoro de paixão. Deixaria tudo e ficaria com ser professora.” O gosto pela profissão faz com que se nela mantenha e não queira deixá-la por nada.

Em seus relatos, é possível percebermos que as principais dificuldades encontradas para lecionar devem-se ao fato de o município não possuir o Plano de Carreira para professores, de ter responsabilidade sobre todas as disciplinas, diferentemente do que ocorre no município vizinho em que atua como professora contratada por tempo determinado e de faltar um espaço próprio para a biblioteca escolar. No entanto, para o segundo semestre de 2008, devido aos esforços do Departamento de Educação, foram contratados professores aptos a lecionarem Educação Física, o que faz com que os professores deste nível de ensino tenham uma hora/aula semanal destinada ao atendimento aos pais de alunos, quando necessário, ou ao preparo de aulas, ou à correção de provas, entre outras atividades.

### **Professora Giovana**

Giovana e Evelin são irmãs, por isso a trajetória social de ambas é a mesma. Como dito, seus pais possuem pouca escolarização, mas nem por isso deixaram de estimular as filhas para que sempre estudassem. Giovana sempre frequentou uma única escola desde a pré-escola até a conclusão do magistério. Aos 13 anos de idade, foi trabalhar como balconista na farmácia do tio, onde permaneceu por três anos; decidiu deixar o emprego porque não era o que queria para si e iria casar-se. Ela chegou a cursar o 1º ano do Ensino Médio. Quando o curso de magistério foi implantado na instituição em que já estudava, resolveu nele ingressar, mesmo sabendo que teria que fazer o primeiro ano novamente, porque as disciplinas eram diferentes, mas isso não foi um impedimento.

A leitura de livros não era tão frequente em sua infância. Em sua maioria, eram lidos livros selecionados por seus professores e, posteriormente, realizava-se uma avaliação. Ao ser indagada sobre quais livros lia na infância, Giovana relata: “Eu acho que é [a coleção] Vaga-Lume que marcou muito. Tinham vários. Nós líamos, mas acho que tinha um pouquinho da obrigação em estar lendo... [...] Tinha prova, tinha que ler, e [li] mais alguns livros de romance que eu me lembro. Eu acho que eu nunca fui muito voltada para esse lado de gostar

de ler.” É com o ingresso no nível superior, no ano de 2000, que se torna mais frequente a leitura a qual está sempre associada aos livros pedagógicos devido à necessidade profissional.

Giovana lembra que sempre gostou de participar do desfile cívico realizado no aniversário da cidade e de apresentações em datas comemorativas. Recorda-se dos concursos de imitação de cantores em que sempre se apresentava como membro de grupos musicais e rememora: “Grafite e Menudo... a gente se apresentava [como eles]. Teatro, eu também gostava de participar. Nós fizemos ‘A Baratinha’, que eu me lembro. Então, nem se fosse pra ser uma planta, qualquer coisa lá em cima... (risos), ficava escondidinha só pra fazer parte do teatro. Eu gostava muito de participar.”

Após dez anos de trabalho, Giovana sente a profissão docente desvalorizada pela sociedade ao tecer algumas comparações entre a figura do professor na época em que era estudante e a atual. Relata que seu salário, apesar de deixar a desejar, contribui com a manutenção das despesas domésticas, ainda mais no momento em que um de seus filhos mora em outra cidade e está cursando faculdade. Em relação ao salário Gatti, Esposito e Silva (1998), observam que em 24% dos casos, o salário é declarado fundamental para a manutenção familiar. Particularmente, para Giovana, a opção pelo magistério mostrou-se a mais racional, já que estava casada e a escola era próxima à sua casa. Considera, ainda, que “na 4ª série, nós somos, além de educadora, nós fazemos o papel também de mãe, porque se eles têm dores, reclamam conosco, se tem algum problema, vêm falar conosco.”

Para Giovana, as funções do professor estendem-se além do ato de ensinar e transmitir conteúdos. Para ela os alunos falam: “Ah, segunda mãe! Às vezes eu também falo e acaba sendo. Lá você dá conselho, conversa, se está doente, você tenta ajudar, às vezes eles vêm sem tomar café, então, eu encaminho aqui pra cozinha, tomam um chá, comem pão. Então, você acaba...” Assim, o professor acaba desempenhando vários papéis: “Eu acho que o professor hoje tem várias [funções]; não está só voltado à educação. Ele tem vários papéis na sala de aula.”

### **Professora Maria Graziela**

Os pais de Maria Graziela tiveram dez filhos, dos quais ela é a oitava e apenas o filho caçula é homem. Durante sua infância, morou em uma propriedade rural da família. Seus pais sempre valorizaram o estudo e acreditavam em que suas filhas poderiam alcançar uma qualidade de vida melhor do que a deles desde que estudassem. Por isso decidiram mudar-se para a cidade em busca de melhores oportunidades.

Maria Graziela, todos os dias, ia com sua mãe levar as irmãs mais velhas à escola, o que só contribuía para aumentar o seu desejo de frequentá-la. A instituição de Educação Infantil, antigo “prezinho”, era muito próxima à sua casa e, devido ao seu desejo, sua mãe conseguiu matriculá-la antes da idade regular. Apesar disso, o momento mais esperado era o de ir à escola. A imagem que tinha da instituição escolar “seria assim... sabe esses coliseus, aquelas colunas, aquelas coisas imensas, eu tinha essa imagem de escola... quando eu cheguei no Fúlvio, foi assim... não uma decepção, mas ‘isso que é escola?’... mudou a imagem totalmente...” Maria Graziela esperava ver na arquitetura do prédio escolar sua magnitude, seu poder de encantamento; porém, com a frequência a esse espaço, nasce o seu anseio por conhecer o mundo das letras e a admiração pelos professores de Língua Portuguesa, o que, segundo ela, futuramente, contribuiu para que escolhesse graduar-se em Letras.

Após a conclusão da última série do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, é transferida para uma escola central junto com suas irmãs mais velhas. Todas, passaram a frequentar, quase que diariamente, a Biblioteca Municipal, e permaneciam nesse espaço por horas. “Não íamos pra biblioteca, pegávamos o livro e íamos embora. A gente ficava lá. Eu lembro que as bibliotecárias davam desenhos e a gente pintava. Eu lembro que a gente adorava a biblioteca. Eu me lembro até dos móveis que a decoravam.” A permanência nesse local fez com que despertasse sua curiosidade e vontade por aprender sempre mais. Durante as séries finais do Ensino Fundamental, são lembrados os eventos culturais, como apresentação de dança e teatro. Maria Graziela, por ter uma postura de liderança, sempre gostava de atuar em papéis de destaque. Quando não foi selecionada para participar de uma apresentação, pois já havia se apresentado no ano anterior, contou com a intervenção da professora da classe para que fosse uma das escolhidas: “Ela foi lá pessoalmente pedir para a outra professora me deixar dançar, porque eu já sabia e tal... e eu ficava toda, toda!”

Ao ter que optar entre continuar no Ensino Médio regular ou cursar o magistério, confessa que ficou em dúvidas; “não foi assim não, por gosto, por prazer, por vontade, nada disso. Foi mais pela opção mais vantajosa mesmo de ter uma profissão a custo [prazo] bem mais curto.” É preciso observar que a cidade de Ibaté, até o ano de 2008, não tinha nenhuma escola de ensino profissionalizante. A existência do magistério representava a única possibilidade de estudo profissional na cidade e apresentava-se como mais vantajosa já que com um ano a mais concluiriam o ensino médio e o magistério e, logo em seguida, poderiam começar a lecionar.

Por ser muito comunicativa, sua primeira opção era o jornalismo, mas não havia esse curso em cidades próximas, e seus pais não a poderiam manter longe de casa para estudar.

Nesse sentido, percebemos, mais uma vez, que a escolha de qualquer profissão leva em consideração não apenas a preferência, mas, em famílias sem muito recurso financeiro e com muitos filhos, a condição econômica para manter-se em outra cidade é um dos fatores decisivos sobre a escolha profissional.

Maria Graziela relata que o gosto pela docência veio com a experiência prática com o passar dos anos. Hoje se sente realizada nessa profissão a ponto de afirmar: “Acho que eu nasci pra isso mesmo, mas eu descobri, não foi prévio, não.” Hoje, sente-se realizada em estar na sala de aula, não pensa em deixar a docência por nada, mas fica claro que gostaria de ter melhores condições de trabalho e salário digno para que não precisasse dobrar período e, assim, pudesse se dedicar a preparar aulas mais interessantes e aperfeiçoar-se profissionalmente.

\*\*\*

Os dados relatados permitem-nos afirmar que a infância das professoras entrevistadas foi muito saudável e alegre, ao lado de seus pais, irmãos e familiares. Nesse período, algumas brincadeiras eram as preferidas: entre elas, aquela que imitava as situações cotidianas vivenciadas dentro da instituição escolar e da sala de aula. Percebemos, ainda, que a formação familiar fora muito rigorosa em relação aos deveres a serem seguidos e àquilo que era esperado para uma menina: a delicadeza, os gestos e as posturas refinadas. Igualmente, o respeito aos mais velhos, aos pais e professores era algo imprescindível na educação dos filhos.

Sendo assim, a atuação familiar na constituição da personalidade daqueles que estão sob sua responsabilidade é fortemente marcada por componentes emocionais, sociais e ideológicos que estruturam a formação permanente deste agente social, ou seja, aquilo que é aprendido e incorporado do *habitus* familiar é levado para a vida toda.

As oportunidades educacionais dos membros familiares das professoras entrevistadas não se diferenciam daquelas contadas pela história oficial, em que pese a dificuldade de acesso e permanência nas instituições escolares e a escassez de vagas, fatores que certamente impediram o prolongamento dos estudos tanto de seus avós quanto de seus pais. Esse fato revela que, com a falta de titulação acadêmica, coube aos seus familiares já na idade adulta, buscarem outras formas de sustento provenientes do esforço físico.

Desse modo, podemos entender o porquê da importância atribuída à escolarização por aqueles que dela não puderam participar e a crença no fato de que suas filhas poderiam galgar melhores condições de vida com a conquista de algum tipo de titulação acadêmica. O exercício do magistério surge como a primeira ou a única possibilidade de ascensão social capaz de lhes possibilitar, rapidamente, melhores condições de vida do que as de seus pais e avós. Ressaltamos ainda que, apesar das poucas oportunidades escolares existentes na época de escolarização de seus avós e pais, houve certa melhora intergeracional no tocante às condições de vida, ao acesso à educação escolarizada, à incorporação de capital econômico e à aquisição de conhecimentos escolares por parte das professoras participantes dessa pesquisa.

Cabe destacar que, para as professoras entrevistadas, a docência apresentou-se como a escolha mais viável, devido às condições econômicas familiares e ao fato de ser a única possibilidade de estudo no próprio município em que residiam. A opção pela docência, conforme relatado, foi marcada pelas oportunidades sociais a que se tinha acesso na época, o que demonstra claramente que, além do gostar de criança – considerado um pré-requisito –, o capital econômico familiar foi fundamental para que essa escolha ocorresse. Do mesmo modo, uma das professoras entrevistadas diz ter escolhido tornar-se professora desde seu ingresso na educação básica, porém, mesmo com essa afirmação, não deixamos de considerar que, mais uma vez, a opção pela docência manteve-se circunscrita às condições econômicas familiares e às condições sociais do lugar em que viveu.

Além disso, conforme Penna (2007, p. 172), “[...] as mulheres são conduzidas à escolha da docência como a mais adequada função a desempenhar, seja por sua família, seja por elas mesmas, ao se considerarem vocacionadas para tal, ou até mesmo por ser o que lhes parece [...] a melhor ocupação a seguir.” Destarte, assumimos que “sentir-se vocacionada à docência” é o argumento mais utilizado para se explicar a escolha profissional, porém não é o suficiente. Há outros fatores que, de certa forma, impõem, ou até mesmo determinam, essa escolha, tais como as oportunidades sociais a que se tem acesso e as condições financeiras familiares capazes, ou não, de manterem a dedicação exclusiva ou parcial aos estudos. Assim, diante do exposto, parece-nos possível afirmar que há uma clara imbricação entre vida pública e vida privada do professor, bem como entre desejos e possibilidades, ou, então, entre condições ideais e condições reais a serem consideradas para que essa escolha profissional seja feita.

*Todas as palavras evocam uma profissão, um gênero, uma tendência, um partido, uma obra determinada, uma pessoa definida, uma geração, uma idade, um dia, uma hora. Cada palavra evoca um contexto ou contextos, nos quais ela viveu sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções.*  
(*BAKHTIN, 1998, p. 100*)

## 4 TORNAR-SE PROFESSORA: O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA, A ANGARIAÇÃO DE CAPITAL CULTURAL E A ESTRUTURAÇÃO DO HABITUS PROFESSORAL

### 4.1 O capital cultural revela o *habitus* professoral

Nesta parte, objetivamos investigar o processo de angariação de capital cultural<sup>18</sup> e/ou conhecimento escolar, bem como a estruturação do *habitus* professoral, tal como na acepção de Silva (2003), manifesto por quatro professoras atuantes na última série do primeiro ciclo do ensino fundamental de uma escola pública no interior paulista. Para tanto, reconhecemos que a natureza do trabalho docente favorece, mas, ao mesmo tempo, exige dos agentes sociais que a ele se dedicam contato com a cultura humana, o que implica dizer que o professor, ao longo de sua trajetória formativa, precisa angariar conhecimentos os quais ultrapassem as justificações típicas do senso comum e as explicações rotineiras impostas pela tradição de modo acrítico e como verdade única.

Longe de exaurirmos as possibilidades significativas em torno do conceito de cultura e sem a pretensão de formularmos um quadro teórico a respeito do referido conceito, partilhamos da seguinte definição proposta por Bourdieu (1992c, p. 208): “[...] a cultura constitui um conjunto comum de esquemas fundamentais, previamente assimilados, a partir dos quais se articula, segundo uma ‘arte da invenção’ análoga à da escrita musical, uma infinidade de esquemas particulares” aplicáveis a situações que exigem que o agente social partilhe dos significados e da significação social própria da cultura humana. Caso se admita que a cultura erudita é o que permite aos seus detentores “[...] associar o mesmo sentido às mesmas palavras, aos mesmos comportamentos e às mesmas obras [...], pode-se compreender porque a Escola, incumbida de transmiti-la, constitui o fator fundamental do consenso cultural.” (BOURDIEU, 1992c, p. 206), dado o seu poder, perante a sociedade moderna, de orientar o repertório de conhecimento que esse sujeito detém, bem como de selecionar as aquisições intelectuais posteriores empreendidos pelo próprio agente social.

Nesse sentido, cultura é o processo por meio do qual o ser humano acumula, interioriza e incorpora conhecimento. Conforme Bourdieu (1998a, p. 74), “[...] o capital

---

<sup>18</sup> Como visto no item 2.1 da segunda parte deste trabalho, intitulado *A teoria de Pierre Bourdieu e a constituição do habitus profissional do professor*, o capital cultural é definido por Bourdieu (1998a) em três estados: **capital cultural incorporado** – pressupõe um trabalho de inculcação e assimilação para que haja a aquisição e incorporação pelo agente social; **capital cultural objetivado** – é transmissível devido a sua materialidade, fora objetivado em suportes materiais como livros, revistas, quadros, pinturas, monumentos, etc., entretanto, sua transmissibilidade não garante a apropriação simbólica de capital cultural; e por último, o **capital cultural institucionalizado** – é a objetivação do capital cultural sob a forma de diplomas que conferem ao seu portador reconhecimento institucional de seu capital escolar.

cultural é um ter que se tornou ser”, integrou-se à pessoa, ou seja, foi incorporado pelo agente social. Acrescenta-se que, quando a ação do agente social resultar em capital cultural no estado materializado, aquele que detém capital econômico tem, seguramente, mais acesso a esse tipo de capital dada a relação de dependência estabelecida entre ambos na sociedade capitalista. Esse tipo de investimento (angariação de capital cultural) feito pelo agente é aceito e valorizado socialmente, pois é preciso delegar parte de seu tempo e parte dos recursos econômicos obtidos à sua posse uma vez que a transmissão, a difusão da cultura humana transcende o âmbito da organização escolar.

Assim, valorizar ou não a cultura, possuir ou não cultura, para Bourdieu (1988; 1998a), extrapola as explicações que se apresentam de forma natural, individualizada e exclusivamente dependente do agente social para a tomada de decisão. Na realidade, os agentes sociais e as frações de classe, diante de suas condições reais de existência, realizam determinadas escolhas dentro do seu universo de possibilidades, de preferências e de prioridades. Tais opções são apreendidas, interiorizadas já no processo de socialização primária porque se relacionam, diretamente, com o campo social de pertencimento de sua fração de classe.

Aliás, neste estudo, a posse de diferentes tipos de capital – entre eles, o social, o cultural e o econômico – é essencial para identificarmos alguns elementos geradores dos modos de ser e estar na profissão docente, porque refletem os bens simbólicos e materiais desejados e, então, possuídos pelo professor. A esse propósito, optamos por explicitar alguns fatores que marcadamente influenciaram a valorização da escolarização e as relações estabelecidas pelas famílias de origem das professoras entrevistadas no tocante à angariação de conhecimento escolar e de capital cultural. Importa-nos, a princípio, mostrar a valorização da educação escolar por aqueles que dela não puderam participar ao admitirmos a hipótese de que a titulação alcançada por meio da frequência aos bancos escolares era vista como a única maneira possível e legitimada socialmente para que membros da classe popular, entre eles, as professoras deste estudo, alcançassem ascensão social.

Em *A miséria do mundo*, de Bourdieu et al (1997), é possível encontrarmos vários relatos de imigrantes e de excluídos do sistema social francês que buscaram, ou não, ascensão social pela via educacional. Nessa coletânea, há relatos que, por um lado, enaltecem o esforço individual e o sucesso escolar de filhos de operários que alcançaram melhores empregos (a melhor remuneração implica a aquisição de capital econômico) e melhores condições de vida do que as tidas por seus ascendentes; por outro lado, há relatos em que os sujeitos se

conformaram com suas condições sociais e converteram-nas em expectativas e sonhos futuros, num contínuo porvir.

A partir deste momento, dedicaremos especial atenção aos processos de angariação de capital cultural e/ou de conhecimento escolar empreendidos pelas professoras-participantes deste estudo. Levaremos em consideração, inicialmente, as condições familiares advindas da estruturação do *habitus* familiar e propulsoras da aquisição de capital escolar e cultural.

Nessa direção, encontramos nos relatos das professoras-participantes “o sonho” de alcançarem, pela via educacional, melhores condições sociais e culturais que as obtidas por seus pais. Maria Graziela narra a mudança de seus pais para a cidade quando perceberam que as filhas mais velhas já tinham alcançado tudo o que a vida de pequenos sítiantes do interior paulista poderia oferecer, para que elas pudessem prosseguir os estudos. Depois de seis anos morando na zona urbana, sua família regressou para o sítio, pois a agricultura requeria a presença constante de seus pais. Esse retorno não impediu que as filhas estudassem; ao contrário, fez com que Maria Graziela tivesse certeza de que era preciso buscar outra forma de conseguir o sustento na vida adulta sem ser com a lida no campo. Para ela, as dificuldades enfrentadas na zona rural seriam superadas com melhor titulação, a qual lhe permitiria a inserção no mercado profissional. Diante desse propósito, tendo em vista as possibilidades e limitações para realizar a escolha profissional, decidiu cursar o magistério na mesma escola em que havia concluído o ensino fundamental. Após a sua conclusão, ingressou em uma faculdade particular, no período noturno, para cursar Letras e, logo em seguida, assumiu aulas como professora temporária na rede pública de ensino na mesma escola em que concluiu a educação básica.

A gente morava no sítio, o sítio era dele [de seu pai], [a família] tinha uma estabilidade financeira muito boa, inclusive ele tinha imóvel aqui em Ibaté. Ele pensou que não poderia continuar nesse meio porque as minhas irmãs estavam ficando mais velhas, elas já tinham estudado até o nível médio, tinham feito datilografia, que era o que tinha, tinham feito curso de Corte e Costura. E aí? Ele falou “O que mais? Eu vou ficar com cinco filhas moças aqui no sítio? Elas precisam sair, precisam namorar, casar ou continuar estudando, porque elas já tinham feito o que tinha, o que Ibaté oferecia.” Não tinha mais nada aquém. Então a gente mudou pra cidade pra elas poderem fazer outros cursos. (Prof.<sup>a</sup> Maria Graziela).

Na visão de seu pai, era preciso que as filhas alcançassem melhores condições de vida, era “preciso namorar, casar **ou** continuar estudando” – essas eram as possibilidades de escolhas. Além disso, Maria Graziela deixa transparecer que, para seus pais, era imprescindível aproveitar todas as oportunidades a que se tinha acesso na época; era

necessário se esforçar para alcançar melhores condições de vida (aquisição de capital simbólico e de capital econômico) e, conseqüentemente, algum tipo de conforto material, diferentemente do que o seu pai poderia oferecer naquele momento aos filhos. Maria Graziela afirma também que os estudos sempre foram valorizados por seus pais,

[...] o meu pai sempre fez questão que todos estudassem. Sempre foi prioridade. Sempre teve bastantes livros. Mesmo porque ele levava livros da biblioteca da fazenda e as minhas irmãs aprendendo... me ensinavam... eu convivia ali, com elas. E eu lembro que o meu pai e a minha mãe contavam muitas histórias, principalmente a minha mãe. Contava muitas histórias, tanto que tem história que eu não sei a origem, mas não sei se era da cabeça dela... mas muito legais. (Prof.<sup>a</sup> Maria Graziela).

Nesse relato, percebemos o valor atribuído à cultura dominante, desde a infância, por meio da imersão familiar, pois, dessa forma, o agente social vai, paulatinamente, familiarizando-se com o mundo letrado, com o universo cultural. Esse contato com a cultura dominante ou legítima depende das condições sociais em que os agentes estão inseridos e se dela participam, uma vez que o estilo de vida é orientado pela necessidade existencial, pela obrigação de acúmulo de capital econômico e pela angariação de capital cultural. Dessa maneira, cada agente produz formas específicas de se relacionar com outros agentes sociais e com outras frações de classe. Para Bourdieu (1992c, p. 218-219), “a relação que um indivíduo mantém com sua cultura depende, fundamentalmente, das condições sociais nas quais ele a adquiriu, mormente porque o ato de transmissão cultural é, enquanto tal, a atualização exemplar de um certo tipo de relação com a cultura”.

Outro aspecto a ser considerado em nossa análise, tendo em vista a angariação de capital cultural e/ou de conhecimento escolar, refere-se ao fato de apenas a mãe da professora Andréia ter concluído a educação básica já na idade adulta. Esse distanciamento da instituição escolar aliado ao processo de ampliação da oferta de vagas no ensino fundamental fizeram com que os pais das professoras entrevistadas buscassem oferecer aos filhos melhores condições de vida que as deles, garantindo, para isso, a conclusão da educação básica e, particularmente, no caso das filhas, a conclusão do magistério. Andréia relata que fora o gostar de crianças que a fez escolher o magistério como profissão a ser seguida, entretanto, em sua fala, a opção pelo magistério aparece como a escolha mais racional a ser feita: entre concluir apenas o ensino médio e ter um diploma para que pudesse ingressar rapidamente no mercado de trabalho, decidiu-se pela segunda opção:

A gente pensa assim, ao invés de você fazer um colegial normal [regular] e fazer o magistério... pelo menos você faz o magistério e tem um curso que você possa já ingressar numa profissão. (Prof.<sup>a</sup> Andréia).

Mais uma vez, as condições econômicas familiares foram fundamentais para que essa decisão fosse tomada

mesmo porque [continua Andréia] os meus pais não tinham todas as condições, sei lá de me manter em uma faculdade, de fazer um cursinho... e, por exemplo, você vai fazer o colegial, você não sabe se vai fazer uma faculdade e pelo menos fazendo o magistério, você tem uma profissão... pra você trabalhar, uma formação em alguma coisa. (Prof.<sup>a</sup> Andréia).

As professoras entrevistadas reconhecem que a titulação escolar é um capital simbólico capaz de conferir aos agentes sociais algumas vantagens e distinções que possibilitam o acesso ao universo cultural dominante, o que, também, implica maior titulação e maior especialização para manter-se nesse meio. Além disso, quanto mais alto o nível de instrução alcançado, ou a ser alcançado, maior é o reconhecimento familiar e social em torno desse agente social, o que permite ao agente superar e até mesmo distanciar-se de sua origem, de seu *ethos* de classe.

Para Penna (2007, p. 191) “[...] a escola, ao valorizar a competência cultural legítima bem como sua posse, converte hierarquias sociais em hierarquias escolares, legitimando a ideologia do dom<sup>19</sup>” ao atribuir ao sujeito a responsabilidade exclusiva por seu sucesso ou fracasso escolar. Nesse sentido, as diferenças de origem também se expressam no capital escolar, na aquisição da cultura e no reconhecimento simbólico em torno da instituição escolar e de seu prestígio perante a comunidade. Dessa forma, a instituição escolar acaba por reproduzir as relações de classe ao contribuir, ou não, para a difusão do capital cultural. No entanto, a herança familiar pode aproximar ou até mesmo distanciar o agente social dos códigos exigidos pela escola, como a linguagem e os modos de se relacionar com a cultura legitimada, o que dificultaria a aquisição por parte do sujeito de capital escolar.

Características como ser responsável, caprichosa, estudiosa, obediente, preocupada, assídua e discreta aparecem com muita frequência nos relatos quando as professoras se definem como alunas. Tais traços, típicos do processo formativo familiar, são requisitados pela instituição escolar, fazem parte de suas exigências, de seus códigos de conduta. Andréia se retrata da seguinte forma:

---

<sup>19</sup> Para Bisseret (1979 apud PENNA, 2007) a ideologia do dom é utilizada para justificar as desigualdades sociais, atribuindo-as a dados de natureza humana. Sua construção histórica está atrelada às necessidades da burguesia ao opor mérito pessoal, individual à herança familiar e às condições de classe.

Eu sempre fui muito responsável, sempre... responsável... era muito caprichosa. Os professores queriam ficar com os meus cadernos... (Prof.<sup>a</sup> Andréia).

A Prof.<sup>a</sup> Giovana era

[...] uma aluna quieta, obediente, sempre preocupada em estar levando tudo a sério... estudiosa

Já a Prof.<sup>a</sup> Evelin considera-se

[...] esforçada... inteligente eu não me considero não. Eu sou mais esforçada mesmo.

E a Prof.<sup>a</sup> Maria Graziela ressalta a sua assiduidade:

Totalmente assídua. Não faltava por nada. Sempre assim... desde as séries iniciais até o magistério, na faculdade. Sempre tive um compromisso comigo mesma de achar que, se faltasse teria um prejuízo muito grande!

Nesses fragmentos, percebemos referências ao empenho individual como forma de alcançar o sucesso escolar e como forma de retribuir, recompensar os pais pelo esforço que faziam para manterem-nas apenas estudando até a conclusão do curso de magistério. Atributos como ser caprichosa, estudiosa, quieta, obediente, assídua e esforçada são características estruturadas pelo *habitus* primário familiar, as quais são requisitadas pela escola e facilitam, mas não garantem, o sucesso escolar e a permanência nesse ambiente. Acrescenta-se a isso que tais atributos são implícita ou explicitamente transmitidos e requeridos pelos professores e constituem o *habitus* secundário. Faltar à escola, ser indisciplinada ou mesmo relaxada implicava não apropriar-se dos conteúdos escolares, estar em prejuízo, deixar de aprender e de apreender algo referente à cultura dominante. O que é valorizado pela família, como os saberes escolares, transforma a necessidade de apropriar-se de conhecimentos escolares em uma disposição permanente do sujeito, uma virtude a ser mantida, o que, segundo Bourdieu (1998a), deixa transparecer a relação que o agente estabelece com a cultura dominante como capaz de gerar ascensão pessoal, social e profissional.

Quando o contato com a cultura fica restrito aos conhecimentos transmitidos pela escola, delegando aos professores, por exemplo, o incentivo para a aquisição do hábito de leitura essa relação é caracterizada enquanto uma relação de natureza escolarizada. Se fosse preciso ler, como os livros da coleção Vaga-Lume, como todas dizem ter lido, assim era feito:

[...] nós líamos, mas acho que tinha um pouquinho de obrigação naquilo. [...] tinha prova, tinha que ler [...] eu acho que eu nunca fui muito voltada para esse lado de gostar de ler. (Prof.<sup>a</sup> Giovana).

Outro relato significativo que conflui com o relato da Prof.<sup>a</sup> Giovana é rememorado pela Prof.<sup>a</sup> Andréia. Ela nos conta que a leitura de livros selecionados pelos professores era tida como uma obrigação:

[...] eu lia porque tinha que ler um livro por bimestre pra fazer avaliação. [...] a professora dava um livrinho por bimestre pra ler e só. (Prof.<sup>a</sup> Andréia).

Tais relatos oferecem-nos pistas a respeito da estruturação do hábito de leitura. Durante a infância e na vida familiar, não se dedicava muito tempo à leitura – era preciso ler o que tinha que ser lido para realizar as práticas avaliativas. Todavia, essa faceta do *habitus* familiar, na qual a prática de leitura não era tão valorizada, teve que ser ressignificada após o início da docência porque as professoras reconhecem que hábitos culturais como a leitura são considerados legítimos e até mesmo esperados daqueles que se dedicam ao magistério. Para a Prof.<sup>a</sup> Andréia

[...] quando a gente trabalha na escola, a gente vai tomando gosto. Tudo o que você ler, como um recorte de jornal... um jornal... você quer folhear e ler... uma revista, um livro que alguma pessoa te indica; aí sim. Até então, você não tem aquela curiosidade. Depois que você entra na escola é que você pega essa curiosidade.

Ou seja, o exercício da docência requer do agente social que a ela se dedica algumas mudanças e reestruturações em relação ao seu *habitus* primário adquirido no interior do seio familiar. Tais transformações, quando são requeridas pelo exercício da docência, revelam uma necessidade instituída, a qual é marcada por seu caráter pragmático e utilitarista, para o desempenho da função docente.

Dentre as professoras entrevistadas, Maria Graziela recorda com prazer das leituras feitas durante a infância. Além de ler o que era solicitado pelos professores, ela e suas irmãs passavam horas a fio na biblioteca municipal. Maria Graziela rememora:

[...] eu lembro que eu não fiz a carteirinha, mas eu ia junto. Tinham que me levar junto! [...] a gente ia pra biblioteca e ficava lá. [...] não íamos pra biblioteca, pegávamos o livro e íamos embora. A gente ficava lá. [...] eu lembro que a gente adorava a biblioteca. [...] Era um lazer ir para a biblioteca ler. (Prof.<sup>a</sup> Maria Graziela).

Evelin relata que apesar de não ter lido muito e nem de ter frequentado a biblioteca municipal durante a infância e adolescência, hoje é uma leitora assídua; mudança que, segundo Evelin, deveu-se às exigências da profissão:

[...] curso de professor, eu amo fazer. Então, todo curso eu estou lá. [...] Eu amo ler! Eu tenho ansiedade para ler! Eu comecei a fazer o curso Letra e Vida... ela deu um monte de textos e eu quero ler todos... só que eu não tenho tempo... eu já li pelo menos o comecinho eu já comecei a ler. Eu não consigo dormir sem ler nada. (Prof.<sup>a</sup> Evelin).

Assim, diante do exposto, as famílias das professoras entrevistadas valorizavam a escolarização como a melhor forma para que seus membros ascendessem socialmente, o que implicaria a aquisição de capital econômico e de capital simbólico. A escolarização e a titulação acadêmica apresentaram-se como estratégia de mobilização social, o que certamente exigiu muito esforço tanto das filhas quanto de seus pais para que as mesmas prosseguissem com os estudos. Do mesmo modo, os excertos acima citados auxiliam-nos a compreender alguns aspectos importantes referentes ao *habitus* primário familiar como o enaltecimento do trabalho para pais e filhos e o alcance futuro de recompensas materiais e financeiras pelo sacrifício feito. Essa valorização do trabalho enquanto exercício prático oferece-nos algumas pistas a respeito dos valores incorporados pelos agentes sociais e da importância atribuída ao professor pelo aprendizado prático, tencionando-o a valorizar muito mais os conhecimentos que incidem diretamente sobre sua prática cotidiana e que o auxiliem a resolver problemas em sala de aula do que o embasamento teórico e sistematizado acumulado a respeito das práticas docentes.

Ao serem questionadas sobre a importância da teoria para o desempenho da função docente, destacou-se em suas falas, a importância dos cursos de aperfeiçoamento profissional por serem mais próximos da realidade vivenciada em sala de aula do que os cursos de formação acadêmica realizados, como a graduação.

Eu acho que esses cursos [refere-se aos cursos de graduação] deixam muito a desejar. Não dá uma base pra você em sala de aula. Eu acho que deixa a desejar, não oferece nada pra você em sala. Você vai aprender quando estiver dentro de uma sala de aula. (Prof.<sup>a</sup> Evelin).

Eu acho que você tem que ter a teoria e colocar em prática pra ver se funciona, testar. (Prof.<sup>a</sup> Andréia).

Foi... primeiro foi com a prática mesmo... de você ficar com aquela dúvida e não ter à quem recorrer, e recorrer a todos os materiais oficiais que tinha disponível, até mesmo revistas sobre a educação, sobre o tema, primeiro foram dúvidas relativas ao compromisso de dar aula. (Prof.<sup>a</sup> Maria Graziela).

Nesse sentido, a teoria apresenta-se válida ao relacionar-se com problemas práticos. As professoras entrevistadas reconhecem, ainda que subliminarmente, que a prática não está desconectada da teoria; não negam a importância desta para o exercício da docência uma vez que a formação teórica é considerada importante por configurar-se enquanto fator de distinção social para alcançar titulação acadêmica e angariar conhecimentos escolares. Porém, segundo elas, os professores se veem sufocados, sobrecarregados com os problemas cotidianos em sala de aula e precisam buscar respostas rápidas para a solução de seus problemas, o que os distancia de um aprofundamento teórico-educacional, ou seja, de um *corpus* de conhecimento científico.

Conforme verificamos, é atribuído maior valor aos conhecimentos práticos alcançados ao longo de sua experiência docente do que à obtenção de conhecimentos científicos por meio de discussões teóricas. O contato com diferentes teorias, por exemplo, como o construtivismo piagetiano, é válido desde que seja possível adaptá-las às situações presentes em sala de aula. Nesse sentido, a teoria torna-se importante quando possibilita a aquisição de saberes práticos.

[...] Eu acho que você aprende mais com esses cursos de pouca duração, com as capacitações do que numa faculdade. (Prof.<sup>a</sup> Evelin).

[...] Eu acho que você tem que ter a teoria e colocar em prática pra ver se funciona, testar.

A gente está sempre tendo curso pra renovar, até mesmo nos livros. Os livros sempre trazem coisas diferentes. A gente está sempre comprando alguma coisa diferente... O que você já sabe que funciona melhor, no outro ano, você já dá de novo, e o que não deu certo, você já muda. (Prof.<sup>a</sup> Andréia)

[...] a teoria é o porto seguro. É a certeza de que eu tenho um norte, que eu tenho um parâmetro. Observando comportamentos, tirando conclusões de práticas que eu via que eram acertadas de outros profissionais, foi por aí, consultando PCN, vendo livro didático, vendo que eu teria que desenvolver no aluno aquela determinada competência e que na faculdade eu não vi nada disso.

[questiono, em seguida, a respeito do que a faz buscar pela teoria]

Primeira coisa, a necessidade de pesquisar, de lançar mão de coisas prontas, coisas feitas, de chavões, de “é isso mesmo” achar que é experiência e mergulhar na teoria mesmo. Apostar na teoria, com a certeza de que ela é o norte mesmo. (Prof.<sup>a</sup> Maria Graziela)

É o que tem aqui, nos cursos de capacitação. Tem a teoria e tem como trabalhar com os alunos em sala de aula. (Prof.<sup>a</sup> Giovana)

Diante do exposto, é possível observarmos, em suas falas, que o exercício prático da docência – o contato com a sala de aula, os encargos assumidos quando se é o professor responsável pela classe – possibilita-lhes aprender e apreender os modos de ser professor e, ao mesmo tempo, estruturar o *habitus* professoral. Nesse sentido, a constituição do *habitus* – especificamente, o *habitus* professoral – depende das experiências vivenciadas, do que vemos, ouvimos, praticamos e reproduzimos ao longo de nossa história de vida, pois o *habitus* sintetiza os modos pelos quais apreciamos o mundo, nele agimos e interagimos. (SILVA, 2003, 2005). Além disso, o *habitus* é uma resposta objetiva empreendida pelo agente social que configura o seu cotidiano; daí resulta a importância de aquisição de capital cultural para compreender, agir e interagir com o contexto social.

Outrossim, destacamos, ainda, o fato de considerarem a experiência adquirida em sala de aula, os momentos formativos de ordem prática, o contato e a troca de experiência com os pares profissionais, muitas vezes, mais contundentes do que a própria formação acadêmica recebida outrora. Isso ocorre porque as dúvidas e inquietações por parte dos professores relacionam-se ao **como ensinar**. Sendo assim, percebemos ao longo das entrevistas que a busca pelo como ensinar é algo típico e característico da aprendizagem do sujeito adulto. Para esse sujeito-aprendiz o que importa, de maneira geral, é o **para quê**; não é saber por saber ou, então, saber para se tornar erudito; importa aprender e apreender conhecimentos (capital cultural e capital escolar) que se relacionem direta e efetivamente com o desempenho da função profissional.

Evelin relata:

A Maria Graziela tem uma experiência superlegal. Ela está sempre em contato com a formação. Eu já vi alguns cadernos que se trabalha na [...]. Eles trabalham bem atividades práticas. É muito 10 esse curso! Esse que é um curso assim... Eles realizam muitas atividades prática. Eu procuro ler e pôr em prática o que convém. (Prof.<sup>a</sup> Evelin).

Em outro momento, questionada sobre a importância da formação teórica para o exercício da profissão docente, Evelin compara as experiências e aprendizagens obtidas durante a graduação em Letras, tendo em vista os conteúdos específicos ministrados neste curso, e o que aprendeu em cursos de formação continuada e exemplifica:

Os cursos de graduação... não se adquire... se adquire a prática na prática, mas ele não dá uma segurança pra você começar. Por exemplo, gramática, você aprende mais na sala de aula do que... Eu não estou exercendo a profissão [não atua como professor

especialista nas séries finais do E.F e E.M], mas garanto que se eu fosse dar aula, eu aprenderia muito mais do que num curso de graduação.

[...] Então, cada curso que você vai... não é tudo que você aproveita, mas um pouco você aproveita e você consegue melhorar na sua prática.

Eu acho que você aprende muito mais com esses cursos [refere-se aos cursos de formação continuada] do que com uma graduação. (Prof.<sup>a</sup> Evelin).

Já para a Prof.<sup>a</sup> Giovana, a graduação em Pedagogia contribuiu mais para sua vida pessoal – ao possibilitar-lhe um enriquecimento cultural, já que estava afastada de cursos acadêmicos – do que para a sua prática docente. Questionada sobre a contribuição que esse curso teve para a sua atuação em sala de aula, Giovana afirma:

Eu percebo que melhorou pra mim, no meu aprendizado, porque eu estava um tempão sem estudar, porque você fica parada e lá você tem acesso a tudo. Os professores contam o que acontece... Mas mesmo, na sala de aula, é o dia-a-dia.

[Questiono se o fato de ter voltado a estudar, ter esse contato com a teoria foi positivo]

É! Pra mim. Como pessoa! Mas eu falo que em relação à sala de aula, quando eu estudava lá... Eu aprendi mais é na prática, porque eu percebo que... Eu terminei em 2003, comecei em 2000 quando eu iniciei era mais teoria e agora eu percebo que as pessoas que estão terminando, que elas têm muita aula prática e lá não era. (Prof.<sup>a</sup> Giovana).

Em sua fala também percebemos a importância atribuída às experiências adquiridas em sala de aula. Conforme os relatos explicitados acima, aprende-se a ser professor a partir do exercício prático da profissão. Concordamos com a afirmação de que a prática tenha grande importância para o exercício da docência e ressaltamos, mais uma vez, que somente o contato com as exigências típicas do ambiente escolar, quando se é professor, possibilita a estruturação do *habitus* professoral, pois, até então, estava estruturado o *habitus* estudantil. (SILVA, 2005). A nosso ver, ocorre, entretanto, uma supervalorização da prática que acaba por privilegiar os saberes utilitários e medidas adaptativas, as quais afastam os professores de uma reflexão teórica rigorosa. Muitos cursos são considerados eminentemente teóricos quando as docentes não conseguem relacionar os conteúdos ministrados com a cotidianidade vivida em sala de aula. De fato, defendemos que a teoria é fundamental para a prática docente; entendida aqui como a estruturação de conhecimentos científicos por possibilitar-lhe domínio sobre suas ações ao afastá-lo de uma prática mecanicista que pode o aproximar de condutas leigas e acríticas.

A teoria possibilita o acesso a um tipo de conhecimento específico – o científico – e, conseqüentemente, a aquisição de capital científico. Nesse cenário de supervalorização e

exacerbação da prática pela prática, muitos cursos de formação inicial distanciam-se, a nosso ver, de sua essência acadêmica e acabam por extinguir disciplinas como Filosofia da Educação ou Sociologia da Educação do rol das disciplinas curriculares, as quais, decididamente, acreditamos, possibilitam discussões férteis sobre múltiplos temas – teóricos, pedagógicos e outros de maneira geral - e, assim, contribuem para a incorporação de capital cultural. Quando isso acontece, subliminarmente, os cursos de formação acabam por privilegiar as disciplinas de cunho prescritivo-descritivo, as quais se relacionam com o capital cultural institucionalizado a ser certificado a um determinado agente, garantindo, dessa forma, a convertibilidade do capital econômico empregado em prol de uma ação, ou de uma titulação, em capital escolar e capital simbólico. (BOURDIEU, 1983c; 1998a).

Para Andréia, atuar como professora substituta contratada como estagiária em escolas estaduais durante dois anos (1997 e 1998), logo após concluir o magistério, representou ganhos para o exercício da docência já que foi familiarizando-se com as demandas da atividade profissional e sendo auxiliada por professoras mais experientes sempre que considerava necessário.

[...] primeiro eu peguei aula no Estado. Então, eu estava naquele ambiente, vendo as professoras darem aula, eu ficava de vez em quando... Quando eu ia pra sala, elas já deixavam as coisas pra mim, a não ser que acontecesse algum imprevisto ou se fosse alguma coisa já marcada elas deixavam aula pronta e aí você vai pegando o ritmo de como é.

[...] não é a mesma coisa de você ter a sua sala, [exemplifica] como quando você vai tirar carta, você faz aula, faz a prova, você está apto, tem a carta na mão, só que você vai ter a prática mesmo só com o tempo. É com o tempo que você vai pegando a prática em sala de aula. (Prof.<sup>a</sup> Andréia).

Além do contato e auxílio de pares, as professoras entrevistadas apontam que livros e revistas em muito contribuíram para a constituição de sua profissionalidade. Ao observamos quais são os tipos de livros e revistas disponíveis aos professores na sala dos professores ou na biblioteca da unidade escolar, observamos um número expressivo de exemplares da Revista Nova Escola. Não desconsideramos a importância da leitura desses materiais, mas é necessário possibilitar aos professores acesso a outros tipos de informação que promovam uma formação de caráter científico. Assim, esses saberes práticos, de cunho prescritivo aos quais os professores têm fácil acesso não estabelecem uma relação criteriosa com o conhecimento científico, de tal forma que acabam por acentuar ainda mais as diferenças entre aqueles que pesquisam e analisam a educação e aqueles que desenvolvem e efetivam as práticas em sala de aulas.

É justamente por trabalhar com a cultura humana que a função do professor adquire especificidades e particularidades que a diferenciam de outras profissões, mesmo que atualmente as especificidades típicas da docência – como a transmissão de conhecimentos socialmente legitimados – estejam se perdendo, e o professor passe a ter outras obrigações. Diante dessa constatação, retornamos, novamente, aos dados da pesquisa Brasil (2004). Nessa pesquisa quando os professores foram questionados sobre o papel do professor na atividade educativa, apenas 17,3% apontaram-no como, antes de tudo, um transmissor de cultura e de conhecimento, e 79,2% identificaram-no como um facilitador da aprendizagem dos alunos. Outro dado relevante diz respeito à finalidade da educação: 72,2% dos docentes indicam que a formação de cidadãos críticos e conscientes é a finalidade mais importante da educação.

Nesse contexto, consideramos que a formação continuada e o aperfeiçoamento profissional promovem a adaptação dos professores às novas exigências educacionais e às novas reformas postas em vigência, por se caracterizarem como momentos informativos quando, na realidade, deveriam ter caráter formativo. De fato, conforme evidencia a fala da professora Andréia, ocorre uma “mescla” entre o que fora considerado “velho” e, portanto, “tradicional” com o que é considerado “novo e moderno”, a exemplo o construtivismo piagetiano. Para Andréia, é preciso pensar primeiro no aluno e manter o que promove uma aprendizagem eficaz, nem que para isso seja necessário utilizar-se de duas teorias tão distintas entre si, fato este que também se relaciona com os dados supracitados pela pesquisa Brasil (2004).

Eu acho assim... Na minha época, o ensino era muito tradicional e hoje é tudo construtivista. Eu acho que você não pode ser radical, nem só um nem só o outro. Eu acho que tem que mesclar e conhecer a sala, porque tem sala que funciona mais com o construtivismo e tem sala que funciona mais com o tradicional. Assim, você vai mesclar, misturar um pouco. Tudo você tem que ir dosando e ver conforme vai funcionando na sala de aula. O construtivismo é lindo? É muito bonito? É! Só que só ele não funciona, porque se você vai utilizar só o construtivismo, como eu tenho a 4ª série, você não vai cobrar ortografia e gramática da criança, só que ele também não pode ficar sem isso. Você tem que seguir um pouquinho do tradicional, a criança tem que ter uma noção de pontuação. Eles têm que ter noção de ortografia. Então, a gente cobra. [...] Você vai cobrar do aluno, mas também eu não vou falar para o aluno: “você vai fazer tudo de novo”. Eu sento com eles na hora da produção de texto e falo: “Isso aqui é assim, isso é assim...” Você vai cobrar de um jeito diferente dele, você vai estar cobrando aquilo que o tradicional cobra, só que de um jeito diferente. (Prof.<sup>a</sup> Andréia).

Enfim, nos depoimentos colhidos, os estudos realizados pelas professoras e que adquirem importância em suas falas são aqueles que se relacionam diretamente com a atividade prática da docência. É preciso que estejam sempre em contato com o conhecimento

educacional e isso ocorre, principalmente, nos horários de trabalho pedagógico coletivo ou em momentos de formação continuada concentrados, na cidade em que lecionam, principalmente, antes do início dos semestres letivos. As professoras entrevistadas assim se referem aos cursos de capacitação dos quais participaram:

[...] São cursos muito bons, mas tudo pode melhorar.

[...] a gente está sempre tendo curso pra renovar, até mesmo nos livros. Os livros sempre têm coisas diferentes. A gente está sempre comprando alguma coisa diferente.

[...] curso de capacitação sempre ajuda. Qualquer curso que você vai fazer... Nos cursos que dão capacitação pra gente, alguma coisa você tira de proveito. Nunca é negativo. Sempre ajuda. (Prof.<sup>a</sup> Andréia).

[...] a gente busca novos conhecimentos pra eles.

[...] você vai mudando o jeito de ensinar na sua sala de aula. Cada ano parece que eu vou ensinando melhor.

[...] agora tem cursos que você vai e não aproveita e tem muitos cursos que você muda o seu método... Levantar os conhecimentos prévios, medir a sala se eu vou trabalhar medidas que às vezes a gente não tem ideia porque não aprendeu na formação, não aprendeu durante... Quando você estudou, então se você não for...

Eu acho que você aprende muito mais com esses cursos do que com uma graduação. (Prof.<sup>a</sup> Evelin).

Nós temos muitos cursos, tem o HTP uma vez por semana, a gente troca atividades, e uma ajuda a outra, porque... eu aprendi muito... com a Maria Graziela e com a Evelin, porque eu sempre dei aula pra pré, pra 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> e quando eu vim pra cá, eu peguei logo uma 4<sup>a</sup> série.

[...] tem a teoria e tem como trabalhar com os alunos em sala de aula. (Prof.<sup>a</sup> Giovana).

Ressaltamos que, apesar do contato com o conhecimento científico produzido na área educacional ser, razoavelmente, de fácil acesso devido às facilidades possibilitadas pela *internet*, como o acesso gratuito a periódicos livres e a pesquisas acadêmicas presentes em bibliotecas digitais disponibilizadas na plataforma CAPES e nas diferentes bases de dados, tais como os periódicos presentes na plataforma SCIELO, isso não acontece e até mesmo essa possibilidade é desconhecida pelos professores. Esse tipo de conhecimento a respeito de tais plataformas circula com facilidade, habitualmente, nos meios acadêmicos e não nos meios escolares. Durante o período de entrevista, várias vezes citamos os endereços eletrônicos e a diversidade de periódicos científicos ali indexados; contudo, ao final das entrevistas, perguntamos a cada professora se alguma vez, ao menos por curiosidade, tinha acessado algum dos referidos *sites*; a resposta foi negativa, acompanhada da justificativa que tinham esquecido ou que não havia tempo hábil para isso.

Esse fato demonstra que a incorporação de conhecimentos científicos, mesmo os da área educacional, o que segundo Bourdieu (1998a) requer do sujeito o que ele tem de mais pessoal – o seu tempo –, não faz parte da constituição e da estruturação do *habitus* professoral

dessas docentes. Ocorre que, muitas vezes, o conhecimento científico é ligeiramente adaptado às necessidades escolares para ser transmitido aos professores, principalmente, por meio de cursos de aperfeiçoamento profissional e de formação continuada, e acabam se desvencilhando ainda mais dos saberes científicos.

É o que tem aqui, nos cursos de capacitação. Tem a teoria e tem como trabalhar com os alunos em sala de aula. (Prof.<sup>a</sup> Giovana).

Para as professoras, ao serem questionadas sobre as principais fontes de pesquisas e novas informações, todas apontaram livros, revistas, especialmente, a Revista Nova Escola e a *internet*. Para Maria Graziela, quando há dúvidas a respeito da teoria, são os documentos oficiais que lhe auxiliam, mormente, os Parâmetros Curriculares Nacionais.

[...] se eu tivesse que elencá-los seriam os PCNs, e eu uso muito a internet pra essas coisas. Eu pego muitos textos de internet, de autores não renomados. (Prof.<sup>a</sup> Maria Graziela).

Nesse sentido, também para as professoras Giovana e Andréia, a *internet* apresenta-se enquanto uma ferramenta de trabalho importante para a busca de atividades interessantes e que despertem o interesse de seus alunos. A *internet* também é uma fonte de atualização como aconteceu quando a Prof.<sup>a</sup> Giovana explicava as razões pelas quais Plutão deixou de ser considerado um planeta. Nesse caso, a divulgação de que Plutão não era mais considerado um planeta coincidiu com o conteúdo que estava sendo ministrado a respeito do Sistema Solar e com a divulgação midiática.

[...] nos livros de hoje vem como... presente no Sistema Solar, eu tirei da internet... saiu no Jornal Nacional, o porquê dele não fazer mais parte do Sistema... devido ao tamanho... é porque nos livros está constando que ele ainda é... [planeta] porque acho que foi mudado em 2006. Então, não são mais nove, são oito. Eu não tinha contato nenhum com o computador, então, o que aconteceu? As outras professoras que tinham acesso, que sabiam mexer, traziam coisas legais e eu... “se eu soubesse mexer... olha quanta coisa!” e agora, eu já estou aprendendo. Então, você pega uma coisinha e já... Eu trago muita coisa da internet! (Prof.<sup>a</sup> Giovana).

A gente tem o HTP. Então, tudo o que aconteceu na semana ali você fica sabendo... professor que assina uma revista e leva... mesmo a coordenadora: “Olha achei essa poesia na internet!” Tem muita coisa. (Prof.<sup>a</sup> Andréia).

Além disso, verificamos que as pesquisas realizadas na *internet*, ou mesmo as trocas de experiências em momentos como o HTPC, priorizam a busca por atividades que tornem o

conhecimento a ser ministrado e os saberes disciplinares em saberes interessantes e que predisponham, motivem os alunos a aprenderem – o que, por sinal, é válido. É preciso saber **como ensinar** determinado conteúdo por meio de fatores colaborativos e facilitadores para a aprendizagem para que a aula flua, evitando-se qualquer conflito ou mesmo indisciplina na sala de aula, e garanta a aprendizagem eficaz dos alunos.

A necessidade de estudar, de apropriar-se de conhecimentos que se modificaram recentemente, especificamente, em momentos não institucionais, sem ser em formação continuada ou em horário de HTPC, é colocada em segundo plano, quando há tempo hábil para isso, pois torna-se mais racional e prioritário ao professor suprir as urgências requeridas pela dinâmica da sala de aula. Esse desencadeamento de ações e as escolhas prioritárias feitas pelo professor relacionam-se com a natureza do *habitus* professoral já estruturado, cuja principal faceta refere-se à busca do “como ensinar” e não do aprofundamento teórico em torno dos saberes a serem ensinados, o que pressuporia, por parte do professor, um investimento pessoal para a incorporação de capital cultural.

Em suma, em nenhum momento queremos dizer que as professoras não se aperfeiçoam profissionalmente, ou que não estudam, ou não leem. Ao contrário, afirmamos que as professoras entrevistadas estão frequentemente participando de cursos de formação continuada, buscam novas abordagens metodológicas, trocam experiências com professores mais experientes, são informadas, conforme evidenciamos em seus excertos. Por outro lado, também detectamos, por meio de seus relatos, que, devido às demandas enfrentadas diariamente em sala de aula, tais professoras e, provavelmente muitos outros professores, privilegiam os saberes disciplinares e disciplinadores traduzidos em um processo de rápida assimilação obtidos em cursos aligeirados ou em revistas informativas.

Sendo assim, “[...] a função docente exige e proporciona relação utilitária com o conhecimento e preocupação acentuada muito mais com a forma do que com o conteúdo.” (PENNA, 2007, p. 213), pois essa é uma relação de escolarização estabelecida entre professores e alunos com o conhecimento humano, com a cultura humana. De fato, verificamos, ao longo das entrevistas, que o exercício da docência possibilitou que todas as professoras entrevistadas tivessem uma relação mais próxima com a cultura dominante, o que lhes permitiu algumas conquistas – tais como distinções sociais de sua classe de origem, aquisição de capital simbólico, devido à profissão exercida, e prestígio social – capazes de diferenciá-las de outros agentes sociais ou de outras frações de classe. Para Maria Graziela

[...] eu acredito que se eu tivesse outra profissão, melhoria, mas não tanto quanto. Eu acredito que assim, o querer estar inteirado nos assuntos, nos acontecimentos, querer saber mais, a se capacitar mais é o que tem me feito buscar mais, ler mais, frequentar. (Prof.<sup>a</sup> Maria Graziela).

O professor, por trabalhar diretamente com o conhecimento sistematizado historicamente, posto que esse saber relaciona-se com a cultura humana e o seu trabalho objetiva a educação formal dos seus alunos, coloca-se em uma posição distante dos trabalhadores manuais e próxima daqueles que exercem função intelectual. Desse modo, o professor

[...] precisa compreender o próprio processo de construção e produção do conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças dos processos de produção do saber científico e do saber escolar, conhecer as características da cultura escolar, saber a história da ciência com que trabalha e em que pontos elas se relacionam. (PAIM, 2005, p. 116).

Assim, exercer a docência significou participar de uma classe profissional diferenciada, em que a posição social ocupada pelos professores diferencia-se (ou diferenciava-se) daquela ocupada pela maioria dos trabalhadores brasileiros. Para aqueles que consideram ter melhorado econômica e socialmente, a docência possibilitou avanços também no que se refere ao capital cultural, à aquisição de bens culturais em que o nível de instrução, a escolaridade e o domínio cultural apresentam-se como elementos importantes que compõem o sentimento de pertença a uma determinada classe social e confere certa distinção simbólica, sobretudo, no cenário brasileiro. (BOURDIEU, 1992a; 1992b)

Não obstante, as professoras entrevistadas também percebem que a profissão docente está desvalorizada socialmente. Na cidade em que trabalham não há Plano de Carreira e não há concurso público para contratar professores efetivos há mais de dez anos, o que nos remete à ideia de desprestígio social em torno da profissão.

Eu acho que na época, ele era mais bem remunerado, ele era visto como uma pessoa, mais, de respeito. Eu acho que essa desvalorização do salário, iguala o professor com o resto da população. Então, muitas vezes, os pais podem ganhar mais do que eu [como professora].

[...] Uma pessoa já chegou pra mim e disse: “olha, você ganha isso e trabalha meio dia! E eu trabalho o dia inteiro e ganho a metade”. [...] Quanto à remuneração a gente merecia um salário melhor e condições melhores. Aqui na prefeitura a gente não tem plano de carreira. Um professor que tem curso superior, um que se empenha em fazer cursos, não ganha nada além. Isso deixa a desejar... (Prof.<sup>a</sup> Andréia).

Eu percebo que até uma pessoa que tem curso técnico ela ganha mais que o professor com nível superior. Eu não acho justo. Um médico... está certo ele está lidando com vidas... mas você também está mexendo com vidas, mas o médico também passou por um professor, mas quem ganha mais? Ele. Ele cursou uma medicina e eu uma pedagogia, mas tem discrepância. Ele ganha mais que nós e não deveria ser assim. Está muito grande a defasagem. (Prof.<sup>a</sup> Evelin).

O professor “[...] ao trabalhar com o conhecimento, diferencia-se das demais atividades no processo capitalista de produção e, no entanto, atende aos interesses do capital, uma vez que o conhecimento permeia todo o funcionamento da sociedade moderna e de suas relações de classe.” (PENNA, 2007, p. 35). Nesse cenário, em uma sociedade capitalista, o valor de uma atividade profissional se expressa, sobretudo, pelo nível salarial atribuído a cada função. Aliás, Bourdieu (1998), ao referir-se à demissão do Estado para com suas obrigações sociais e, conseqüentemente, com os trabalhadores assalariados, afirma: “[...] deveríamos ter compreendido há muito tempo que a sua revolta se estende muito além das questões de salário [...]. **O desprezo por uma função se traduz primeiro na remuneração mais ou menos irrisória que lhe é atribuída.**” (BOURDIEU, 1998, p. 11, grifo nosso). Acreditamos em que o mesmo também ocorre no campo educacional a tal ponto que é necessário ao professorado acumular funções ou ter uma jornada de trabalho intensiva que lhe assegure condições dignas de sobrevivência em uma sociedade capitalista, o que dificulta a realização de estudos que não tenham vínculos institucionais, nem hora marcada para acontecer. Esses momentos, cremos, também, que sejam uma das facetas constituintes do *habitus* professoral.

A esse propósito, Sampaio e Marin (2004, p. 1210, grifo nosso) apontam que a situação salarial do professor brasileiro “[...] é um fator que incide pesadamente sobre a precarização do trabalho dos professores, pois **a pauperização profissional significa pauperização da vida pessoal** nas suas relações entre vida e trabalho, sobretudo no que tange aos bens culturais.” Essa afirmação nos conduz aos seguintes questionamentos: Como formar cidadãos críticos se o professor não é tido como o principal transmissor de cultura e de conhecimento? Quem ou quais meios assumiram essa função? Como formar um cidadão crítico se não lhe é dada a possibilidade de conhecer a cultura humana? Um aluno privado de conhecimento poderá tornar-se um cidadão crítico? Um cidadão privado culturalmente poderá, futuramente, tornar-se professor e, assim, reproduzir suas deficiências culturais? A precarização do trabalho docente conduz à pauperização da vida pessoal do professor de tal modo que este profissional não mais se identifique como um licenciado a transmitir a cultura humana?

Como visto, apregoamos que a função da escola e do professor reside no fato de instruir as gerações mais jovens, transmitir a cultura humana, fazer com que seus alunos apropriem-se do conhecimento acumulado e, por isso, reconhecemos que a ação pedagógica efetivada no contexto escolar está circunscrita a um contexto histórico, social e temporal, no qual as necessidades e o grau de importância de um determinado conteúdo e de uma determinada técnica de ensino modificam-se com o passar do tempo. Dessa maneira, a cultura escolar e a cultura da escola (FORQUIN, 1993), enquanto determinantes simbólicos da profissão docente, influenciam a constituição do *habitus* profissional do professor já que “[...] o professor herda determinado *habitus* relacionado ao exercício da função, constituído historicamente, que se expressa em sua ação cotidiana e do qual o exercício da autoridade pedagógica é um forte componente.” (PENNA, 2007, p. 40).

Nesse sentido, defendemos que a formação inicial é um momento de suma importância para o desempenho da função docente por possibilitar ao professor contato com os saberes científicos e com diferentes teorias pedagógicas. A formação, quer seja a inicial ou quer seja a continuada, é o momento de repensar as ações empreendidas em sala de aula quando já se é professor, os pré-conceitos e a aquisição de capital teórico e científico. A título de exemplificação recorreremos às ações empreendidas pelo professor para alfabetizar. Para essa ação pedagógica, o saber-fazer proveniente da experiência em sala de aula é indispensável e fundamental ao trabalho docente, no entanto, o domínio teórico sobre linguística (ortografia, gramática, fonética), nesse caso, contribui, mormente, para que a prática docente seja bem sucedida. Essa afirmação sintetiza, a nosso ver, o que defendemos ao longo desse trabalho: a necessária imbricação entre os saberes docentes (TARDIF, 2002) e os conhecimentos teórico-científicos advindos com a formação acadêmica.

A esse respeito, conforme propõe Chartier (2000, p. 164) os fazeres ordinários da profissão, os quais implicam “[...] os tateamentos incessantes, as adaptações locais, as modificações provisórias” da teoria para a efetivação da ação pedagógica não podem ser descuidados ou passarem despercebidos aos cursos de formação profissional, justamente, por serem “[...] elementos essenciais à transmissão do saber-fazer profissional”. (CHARTIER, 2000, p. 158). Dessa forma, concordamos que seja preciso, então, que o professor aproprie-se do **como ensinar** e, dos fazeres ordinários da profissão (CHARTIER, 2000), porém é preciso também que o professor aproprie-se de conhecimento científico que embase sua ação pedagógica.

Por isso, acreditamos em que os programas de formação e de desenvolvimento profissional não podem, e nem devem, “[...] desprivilegiar a análise de necessidades centradas

nos interesses e expectativas dos professores, enquanto pessoas, profissionais e membros de uma organização institucional.” (ABDALLA, 2000, p. 194), mas, do mesmo modo, reconhecemos que o capital científico educacional é de suma importância para a atividade educativa escolarizada. Portanto, para que os professores elaborem, estruturam e reestruturemos seus conhecimentos profissionais, os quais são de ordem prática é fundamental a imbricação entre teoria e prática docente. Assim,

Também é importante assinalar que o conhecimento prático do professor não se reduz a um conhecimento do “como”, mas a um campo de conhecimentos que compreende os saberes epistemológicos, os pedagógicos/os didáticos, os da experiência e aqueles que permitem o campo das possibilidades, na perspectiva de renovar o espaço político-social da sala de aula e da escola. (ABDALLA, 200, p. 189).

Contudo, no tocante às relações estabelecidas pelas professoras-participantes deste estudo com o capital cultural, é possível afirmarmos que a docência nas séries iniciais do ensino fundamental, tida como uma formação de caráter generalista, não propicia, nem ao menos privilegia uma formação sólida e de apropriação e incorporação de conhecimentos científicos relacionados às diferentes áreas das ciências da educação ou de conhecimentos específicos de determinada disciplina.

No entanto, todas as professoras reconhecem ser de suma importância a aproximação da cultura legitimada socialmente, a qual lhes posiciona de forma relacional e distintiva nas relações sociais. Ser professor é distinguir-se de sua fração de classe; porém essa aproximação não garante uma relação de proximidade com essa cultura. Dessa forma, o exercício da docência possibilitou-lhes alcançar certa mobilidade social, deslocando-as da classe operária – a mais próxima da família de origem – para a classe média, aquela que mais se aproxima da burguesia. Nesse sentido, a posse de capital cultural mostra-se importante, especialmente, no campo educacional, pelo fato desse profissional lidar com a transmissão da cultura humana e possibilitar-lhe a estruturação do *habitus* professoral bem sucedido.

*[...] Tudo o que existe tem um limite, no espaço e no tempo; e esse limite é seu “fim”, o ponto e o instante em que cessa esse ser determinado. Mas esse fim aparece também como sua transição, sua passagem, seu encontro com outra coisa e sua mediação, sua transformação nessa “outra coisa”. [...] O “fim”, portanto, é também um começo (de outra coisa); e todas as coisas, desse modo, são vinculadas e vinculantes, causadas e causantes, de modo interno, graças à sua determinação e ao seu fim. Todas são atuantes umas sobre as outras; e, ao mesmo tempo, são passivas, mediatizadas e mediatizantes, negadas e negantes. (LEFEBVRE, 1995, p. 206).*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, privilegiamos os processos formativos vivenciados por quatro professoras atuantes na última série do primeiro ciclo do ensino fundamental de uma escola pertencente à rede municipal de ensino situada em um município de pequeno porte do interior paulista, tendo em vista a angariação e a incorporação de capital cultural e de conhecimento escolar como uma das facetas constituintes e estruturadoras do *habitus* professoral. Para tanto, centramo-nos na pessoa do professor, nas relações sociais que formalizam os modos de ser e estar na profissão docente, estruturados num movimento permanente e multifacetado em que os professores desenvolvem e efetivam sua prática profissional.

Ao relatarem suas experiências pessoais e profissionais, as professoras entrevistadas explicitaram sentimentos, objetivos, vivências, expectativas e angústias referentes a uma profissão que se tornou parte de suas vidas, do seu próprio modo de ser e de se relacionar com as outras pessoas, com o conhecimento social, com a riqueza humana, com as diferenças, com as frustrações e com as vitórias alcançadas na profissão docente. A prática docente e a percepção que o professor possui da atividade por ele desempenhada revelam não apenas os modos de ser e a profissionalidade requerida no ambiente escolar, mas também os modos de ser para além desse espaço, os quais se relacionam com a formação pessoal e familiar, com as experiências sociais partilhadas e com a apropriação cultural por parte do sujeito-professor.

Logo, a presença constante do outro e as experiências vivenciadas, individual e coletivamente, permitem-nos perceber quem somos, quais são as características e as peculiaridades que, ao mesmo tempo, identificam e diferenciam-nos de outros agentes e dos demais grupos sociais. Dessa maneira, percebemos que a trajetória de vida do agente social, em que pese a constituição e incorporação do *habitus* familiar e do *ethos* de classe, está diretamente relacionada às vivências e às oportunidades sociais presentes no campo social a que pertence.

Por sua vez, a posição social ocupada pelo agente social compreende as relações estabelecidas em um determinado campo social marcado por um jogo de forças e de lutas, “[...] no interior do qual os agentes sociais se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças e [contribuem] assim para a conservação ou [para] a transformação de sua estrutura.” (BOURDIEU, 1997a, p. 50). Isso significa dizer que os agentes ocupam posições sociais variadas, diferentes e diferenciadoras ao longo de sua trajetória de vida, o que nos remete à ideia de deslocamento no campo social.

A pesquisa Brasil (2004) apontou que 64% dos professores afirmaram desfrutar de uma situação melhor que a que tinham na infância com seus pais: a docência possibilitou-lhes alcançar mobilidade social. Entretanto, para Hypólito (1999), os docentes, em sua maioria, principalmente os da rede pública, não apenas trabalham com a classe popular e em bairros populares, mas “[...] vivem em bairros populares, seus salários são iguais aos de muitos trabalhadores, seus familiares pertencem à classe trabalhadora – vivem, enfim, na cultura das classes populares, mas são creditados e rotulados como ‘classe média’.” (HYPOLITO, 1999, p. 87). Esse sentimento de pertença à classe média é valorizado e esperado pelo professor por distingui-lo de outros agentes sociais e de sua própria fração de classe, uma vez que não se trata de um trabalho manual e sim de um trabalho intelectual marcado pelo contato com a cultura humana, com a formação de sujeitos, com a transmissão de conhecimentos, enfim, com o universo da cultura erudita.

Em relação às professoras entrevistadas, percebemos que exercer a docência é considerado um fator de prestígio social e de distinção simbólica não só para elas, mas também para seus familiares, especialmente, para seus pais que em muito “se orgulham de terem uma professora na família”. Nesse sentido, detectamos algumas regularidades em relação à origem familiar, às oportunidades de estudo, à escolha pela docência como profissão a ser seguida, às formas de ingresso no mercado de trabalho, gostos e preferências, bem como à valorização dos estudos por parte da família e à crença na possibilidade de ascensão social pela incorporação de capital cultural e de capital cultural institucionalizado mediante a certificação escolar. Dessa forma, a titulação acadêmica e a profissão de professor apresentaram-se como a possibilidade mais viável e mais rápida para angariar capital econômico, capital cultural e capital simbólico.

No tocante à angariação de capital cultural acumulado pelas professoras, destacou-se a necessidade de conhecimento escolarizado devido às demandas da profissão, o que se relaciona com o terceiro estado proposto por Bourdieu (1998a), ou seja, com o capital cultural institucionalizado. A esse respeito, percebemos que as professoras priorizam os conhecimentos práticos por considerá-los mais próximos da realidade vivenciada em sala de aula. Também verificamos um típico afastamento de informações que se apresentam como eminentemente teóricas. A angariação de capital científico é percebida como importante, devido à proximidade com a cultura erudita, o que é valorizado na docência, mas nem sempre é privilegiada; em momentos formativos ou em momentos não institucionais, dedicam especial atenção aos saberes práticos, cotidianos, à busca e à troca de atividades interessantes

com outros professores que as selecionaram em diferentes fontes, como em livros, em revistas pedagógicas e na *internet*.

Diante disso, percebemos que a relação estabelecida pelas professoras com o conhecimento, com a cultura humana pode ser caracterizada como uma relação escolarizada pelo fato das docentes privilegiarem, principalmente, saberes utilitários, prescritivos e informativos no preparo de aulas a serem ministradas. Buscam, desse modo, pelo que é aceitável e, assim, pelo “como ensinar”, mas distanciam-se do aprofundamento teórico a respeito dos assuntos a serem abordados em sala de aula, de uma reflexão teórico-científica a respeito dos conhecimentos a serem ensinados nas diferentes disciplinas curriculares.

Aliás, defendemos que a prática é o elemento propulsor da estruturação do *habitus* professoral, contudo o sucesso docente, aqui entendido como o reconhecimento pela comunidade escolar por serem professores bem-sucedidos, depende da incorporação de capital cultural, o que extrapola a aquisição de capital cultural no estado institucionalizado, certificado. Logo a estrutura mais contundente do *habitus* professoral é a disposição do agente social, neste caso, do professor – o que pressupõe um investimento pessoal e não apenas profissional – para a **incorporação** do capital cultural (fazer parte do seu ser; cultivar-se) cuja dificuldade relaciona-se com o *habitus* familiar e com o *habitus* secundário estruturado na instituição escolar. Quando a escola deixa de cumprir a sua função social – a de transmitir conhecimentos provenientes de diferentes áreas científicas –, contribui para reproduzir as relações de poder existentes no campo social. Os alunos de outrora são os professores de hoje, os quais, muitas vezes, acabam por reproduzir suas deficiências culturais se estas não são superadas, ou até mesmo percebidas.

Para Penna (2007, p. 118), “[...] o professor age de acordo com a história que nele está incorporada na forma de disposições e também de acordo com a história que está inscrita no posto que deve ocupar, além das condições a que se encontra submetido.” Sendo assim, é importante assinalarmos que o conhecimento prático do professor, a que tantas vezes nos referimos, é constituído pelas experiências vivenciadas, podendo ser traduzido no conhecimento que tem de si próprio, de seu meio profissional, da matéria a ser ensinada, da cultura escolar e da cultura da escola (FORQUIN, 1993) – elementos que, certamente, orientam a sua atividade pedagógica.

Portanto, o trajeto social percorrido pelas professoras, os acontecimentos vivenciados nos âmbitos privado e pessoal – tais como a valorização da escolarização, as oportunidades sociais e educacionais postas em seu contexto de ação, a incorporação de capital cultural, os acontecimentos formativos profissionalizantes, a formação acadêmica, a familiaridade com a

instituição escolar ora como aluno, ora como professor – consolidam as facetas constituintes do *habitus* professoral, o qual só será estruturado com a prática.

Consideramos, então, que os programas de formação inicial e/ou continuada não podem desprezar as necessidades e os interesses dos professores, mas, do mesmo modo, não podem ficar centrados em transmitir conteúdos de ordem descritivo-prescritiva, o que implica pensar, sobretudo, nos conhecimentos científicos colocados em segundo plano.

Enfim, esta investigação centrou-se nas relações estabelecidas entre professores e a cultura humana. Ao longo deste estudo, procuramos evidenciar que os modos de ser e estar do professor estão arraigados em sua trajetória privada e pessoal. A maneira como cada um de nós, professores, ensina depende diretamente daquilo que somos como pessoa. (NÓVOA, 1992b). Em outras palavras, diríamos que a estruturação do *habitus* professoral, assim como a do *habitus*, é dependente do *habitus* primário estruturado no seio familiar e do capital cultural incorporado pelo sujeito-professor ao longo de sua história de vida.

Nessa dinâmica interativa, a constituição pessoal e a profissional do professor não se configuram como dois processos autônomos, independentes e dissociados entre si como são frequentemente apresentados, mas conformam-se pela inter-relação e complementação desses processos, capazes de influenciar tanto o desenvolvimento pessoal quanto o desenvolvimento profissional do professor alcançados ao longo de sua trajetória privada e profissional, reciprocamente.

Consideramos importante para o avanço do presente estudo debruçarmo-nos, futuramente, nas seguintes questões: Qual é a relação que os professores estabelecem com o conhecimento científico? Em que momentos os professores privilegiam o conhecimento científico e a pesquisa acadêmica para exercerem a docência? Qual é o capital científico angariado pelo professor ao longo de sua trajetória pessoal e profissional?

Longe de acalentarmos o professorado, ou de tornar esse combate uma panaceia, elegemos as “vozes” dos professores como um recurso peremptório para o desenvolvimento desta pesquisa, pois excluí-los deste processo condenaria nossa ação ao fracasso. Vislumbramos, assim, a possibilidade de lutarmos por melhorias na área educacional, visto que tais dilemas não são naturais ou inevitáveis à profissão docente, mas são decorrentes de um processo social, histórico e politicamente elaborado.

Afirmamos que a formação pessoal anterior e concomitante à formação acadêmico-profissional está presente nos modos de ser e fazer-se profissional, especificamente, aqui, nos modos de ser e estar professor. Sendo assim, não se trata de dois lados de uma mesma moeda, mas de uma constituição recíproca mediada pela formação individual e pela totalidade das

relações sociais a que esse agente social, o professor, participou. Logo, o tempo social, e não o tempo cronológico, em que uma pessoa vive, marcado pelo intenso processo de transformação, possibilita ao pesquisador conhecer alguns sinais de sua existência humana, pois esta é uma ação complexa caracterizada por rupturas e permanências, multiplicidades e singularidades, unidade e dispersão. Com efeito, cabe-nos a citação de que a formação humana do professor extrapola a formação docente ao reconhecê-lo enquanto sujeito histórico e particular.

Pelo exposto, concordamos com Mizukami, (1996, p.85):

Nem só o curso de formação básica, nem só a prática em sala de aula. Não só cursos de formação continuada, nem só o exercício profissional descolado de qualquer tipo de repertório, como se isso fosse possível. Nessa aprendizagem, ao longo da trajetória profissional, o professor vai aos poucos realizando sínteses pessoais que contemplam os diferentes tipos de conhecimento, inclusive os da prática. Tais sínteses pessoais, quando relatadas, oferecem indicadores de tentativas, por parte do professor, de objetivação de um conhecimento que é seu e que só foi possível construir a partir do exercício da docência.

Portanto, o professor constitui-se como tal pelas relações estabelecidas entre o meio social em que vive e sua trajetória pessoal. Esse é um processo histórico-pessoal. Por isso, para nós, a citação de Agnes Heller (2004), a seguir, é indispensável:

A vida cotidiana não está “fora” da história, mas no “centrado” do acontecer histórico: é a verdadeira “essência” da substância social. As grandes ações não cotidianas que são contadas nos livros de história partem da vida cotidiana e a ela retornam. Toda façanha histórica concreta torna-se particular e histórica graças a seu posterior efeito na cotidianidade. A vida cotidiana é a vida do indivíduo. O indivíduo é sempre, simultaneamente, *ser particular e ser genérico*. [...] Todo conhecimento do mundo e toda pergunta acerca do mundo motivados diretamente por esse “Eu” único, por suas necessidades e paixões, é uma questão da particularidade individual. [...] Também o genérico está “contido” em todo homem e, mais precisamente, em toda atividade que tenha caráter genérico, embora seus motivos sejam particulares. (HELLER, 2004, p. 20-21, grifo do autor.)

Sendo assim, a consciência do eu forma-se conjunta e simultaneamente com a consciência do mundo, pois o homem já nasce inserido em sociedade. É necessário, portanto, aprender certos conhecimentos uma vez que o “[...] indivíduo real, vivo, atua e se revela enquanto síntese de um sistema de relações sociais e, ao mesmo tempo, enquanto sujeito destas relações.” (HELLER, 2004, p. 9). Outrossim, o reconhecimento e a investigação dessa

ligação têm fundamental importância para se pensar a formação e a atuação docente face à nova perspectiva de constituição inicial e continuada em que os elementos essenciais do sujeito-professor não podem ser negados.

Em suma, procuramos mostrar, nessa pesquisa, que o sucesso docente é alcançado quando a efetivação da ação educativa alia os saberes práticos adquiridos com a experiência em sala de aula e o capital cultural consolidado a partir da formação pessoal, profissional e acadêmica da qual o sujeito-professor participa.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ABDALLA, M. F. B. **Formação e desenvolvimento profissional do professor: o aprender da profissão (um estudo em uma escola pública)**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

ANDRÉ, M. E. D. et al. Estado da Arte na formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, ano XX, n. 68, p. 301-309, dez./99.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e Estética**. São Paulo: UNESP/ Hucitec, 1998.

BOLÍVAR, A. **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**: Bauru: EDUSC, 2002.

BODGAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1999.

BOURDIEU, P. Algumas propriedades do campo. In: \_\_\_\_\_. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983a. p. 89-94.

\_\_\_\_\_. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1982b. p. 122- 155.

\_\_\_\_\_. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983c. p. 46- 81.

\_\_\_\_\_. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983d. p. 82- 121.

\_\_\_\_\_. **La ditinción** – critérios y bases sociais del gusto. Traducción de Maria Del Carmen Ruiz de Elvira. Madrid: Taurus, 1988.

\_\_\_\_\_. A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. In: \_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989. p. 59-73.

\_\_\_\_\_. Condições de classe e posição de classe. In: \_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. Trad. Sérgio Miceli. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992a. p. 3- 26.

\_\_\_\_\_. Campo do poder, campo intelectual e *habitus* de classe. In: \_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. Trad. Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 1992b. p. 183-202.

\_\_\_\_\_. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: \_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. Trad. Trad. Sérgio Miceli. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992c. p. 203-229.

\_\_\_\_\_. A força da representação. In: \_\_\_\_\_. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. Trad. Sérgio Miceli et al. São Paulo: Edusp, 1996. p. 107 – 116.

\_\_\_\_\_. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998a. p. 71-79.

\_\_\_\_\_. **Contrafogos: táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998b.

\_\_\_\_\_. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. Trad. Patrícia Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Olho d'água, 2003a. p. 39-72.

\_\_\_\_\_. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, R. (Org.) **A sociologia de Pierre Bourdieu**. Trad. Patrícia Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Olho d'água, 2003b. p. 73-111.

\_\_\_\_\_. Espaço social e espaço simbólico. In: \_\_\_\_\_. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Trad. Mariza Corrêa. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2004a. p. 13- 33.

\_\_\_\_\_. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Trad. Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004b.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Trad. Mariza Corrêa. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

\_\_\_\_\_. Espaço social e gênese das classes. In: \_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 11. ed. Rio de Janeiro: Berthand Brasil, 2007a. p. 133 – 161.

BOURDIEU, P.; CHAMBREDON, J. C.; PASSERON, J. C. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BORDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. Reynaldo Brandão. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Federal 9394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam**. Pesquisa Nacional UNESCO. São Paulo: Moderna, 2004.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 18, p. 82- 100, set/dez. 2001.

BUENO, B. O. **Autobiografias e formação de professoras: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério**. São Paulo: 1996. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

\_\_\_\_\_. O método biográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan/jun. 2002.

BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. (Org). **A vida e o ofício de professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. 1. ed. São Paulo: Escrituras, 1998.

CATANI, D. B. et al. **Docência, memória e gênero – estudos sobre a formação**. 2.ed. São Paulo: Escrituras, 2002.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto Editora, 1999. p. 155-191.

CHARTIER, A. M. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez.2000.

CUNHA, M. D. da. **Constituição de professores no espaço- tempo da sala de aula**. 2000. 259 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.  
ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 18-34.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras**: aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação. 1997. 212 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

\_\_\_\_\_. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: ArtMed, 1993.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

GATTI, B. A.; ESPOSITO, Y.; SILVA, R. N. da. Características de professores(as) de 1º grau: perfil e expectativas. In: SERBINO, R. V. et al. (Org.). **Formação de professores**: São Paulo: Editora da UNESP, 1998. p. 251-263.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 63-78.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Trad. Carlos Coutinho e Leandro Konder: 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**, 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

HYPOLITO, A. M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Org.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 81-100.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

JUNGES, K. S. **Trajetórias de vida, constituição profissional e autonomia de professores**. 2005. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2005.

KNOBLAUCH, A. **Aprendendo a ser professora: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba**. 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2008.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

LEFEBVRE, H. **Lógica formal – lógica dialética**. 6. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LIMA, M. L. R. **A memória educativa no projeto de formação de professores no ensino superior: o fazer é, sobretudo, criação**. 1995. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 1995.

LINHARES, E. V. **Marcas da memória traduzidas na identidade docente: relatos de vida de professoras alfabetizadoras**. 2006. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2006.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGNANI, M. R. M. **Em sobressalto: formação de professora**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores – para uma mudança educativa**. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação – século XXI).

MARIN, A. J.; BUENO, J. S. G; SAMPAIO, M. M. F. Escola como objeto de estudos em trabalhos acadêmicos brasileiros: 1981/1998. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 171-199, jan/abr. 2005.

MARTINS, L. G. **Análise Sócio-histórica do processo de personalização de professores**. 2001. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1996. p. 59-91.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, A. **Vidas de professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992b. p. 111-140.

MONTEIRO, M. I. **Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem sucedidas**. 2006. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**: Porto: Porto Editora, 1991.

\_\_\_\_\_. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992a.

\_\_\_\_\_. **Vidas de professores**: Porto: Porto Editora, 1992b.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de vida. In: \_\_\_\_\_. **Vidas de professores**, 2. ed. Porto: Porto Editora, 1992b. p. 11-30.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

PAIM, E. A. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. 2005. 532 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

PAULO, T. S. **História de vida de professores e as marcas de um estilo: “educar – uma tarefa possível”**. 2006. 105 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

PENNA, M. G. O. **Professor de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo: posições sociais e condições de vida e trabalho**. 2007. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

PERES, L. M. V; OLIVEIRA, V. F. de. Imagens e imaginários: a dimensão simbólica do vivido e do pensado na formação de professoras. In: **Cadernos de Educação**, Pelotas, FAE/UFPel, ano 11, n. 18, jan./jun. 2002.

PEREIRA, L. **O magistério na sociedade de classes**: contribuição ao estudo de uma ocupação na cidade de São Paulo. São Paulo: Livraria Pioneira, 1969.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1993.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: \_\_\_\_\_. **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998. p. 15-34.

PIMENTEL, M. G. **O professor em construção**. Campinas: Papirus, 1993.

REALLI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. Práticas profissionais, formação inicial e diversidade: análise de uma proposta de ensino e aprendizagem. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALLI, A. M. M. R. (Org.). **Aprendizagem profissional da docência**: saberes, contextos e práticas. São Carlos: EDUFSCar, 2002. p. 119-137.

RIBEIRO, K. K. L. M. **Referências significativas na trajetória pré-profissional dos professores**: o que revelam as teses e dissertações. 172 f. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2005.

ROGÉRIO, R. M. F. **Caminhos de professoras**: o desenvolvimento profissional docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 195 f. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1255, 2004.

SILVA, M. da. Explicação do conteúdo: elemento estruturante da aprendizagem eficaz. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.115, p. 195-205, 2002.

\_\_\_\_\_. **Como se ensina e com se aprende a ser professor**: a evidência do habitus professoral e da natureza prática da Didática. São Paulo: EDUSC, 2003.

\_\_\_\_\_. **Metáforas e entrelinhas da profissão docente.** São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.

\_\_\_\_\_. Habitus professoral: o objeto dos estudos sobre ensino na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, n. 29, p. 152-163, 2005.

\_\_\_\_\_. **O Eu pessoal e o Eu profissional:** uma mesma construção. 2006. Tese (Livre-Docência em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

SOARES, M. **Metamemória – Memórias.** Travessias de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991.

SCHUSSLER, D. **Migrantes camponesas e professoras primárias: trajetórias de vida entre o espaço privado e o espaço público.** 2002. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade,** Campinas, ano XXI, n. 73, p. 209-274. dez. 2000.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VIANNA, C. Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil. In: CAMPOS, M. C. S. S.; SILVA, V. L. G. da. (Org.) **Feminização do Magistério:** vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: EDUSF, 2002. p. 39-67.

VIEIRA PINTO, A. **Ciência e existência:** problemas filosóficos da pesquisa científica. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa:** perspectivas quantitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Estruturado <sup>20</sup>

### Dados pessoais:

1. Nome completo:
2. Cidade e Data de nascimento:
3. Cidades onde morou:
4. Cidade onde reside:
5. Idade que cursou a pré-escola e o ensino fundamental:
6. Idade em que cursou o ensino médio:
7. Idade em que cursou o magistério:
8. Idade em que cursou o ensino superior:
9. Com que idade começou a trabalhar? Onde?
10. Exerceu outras atividades sem ser a docência? Por quanto tempo?
11. Frequentou escolas públicas e particulares?

### Origem social:

12. Qual é (era) a profissão de seus avós paternos?
13. Qual é (era) a profissão de seus avós maternos?
14. Os seus avós paternos estudaram? Se sim, até que nível de escolaridade?
15. Os seus avós maternos estudaram? Se sim, qual é sua escolaridade?
16. Qual a profissão de seus pais? Atualmente eles trabalham?
17. Quais profissões você se lembra que seu pai já exerceu?
18. Qual o nível de escolaridade dele? Até que série ele estudou?
19. Sua mãe trabalha atualmente? Qual é o seu nível de escolaridade?
20. Você tinha contato com livros durante a infância? Com que frequência?
21. Havia biblioteca em todas as escolas que frequentou?
22. A que classe social sua familiar nuclear pertence?

---

<sup>20</sup> O roteiro de entrevista estruturado que ora se apresenta foi baseado no modelo apresentado In: PENNA, M. G. **O. Professor de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas de São Paulo: posições sociais e condições de vida e trabalho.** 2007. 296f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

### Condições de vida

23. Exercer a docência possibilitou-lhe melhoras em suas condições de vida?
24. Houve melhorias no acesso aos bens culturais em relação às suas possibilidades da infância?
25. Essa melhoria deve-se ao fato de você ser professora?
26. Sua casa é: ( ) própria ( ) alugada
27. Sua casa fica no: ( ) centro ( ) bairro próximo ao centro ( ) bairro afastado
28. Você é casada? Seu cônjuge trabalha? Qual sua profissão?
29. Você tem filhos? Se sim, quantos? Eles estudam? Em que nível de escolaridade? Em escola pública ou particular?
30. Qual é o tipo de leitura preferido? ( ) Literatura ( ) Livros sobre educação ( ) Jornais ( ) Livros didáticos ( ) Revistas ( ) Outros, especificar.
31. Você costuma viajar: ( ) sempre ( ) às vezes ( ) quando possível ( ) raramente.
32. Você costuma ir ao teatro: ( ) sempre ( ) às vezes ( ) quando possível ( ) raramente.
33. Você costuma ir ao cinema: ( ) sempre ( ) às vezes ( ) quando possível ( ) raramente.
34. Você gosta de: ( ) ir ao shopping ( ) ouvir música ( ) ler ( ) ver televisão ( ) viajar ( ) ir ao teatro ( ) museus ( ) outras preferências: \_\_\_\_\_ (especificar).
35. Você considera que tem mais acesso aos bens culturais agora do que tinha durante a infância?
36. Isso se deve ao fato de você ser professora?
37. Você optaria novamente pela docência? Por quê?
38. Você tem (teve) familiares que se dedicam (dedicaram) à docência? Quem?

### Carreira Profissional

39. Quais profissões você já exerceu antes de se tornar professora?
40. Você trabalha em quantas escolas?
41. Você trabalha na rede ( ) municipal, ( ) estadual, ( ) particular.
42. Em que condições você trabalha? ( ) temporário ( ) eventual ( ) efetivo.
43. A respeito de sua remuneração, você a considera adequada?
44. Em que medida seu salário contribui para a renda familiar?
45. É preciso complementá-la com outras atividades informais?
46. Há perspectiva de progressão na carreira docente?
47. Você gostaria de trabalhar na área administrativa? Por quê?

## APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista Semi-estruturado

1. Conte-me a respeito de sua infância.
2. Como seus pais educaram os filhos?
3. Como era a questão da disciplina em sua casa?
4. Qual era o valor atribuído à escola e aos estudos em sua casa?
5. Quais condutas eram aprovadas e quais eram reprovadas em sua família?
6. Você e sua família costumavam sair para passearem? À que lugares iam?
7. Você se lembra de ter ido ao teatro com seus pais ou familiares?
8. Quais eram as expectativas de seus pais com os estudos?
9. Você tinha alguma obrigação ou responsabilidade a ser realizada na infância?
10. Você costumava ler durante sua infância e juventude além do que era solicitado na escola?
11. Você manifestou algum talento durante a infância, por exemplo, para a música ou para as artes cênicas ou para as artes plásticas?
12. O lugar em que você morava durante a infância e juventude oferecia algum espaço para lazer cultural? Tinha biblioteca? Se sim, você a frequentava?
13. Durante a infância você pensava em se tornar professora? Por quê? Se não, qual (is) profissão (ões) almejava.
14. Quais esforços seus pais fizeram para garantir a permanência dos filhos na escola? Algum filho precisou trabalhar na infância para ajudar no sustento familiar?
15. Quais as expectativas para ingressar na escola? Este era um momento esperado com ansiedade ou transcorreu naturalmente?

### Trajetória escolar e acadêmica

16. Você tem boas lembranças do ensino fundamental, como passeios, festas, momentos felizes? E a respeito do Ensino Médio? E do magistério? E quanto à graduação?
17. Você se lembra de ter participado de alguma festa escolar, como festa junina, formatura ou feira de ciências?
18. Você era uma aluna estudiosa?
19. Há algum momento negativo que tenha marcado sua escolarização?
20. Como foi a passagem da 4ª para a 5ª série do Ensino Fundamental? Houve alguma mudança significativa?

21. Algum professor marcou seu período de escolarização, tanto positiva quanto negativamente?
22. Há alguma lembrança de momentos marcantes como dança, música ou apresentação teatral durante sua escolarização? Como foi a preparação para essa apresentação?
23. Durante sua escolarização, sua postura parecia-se mais com uma líder de classe ou com uma pessoa discreta?
24. Como era seu relacionamento com professores, alunos, funcionários e direção escolar?
25. Você tinha preferência por algum professor? Não se relacionava bem com algum(a) professor(a)?
26. Você recebeu algum prêmio e/ou elogios por parte dos professores?
27. Como era a participação da sua família nos assuntos escolares? A presença de seus pais era mais frequente apenas nas reuniões escolares?
28. A respeito de seu rendimento escolar, como era? Como era sua participação nas aulas?
29. Qual era sua disciplina preferida na educação básica? Por quê?
30. Em qual disciplina você apresentava mais dificuldade? Por quê?
31. Você considera que teve bons professores? Quem? Por que esse professor foi considerado um bom professor?
32. Você teve algum “mau” professor? Quem? Em que ele falhou? Você evita cometê-las?
33. A prática pedagógica deles influenciou sua prática? Se sim, há alguma lembrança que confirme sua resposta?
34. Como e quando você se decidiu pela profissão docente?
35. Quais foram os elementos-chave que influenciaram sua escolha?
36. As condições financeiras e geográficas foram importantes para essa tomada de decisão?
37. Em sua cidade havia a opção por outras profissões além do magistério? Tanto para profissões consideradas como tipicamente femininas ou masculinas?
38. Algum familiar influenciou sua escolha? Como e em quê medida?
39. Ao optar pelo magistério você pensou que não fosse ser bem-sucedida nessa profissão?
40. Atualmente, se você pudesse escolher outra profissão para recomeçar, o faria ou permaneceria nessa profissão?
41. Logo que você se formou, no caso, em nível médio com o magistério, você sentiu necessidade de ir trabalhar?

42. Como você ingressou na profissão docente? Por meio de concurso? Contratação temporária?
43. Você trabalha na educação básica somente em escolas públicas?
44. Você trabalha (trabalhou) em escolas particulares? Se sim, conte-me a respeito de suas experiências.
45. No curso de formação (magistério e graduação) quais são as lembranças agradáveis e quais não são agradáveis em relação a esse período?
46. Você encontrou alguma dificuldade para cursar o ensino superior?
47. Você considera que com a frequência a um curso de graduação sua prática pedagógica melhorou qualitativamente? Como? Por quê?
48. Quais são as mais importantes mudanças que você percebeu no âmbito profissional? Algumas dessas mudanças refletem mudanças também no plano pessoal?
49. Sua formação profissional influencia sua conduta pessoal (comportamentos, ideias, tomada de decisões, opiniões, participação na comunidade, etc.)?

### **Formação Profissional**

50. Com o exercício da docência, você considera que tenha mais acesso a bens de consumo assim como a bens culturais do que outrora?
51. O início na profissão foi difícil? Como e em que medida?
52. Como você foi superando dificuldades apresentadas cotidianamente na sala de aula?
53. Quais práticas realizadas nos cursos de formação (magistério e graduação) que você considera mais importante para sua prática em sala de aula?
54. Ter o nível superior representou melhorias em seu trabalho? Houve alguma mudança em relação ao que você fazia quando não tinha o nível superior?
55. Houve alguma ajuda de colegas mais experientes no início de carreira? Você foi amparada ou sentiu-se sozinha dentro de sua sala de aula?
56. Hoje você nota permanência/regularidade entre o seu modo de agir de outrora com sua prática pedagógica? Há semelhanças? Após a formação acadêmica, as práticas e rotinas em sala de aula foram alteradas? Exemplifique.
57. Quais momentos foram mais marcantes durante o início da docência?
58. Quais momentos você considera importante em sua trajetória profissional?
59. Você optaria novamente pelo magistério depois dessa experiência em sala de aula?
60. Houve melhorias em suas condições financeiras com o trabalho de professora?

61. Você considera necessário que o professor tenha mais acesso aos bens culturais?
62. Quais mudanças pessoais você percebe em si mesma a partir do exercício da docência?
63. Você acredita que algum acontecimento/aprendizagem em sua vida pessoal influenciou sua prática pedagógica? Como?
64. O convívio com outras pessoas, como docentes, funcionários e direção, influenciou mudanças em seu fazer pedagógico assim como mudanças de ordem pessoal?
65. Você acredita que suas experiências escolares e a maneira como seus antigos mestres lecionavam influenciaram a sua conduta em sala de aula como professora e não mais como estudante?
66. É possível que seu modo de agir marque a vida de seus alunos?
67. O que você acha que falta na escola em que atua para realizar um bom trabalho?
68. Quais atributos pessoais você indicaria para ser professor?
69. Quais atributos profissionais deve ter um professor?
70. Em relação às condições materiais e de infra-estrutura que se têm nas escolas públicas é possível que o professor realize um bom trabalho?
71. Você considera a relação professor-aluno como sendo uma relação delicada?
72. A afetividade é importante para a relação professor-aluno?

### APÊNDICE C - Termo de Consentimento e Autorização

Pelo presente documento, eu, \_\_\_\_\_, portadora do CPF n. \_\_\_\_\_, autorizo a publicação de meu depoimento oral, gravado e transcrito à Eva Poliana Carlindo; esta portadora do CPF \_\_\_\_\_, residente à \_\_\_\_\_ e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – campus de Araraquara; para uso e análise no projeto de Pesquisa intitulado “*A presença do Eu pessoal e do Eu profissional na constituição do habitus professoral*” e elaboração de sua dissertação de mestrado assim como em publicação de artigos científicos que venham a ser publicados posteriormente para divulgação científica dos resultados obtidos para que contribuam com a melhoria qualitativa da educação pública.

O Depoente terá seu anonimato garantido. Em nenhum momento será citado o nome de qualquer pessoa que apareça nas entrevistas.

Sendo assim, firmo a presente declaração em duas vias com igual teor como instrumento eficaz que representam nossos direitos.

\_\_\_\_\_

Local e data.

\_\_\_\_\_

Depoente

\_\_\_\_\_

Pesquisadora

# 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](#)