

PROFESSORAS BRASILEIRAS

O IMPRESCINDÍVEL
INVESTIMENTO EM AQUISIÇÃO
DE CAPITAL CULTURAL

EVA POLIANA CARLINDO

PROFESSORAS
BRASILEIRAS

CONSELHO EDITORIAL ACADÊMICO
Responsável pela publicação desta obra

José Vaidergorn
Vera Teresa Valdemarin
Antônio Netto Junior

EVA POLIANA CARLINDO

**PROFESSORAS
BRASILEIRAS**

O IMPRESCINDÍVEL INVESTIMENTO
EM AQUISIÇÃO DE CAPITAL CULTURAL

**CULTURA
ACADÊMICA**

Editora

© 2011 Editora UNESP

Cultura Acadêmica

Praça da Sé, 108

01001-900 – São Paulo – SP

Tel.: (0xx11) 3242-7171

Fax: (0xx11) 3242-7172

www.culturaacademica.com.br

feu@editora.unesp.br

CIP-Brasil. Catalogação na fonte
Sindicato Nacional dos Editores de Livros, RJ

C278p

Carlindo, Eva Poliana

Professoras brasileiras : o imprescindível investimento em aquisição de capital cultural / Eva Poliana Carlindo. - São Paulo : Cultura Acadêmica, 2011.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7983-194-2

1. Educação - Brasil. 2. Professores - Formação - Brasil. 2. Professores de ensino fundamental - Formação - Brasil. I. Título.

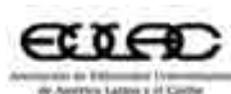
11-7808.

CDD: 370.710981

CDU: 371.13(81)

Este livro é publicado pelo Programa de Publicações Digitais da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP)

Editora afiliada:



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

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)

SUMÁRIO

Apresentação 11

Introdução 13

1 O terreno que se prepara: uma exposição teórica 17

2 Como conhecemos parte da vida das professoras 37

3 A fatia individual e coletiva: a escolha da profissão 63

4 Para além da docência: os investimentos em aquisição de capital cultural 87

Conclusão: Tristes finalizações para a escola pública
brasileira 115

Referências bibliográficas 121

APRESENTAÇÃO

Este livro traz uma reflexão sobre formação e atuação docente, mostrando o quanto, ainda, deve-se caminhar a esse respeito em nosso país. A questão estrutural diz respeito ao fato de que, embora professoras atuantes nas séries iniciais ascendam socialmente ao ingressar na profissão docente – e em relação à família no que se refere a acesso à escolarização –, não adquirem capital cultural, a meu juízo, o alicerce da forma e do conteúdo do sucesso da escola.

Essas profissionais, guerreiras cidadãs, não puderam desfrutar da aquisição de capital cultural, ou alta cultura, como quer Pierre Bourdieu, nem na vida privada, nem durante a formação, tampouco durante a vida profissional. O que conseguiram, a duras penas, foi investir na aquisição do capital necessário ao ingresso na carreira docente: o capital cultural institucionalizado que é apenas uma das faces do capital cultural. Nesse sentido, obtiveram certificados, diplomas e estão de acordo com as exigências legais para o exercício profissional.

O grande paradoxo causado por essa constatação é o fato de que embora essas professoras tenham conseguido mobilidade social – o que é incontestavelmente louvável –, no que se refere à qualidade da escola pública, na qual atuam, essa mobilidade por si só não basta para que os alunos possam ser alfabetizados de modo adequado. É verdade que, segundo Pierre Bourdieu, o capital mais robusto é o econômico, mas sem o capital cultural, ou a distinção, os sujeitos

ainda podem ficar no campo dos dominados. Será que é por isso que o Estado brasileiro finge não ver essa situação da formação e atuação docente em nosso país?

Marilda da Silva
Junho de 2010

INTRODUÇÃO

Este livro¹ apresenta uma análise acerca da ascensão social alcançada por professoras atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental por meio do ingresso na carreira docente, sem a devida aquisição de capital cultural para o exercício da docência, o que consideramos de fundamental importância para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Trata-se, então, de possibilitar uma aproximação entre singularidades e generalidades que trazem à tona diferentes nuances das relações estabelecidas pelo professor com o contexto social, com a cultura erudita e com o conhecimento escolarizado a ser transmitido por meio de sua ação pedagógica.

Para tanto, consideramos que 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, ao mesmo tempo, tanto a dimensão externa e contextual quanto a dimensão interna e subjetiva, ambas mediadas pelo processo histórico-cultural. O ensino, por sua vez, passa a ser reconhecido como prática social por concretizar-se na interação entre professores e alunos que, ao refletirem a cultura e o contexto social ao qual per-

1 Originou-se da dissertação de mestrado intitulada *Tornar-se professora: o capital cultural como esteio explicativo para o sucesso docente* (Carlindo, 2009), defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp, campus de Araraquara-SP.

tencem, trazem incutidos em si traços marcantes do grupo ao qual pertencem (Bourdieu, 1992a). 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 em referências importantes sobre tornar-se professor.

Magda Soares, em seu livro *Metamemória*, afirma 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. Ser professor, explica a autora, implica a 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 e seus alunos, seus pares, os dirigentes escolares e a comunidade escolar são marcas distintas e distintivas do tempo e do espaço social ocupado pelo sujeito-professor.

Por investigarmos questões formativas vivenciadas no âmbito privado-profissional, elegemos a perspectiva teórico-metodológica autobiográfica, pois levamos em conta “fatias” de vida de quatro professoras que figuram como sujeitos neste estudo. Elegemos, também, a abordagem sociológica bourdieusiana. Empregamos, em particular, as noções de *habitus* e capital cultural. Usamos também a extensão da noção de *habitus* para *habitus* professoral, por melhor atender ao propósito de nosso estudo.

Esse livro está organizado em quatro seções, além desta apresentação e das observações conclusivas. As informações foram tratadas numa perspectiva relacional (Penna, 2007). A seguir, apresentaremos a súpula das partes que compõem o presente estudo.

A primeira delas – *O terreno que se prepara: uma exposição teórica* – objetiva a necessária familiarização do leitor com a temática e com a teoria abordada. Acompanha esse painel a apresentação

da noção de *habitus*, campo e capital cultural presentes na obra de Pierre Bourdieu.

Em seguida, na segunda parte, intitulada *Como conhecemos parte da vida das professoras*, apresentamos a abordagem (auto)biográfica e sua inserção em pesquisas educacionais. Tecemos, também, algumas considerações sobre a aproximação com o campo de estudo e com os sujeitos, assim como a realização das entrevistas.

Numa tentativa de traçarmos e compreendermos o perfil pessoal e profissional das professoras, elaboramos a terceira seção – *A fatia individual e coletiva: a escolha da profissão* –, na qual apresentamos dados fundamentais à análise sociológica bourdieusiana, tais como origem socioeconômica familiar, gostos e preferências, condições de vida, formação acadêmica e carreira docente. Além disso, buscamos estabelecer um parâmetro comparativo entre os dados oriundos das entrevistas e aqueles presentes na pesquisa 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, *Para além da docência: os investimentos em aquisição de capital cultural*, 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 influenciaram de modo marcante 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.

Caminhando para a finalização deste trabalho, tecemos algumas considerações sobre a atuação docente, levando em conta que ausência de capital cultural interfere na realização do trabalho docente bem-sucedido.

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

○ TERRENO QUE SE PREPARA: UMA EXPOSIÇÃO TEÓRICA

A busca de uma explicação em que se considera a angariação de capital cultural uma constituição recíproca, multifatorial e, portanto, indispensável ao exercício da profissão docente 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.

As relações sociais estabelecidas no interior da instituição escolar, por sua força formativa e duradoura, ultrapassam os muros escolares e medeiam, ainda que imperceptivelmente, as relações estabelecidas entre os agentes sociais. Norbert Elias (1994) afirma que indivíduo e sociedade não podem ser tomados como entidades separadas, mas sim com um todo indissociável e pertencente a uma mesma instância social. Sendo assim, enfocamos o(a) professor(a) como agente social por apreendermos que sua formação pessoal e profissional estão imbricadas, amalgamadas, ao contexto social em que se inserem.

Os agentes sociais, ao refletirem a cultura e o contexto social ao qual pertencem, trazem incutidos em si traços marcantes do grupo ao qual pertencem (Bourdieu, 1992a). Ou seja, as estruturas sociais influenciam, entre outros aspectos, a formação dos agentes sociais (Bourdieu, 2004), as práticas institucionalizadas, a cultura escolar e o movimento intersubjetivo promovido pelo próprio sujeito para angariar diferentes tipos de capital, em particular, o econômico e o cultural.

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). 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 Bourdieu, devido às diferenças entre os espaços sociais ocupados regularmente e à posse de diferentes tipos de capital – econômico, social e simbólico.

Diante dessas considerações, o conceito bourdieusiano *espaço social* ocupa lugar de destaque neste estudo, pois situamos a docência e a pessoa do professor em relação ao macrossistema social. Tomaremos, portanto, 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)

A localização dos agentes sociais em diferentes espaços sociais contribui para a interiorização das representações sociais, porque espaços 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 pertence. Portanto:

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.134-5)

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 de maneira simbólica, 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,¹ os quais se diferenciam em virtude da posse de dife-

1 Entre muitos outros exemplos, podemos citar a Associação de Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), a Associação dos

rentes tipos de capital – sobretudo no que se refere à posse de capital econômico e de capital cultural. Promovem e mantêm, portanto, privilégios simbólicos bem como interesses materiais e financeiros em torno da profissão, fato importante e necessário à sociedade moderna para que, de forma efetiva, 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 têm 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.148-9)

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.

Para Bourdieu (1996), a força da representação deve-se, de modo prioritário, às experiências sociais e, depois, aos valores e interesses do sujeito, os quais se revelam 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

Magistrados do Brasil (AMB) e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

(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.

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

Tornar-se professora significa 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. 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. Isso também ocorre com a classe profissional dos professores. Bourdieu (2003a), ao analisar os espaços sociais franceses, 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)

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.15-6).

Contudo, não apenas as estratégias de distinção econômica são evocadas nessa ação, mas também a instituição escolar que, ao conferir, por meio do certificado de conclusão, 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. Em definitivo, 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, a posse de diferentes tipos de capital – o econômico, o cultural, o social e o simbólico, entre outros² – constitui-se como elemento diferenciador entre as classes sociais, bem como entre seus agentes.

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 despendar mais tempo em sua escolarização. A aquisição de capital cultural vincula-se à posse de capital econômico que uma família ou indivíduo acumula em sua existência, como propriedades, dinheiro, patrimônio etc.

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

O capital cultural é definido por Bourdieu (1998a) sob três estados: capital cultural incorporado, capital cultural objetivado e 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.74-5): “[...] 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 e isso pressupõe um investimento particular do sujeito.

O terceiro estado, o *capital cultural institucionalizado*, refere-se, em específico, ao reconhecimento institucional de certas competências escolares/culturais conferidas ao seu portador. Todavia esse tipo de capital possui relativa autonomia de seu portador, pois “[...] o diploma, 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). 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 no processo de diferenciação ou distinção social, o capital social bem como o capital científico ou artístico também estão presentes nesse processo. Pertencer a uma rede de relações sociais, o que pressupõe a existência de status e prestígio, evidencia, por exemplo, a existência de capital social em torno dos agentes. 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 [sobretudo] 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 de modo recíproco.

Nesse sentido, para Bourdieu (2003b), o estilo de vida de uma fração de classe origina-se no *habitus* de classe, o qual, por consequência, 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, por certo, evidenciam a relação dialética entre agente e classe social.

A noção de *habitus* formulada por Bourdieu permite-nos afirmar 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.21-2)

O conceito de *habitus*, tal como formulado por Pierre Bourdieu (2004a), oferece-nos elementos importantes para compreendermos as manifestações das professoras entrevistadas no que diz respeito ao próprio processo de formação pessoal, familiar e grupal, assim como em relação à aquisição de capital cultural. Atentarmos 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, em que 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 objeti-

vamente ‘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.53-4)

Desse modo, compreender o conceito *habitus* como disposições estruturadas e estruturantes que conduzem os agentes sociais – em particular, neste estudo, professoras – 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, em especial, 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 e à inovações, traduzem, de certo modo, 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”. A articulação dessas características constitui-se em elemento propulsor do agir docente, justamente por proporcionar, ao professor, segurança no desempenho de sua função e expressar sua 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, preocupamo-nos, em particular, 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 profissional do sujeito-professor, bem como a aquisição de capital cultural, tão necessário ao desenvolvimento do trabalho docente.

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, em particular, 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).

Do mesmo modo, 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 de maneira intensiva com nosso futuro ambiente de trabalho (diferentemente do que ocorre em outras profissões), o que significa que os modelos de ser professor e de se portar dentro de uma sala de aula foram interiorizados, mas não incorporados, ao longo da experiência discente. Eles estão arraigados na própria história de escolarização, entretanto a constituição da profissionalidade docente e dos modos de ser e estar nessa profissão só serão estruturados quando a docência for exercida.

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 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 quantitativa³ com setecentos 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 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, no âmbito teórico, também por meio da disciplina de Didática.

3 Para maiores esclarecimentos: SILVA, M.; 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; e SILVA, M. O alunado de uma escola particular noturna de formação de professores. *Revista Didática*, n.29, p.45-53, 1993.

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 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* apenas 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). É, justamente, e tão só, 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”. 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. Assim:

[...] 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)

Nesse sentido, se a instituição escolar é parte da reprodução das estruturas e das relações sociais dominantes e o professor é 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, depois, exteriorizados em suas ações cotidianas em sala de aula.

Ao nos voltarmos 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, e 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 da 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 no cotidiano, no modo de atuar em sala de aula, nos procedimentos metodológicos adotados e, em particular, 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 (Forquin, 1993); é necessário socializar-se profissionalmente, uma vez que o professor depara com novas regras e procedimentos 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. 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 García, 1999, p.114)

Como dito, ao se tornarem 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 lhes possibilitam a estruturação do *habitus* professoral diante das novas exigências a serem cumpridas, típicas do novo papel social que desempenham. Por isso, concordamos com 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.25-6, 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 no cotidiano, 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 da 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, que 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 no 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 aspectos e características do *habitus* professoral e os reestruturam.

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 as participantes entrevistadas, 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 relacionar com os demais agentes sociais. O exercício da atividade docente conferiu sentido à vida social e evidenciou regularidades típicas do grupo que exerce a mesma função profissional, não importa a 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 agentes 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 desse 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 maneira, 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, descurando as diferenças fundamentais, sobretudo econômicas e culturais”, haja vista a distribuição de poderes/hierarquia em um determinado campo social.

Acreditamos, portanto, na importância de se investigar o contexto social quando se objetiva trabalhar com dados que pertencem ao entrelaçamento da vida privada e 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* significante. O espaço social e as diferenças que nele se desenham ‘espontaneamente’ tendem 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, a seguir, a nossa opção metodológica, ou seja,

aos estudos operacionalizados por meio da abordagem autobiográfica, os quais apontam que a formação e a atuação docente relacionam-se com as experiências vivenciadas nos âmbitos da vida privada e profissional do professor.

Explicitaremos, pois, a inserção da abordagem autobiográfica nas pesquisas educacionais e sua contribuição ao estudo que desenvolvemos.

2

COMO CONHECEMOS PARTE DA VIDA DAS PROFESSORAS

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 como 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 da formação acadêmica para a atuação profissional do professor.

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, concordamos que “[...] 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, portanto, 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).

A divulgação de coletâneas organizadas por 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.

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, ao mesmo tempo, a experiência pessoal e profissional do professor, para investigar aspectos relacionados ao desenvolvimento de sua prática pedagógica e a constituição da profissionalidade docente.

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. Desde então, a pessoa do professor assume, de maneira progressiva, posição de destaque nas pesquisas educacionais. Estas reconhecem ser importante compreender, além da prática desenvolvida em sala de aula, quem é o profissional que cotidianamen-

te desenvolve e efetiva práticas educativas e quais conhecimentos/saberes que orientam sua ação pedagógica ele detém. 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, o capital cultural angariado ao longo de sua vida e algumas possíveis influências desses fatores no que se refere à efetivação do trabalho docente.

Todavia a 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)

Para 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”. 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). 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:

[...] 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.20-1).

A reivindicação por novos métodos investigativos a serem utilizados pelas ciências humanas provoca um movimento de ruptura e de mudança, o qual fez 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, em particular, tem propulsionado 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, portanto, um movimento crescente de investi-

gações 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), 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 ambiente familiar influenciam de maneira decisiva a formação do Eu pessoal e, por consequência, 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)

Outros autores, entre eles Goodson (1992b), defendem a importância atribuída à *voz do professor* como possibilidade para se investigar o desenvolvimento profissional e pessoal do professor, o que, por certo, implica valorizar a subjetividade humana. Essa abordagem permite ao pesquisador conhecer e enriquecer aspectos salutares 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)

Moita (1992b), no artigo intitulado “Percurso 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.116-7)

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” (Amiguiño, 1992 apud Bolívar, 2002, p.106). 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 separados por completo 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 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 mui-

to 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 na conduta profissional. Esta, por sua vez, pode 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.

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, de forma implícita, 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, portanto, 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, já que a narração de uma história de vida só é possível quando se estabelece 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. 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)

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, os modos de ser sujeito e professor, ao amalgamarem a aprendizagem pessoal e profissional, orientam escolhas e investimentos a serem feitos e, assim, constituem as(os) professoras(es) que somos “[...] imprimindo-lhes nuances e tonalidades singulares” (Fontana, 1997, p.137) entrelaçadas aos vestígios deixados pelo passado (herança familiar e cultural) que, fortemente, conduzem o nosso olhar sobre o presente.

A esse respeito, a autora afirma:

No tempo, vivemos e somos nossas relações sociais, produzimos-nos em nossa história. Falas, desejos, movimentos, formas perdidas na memória. No tempo nos constituímos, lembramos, repetimos-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)

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).

A propósito de as experiências da “vida privada” interferirem diretamente na “vida profissional”, algumas pesquisas são pródigas neste particular. Para elucidar essa afirmação recorreremos a pesquisas que justificam a importância dos dados da “vida privada” para se entender a “vida profissional” – o que se relaciona com os intentos autobiográficos. As pesquisas citadas a seguir, apesar de nem todas se

utilizarem da perspectiva autobiográfica, contribuem com o presente estudo, o que justifica a breve exposição que faremos de cada uma.

Para Schussler (2002) a formação acadêmica, ainda que tardia, permitiu que migrantes camponesas sulistas se distanciassem do saber cotidiano típico do senso comum a que estavam submetidas em sua origem. O aprimoramento profissional elevou os saberes escolares tidos até então, permitindo-lhes alcançar a certificação exigida para ocuparem a função docente. Nesse percurso formativo, ao angariarem capital cultural em seu estado institucionalizado, podemos dizer que ascenderam em termos sociais se comparado à origem familiar.

Otrossim, Junges (2005, p.46) parte do princípio de que “[...] o desenvolvimento do homem é um desenvolvimento histórico constituído por uma relação dialética entre a natureza e a cultura”, 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. Para a referida autora a singularidade de uma trajetória de vida deve ser vista sob o prisma da heterogeneidade e da multiplicidade de acontecimentos, nos quais passam a instabilidade, o conflito e as mudanças de posicionamentos.

Já Fontana (2000, p.94) argumenta que 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.

Nesse sentido, Ribeiro (2005) afirma que as experiências pessoais vivenciadas em diferentes contextos formativos tornaram-se

referências significativas para o exercício da docência, pois “[...] 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, a aquisição/incorporação de capital cultural, bem como as experiências familiares, escolares e extraescolares, 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: “[...] 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 e as aquisições culturais são referências indelévels ao 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), o que confirma a importância

de a instituição escolar cumprir com sua função social, qual seja, a democratização da cultura erudita, possibilitando a todos, pelo menos, a possibilidade de conhecer.

De modo semelhante, Lima (1995) enfatiza que a cultura escolar, científica – diga-se de passagem –, 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 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.

Assim, a pessoa do professor recebe atenção especial diante de um movimento que valoriza as microrrelações sociais. A maneira como o professor conduz a sua prática, conclui a autora, 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.

Dessa forma, procuramos evidenciar 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). 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. De modo específico, a pesquisa de Penna (2007), por aproximar-se de nossos objetivos, mostrou-se muito importante para a elaboração do roteiro de entrevista semiestruturada.

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 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 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 estimulada a apropriação de bens culturais e como era o rendimento acadêmico.

Por fim, o terceiro eixo temático *trajetória 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 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.

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

- a) Entrevistaríamos, neste momento, apenas professoras, pois acreditávamos que, se entrevistássemos professores e professoras, teríamos de, obrigatoriamente, adentrar 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, de preferência, 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 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 preestabelecidos: não possuíam, no mínimo, os cinco anos de efetivo exercício em sala de aula no ensino fundamental.

Diante dessa situação, recorreremos a uma escola pública municipal que atende ao primeiro ciclo do ensino fundamental, localizada no município de Ibaté,¹ em 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 se constitui um facilitador para a realização de pesquisas acadêmicas no ambiente escolar, conforme sugere Zago (2003, p.293): “Procuo 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 na 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.

A diretora mostrou-se muito solícita e atenciosa com os esclarecimentos a respeito de nossas intenções e objetivos. Nessa conversa, ao explicitarmos o uso do recurso autobiográfico, a diretora relatou-nos, ainda que de maneira breve, 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 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 substitui a lógica das determinações e das oportunidades sociais a que se tem acesso.

1 O município de Ibaté localiza-se na região central do Estado de São Paulo, distando 240 quilômetros da capital paulista. Sua economia principal baseia-se na produção e comercialização de derivados da cana-de-açúcar.

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 o convite para que participassem da pesquisa foi feito pessoalmente, o qual foi de pronto 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.

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 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 nos depoimentos. Outro dado merece ser destacado: todas aceitaram de imediato participar da pesquisa; dispuseram-se a ler o projeto e as transcrições das entrevistas. A adesão das professoras participantes, com certeza, 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 desenvol-

via um projeto de prevenção ao uso de drogas. Antes mesmo de iniciá-los, percebemos que teríamos de 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 realizar os encontros, 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 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.

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

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 a 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.

Por isso, acreditamos que o emprego da técnica de entrevistas não é tão fácil quanto parece ser a um observador comum. É imprescindível estabelecer laços de confiança entre entrevistador e entrevistado, o que se revela um fator importante e necessário para se estabelecer 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 a 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, primeiro, a uma leitura prévia que o sujeito realiza sobre as próprias vivências para, depois, 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.

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, conhecemos fragmentos memorialísticos acerca da trajetória formativa de quatro professoras, que se referem em particular a 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.

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 ele ajuda a construir, o que, a nosso ver, enriquece sua narrativa.

Partilhar da confiança dos agentes sociais com os quais nos relacionamos é algo extremamente importante. Em especial, procurávamos fazer que o momento de entrevista fosse além de uma conversa

formal e acadêmica, deixando 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, que refletiam sobre o seu próprio processo de formação pessoal e profissional, bem como a respeito da prática que desenvolviam em sala de aula.

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.11-3)

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

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos 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)

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 comum. 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, 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, primeiro, analisar e isolar os elementos, para que, então, seja possível organizá-los a partir da classificação dos elementos iniciais.

Em nossa análise utilizamos o critério semântico, ou seja, definimos, a princípio, núcleos temáticos para procedermos com o recorte de episódios presentes nas lembranças das professoras entrevistadas e, depois, agrupamos os 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)

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, segundo acreditamos, influenciam o tornar-se professor.

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 deveria seguir algum critério, posto que apenas uma professora optou por ser identificada como “Maria Graziela”.

Sua escolha fora justificada porque um de seus professores sempre confundia seu verdadeiro nome e a chamava assim. Então, para lidar com nossa apreensão em torno dos dados advindos a partir das entrevistas, decidimos identificar as demais professoras com um nome fictício que se assemelhasse ao 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 das quatro professoras. Assim, as demais, que não sugeriram nenhuma identificação, foram identificadas conforme escolha da pesquisadora: Andréia, Evelin e Giovana.

Como poderá ser observado na próxima seção, as histórias de vida dessas quatro professoras assemelham-se em muitos momentos. Atentaremos às particularidades presentes no relato delas, 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. Nesse contexto, apreendemos que as experiências vivenciadas no âmbito privado são experiências também formativas que devem ser integradas às experiências eminentemente profissionais, posto que esse conjunto constitui-se em referências indelévels e indispensáveis à análise da prática pedagógica efetivada todos os dias em sala de aula.

Essa afirmação elucida nossa opção pela perspectiva teórico-metodológica autobiográfica, uma vez que consideramos que, embora as experiências da “vida privada” não sejam consideradas formativas do ponto de vista institucional, passíveis de certificação, elas são formativas porque permeiam a constituição subjetiva do sujeito-professor, pois tais vivências “[...] juntam-se como as pedras de um quebra-cabeça, produzindo uma imagem de conjunto” (Fontana, 1997, p.51), o qual nos remete à complexidade da formação humana. Ou seja, 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.

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, em silêncio, entrelaçadas nos fios de meadas distintas, marcadas pelo embate, pela obediência, pela sedução, pelo enfrentamento, pela resistência diante das experiências formativas vivenciadas no âmbito privado e profissional. A seguir, caro leitor, você poderá conhecer uma fatia importante e decisiva na vida de nossas professoras, qual seja, fatores importantes que influenciaram a escolha pela docência.

3

A FATIA INDIVIDUAL E COLETIVA: A ESCOLHA DA PROFISSÃO

Uma pergunta faz-se importante: por que esses sujeitos optaram pela docência como profissão? Alguns fatores influenciaram essa decisão. Entre eles podemos citar a origem socioeconômica familiar, as preferências pessoais, as condições de vida e a trajetória escolar. Assim, para respondermos a essa pergunta – e a outras que poderão surgir – optamos por traçar o perfil pessoal e profissional de nossos sujeitos. Por investigarmos questões formativas vivenciadas no âmbito privado-profissional, adotamos para a coleta de dados a perspectiva teórico-metodológica autobiográfica, pois levamos em conta “fatias” de vida de quatro professoras que figuram como sujeitos neste estudo.

Então, dedicaremos especial atenção a conhecer, em sentido amplo, cada professora: Andréia, Evelin, Giovana e Maria Graziela para adentrarmos por entre as facetas constituintes do sujeito-professor.

Os excertos autobiográficos aqui citados correspondem à “fatia” de vida de quatro professoras com idade entre 32 e 36 anos,¹ con-

1 Dados referentes ao ano de 2008 – época da realização das entrevistas.

sideradas experientes² e 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 de São Paulo.

O tempo de atuação docente varia entre 10 e 16 anos,³ dos quais os últimos cinco anos de carreira foram dedicados ao 5º ano do ensino fundamental. Esse dado é considerado relevante, pois aponta para a familiaridade do professor com as práticas e rotinas típicas de uma série específica, uma vez que as práticas pedagógicas efetivadas, por exemplo, quando se ensina para o 1º ano do ensino fundamental são diferentes daquelas realizadas pelo docente que ensina para o 5º ano do mesmo nível de ensino. Fica aqui o convite: acompanhe-nos, caro leitor!

Andréia é a professora mais jovem entrevistada. Em sua fala, é evidente a realização que sente 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, na 1ª série do ensino fundamental, por querer acompanhar a irmã mais velha. Em sua trajetória estudantil, Andréia estudou em apenas duas escolas: em uma delas, 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).

2 Conforme apontado por García (1999) e Huberman (1992), entendemos como professor iniciante aquele que se encontra nos 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 pela autonomia diante das funções a serem exercidas e dos desafios a serem superados em sala de aula.

3 Dados referentes ao ano de 2008 – época da realização das entrevistas.

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 alternativa para aprender outros conteúdos – em particular os da área de ciências exatas, por acreditar 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 foi 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 interagia com todos e, atualmente, Andréia procura fazer o mesmo 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’.

A professora 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, em especial 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 doze 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 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 era raro frequentar 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, nem pelos professores durante a escolarização, pois afirma: “Eu não lembro que o professor mandava ler, não. Nem de 5ª série. 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, hoje em dia, tudo o que chega às 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 mantenha nela 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 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 que os professores desse nível de ensino tenham uma hora/aula semanal destinada ao atendimento de pais de alunos, quando necessário, ao preparo de aulas, à correção de provas, entre outras atividades.

As professoras 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 treze 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 de novo, porque as disciplinas eram diferentes, mas isso não foi um impedimento.

A leitura de livros não era tão frequente na infância. Em sua maioria, eram lidos livros selecionados por seus professores e, depois, 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”. Foi com o ingresso no nível superior, no ano de 2000, que se tornou mais frequente a leitura, a qual esteve 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. Recordar-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. Em particular, 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 [...], além de educadoras, nós fazemos o papel também de mãe, porque, se eles têm dores, reclamam conosco, se têm 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”.

Os pais da professora 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 que as 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 desejo de frequentá-la. A instituição de Educação Infantil, antigo “prezinho”, era muito próxima à sua casa e, devido à vontade que tinha, a 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. Ainda assim, ao frequentar esse espaço, nasceu o anseio por conhecer o mundo das letras e a admiração pelos professores de Língua Portuguesa, o que, segundo ela, depois, contribuiu para que escolhesse se graduar em Letras.

Após a conclusão da última série do primeiro ciclo do ensino fundamental, é transferida para uma escola central junto com as irmãs mais velhas. Todas passaram a frequentar, quase 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 a curiosidade e a vontade por aprender sempre mais despertassem. 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 [prazo] bem mais curta”. 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 os 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 se manter em outra cidade é um dos fatores decisivos na 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 se aperfeiçoar em termos profissionais.

Diante dessas considerações, exporemos, a seguir, algumas particularidades que levaram nossas professoras a optar pela docência como profissão. Nesse sentido, a individualidade de cada educadora será preservada, mas você, caro leitor, poderá observar que há muitas semelhanças entre elas e o professorado brasileiro. Tecemos, assim, algumas considerações e comparações entre nossos sujeitos e aqueles participantes de duas pesquisas realizadas em âmbito nacional: uma, *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam* (Brasil, 2004); a outra, “*Características de professores(as) de 1º grau: perfil e expectativas*” (Gatti; Esposito; Silva, 1998).

Neste sentido, após conhecermos, ainda que em linhas gerais, quem são as professoras participantes desse estudo, dedicamos maior atenção aos nossos sujeitos. Assim, serão apresentados dados fundamentais para a análise sociológica bourdieusiana, tais como origem socioeconômica familiar, preferências pessoais, condições de vida, formação acadêmica, carreira profissional e alguns fatores que contribuíram para a escolha da docência como profissão. Vejamos alguns dados fundamentais a nossa análise.

Segundo Bourdieu (1992a), conhecer a origem e os espaços sociais ocupados pelo agente social e por seus familiares auxilia-nos a compreender algumas marcas que compõem o *habitus* familiar, o qual relaciona-se com o *éthos* de classe e com as disposições estruturais do *habitus* professoral. Nesse sentido, posicionar-se em um determinado espaço social significa diferenciar-se não apenas de outros agentes, mas também de seus grupos sociais. 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, em particular, as distinções de ordem simbólica. 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 de maneira considerável 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.

Em relação à origem familiar,⁴ nota-se a predominância de serviços sem especialização e exigência de titulação. Verifica-se que os avós 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 avós 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 avós eram agricultores, as avós ajudavam na colheita. A escolarização dos avós é escassa; a frequência à instituição escolar, quando houve, deu-se até a antiga 4ª série, atual 5º ano do ensino fundamental.

4 São quatro as professoras participantes deste estudo, mas, pelo fato de duas professoras serem irmãs, são três funções profissionais diferentes mencionadas para avós paternos e maternos.

Andréia, a mais jovem professora, mencionou que nenhum de seus avós, maternos ou 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 antes, mãe da professora Andréia – concluiu o ensino médio na modalidade Educação para Jovens e Adultos (EJA).

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 em uma 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, em especial com professores(as) que residem nos estados de Minas Gerais e 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, 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.

Quadro 3.1. Caracterização da origem familiar

	Andréia	Evelin ⁵	Giovana	Maria Graziela
Profissão dos avós paternos	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
Profissão dos avós maternos	Avô: agricultor Avó: dona de casa	Avô: funcionário público Avó: dona de casa	Avô: funcionário público Avó: dona de casa	Avô: agricultor Avó: agricultora
Escolaridade dos pais	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
Profissão dos pais	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)

Fonte: Entrevista estruturada realizada com as professoras participantes, 2008.

5 Evelin e Giovana são irmãs, por isso as informações referentes à origem socioeconômica são as mesmas.

Do ponto de vista profissional, quem são as professoras participantes deste estudo? São quatro professoras experientes que lecionam na última série do primeiro ciclo do ensino fundamental de uma escola municipal localizada na cidade de Ibaté, em São Paulo. O tempo de atuação⁶ varia entre dez e dezesseis 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.

Em coerência com os dados coletados, verificamos que três professoras (Andréia, Evelin e Giovana) realizaram toda a escolarização básica em uma única escola estadual 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 professora⁷ (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: na maioria, são aqueles que sempre estudaram em escolas

6 Dados referentes ao ano de 2008 – período de realização das entrevistas.

7 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.

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. 9.394/96).

Em relação à conclusão do nível superior verificamos que Andréia é licenciada em Educação Artística; Evelin concluiu duas graduações: Pedagogia e licenciatura em Letras; 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) realizou 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.

Em particular, chama-nos a atenção que a professora Evelin, que concluiu primeiro o curso de Pedagogia, trabalhava de manhã como balconista na farmácia do tio, à tarde era professora e à noite cursava o ensino superior. Após dois anos da conclusão do curso de Pedagogia, retornou à mesma faculdade para cursar Letras (sua primeira opção). Ser licenciada em Letras lhe possibilitaria lecionar em outros níveis de ensino, mas nunca tivera vontade de atuar em outros níveis, justamente, porque prefere trabalhar com crianças menores.

Maria Graziela, ao ingressar no curso de Letras, começou a atuar como professora substituta no segundo ciclo do ensino fundamental da rede estadual. Após dois anos de trabalho, prestou concurso para professor efetivo na rede municipal, na qual leciona desde 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 o cotidiano da sala de aula e por lhe possibilitar troca de experiências 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.

Quadro 3.2. Formação escolar

	Andréia	Evelin	Giovana	Maria Graziela
Idade	32 anos	34 anos	36 anos	32 anos
Rede de Ensino (Escolarização) Básica	Ensino público	Ensino público	Ensino público	Ensino público
Ano de conclusão do magistério	1996	1991	1991	1991
Curso Superior	Educação Artística	Pedagogia e Letras	Pedagogia	Letras, Pedagogia e especialização em Formação de Professores
Rede de Ensino (Ensino Superior)	Privado	Privado	Privado	Privado

Fonte: Entrevista semiestruturada realizada com as professoras participantes, 2008.

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 n. 9.394/96. Vale destacar ainda que, segundo a pesquisa *O perfil dos professores brasileiros* (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.

Ao questionarmos as professoras participantes dessa pesquisa sobre 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 *O perfil dos professores brasileiros* (Brasil, 2004): quase dois terços dos professores responderam que as condições de vida haviam melhorado se comparadas às da infância – em especial, esse 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, 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, esperando que eles aprendam mais e extrapolem essa necessidade primária e cotidiana de se adequarem às exigências do mercado de trabalho 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 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.

As professoras entrevistadas são efetivas na rede municipal de ensino na cidade de Ibaté 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 *O perfil dos professores brasileiros* (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 desse 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 *O perfil dos professores brasileiros* (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 (SP), o plano de carreira não tinha sido aprovado até 2008 – época da realização das entrevistas –, o que por certo 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, deve-se mencionar que a Secretaria Municipal de Ensino não raro oferece cursos de aperfeiçoamento profissional e sabe que a falta da aprovação do plano de carreira é um problema a ser enfrentado.

Quadro 3.3. Regime de trabalho e carreira profissional

	Andréia	Evelin	Giovana	Maria Graziela
Regime de contrato	Efetiva	Efetiva	Efetiva	Efetiva
Tutoria de curso superior	Não	Não	Não	Período de 2001 a 2008
Tempo que leciona no Ciclo I do EF ⁸	11 anos	16 anos	10 anos	12 anos
Funções anteriores à docência	Não	Balconista	Balconista	Não

Fonte: Entrevista semiestruturada realizada com as professoras participantes, 2008.

8 Dados referentes ao ano de 2008, época da realização das entrevistas.

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 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 do 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 levar os alunos a eventos culturais, seja por razão do transporte, seja pela ausência de apoio financeiro.

Quadro 3.4. Preferências pessoais

	Andréia	Evelin	Giovana	Maria Graziela
Preferência por leitura	Livros pedagógicos	Livros pedagógicos, literários e de autoajuda	Revista <i>Nova Escola</i>	Livros pedagógicos e jornais
Frequência a teatro, cinema e viagens	Quando possível	Raramente	Raramente. Cinema: sempre	Raramente

(continua)

(continuação)

	Andréia	Evelin	Giovana	Maria Graziela
Atividades preferidas durante tempo de lazer	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

Fonte: Entrevista semiestruturada realizada com as professoras participantes, 2008.

As oportunidades educacionais dos familiares das professoras entrevistadas não se diferenciam daquelas contadas pela história oficial, em que pese à dificuldade de acesso e permanência nas instituições escolares e à escassez de vagas, fatores que por certo impediram o prolongamento dos estudos tanto dos avós quanto dos pais. Esse fato revela que, com a falta de titulação acadêmica, coube aos familiares, já na idade adulta, buscar 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, com rapidez, 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.

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.

Observamos também uma elevação do nível de escolarização das professoras, em certificação, quando comparado com o alcançado por seus progenitores e cônjuges. Entretanto, quando olhamos para a aquisição de capital cultural, este é um investimento em materiais que lhes permita concluir a escolarização, em obter o reconhecimento institucional de seus esforços, o que é válido, mas seus investimentos não são em alta cultura propriamente dita e sim em conhecimentos escolarizados.

Em suma, 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 maneira, 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.

Diante dessas constatações, explicitaremos a seguir os investimentos empreendidos por essas profissionais para angariarem capital cultural nos diferentes estados, tal como quer Bourdieu: institucionalizado, objetivado e incorporado.

4

PARA ALÉM DA DOCÊNCIA: OS INVESTIMENTOS EM AQUISIÇÃO DE CAPITAL CULTURAL

O processo de angariação de capital cultural¹ 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, é de fundamental importância a esse estudo. 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 que ultrapassem

1 Como visto, o capital cultural é definido por Bourdieu (1998a) em três estados: incorporado – pressupõe assimilação de conhecimento por parte do agente social; objetivado – transmissível em sua materialidade (livros, estatuetas, obras de arte); e, por último, institucionalizado – sob a forma de diplomas, confere ao portador reconhecimento institucional de seu capital escolar.

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”.

Os referidos esquemas são aplicáveis a situações que exigem que o agente social partilhe dos significados e da significação social atribuídos 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 empreendidas 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 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 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, portanto, 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, a princípio, 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 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 dos 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. (Professora 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. (Professora 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 dela participam, uma vez que o estilo de vida é orienta-

do 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.218-9), “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, em particular, no caso das filhas, a conclusão do magistério. Andréia relata que fora o gostar de crianças que a fez escolher a profissão; 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” (Professora Andréia).

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

mesmo porque 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. (Professora 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 *éthos* 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”² 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 maneira, 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 – como a linguagem e os modos de se relacionar com a cultura legitimada – pode tanto aproximar como distanciar o agente social dos códigos exigidos pela escola, o que dificultaria a aquisição de capital escolar por parte do sujeito.

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, fazem parte das exigências, e dos códigos de conduta da instituição escolar. Andréia

2 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.

se retrata do seguinte modo: “Eu sempre fui muito responsável, sempre... responsável... era muito caprichosa. Os professores queriam ficar com os meus cadernos...”. (professora Andréia)

A professora Giovana era “[...] uma aluna quieta, obediente, sempre preocupada em estar levando tudo a sério... estudiosa”.

Já a professora Evelin considera-se “[...] esforçada... inteligente eu não me considero não. Eu sou mais esforçada mesmo”.

E a professora 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 se apropriar 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 como 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” (professora Giovana).

Outro relato significativo que conflui com o relato da professora Giovana é rememorado pela professora 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” (professora 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 professora 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. (Professora Maria Graziela)

Evelin relata que, apesar de não ter lido muito nem 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 comezinho, eu já comecei a ler. Eu não consigo dormir sem ler nada. (Professora 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 por certo exigiu muito esforço, tanto das filhas quanto dos pais, para que aquelas 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 como 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. (Professora Evelin)

Eu acho que você tem que ter a teoria e colocar em prática pra ver se funciona, testar. (Professora Andréia)

Foi... primeiro foi com a prática mesmo... de você ficar com aquela dúvida e não ter a 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. (Professora Maria Graziela)

Nesse sentido, a teoria apresenta-se válida ao relacionar-se com problemas práticos. As professoras entrevistadas reconhecem, ainda que de modo subliminar, 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 se configurar um 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 dos 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. (Professora Evelin)

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. (Professora 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. (Professora 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. (Professora 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* – em particular, 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.

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 dez esse curso! Esse que é um curso assim... Eles realizam muitas atividades práticas. Eu procuro ler e pôr em prática o que convém. (Professora 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 dos ensinos fundamental e médio], 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. (Professora Evelin)

Já para a professora 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 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 voltar 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.

Em sua fala, também percebemos a importância atribuída às experiências adquiridas em sala de aula. Conforme os relatos explicitados antes, 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 as medidas adaptativas, os 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 o cotidiano vivido 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 ao docente domínio sobre suas ações, ao afastá-lo de uma prática mecanicista, que pode aproximá-lo de condutas leigas e acríticas.

A teoria possibilita o acesso a um tipo de conhecimento específico – o científico – e, em consequência, 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, segundo acreditamos, possibilitam discussões férteis sobre múltiplos temas – teóricos, pedagógicos e outros de maneira geral – e, portanto, contribuem para a incorporação de capital cultural. Quando isso acontece, de maneira subliminar, os cursos de formação acabam por privilegiar as disciplinas de cunho prescritivo-descritivo, que 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 se familiarizando 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. (Professora 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 observarmos 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, acabando 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, de novo, aos dados da pesquisa *O perfil dos professores brasileiros* (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 é considerado “velho” e, portanto, “tradicional”, e 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 *O perfil dos professores brasileiros* (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. (Professora 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. (Professora 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. (Professora Evelin)

Nós temos muitos cursos, tem o HTP³ 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^a e 2^a e quando eu vim pra cá, eu peguei logo uma 4^a série.⁴

[...] tem a teoria e tem como trabalhar com os alunos em sala de aula. (Professora Giovana)

Ressaltamos que, apesar do contato com o conhecimento científico produzido na área educacional ser, razoavelmente, de fácil acesso – graças 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.

3 A docente refere-se ao Horário de Trabalho Pedagógico (HTP).

4 Atual quinto ano do ensino fundamental.

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, em especial por meio de cursos de aperfeiçoamento profissional e de formação continuada, e acabam se desvincilhando 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.” (Professora Giovana)

Ao serem questionadas sobre as principais fontes de pesquisas e novas informações, as docentes apontaram livros, revistas – em particular 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”. (Professora Maria Graziela)

Nesse sentido, também para as professoras Giovana e Andréia, a Internet apresenta-se como 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 professora 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 de ele 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! (Professora 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. (Professora Andréia)

Além disso, verificamos que as pesquisas realizadas na Internet, ou mesmo as trocas de experiências em momentos como o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), priorizam a busca por atividades que transformem 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, em particular 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 ser 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 com frequência 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 dos relatos, que, graças às demandas enfrentadas todos os dias 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, graças à profissão exercida, e prestígio social – capazes de diferenciá-las de outros agentes sociais ou de outras frações de classe. Maria Graziela afirma: “[...] 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 espaços culturais”.

O professor, por trabalhar direto 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... (Professora 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. (Professora 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 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, segundo cremos, também são 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 em termos culturais poderá, no futuro, 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), como 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 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 defen-

demos 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 próprios à docência, que implicam “[...] os tateamentos incessantes, as adaptações locais, as modificações provisórias” da teoria para a efetivação da ação pedagógica, não podem ser descurados ou passar 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 *ordinaire* da profissão (Chartier, 2000); porém é preciso também que o professor aproprie-se de conhecimento científico no qual embase sua ação pedagógica.

Por isso, acreditamos que os programas de formação e de desenvolvimento profissional não podem, 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, estruturem e reestruturem os seus conhecimentos profissionais, que 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, 2000, p.189)

Contudo, no tocante às relações estabelecidas pelas professoras participantes deste estudo com o capital cultural, é possível afirmar-

mos 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, que 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 maneira, 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.

CONCLUSÃO:

TRISTES FINALIZAÇÕES PARA A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

Nesse estudo fez-se importante compreender o que e como pensam os professores, sobretudo aqueles provenientes de meios sociais desfavorecidos que ascendem socialmente, mas sem a devida aquisição/incorporação de cultura erudita, como quer Bourdieu.

Conforme Bourdieu (1998a, p.74-5), o capital cultural é “uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um *habitus*”. Ou seja, é um processo pessoal e sua aquisição é um trabalho do “sujeito sobre si mesmo”. Ao contrário do capital econômico ou do capital cultural objetivado, por exemplo, o capital cultural incorporado não pode ser transmitido instantaneamente por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. Este tipo de capital “[...] pode ser adquirido, no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição” (Bourdieu, 1998a, p.75).

Segundo Lahire (1997), o patrimônio cultural familiar, em posições que permita sua transmissão, repercute tanto no envolvimento na vida acadêmica dos filhos como na incorporação de um *éthos* de expectativas de sucesso escolar (Bourdieu, 1998). Entretanto, Lahire (1997, p.338) adverte: “[...] a presença objetiva de um capital cul-

tural familiar só tem sentido se esse capital cultural for colocado em condições que tornam possível sua transmissão”. Isso significa dizer que a transmissão de capital cultural de uma geração à outra não ocorre sem investimento consciente daquele que socializa esse capital e daquele que o apreende.

Nesse sentido, é possível dizermos que o capital cultural de uma família precisa ser colocado em condições favoráveis que facilitem/possibilitem sua transmissão. No entanto, nem sempre pais com elevado capital cultural criam condições favoráveis para sua transmissão aos descendentes. O contrário também é verdadeiro: pais com baixo capital cultural podem criar condições para que seus filhos detenham elevado capital cultural.

Outrossim, quando a família não possui os meios adequados ou não investe em seus membros, não lhes possibilitando acesso nem aquisição de capital cultural, cabe a outras instituições sociais o fazerem; neste caso, cabe à instituição escolar, dada a sua natureza mediada e mediadora da cultura humana.

Para Reali e Tancredi (2004, p.4) a escola se caracteriza “[...] como uma agência educacional e socialmente importante, que complementaria o trabalho desenvolvido pela família”. Carvalho (2000), ao se referir ao sucesso escolar dos filhos provenientes de meios sociais favorecidos, afirma que estes são influenciados pela detenção de alto capital econômico, o que repercute na aquisição e incorporação de capital cultural. Esses dois tipos de capital – econômico e cultural – se fazem presentes na escolarização dos filhos provenientes das elites sociais:

Com efeito, o sucesso escolar tem dependido, em grande parte, do apoio direto e sistemático das famílias que investem nos filhos, pensando tanto dificuldades individuais quanto deficiências escolares. Trata-se, em geral, de famílias dotadas de recursos econômicos e culturais, entre os quais destacam-se o tempo livre e o nível de escolarização da mãe, expressos no conceito de capital cultural em Bourdieu. (Carvalho, 2000, p.144)

Ademais, é preciso que os profissionais do ensino invistam em formação cultural, em sentido amplo, como defende Bourdieu, ou seja, em cultura erudita; porém, observamos que isso só é feito por ocasião do ingresso na carreira docente; contudo, após familiarizar-se com as rotinas e práticas inerentes à instituição escolar, esse investimento, muitas vezes, é abandonado.

Nossos professores buscam uma formação emergente, que possa ser reconhecida por sua rápida certificação. É bem verdade que isso é louvável e plausível do ponto de vista acadêmico, mas é preciso que o professorado brasileiro adquira o *habitus* de investir em si próprio, ou seja, de investir em uma formação ampla que o aproxime da cultura erudita e o distancie do saber utilitário e pragmático.

Em nosso estudo, percebemos que as características familiares das professoras entrevistadas indicam que a escolaridade dos pais reflete nas aspirações e acompanhamento da vida escolar de seus filhos. Em particular, os pais de nossas professoras detinham baixa escolarização e aspiravam que as filhas se tornassem professoras, pois ser professora significa ascender socialmente e possuir parte da cultura erudita da qual estavam tão distantes.

Para Hypolito (1999), os docentes, na maioria, em especial 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, espe-

cialmente para os 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. Sendo assim, a titulação acadêmica e a profissão de professor apresentaram-se como a possibilidade mais viável e mais rápida para angariar capital econômico, cultural e simbólico.

No tocante à angariação de capital cultural acumulado pelas professoras, destacou-se a necessidade de conhecimento escolarizado graças 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, por causa de sua proximidade com a cultura erudita, que é valorizada na docência, mas nem sempre é privilegiada; em momentos formativos ou 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 de as docentes privilegiarem, em particular, 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 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, por certo, 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, que só será estruturado com a prática.

A nosso ver, a aquisição de capital cultural de caráter institucionalizado, ou seja, a certificação, é de fundamental importância ao exercício da docência; no entanto, defendemos que apenas este não é suficiente. É preciso que o professor, tenha acesso à alta cultura, à cultura erudita, o que o distanciaria do senso comum e o aproximaria da cultura legitimada socialmente. No entanto, advertimos que é preciso criar condições favoráveis para que o capital cultural seja transmitido/adquirido/incorporado, uma vez que, se a maioria dos agentes sociais não tem acesso a ele no ambiente familiar, a instituição escolar precisa estar preparada para oferecer a seus integrantes a cultura erudita, pois, caso contrário, aqueles que dependem da instituição pública de ensino estarão relegados ao campo dos dominados.

Enfim, por meio desse estudo, detectamos que nossas professoras ascenderam socialmente via capital cultural institucionalizado. Assim, a posse de diplomas e certificados confere-lhes distinção se se comparar a sua origem social. Todavia, apesar dos investimentos feitos ao longo da trajetória acadêmica, esse investimento não é em alta cultura, mas em materiais importantes à escolarização que almejam e ao ingresso na profissão docente. Nesse sentido, nossas tristes constatações podem ser assim resumidas: se os alunos que dependem da instituição escolar pública não tiverem acesso ao capital cultural erudito por intermédio dos pais, também não o terão por meio da escola, porque seus professores também não o têm.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDALLA, M. F. B. *Formação e desenvolvimento profissional do professor: o aprender da profissão (um estudo em uma escola pública)*. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- ANDRÉ, M. E. D. et al. Estado da arte na formação de professores no Brasil. *Educação e Sociedade*. Campinas, ano XX, n.68, p.301-9, dez. 1999.
- ARROYO, M. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1988.
- BOLÍVAR, A. *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru: Edusc, 2002.
- BOURDIEU, P. Algumas propriedades do campo. In: _____. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983a.
- _____. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1982b.
- _____. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983c.
- _____. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, R. (Org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983d.
- _____. *La distinción – critérios y bases sociales del gusto*. Trad. Maria Del Carmen Ruiz de Elvira. Madri: Taurus, 1988.

- _____. A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. In: _____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- _____. Condições de classe e posição de classe. In: _____. *A economia das trocas simbólicas*. Trad. Sérgio Miceli. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 1992a.
- _____. Campo do poder, campo intelectual e *habitus* de classe. In: _____. *A economia das trocas simbólicas*. Trad. Sérgio Micelli. São Paulo: Perspectiva, 1992b.
- _____. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: _____. *A economia das trocas simbólicas*. Trad. Trad. Sérgio Micelli. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 1992c.
- _____. A força da representação. In: _____. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. Trad. Sérgio Micelli et al. São Paulo: Edusp, 1996.
- _____. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). *Escritos de educação*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1998a.
- _____. *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 Alícia Auzmendi. São Paulo: Olho d'Água, 2003a.
- _____. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, R. (Org.). *A sociologia de Pierre Bourdieu*. Trad. Patrícia Montero e Alícia Auzmendi. São Paulo: Olho d'Água, 2003b.
- _____. Espaço social e espaço simbólico. In: _____. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Trad. Mariza Corrêa. 5.ed. Campinas: Papirus, 2004a.
- _____. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. Trad. Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora da Unesp, 2004b.
- _____. Espaço social e gênese das classes. In: _____. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. 11.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007a.

- 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.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. Reynaldo Brandão. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Lei Federal 9.394*, 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. (Orgs.). *A vida e o ofício de professoras: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração*. 1.ed. São Paulo: Escrituras, 1998.
- CARLINDO, E. P. *Tornar-se professora: o capital cultural como esteio explicativo para o sucesso docente*. 2009. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009.
- CARVALHO, M. E. P. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, n.110, p.143-55, 2000.
- 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: Porto Editora, 1999.

- 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. 157-68, jul.-dez. 2000.
- CUNHA, M. D. da. *Constituição de professores no espaço-tempo da sala de aula*. Campinas, 2000. 259f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Departamento dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.
- FONTANA, R. A. C. *Como nos tornamos professoras: aspectos da constituição do sujeito como profissional da educação*. Campinas, 1997. 212f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- _____. *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.
- GARCÍA, C. M. *Formação de professores – para uma mudança educativa*. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999 (Coleção Ciências da Educação – século XXI).
- 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. (Orgs.). *Formação de professores*: São Paulo: Editora da Unesp, 1998.
- 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, 1992b.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de professores*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2000.

- HYPOLITO, A. M. Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado? In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Orgs.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papyrus, 1999.
- JUNGES, K. S. *Trajetórias de vida, constituição profissional e autonomia de professores*. Ponta Grossa, 2005. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios escolares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- LIMA, M. L. R. *A memória educativa no projeto de formação de professores no ensino superior: o fazer é, sobretudo, criação*. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- LÜDKE, 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.
- MARTINS, L. G. *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores*. Marília, 2001. 276f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.
- MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. *Vidas de professor*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1992b.
- MONTEIRO, M. I. *Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem-sucedidas*. São Paulo, 2006. 282f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- 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.
- 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*. Campinas, 2005. 532f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

- PAULO, T. S. *História de vida de professores e as marcas de um estilo: “educar – uma tarefa possível”*. Brasília, 2006. 105f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília.
- 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*. São Paulo, 2007. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica.
- 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.
- 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. (Orgs.). *Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas*. São Carlos: Edufscar, 2002.
- RIBEIRO, K. K. L. M. *Referências significativas na trajetória pré-profissional dos professores: o que revelam as teses e dissertações*. Araraquara, 2005. 172f. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.
- 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.
- SCHUSSLER, D. *Migrantes camponesas e professoras primárias: trajetórias de vida entre o espaço privado e o espaço público*. Cuiabá, 2002. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso.
- SILVA, M. 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.152-63, 2005.
- SOARES, M. *Metamemória – Memórias*. Travessias de uma educadora. São Paulo: Cortez, 1991.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n.73, p.209-74, dez. 2000.
- THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- 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. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas quantitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOBRE O LIVRO

Formato: 14 x 21 cm

Mancha: 10 x 16,5 cm

Tipologia: Horley Old Style 10,5/14

1ª edição: 2011

EQUIPE DE REALIZAÇÃO

Coordenação Geral

Arlete Zebber

ISBN 978-85-7983-194-2



9 788579 831942

CULTURA
ACADÊMICA 
Editora