
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.
(EPISTEMOLOGIA E PRÁTICAS EDUCACIONAIS)**

**OS SABERES DOCENTES NA HISTÓRIA DE VIDA DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA**

MELLISSA FERNANDA GOMES DA SILVA

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação (Epistemologia e Práticas Educacionais).

**Rio Claro
setembro - 2009**

MELLISSA FERNANDA GOMES DA SILVA

OS SABERES DOCENTES NA HISTÓRIA DE VIDA DO
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Dissertação apresentada ao Instituto de
Biociências do Campus de Rio Claro,
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Filho, como parte dos requisitos para obtenção
do título de Mestre em Educação (Epistemologia
e Práticas Educacionais)

Orientador: Samuel de Souza Neto

Rio Claro
setembro/2009

Agradecer consiste em reconhecer um benefício recebido por alguém em algum momento. Não há como agradecer a alguém por algum benefício recebido se, primeiramente, não houver um reconhecimento por parte de quem foi favorecido de ter sido beneficiado.

Partindo deste pressuposto, muitos foram os benefícios por mim recebidos durante estes dois anos e meio no mestrado de pessoas que hoje merecem o meu reconhecimento. Por isso agradeço, primeiramente, a Deus por me conceder a vida, a saúde, a sabedoria e o entendimento. Sem Ele em minha vida não teria conquistado nada do que tenho hoje.

Agradeço ao Prof Dr Samuel de Souza Neto que além de meu orientador se tornou um grande amigo e conselheiro. Pessoa de uma sensibilidade, para lidar com pessoas, admirável.

Agradeço a Profª Drª Flavia Medeiros Sarti e ao Prof Dr Glauco Souto Ramos por aceitarem tão prontamente o convite para comporem a banca de mestrado. A contribuição que vocês deixaram, de maneira tão carinhosa, para este trabalho foi muito importante.

Agradeço a todos os professores que prontamente aceitaram o convite para compartilharem suas histórias de vida contribuindo para que este estudo se concretizasse.

Agradeço a minha família. Aos meus pais (Nelson e Deise) por sempre me conduzirem no caminho que leva aos Céus; por todo amor, carinho, amparo que me concedem a cada dia; por serem um exemplo para mim sempre. Aos meus irmãos (Allan e Michelle) pelo companheirismo e por sempre me ajudarem a crescer. Mesmo sem perceberem vocês também são um exemplo para mim. Amo todos vocês!

Agradeço aos meus amigos que sempre estiveram ao meu lado me apoiando, dando ânimo a cada momento. Apesar de ter entrado em contato com diversas pessoas durante estes dois anos e meio, se faz necessário reconhecer nominalmente o benefício recebido por alguns destes meus amigos, sendo eles: Lara Bottcher, primeira pessoa a me incentivar a seguir a carreira acadêmica, aliás, me convenceu disso; Bruna Varoto, amizade inigualável, sem palavras; Alberto Chiyoda, companheiro e confidente; Andrea Camargo, Daniela Peluqui, Maria Helena e Natália Oliveira, minhas irmãs para sempre; Mariana Vassoler, aluna de estágio que se tornou amiga; Helena Prado, a sinceridade e a compreensão em pessoa; Rita Borges, a alegria de uma criança, o companheirismo de uma amiga e o carinho de uma mãe; Fabio Tomio, suporte em todos os momentos; Larissa Benites, sempre disposta a ajudar e a me acompanhar em qualquer música do Los Hermanos; Marlon Zanardi que de amigo do meu irmão passou a ser mais meu irmão do que amigo; Garcia Jr e Delkia Moraes por toda atenção, carinho, paciência, conforto, amizade, cumplicidade e por permitirem que a casa de vocês se tornasse a minha segunda casa.

Entre o passado, onde estão nossas recordações
e o futuro, onde estão nossas esperanças, fica o
presente, onde está o nosso dever.

(Sueli Pioli Bigucci)

RESUMO

Este trabalho teve como tema de investigação os saberes docentes na história de vida de professores de educação física, tendo como recorte do problema de estudo buscar os saberes que estão presentes nas trajetórias de vida pessoal e profissional desses docentes e que influenciam na construção da sua identidade docente. No âmbito desse contexto os objetivos tiveram como ênfase (a) apontar os elementos constitutivos da docência que auxiliam na delimitação da identidade do professor e (b) identificar os saberes docentes presentes nas trajetórias de vida pessoal e profissional do professor de educação física. Na busca dessas respostas escolheu-se como caminho a pesquisa de natureza qualitativa, do tipo descritiva, utilizando como técnica a história de vida na forma de entrevista narrativa não estruturada e semi-estruturada. O tratamento dos dados pautou-se pela análise de conteúdo dos depoimentos colhidos de 4 (quatro) professores (participantes) da educação básica (ensino fundamental I e II) da rede pública e privada da cidade de Rio Claro. O tempo de exercício profissional desses participantes oscilou de 3 (três) a 4 (quatro) anos e de 20 (vinte) a 26 (vinte e seis) anos, caracterizando um ciclo de vida que vai da fase da *entrada* e perpassa as fases da *estabilização*, *diversificação* e *serenidade*. Os elementos constitutivos da docência abarcaram práticas culturais (sociais, pedagógicas, morais) e práticas docentes decorrentes de uma socialização pré-profissional e uma socialização profissional formadora de um *habitus* social. Esse *habitus* apareceu vinculado a um corpo de saberes que perpassa o processo de escolarização formando o *habitus* de aluno e, posteriormente, o *habitus* de professor composto pelas ações didáticas, *héxis* corporal e postura profissional. Portanto, um *habitus* que se constitui na própria identidade do professor. Entretanto o corpo de saberes que compõe a identidade docente pode ser identificado nas trajetórias de vida em termos de desenvolvimento pessoal e desenvolvimento profissional. Entre os professores participantes os saberes docentes tiveram como embrião o *habitus* de “classe” e o *habitus* de “pequeno burguês” sedimentados na educação familiar e processo de escolarização. No âmbito desse percurso curricular de vida e educação a incorporação dos saberes abarcou a socialização primária e a socialização secundária, tendo como conteúdos os saberes pedagógicos, específicos, curriculares e da experiência. Da análise dos participantes desta pesquisa ficou a compreensão de que a escolha profissional não foi tão clara para 3 (três) dos 4 (quatro) professores, mas que não impediram que estes permanecessem na carreira docente. Porém, veio em evidência que o sucesso na carreira docente pode ter sabor de “fracasso”; a escolha consciente tem sabor de conquista; e, que o magistério como alternativa profissional pode ter sabor para quem tem uma perspectiva. No geral forma-se um “currículo” em que as trajetórias dos professores foram ocorrendo dentro de um fluxo de vida em que o cotidiano, as experiências da infância e da adolescência e as exigências do meio, bem como o processo de profissionalização configuraram um conjunto de conhecimentos que dão sentido e constituem a tessitura de cada ser humano.

Palavras-chave: Saberes docentes. História de vida. Formação de professores. Educação Física.

ABSTRACT

This research aims to investigate the teaching knowledge in the story of life of teachers of physical education, focusing on the study of the problem of seeking the knowledge that is present in the trajectories of personal and professional lives of such teachers and influence the construction of the teacher identity. Within this context, the objectives were to focus on (a) point out the constitutive elements of teaching that help define the identity of the teacher and (b) identify the teaching knowledge present throughout the trajectories of personal and professional life of a physical education teacher. In search of such answers, the qualitative nature path was chosen, the descriptive type, using as technique the story of life in the form of unstructured and semi-structured narrative interview. The data handling was based on the analysis of the content of the statements collected from 4 (four) teachers (participants) of basic education (elementary school I and II) from the public and private schools in the city of Rio Claro. The period of professional practice of such participants ranged from 3 (three) to 4 (four) years and 20 (twenty) to 26 (twenty six) years, featuring a life cycle that runs from the *entry stage* and goes through stages of *stabilization*, *diversification* and *serenity*. The constitutive elements of teaching encompassed cultural practices (social, educational, moral) and educational practices resulting from a pre-professional socialization and professional socialization that creates a social *habitus*. This *habitus* appeared linked to a body of knowledge that permeates the schooling process, forming the student *habitus* and, later on, the teacher *habitus* composed by didactic actions, body *héxis* and professional attitude. Therefore, a *habitus* that constitutes the very identity of the teacher. However the body of knowledge that makes up the teacher's identity can be identified in the trajectories of life in terms of personal and professional development. Among the participating teachers, the teaching knowledge was originated from the *habitus* of "class" and the *habitus* of "*petty bourgeois*" built in family education and schooling process. Within this life and education curriculum course, the incorporation of such knowledge encompassed primary socialization and secondary socialization, having as contents the pedagogical, teaching specific, background and experiential knowledge. Based on the analysis of the participants of this research is the comprehension that the career choice was not as clear for 3 (three) out of 4 (four) teachers, but that did not prevent them to remain in teaching careers. Nevertheless, it was demonstrated that the success in a teaching career may taste like "failure"; the conscious choice tastes like conquest; and that teaching as a professional alternative may have a good taste for those who have a perspective. Overall, a "curriculum" is created in which the trajectories of the teachers take place within a flow of life in which daily activities, the experiences of childhood and adolescence and the demands of the environment, as well as the professionalizing process shape a knowledge that gives meaning and form the fabric of every human being.

Key-words: Teaching knowledge. Life story. Teacher formation. Physical Education.

LISTA DE QUADROS

	Página
Quadro 1 – PROLETARIZAÇÃO.	55
Quadro 2 – PARTICIPANTES.	90
Quadro 3 – FONTES DE AQUISIÇÃO DOS SABERES DOCENTES.	145

LISTA DE ANEXOS

Página

Termo de consentimento.	178
Entrevistas Professor C.	179

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
1.1. O PROBLEMA DE ESTUDO.....	10
1.2. JUSTIFICATIVA.....	15
1.3. QUESTÕES A INVESTIGAR.....	20
1.4. OBJETIVOS	21
1.5. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO.....	21
2. OS PROFESSORES E A SUA FORMAÇÃO: DO ARTESANATO AOS SABERES DOCENTES	24
2.1. AS CORPORAÇÕES E AS ESCOLAS DE OFÍCIO COMO ESPAÇOS DE FORMAÇÃO: O TÁCITO E O EXPLÍCITO.....	26
2.1.1. Da idéia de profissão	26
2.2. DA IDÉIA DE PROFISSÃO À PROFISSIONALIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO	34
2.2.1. O magistério em Portugal e sua influência na colônia brasileira	44
2.2.2. O magistério no Brasil depois da Proclamação da República	46
2.2.3. A profissionalização da Educação Física.....	50
2.2.4. A profissionalização do Magistério.....	53
2.2.4.1. Os saberes docentes no Magistério da Educação Física.....	58
2.2.4.2. A perspectiva de identificação do <i>habitus</i>	63
2.3. A DOCÊNCIA COMO OBJETO DE ESTUDO: O DESENVOLVIMENTO PESSOAL COMO CONSTITUTIVO DA PRODUÇÃO DA VIDA DO PROFESSOR	69
3. A HISTÓRIA DE VIDA COMO TÉCNICA DE PESQUISA: UM CAMINHO A TRILHAR.....	75
4. VIDA DE PROFESSOR: O PESSOAL E O PROFISSIONAL NOS SABERES DOCENTES RELACIONADOS À EDUCAÇÃO FÍSICA	81
4.1. OS PROFESSORES DO ESTUDO: BIOGRAFIA E CARREIRA.....	82
4.1.1. Vida de professores: fragmentos biográficos	82
4.1.2. Estágios na profissão docente: as carreiras dos professores A, B, C, D	89

4.1.2.1.	O Professor C (de 3 a 4 anos) – entre a fase da entrada (até 3 anos) e a fase da estabilização (de 4 a 6 anos).....	92
4.1.2.2.	O Professor B (20 anos) e o Professor D (25 anos) – fase da diversificação (de 7 a 25 anos)	93
4.1.2.3.	O Professor A (26 anos) – fase da serenidade (de 25 a 35 anos).....	95
4.2.	A VIDA QUE ANTECEDE E SUCEDE À FORMAÇÃO PROFISSIONAL	97
4.2.1.	A família como locus de formação do <i>habitus</i> social	97
4.2.2.	O processo de escolarização formal: a incorporação de um novo <i>habitus</i> social.....	122
4.3.	A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES NAS TRAJETÓRIAS DE VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL	145
4.3.1.	Socialização Pré-Profissional: uma formação artesanal?.....	146
4.3.2.	Socialização Profissional: os saberes docentes em questão	148
4.3.3.	A perspectiva do <i>habitus</i> profissional: os professores aprendem a ser professor, sendo professor.....	153
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
	REFERÊNCIAS.....	166
	ANEXOS.....	178

1. INTRODUÇÃO

1.1. O PROBLEMA DE ESTUDO

Minha escolha pela área de Educação Física teve início na infância, pois sempre tive uma espécie de paixão por esportes, jogos, atividades físicas, sejam quais fossem: bola, corridas, pega-pega, esconde-esconde, soltar pipa, basquetebol, voleibol, handebol, futsal, futebol americano, capoeira, caratê, etc. .

Na escola sempre fui incentivada pelos professores de Educação Física (escolar), vendo neles o exemplo e a representação do que gostaria de ser quando crescesse. Durante as olimpíadas escolares e as competições interescolares participava ativamente de todas as modalidades disputadas. Pensei até em ser atleta profissional, mas acabei desistindo da idéia por não ter muito apoio de meus familiares. Porém, nunca desisti de ser uma professora de Educação Física.

Essa idéia de me tornar professora foi sendo construída, como já coloquei, de forma gradual na fase escolar em função do prazer que sentia nas atividades que praticava. No período de férias escolares, quando meus irmãos e eu nos juntávamos aos nossos vizinhos para brincar na rua, seja de bets ou quaisquer outras atividades, tinha nos jogos e nos esportes uma inesgotável fonte de prazer.

Durante a fase da adolescência percebi que a atividade física (realizada nas aulas e nas férias) fazia parte de mim como um estilo de vida, que de certa forma, moldava minha personalidade, minha maneira de ver o mundo, resultando na escolha da Educação Física como profissão.

Entretanto, para outras pessoas, de acordo com o estudo de Benites (2007) esta escolha ocorre em função dos atratores e facilitadores que a profissão proporciona, como por exemplo: dinheiro, segurança, ascensão social ou influência de pessoas importantes. Outros escolhem uma profissão sem prestar atenção em seus antecedentes, naquilo que as levou à aquela escolha e, depois, vão detectando e ligando os fatos entre si, interessando-se ou desinteressando-se pela escolha. E

outros, ainda, vão colocar que o interesse por uma profissão vem pela história de vida e pela socialização primária (TARDIF, 2002).

Sobre o assunto, Lassange (1997) vai nos chamar atenção para os falsos cognatos na hora de se escolher uma profissão, por estarem relacionados a (ao):

(1) Habilidades específicas: o jovem associa, por exemplo, que desenhar bem é uma habilidade específica para o exercício da Arquitetura e tendo tal habilidade, decide-se por essa profissão, sem considerar outros fatores envolvidos na escolha profissional.

(2) Continuidade no estudo de matérias escolares: o jovem decide por profissões relacionadas a matérias nas quais obteve êxito no período escolar (biologia, física, matemática, Educação Física, etc.), sem conhecimento do exercício dessas profissões.

(3) Contato direto com a atividade relacionada: tendo pouco contato com diferentes áreas ocupacionais é comum que o adolescente se decida por uma das quais esteve diretamente relacionado. É o caso de jovens que se submeteram a tratamento fisioterápico, por exemplo, e optam por Fisioterapia, ou que freqüentam o sítio de um parente e decidem cursar Agronomia, ou optam por Educação Física porque gostam de jogar bola, confundindo, muitas vezes, 'hobbie' com profissão e apresentando desconhecimento de outras possibilidades.

(4) Status social da profissão: decidem por uma profissão socialmente reconhecida e valorizada, sem levar em conta sua identificação com o exercício desta. A identificação é feita inteiramente com base no estereótipo do profissional bem-sucedido.

(5) Desenvolvimento pessoal: busca auto-conhecimento e desenvolvimento de formas de expressão, sem preocupação com o exercício profissional. Decide por Psicologia, quando quer resolver problemas pessoais; decide-se por Relações Públicas, almejando aprender a relacionar-se melhor; decide-se por Filosofia em meio à crise existencial.

(6) Mercado de trabalho: escolhem profissões que consideram estar bem situadas em termos de mercado de trabalho, sem se preocupar com práticas profissionais específicas. Demonstram também, alto grau de desconhecimento a respeito da profissão escolhida.

(7) Preocupação com o social e com a política: típico de adolescente em fases iniciais, revoltados e preocupados em resolver problemas sociais ou em

transformar o ambiente. Decidem por Serviço Social, História, Direito, entre outras, com fantasias onipotentes de transformação social.

Dentro desse contexto, a escolha consciente implicaria considerar:

- capacidade de entender a realidade, de que ele(a) está incluído em uma sociedade;
- aceitar o trabalho como parte da vida cotidiana;
- construir um sistema de valores pessoal e moral;
- ser capaz de assumir compromissos profissionais;
- manter, se possível, a independência financeira;
- conhecimento prévio da profissão almejada; a preparação para tal cargo, o curso a ser realizado, o currículo, os saberes a serem adquiridos, etc. e;
- o conhecimento das disciplinas oferecidas e das novidades da profissão, esclarecimento das dúvidas, entendendo as propostas e objetivos dos cursos.

Embora, no meu caso específico a minha escolha possa apresentar nuances ou até mesmo semelhanças com a questão das habilidades específicas e a continuidade no estudo de matérias escolares foi o conhecimento prévio da profissão almejada na socialização primária que me levou a escolhê-la.

Na realidade o magistério como profissão tem no período escolar uma pré-profissionalização da docência (PIMENTA, 2002), numa articulação muito próxima da formação artesã, das “escolas de ofício” (RUGIU, 1998).

O processo de escolarização, na relação que se estabelece entre professor e aluno, na devida proporção, não deixa de apresentar semelhanças com as representações da relação mestre-aprendiz como poderá ser observado mais para frente no corpo desse texto.

Pintassilgo (1999) ao falar sobre “Os professores na história” não deixa também de reconhecer o professor na figura do mestre como um artesão prático e intelectual.

Dessa forma, tendo como referência a minha história de vida, e passado pela socialização primária¹, ao ingressar no curso de Educação Física de uma Universidade Pública do interior do Estado de São Paulo, no ano de 2003, percebi que a Educação Física ia muito além do esporte e da própria prática em si.

¹ Diz respeito ao processo de escolarização na educação básica.

No âmbito da socialização secundária², por exemplo, durante o curso de Educação Física, por meio das disciplinas cursadas, pude compreender de maneira geral, a importância que os professores de Educação Física tiveram em minha vida e que eu poderia ter na vida de meus alunos.

Porém foi nos estágios de Prática de Ensino, realizados nos dois últimos anos do curso de Licenciatura, que experimentei a realidade de “ser” professor de Educação Física. Vivenciei situações nunca antes experimentadas (como planejar aulas, procurar o melhor método para lidar com alunos, etc.), bem como compreendi que só aprenderia a lidar com determinadas situações com o passar do tempo e com a prática.

Dentro dessa perspectiva me incomodava a falta de expertise e a “tradição” ou inércia de alguns professores de Educação Física das escolas que observei ou que realizei o estágio de regência. Questionava, por exemplo, qual era o papel, então, do professor de Educação Física na escola? Este questionamento era proveniente de ver colegas do magistério que adotavam como concepção de aula o “rola-bola” ou, ainda, transformavam o espaço pedagógico de formação em espaço de práticas sociais de “lazer”.

O lazer pelo lazer justifica a Educação Física na escola?

Não há necessidade de se resignificar o conteúdo que trabalhamos ou a própria formação?

O professor de Educação Física possui um corpo de conhecimento, saberes, que lhe dá sustentação na hora de elaborar o seu plano de ensino?

Como a história de vida dos professores de Educação Física auxilia na demarcação do seu saber?

O que confere autonomia pedagógica aos professores de Educação Física?

Como contraponto me vinha também o perfil de cumplicidade de outros professores de Educação Física, por ocasião dos estágios, bem como da universidade ou na lembrança de um tempo passado, dos que trabalhavam bem os conteúdos e as estratégias, assim como de práticas reflexivas, visando alcançar os objetivos traçados para as aulas. Outras vezes me lembrava da idéia de que deveria fazer uma reflexão de nós mesmos, podendo contemplar uma visão crítica na análise de nossas práticas. Como aponta Ortiz (2003):

² Diz respeito ao processo de formação profissional na universidade, centro universitário e faculdade. Porém, esta terminologia também pode ser utilizada para os cursos de ensino médio profissionalizante.

(a) **DESCREVER:** *O que faço?* O objetivo desta ação é descrever eventos concretos de ensino, em que o estudante-professor revê suas ações distanciadas do contexto, o que lhe permite maior organização e possibilidade de enxergar com clareza as decisões tomadas em sala de aula. É importante que professor descreva seu plano de aula, como se desenrolou sua aula naquele dia, um problema que está enfrentando, suas interações com seus alunos, seus pares ou superiores.

(b) **INFORMAR:** *O que significa isto? Qual o significado das minhas ações?* Implica a busca dos princípios que embasam, conscientemente ou não, as ações realizadas. Ao informar. O professor pode perceber e verbalizar as teorias que ele próprio foi percebendo e internalizando no decorrer de sua história como aluno e como professor, as quais permeiam o seu texto.

(c) **CONFRONTAR:** *Como me tornei assim? Como cheguei a agir dessa forma?* É o momento de confrontar as idéias e razões, de interrogar as teorias que embasam as ações, ou seja, questionar o senso comum com o objetivo de entender por que se ensina do modo se ensina. Confrontar envolve uma avaliação e reflexão sobre valores culturais, sociais e políticos que subsidiam o processo educativo, bem como avaliações da prática e idéias arraigadas. O resultado do confronto pode levar o professor a perceber como as forças sociais e institucionais influenciam suas ações e pensamentos.

(d) **RECONSTRUIR:** *Como posso fazer diferente? Como posso me transformar?* Aprender é reconstruir, remodelar, transformar, integrar o novo ao conhecido. Pela reconstrução dos seus conceitos e visões, o professor, pode alterar sua prática, compreendendo que o ensino não é uma realidade imutável, definida pelos outros, mas contestável na sua essência. Pela reconstrução dos seus conceitos e visões sobre o ensino/aprendizagem, o professor vai ganhando, gradualmente, maior controle sobre esse processo, de forma que possa decidir o que é melhor par a sua prática (teorização), tornando-se também ele gerador de teorias (particulares) que progressivamente vão se aproximando das teorias formais (p. 80).

Estas quatro ações se bem observadas podem contribuir com o resgate da identidade docente na área, além de auxiliar na compreensão dos saberes utilizado em sua prática pedagógica.

Porém, este tipo de ação chama a atenção para a perspectiva de uma "atividade de pesquisa" como "um recurso indispensável no trabalho do professor" (LÜDKE, 2001, p. 78)

Lüdke (2001) assinala que cada professor deveria realizar diferentes pesquisas a respeito de sua prática pedagógica, como se a sala de aula fosse um grande laboratório em que o docente investigasse as melhores maneiras de atingir os alunos dentro do processo de ensino e aprendizagem. Freire (1997) também nos dirá que não há docência sem discência, sem o ato de aprender, pois ensinar exige

rigoriedade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporificação das palavras pelo exemplo, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural. Se pode colocar que este tipo de exercício contribui para a formação do professor como pesquisador.

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1997, p. 32)

No entanto também me perguntava: há necessidade de se estudar os saberes docentes que fundamentam a identidade do professor ou mesmo a sua prática pedagógica?

1.2. JUSTIFICATIVA

A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente certo saber, não importa que metodologicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo a capacidade criadora do educando. (...) Por isso mesmo **pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária** – mas, também, com há mais de trinta anos venho sugerindo, **discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos** (FREIRE, 1997, p. 32 – 33 – o grifo é nosso).

Fiorentini e colaboradores (2000) observaram que na segunda metade do século XX as pesquisas sobre a formação de professores apresentaram os seguintes pressupostos: a partir de 1960 – uma maior valorização do conhecimento específico a ser ensinado; a partir de 1970 – maior ênfase nos aspectos didáticos e pedagógicos e nas tecnologias de ensino; a partir de 1980 – maior destaque para as dimensões sócio-política e ideológica; - a partir de 1990 – início do enfoque sobre a prática docente e os saberes pedagógicos.

No Brasil, até o fim da década de 1970 e começo da década de 1980, a formação do professor era entendida “como uma questão de formação de *recursos humanos para a educação* dentro da ótica tecnicista” (FREITAS, 2002, p. 138), ou seja, o educador era visto somente como transmissor de conhecimentos necessários para a formação do aluno para o mercado de trabalho, por meio das escolas técnicas.

Na década de 80, propriamente dita, houve uma ruptura com este modelo tecnicista que predominava no ensino até então e deu-se início a uma concepção emancipadora de educação e formação, no sentido de destacar:

o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (FREITAS, 2002, p. 138 e 139).

Para Freitas (2002), esta nova concepção de educação visava superar as dicotomias existentes entre os profissionais de educação (professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas), buscando construir uma base comum nacional de ensino, em que a docência e o trabalho pedagógico eram prioridade para os educadores.

De modo que a formação de professores, em diversos países (inclusive no Brasil), vem passando por diferentes reformas que de acordo com Freitas (2002) tem gerado, na era da pós-modernidade, a “perda de referências” e as “incertezas”, no meio dos educadores, em relação a sua formação profissional e a sua prática pedagógica.

Porém, com o fim da predominância das escolas técnicas e com o surgimento de uma base comum nacional de ensino começou a haver, por parte dos órgãos e entidades de formação de professores, um discurso exarcebado acerca da função e do papel do docente na sociedade.

Nóvoa (1999), numa análise crítica sobre o assunto, denominou este pêndulo: “do excesso dos discursos à pobreza das práticas”, ao pontuar que se colocava sobre o docente quase que toda a responsabilidade e fracassos sobre a formação do cidadão.

Sobre o assunto, Borges (2001) assinalou que com relação a “nova função” ou atribuições que, de tempos em tempos, são embutidas para o docente que:

o novo referencial para a formação de professores reconhece que o docente é um profissional; que a natureza do seu trabalho é definida em função do entendimento de que o professor atua com e nas relações humanas; que **a gestão da sala de aula**, tarefa que é de sua responsabilidade por excelência, **exige o confronto com situações complexas e singulares**, cuja solução nem sempre é dada a priori, mas que requerem soluções imediatas; que **o futuro professor precisa dominar certas competências e saberes para agir** individual e/ou coletivamente, a fim de fazer face às especificidades de seu trabalho (p. 14 – o grifo é nosso).

No entanto, o que se vê na realidade atual, na maioria destes órgãos e entidades de formação de professores, é uma formação incapaz de cumprir com os objetivos propostos, por aqueles, para a função docente. Nóvoa (1999) denominou esta limitação de pobreza da prática. De modo que no seu enunciado, “do excesso de discurso a pobreza da prática”, o autor chama a atenção para a visão que se tem atualmente a respeito do ensino (em todos os níveis de formação), como sendo parte de um comércio rentável.

Nos Estados Unidos, um dos grupos que mais têm influência nas políticas educativas nas últimas décadas, o Holmes Group, escreve na abertura do seu relatório *Tomorrow's Schools of Education*: ‘Muitas pessoas e instituições dedicam-se à formação de professores, apenas e unicamente por se tratar de um mercado rentável. A formação de professores e de educadores é um grande negócio numa nação que emprega mais de três milhões de educadores. Os dólares cintilam nos olhos daqueles que andam à procura de boas oportunidades de mercado’ (1995, p.1).

Na Europa, os 4 milhões de professores constituem um ‘mercado’ altamente cobiçado. Não espanta, por isso, que acoberto os mais diversos argumentos (racionalização, eficácia, flexibilidade, excelência, etc..) se esteja, simultaneamente, a dismantelar as escolas superiores e universitárias de formação de professores e atentar colocar sob ‘gestão privada’ a oferta de formação dos centros de professores. Num e noutro caso, as grandes palavras servem para ocultar interesses concretos. Ainda há pouco tempo, o ministro da Educação Nacional do governo socialista francês afirmava que era necessário ‘instalar no sistema de ensino o espírito de empresa e de inovação’, considerando que a educação ‘será o grande mercado do século XXI’ (NÓVOA, 1999, p.14-15).

O resultado de todo este processo, fez com que muitos professores passassem por uma perda de identidade, pois estes não estavam conseguindo relacionar os conteúdos aprendidos durante o curso de formação com a prática docente.

No resgate da identidade dos professores, bem como na tentativa de fazê-los compreender sua formação como profissional e sua prática pedagógica, alguns pesquisadores (Tardif, 2002; Borges, 2001; Nunes, 2003) têm estudado a delimitação de um corpo de conhecimento que dê sustentação para aquilo que se denominou chamar de saberes docentes.

As discussões acerca dos saberes docentes surgem em âmbito internacional entre as décadas de 1980 e 1990, tendo como um dos motivos a “profissionalização do ensino e suas conseqüências para a questão do conhecimento dos professores na busca de um repertório de conhecimentos, visando garantir a legitimidade da profissão.” (NUNES, 2003, p. 27 e 28).

Assim sendo, Nunes (2003), explicita que:

as pesquisas sobre a formação de professores e os saberes docentes surgem com marca da produção intelectual internacional, com o desenvolvimento de estudos que utilizam uma abordagem teórico-metodológica que **dá a voz ao professor, a partir da análise de trajetórias, histórias de vida, etc..[...]** Essa virada nas investigações passou a ter **o professor como foco central** em estudos e debates, considerando **o quanto o “modo de vida” pessoal acaba por interferir no profissional** (p. 28 e 29 - o grifo é nosso).

Neste itinerário, Borges (2007) apontou algumas questões que nos levam a pensar a respeito dos saberes docentes e de como estes são construídos. Por exemplo:

Que sabem os professores? Que saberes estão na base da profissão? Trata-se de um conjunto de conhecimentos e competências? Onde são adquiridos esses conhecimentos? Qual a relação desses saberes profissionais com os saberes acadêmicos, disciplinares, oriundos das Ciências Sociais e Humanas que estão na base das Ciências da Educação? (ppt, slide 03).

Dentro deste contexto, Souza (2003) relata que o processo de construção dos saberes é resultado de atividades e necessidades humanas, podendo estas serem constituídas em virtude de três interesses: o técnico, que possui como fonte do saber a objetividade e a racionalidade, por objetivo, produzir instrumentos racionais de intervenção no mundo real; o prático, que se baseia nos procedimentos interpretativos buscando a compreensão dos significados produzidos pelos indivíduos, com o objetivo de informar e subsidiar o juízo prático, tendo o modelo

hermenêutico e antropológico como fontes do saber, e; o emancipatório que tem como fonte do saber a criticidade, a superação e a emancipação, visando superar as interpretações acríticas sobre a realidade propiciando um conhecimento emancipador de avaliação.

No âmbito dos saberes, visando dar uma base nacional para a formação de professores também já tinha sido colocado nos estudos de Candau (1987) que a docência se constitui na base dessa identidade. Portanto, conhecê-la poderia nos ajudar a fundamentar o corpus de conhecimento que estaria na base dessa prática docente?

De acordo com estudos de Pimenta (2002), a identidade não pode ser considerada um dado imutável, nem externo que possa ser adquirido, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge num dado momento e contexto histórico como resposta às necessidades que foram postas pelas sociedades, adquirindo estatuto próprio e legalidade.

Considerando o quadro apresentado, o estudo desta pesquisa apresenta-se da seguinte forma:

Quais os saberes que estão presentes nas trajetórias de vida pessoal e profissional dos professores e que influenciam na construção da identidade docente?

Das respostas obtidas espera-se que as mesmas possam contribuir para a demarcação das representações que estão presentes nesse processo identitário dos professores de Educação Física que, em seu conjunto, formam um corpo de conhecimento presente numa “tradição”, mas talvez “ausente” dos próprios professores. No âmbito desta perspectiva Machado (1996, p. 103-104) vai nos dizer que há necessidade de tornar “as vivências e experiências objetos de análise e reflexão”, pois, no geral, “não há preocupação com o contexto em que são construídas e consolidadas as nossas práticas”, “não reconstruímos a trajetória histórica da nossa prática”.

1.3. QUESTÕES A INVESTIGAR

Trata-se de uma pesquisa de análise qualitativa, do tipo descritiva, que tem no ambiente natural a sua fonte de dados, e o pesquisador como o seu principal instrumento.

Neste caso, em específico, escolheu-se investigar a vida de professores, tendo como técnica de coleta de dados a história de vida, utilizando-se para este fim as entrevistas narrativas, semi-estruturada e não estruturada.

Sobre o assunto, Shultz et al (2006) assinalou que as pesquisas que envolvem tanto as histórias de vida, quanto as narrativas autobiográficas de professores em periódicos brasileiros de Educação Física são baixas tendo registrado no período entre 1997 e 2005, apenas cinco trabalhos. Desses trabalhos, as perspectivas encontradas apontam para a utilização da história de vida como **referencial teórico** (BETTI e MIZUKAMI, 1997), ou como **técnica metodológica** (SOUZA, 1997) e/ou, ainda, **sem vínculo** à noção de referencial metodológico ou teórico (CAPRARO, 2000), mas utilizando com fluidez modelos macro e microsociológicos, por exemplo: na apreciação do estilo da obra de Norbert Elias (1995) – “Mozart: sociologia de um gênio”, em que une literatura e análise sociológica.

Desse modo, os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial e a análise dos dados tende a seguir um processo intuitivo. (BENITES, 2007; MARCON, 2005)

Entre as diferentes questões que foram levantadas no corpo do trabalho, enquanto perguntas ou pressupostos, este estudo se concentrará em duas:

- (a) O conhecimento sobre a identidade do professor, no âmbito da literatura e a sua reconstrução por parte dos professores auxilia na formatação dos saberes docentes?
- (b) A trajetória de vida pessoal e a trajetória de vida profissional dos professores contribui para a caracterização dos saberes docentes e auxilia na constituição da identidade do professor?

Parte-se do pressuposto de que a identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais

dessa profissão e da revisão das tradições. Ela se constrói também através do significado que cada professor, enquanto ator ou autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida ser professor (PIMENTA 2002). Portanto, a identidade do professor vai sendo construída com as experiências e história pessoal, no coletivo e na sociedade, ao longo de sua trajetória como profissional do magistério (PIMENTA e LIMA, 2004).

1.4. OBJETIVOS

Neste processo, considerando que as questões de estudo buscam levantar dados sobre os saberes docentes presentes na trajetória de vida pessoal e profissional do professor este estudo objetivará:

- (a) Apontar os elementos constitutivos da docência que auxiliam na delimitação da identidade do professor, tendo como referência a literatura e os professores de Educação Física e;
- (b) Identificar os saberes docentes presentes nas trajetórias de vida pessoal e profissional do professor de Educação Física.

Ao escolher estes objetivos se têm como referência que “o espaço de reconhecimento das identidades é inseparável dos espaços de legitimação dos saberes e competências associadas àquelas” (PEREZ-GOMES, 1992, p. 94).

1.5. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

O presente estudo está organizado em quatro capítulos, uma referência e um anexo de entrevista, tendo como ênfase os saberes docentes que estão presentes na trajetória de vida pessoal e profissional dos professores de Educação Física.

O capítulo 1 diz respeito a esta introdução que foi descrita nos tópicos apresentados. No capítulo 2 apresenta-se como tema “Os professores e a sua formação: do artesanato ao saberes docentes”, constituído de três subitens: “As corporações e as escolas de ofício como espaço de formação: o tácito e o explícito”,

“Da idéia de profissão à profissionalização do magistério” e “A docência como objeto de estudo: o desenvolvimento pessoal como constitutivo da produção da vida do professor” no qual se buscou, inicialmente, apresentar um pouco do “estado da arte”, mas também o universo conceitual e as principais categorias de estudo. Neste capítulo buscou-se a compreensão da origem das corporações e escolas de ofício que eram conduzidas pelo mestre artesão na produção de suas artes manuais ou intelectuais, assim como na formação de novos mestres naquele ofício autonomamente. De igual forma buscou-se a compreensão dos professores como produtores de sua “arte” e controladores de seu corpo de conhecimento e, conseqüentemente, de sua formação e de seus novos membros. Outro aspecto abordado foi a forma de profissionalização docente, buscando saber se esta poderia ser reconhecida como uma profissão.

Uma vez apresentados os limites do estudo no campo do universo conceitual, bem como dos conteúdos que envolvem esta demarcação chega-se ao capítulo 3 que trata da questão metodológica do estudo, envolvendo como técnica história de vida, bem como o memorial de formação. Traça-se um caminho para que os professores consolidem sua identidade pessoal e profissional e tomem consciência de que são produtores de seus saberes, ou seja, de seu corpo de conhecimento, produzindo a vida do professor. Entretanto, visando uma melhor compreensão desse procedimento descrevem-se os procedimentos metodológicos que serão utilizados para se atingir o objetivo proposto, bem como se apresentam: uma breve descrição sobre o que se entende por pesquisa qualitativa, história de vida, entrevista narrativa, *corpus* e análise de conteúdo.

No capítulo 4, intitulado “vida de professor: o pessoal e o profissional nos saberes docentes relacionados à Educação Física” são apresentados os resultados e discussão do estudo realizado. Este está subdividido em quatro eixos norteadores: os professores do estudo: biografia e carreira; a vida que antecede e sucede à formação inicial; a constituição dos saberes docentes nas trajetórias de vida pessoal e profissional, e; Os professores aprendem a serem professores, sendo professores: a perspectiva do *habitus* profissional.

Com o capítulo 5 são apresentadas as Considerações Finais da pesquisa, momento em que se retomam os objetivos do estudo, bem como se faz uma interpretação pessoal sobre os resultados obtidos da discussão feita, entendendo que esta pesquisa não está concluída, podendo ser ampliada ou ter a sua

continuidade em outros estudos. Por fim são apresentadas também as referências utilizadas até o presente momento em ordem alfabética. Anexo segue o termo de compromisso utilizado para a realização das entrevistas e as entrevistas A e B do Professor C, para fins de exemplificação.

2. OS PROFESSORES E A SUA FORMAÇÃO: DO ARTESANATO AOS SABERES DOCENTES

Os saberes, segundo Tardif (2002), são originados por meio de uma construção social e mental que consiste em elementos que perpassam a identidade, a experiência de vida, a história profissional, etc.. de um indivíduo, estabelecendo uma articulação entre os aspectos sociais e individuais sofrido por aquele.

Partindo desse pressuposto, os saberes são resultados de processos mentais baseados na atividade cognitiva dos indivíduos, bem como de processos sociais pautados em convivências nos grupos sociais e nas relações complexas existente entre indivíduos desses grupos ou entre indivíduos de diferentes grupos sociais.

Se fez possível observar que as ponderações apresentadas mostram a sua correlação com o objetivismo e o subjetivismo nos levando até Bourdieu (1989, p. 149) o que permiti ampliar esta leitura. O autor outorga às estruturas objetivas, de um lado, que se constrói (no momento objetivista, descartando as representações subjetivas) os fundamentos das representações subjetivas por se constituírem nas coações estruturais que pesam nas interações sociais e, de outro lado, reconhece que estas representações também precisam ser retidas se quisermos explicar as lutas cotidianas, individuais e coletivas que visam transformar estas estruturas. Trata-se de um construtivismo estruturalista ou de um estruturalismo construtivista, como o próprio autor explicitou, pois...

Por estruturalismo ou estruturalista, quero dizer que existem, no próprio mundo social e não apenas nos sistemas simbólicos – linguagem, mito., etc. -, estruturas objetivas, independentes da consciência e da vontade dos agentes, as quais são capazes de orientar ou coagir suas práticas e representações. Por construtivismo quero dizer que há, de um lado, uma gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação que são constitutivas do que chamo de *habitus* e, de outro, das estruturas sociais, em particular do que chamo de campos e grupos, e particularmente do que costumo chamar de classes sociais (p. 149).

Cabe colocar que se, de um lado, as estruturas objetivas que se constroem no momento objetivista, descartando as representações subjetivas dos agentes, são os fundamentos das representações subjetivas, constituindo-se nas coações estruturais que pesam nas interações; de outro lado, essas representações devem ser retidas, sobretudo se quisermos explicar as lutas cotidianas, individuais e coletivas, que visam transformar ou conservar essas estruturas.

Neste contexto a gênese da constituição do *habitus* profissional na vida do professor pode revelar pistas de uma estrutura, estruturada, estruturante, não revelada a priori, mas fixa nos saberes que carrega consigo e na difícil transição da socialização primária para a secundária e, acrescentaria, da socialização secundária para uma socialização terciária. Esta última diz respeito às re-significações acerca da prática profissional que fazem com que o docente de início a um novo processo de formação profissional, visando à conquista da autonomia na prática pedagógica. A socialização terciária, em síntese, assinala para a *expertise*.

Deste modo compreende-se que o processo de formação profissional abarca tanto a idéia de que “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer” (p. 11), de tornar alguém apto a exercer algo com algum objetivo, quanto que este processo não se dá só por acumulação, mas também envolve...

um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. [...] a formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal (NÓVOA, 1992, p.3).

Desta maneira, todas as atividades, sejam elas informais (tarefas cotidianas) ou formais (ofícios, ocupações, profissões), são executadas por meio de saberes. Estes por sua vez, são construídos por um processo de formação que “está indissociavelmente ligado à ‘produção de sentidos’ sobre as vivências e sobre as experiências de vida” (NÓVOA, 1992, p. 4), gerindo parte da identidade pessoal do indivíduo e, ao mesmo tempo, sendo gerida pela mesma.

Desta forma, ao se pensar a profissão docente, temos que esta é constituída de saberes, os quais Tardif (2002) denomina saberes docentes, que são construídos e percebidos pelos professores durante a sua formação inicial e contínua

(PERRENOUD, 1993; PIMENTA, 2002), por meio de um processo de reflexão crítica sobre a sua prática e de uma construção permanente de sua identidade pessoal e profissional (NÓVOA, 1992).

Esta perspectiva de construção dos saberes merece uma atenção a parte, bem como as corporações e as escolas de ofício, como espaços de formação, pautados sobre um saber da experiência que trazem subjacentes a ele um saber tácito, muito semelhante ao que se atribui aos professores.

2.1. AS CORPORações E AS ESCOLAS DE OFÍCIO COMO ESPAÇOS DE FORMAÇÃO: O TÁCITO E O EXPLÍCITO

2.1.1. Da idéia de profissão

O saber tácito pode ser caracterizado por ações e comportamentos previamente não verbalizados e nem racionalizados, provenientes de uma pedagogia oculta, mas que, ainda assim, podem ser reconhecidos por pessoas que praticam as mesmas ações e comportamentos ou não. Entretanto, o saber explícito, ao contrário do primeiro, caracteriza-se pela verbalização intencional e racional de determinadas ações e comportamentos (SARMENTO, 1994).

Levando em consideração a delimitação na construção dos saberes, colocada por Tardif (2002), anteriormente, além dos aspectos, que envolvem o processo de formação, apontados por Nóvoa (1992), os saberes tácito e explícito são resultados de processos sociais e mentais exteriorizados pelas ações e comportamentos daqueles que entram em contato com tais saberes, em diferentes esferas de sua formação intelectual, social, profissional, espiritual, entre outras.

Dentro deste contexto, ofício (palavra derivada do latim *officiu*), tem por significado o cumprimento de uma obrigação a partir de um ritual já determinado (como uma espécie de dever). Porém, a palavra ofício possui quase que a mesma conotação de sua origem, podendo ser conceituada como um “certo saber-fazer àqueles que comungam do mesmo conjunto de conhecimentos e habilidades, e são capazes de reproduzir certos objetos e/ou objetivos com base nos mesmos rituais” (SOUSA NETO, 2005, p. 250).

Nesta perspectiva, o termo corporação, abarcando a idéia de escola ou grupo, na visão de Rugiu (1998), ganha sentido como sendo sinônimo de toda e qualquer arte encarada como um ofício. Desse modo as corporações de ofício podem ser compreendidas como “espaços de formação” que têm a arte como um dever a ser cumprido, e as escolas de ofício como a maneira pela qual a arte é ensinada por meio de um saber tácito e explícito, advindo da experiência, na expectativa de que o domínio dessa arte se torne um ofício.

Tanto o processo de surgimento das corporações de ofício quanto o das escolas de ofício ocorreram conjuntamente, não existindo uma sem a outra. No entanto, para fins didáticos, apresentar-se-á sua compreensão separadamente, iniciando-se pelas corporações de ofício e depois as escolas de ofício.

Das corporações de Ofício

Nos estudos de Rugiu (1998), as corporações de ofício têm sua origem no início da Idade Média, quando estava em vigor o “sistema familiar”, consistindo numa forma de subsistência da família, por meio do trabalho, neste período conhecido como labor.

O labor, de acordo com Fiorati (1999) é descrito como toda “atividade inerente ao corpo humano no que tange à exigência de manter-se vivo [...] é a condição de vida comum a homens e a animais sujeitos à necessidade de prover a própria subsistência” e o trabalho como toda “atividade correspondente à criação de coisas artificiais, diferente do ambiente natural e que transcendem às vidas individuais”.

Desta forma todos os ensinamentos (como plantar, caçar, pescar, educar, entre outros) eram transmitidos de geração para geração de maneira oral, geralmente de pai para filho, revestidos de simbolismos e concepções religiosas (RUGIU, 1998). Em suma, os conhecimentos eram transmitidos, por meio de uma educação parental, na forma de saberes tácitos e explícitos, advindos de um “saber” e de um “saber-fazer” que compunham a identidade pessoal daqueles (PINTASSILGO, 1999).

Com o crescimento dos povoados, século XII, ocorreu uma passagem do “sistema familiar” para o “sistema primário”, conhecido, também, como “sistema de corporações” que deu origem às corporações de ofício. Dentro das atividades que

eram realizadas para a própria subsistência, cada família se destacava mais em um determinado labor do que em outro, fazendo com que os conhecimentos necessários para a execução de tal atividade, fossem mantidos em segredo pela família e transmitidos em uma relação de pai para filho, com características da relação mestre-aprendiz (RUGIU, 1998).

Neste momento dá-se início à constituição de uma pedagogia oculta, em que o saber tácito é estruturado, neste caso, por meio da educação parental (SARMENTO, 1994), que não visa mais, somente, a formação de uma identidade pessoal, mas sim, também, de uma identidade de ofício. Constituindo assim, os primeiros “espaços de formação”.

Para Rugiu (1998), os chamados mestres artesãos eram tidos como produtores independentes, donos da matéria prima e das ferramentas de produção, bem como possuidor dos “segredos de manufatura”, vendendo diretamente o produto de seu trabalho a um pequeno mercado estável formado pelo próprio povoado e não mais sua força de trabalho.

Dentro deste contexto, o trabalho era considerado uma arte que dizia respeito a todos os que integravam aquela corporação. Tanto as “artes liberais”, compostas por indivíduos considerados artistas e/ou intelectuais, quanto às “artes mecânicas”, compostas por indivíduos considerados artesãos e/ou trabalhadores manuais, “provinham de um mesmo tipo de organização corporativa que assumia a forma de ‘ofícios juramentados’ nas ‘cidades juramentadas’, onde se ‘professava uma arte’”. (DUBAR, 1997, p. 124). Logo, o termo “profissão” emana desta “profissão de fé” abalizada nas “cerimônias rituais de entronização nas corporações” (p. 124).

Em tais cerimônias era realizado um juramento religioso solene, por parte de seus integrantes, visando o cumprimento de três compromissos: observar as regras; guardar os segredos daquele ofício; prestar honra e respeito aos jurados, controladores eleitos e reconhecidos pelo Poder Real. Deste modo, fazer parte de uma corporação não era somente fazer parte de uma associação de homens, mas sim de uma fraternidade espiritual juramentada (DUBAR, 1997) que possuía em seu “espaço de formação” um saber predominantemente tácito.

Contudo, Cunha (2000) afirma que esta divisão entre artes liberais e manuais se dá anteriormente ao período medieval retratado por Dubar (1997). Estas teriam seu surgimento entre os gregos do período pré-socrático ao socrático, em que houve uma mudança de mentalidade no que diz respeito ao trabalho e sua conceituação,

culminando com a divisão daquele entre: positivo, que o valorizava como elemento de conhecimento, e negativo, que o relegava a uma atividade inferior.

Entretanto, o “sistema de corporações” perdurou até por volta do século XIV, quando se deu início ao “sistema secundário”, conhecido como “sistema doméstico”, em função do crescimento dos povoados e relações mercantis. Por meio deste sistema estabeleceu-se a relação entre artesãos e mercadores que tinham por função financiar os artesãos e revender suas mercadorias, levando-o também a recrutar aprendizes interessados naquele ofício e uma segunda relação, de mestre artesão/aprendiz (RUGIU, 1998).

Esta relação mestre-aprendiz transformou as corporações de ofício em grandes escolas de ofício, fazendo com que as mesmas alcançassem o auge no século XIV. O sucesso das corporações de ofício estava justamente nos ensinamentos que eram transmitidos pelo mestre ao seu aprendiz, pois eram cobertos de segredos e rituais compactuados somente entre os indivíduos que exerciam aquele ofício, ou seja, os mestres e os aprendizes, estabelecendo por meio daquele “saber” e “saber fazer” a construção, cada vez mais solidificada, a respeito da identidade daquele ofício.

Os mercadores não tinham acesso a esses conhecimentos tácitos das corporações, pois

(...) todas as formas pedagógico-didáticas das Corporações permaneceram envoltas no próprio mistério com o qual, na época, eram tutelados os relativos procedimentos. As circunstâncias nas quais se trabalhava e se aprendiam favoreciam o segredo, principalmente o prevalecer quase absoluto da tradição oral ou intuitivo gestual (‘escute as minhas palavras’, ‘olhe como eu faço’) [...] exatamente a ausência de textos de documentação escrita sobre a atividade produtiva interna das corporações e daquilo que acontecia dentro das oficinas, impedia de saber, ao menos até o final do século XVII, que vê uma sensível difusão da imprensa, qualquer coisa de menos genérico, sobretudo com relação aos aspectos formativos da personalidade e a instrução específica em cada Corporação (RUGIU, 1998, p. 38).

Porém, a partir do século XVII, este pensamento, foi-se desestruturando em função das novas relações entre mercadores e mestres artesões na produção dos bens, levando as corporações de ofício à quase sua total extinção com a introdução do “sistema terciário”, “sistema fabril”, instaurado no século XIX, com a revolução industrial.

Das escolas de ofício

Durante todo o processo dos diversos sistemas de “funcionamento”, que vai do familiar ao das corporações (período em que as corporações e escolas de ofício tiveram seu apogeu), a relação mestre-aprendiz se dava por uma total autonomia por parte do mestre. Este era investido de alguns poderes como, o de estabelecer o tempo de duração de um aprendizado e também a maneira pela qual o ofício seria ensinado ao aprendiz.

O mestre era considerado como um patriarca, pois se tornava totalmente responsável pela formação do aprendiz como se este fosse o seu próprio filho. Porém, do mestre era cobrado que conhecesse não somente os “segredos de manufatura”, “mas também o segredo do como e em que medida comunicá-los aos aprendizes, ou mesmo como escondê-los, e a quais e em que momento” (RUGIU, 1998, p. 38).

Esta autonomia exercida pelo mestre só acontecia pelo fato do mesmo ser produtor de seu conhecimento e das técnicas, em relação ao ofício dentro de seu “espaço de formação”. Conhecimento este que acabava por se incorporar a identidade pessoal do mestre. Desse modo, quando um indivíduo (família) escolhia se tornar aprendiz de um determinado ofício, naquele momento, dava-se início a uma utilização de manifestação latente, naquele, dos saberes:

- explícito, visto que, o aprendiz em questão, manifestava publicamente seu desejo em formar-se em tal ofício e;

- tácito, considerando que, de algum modo, o aprendiz, através de ações e comportamentos seus, ou de outros (familiares, vizinhos, amigos, etc..) lhe foi despertado o interesse pelo aprendizado de tal ofício.

Ingressando em uma escola de ofício, o aspirante a aprendiz (variava de nove a dezoito anos ou mais), por meio de seu pai ou responsável deveria estabelecer um contrato em que

(...) o mestre Fulano pactuava de ensinar a própria Arte ao filho de Ciclano (freqüentemente o contrato não especificava nem mesmo a idade do rapaz) e de mantê-lo por x anos, assegurando-lhe (salvo os casos nos quais o aprendiz retornava para casa à noite), casa e comida, e às vezes até vestimenta, e fornecendo-lhe ao final do período previsto alguns instrumentos essenciais de trabalho. (RUGIU, 1998, p. 42)

Desse modo, os conteúdos e os métodos de ensino, o tempo de duração do curso e a composição das classes eram diferentes de situação para situação. Devido a este fator era normal encontrar em uma mesma classe crianças, jovens, adultos e até mesmo idosos. Nos casos em que o aprendiz hospedava-se na casa do mestre, como em regime de internato, eram estabelecidas rigorosas regras e hábitos de vida. Desta maneira, a formação do aprendiz se dava dentro e fora das escolas de ofício, como nos mostra Rugiu (1998, p. 41):

(..) quando estava na casa do mestre e depois na oficina, havia uma série de atos que advertiam o rapaz de quão importante seria o passo cumprido dentro do contrato estipulado, e de qualquer maneira, como seria mudada efetivamente sua condição. Conhecia seus novos familiares, com os quais tinha dividido a mesa, pelos quais seria vestido e acudido; conhecia os seus pares por idades e por condição [...] Portanto, não era somente, a família do mestre ou a oficina com os seus operários e trabalhadores a desenvolver uma ação educativa e de integração, fundamental no processo de socialização, mas também o era o grupo de adolescentes e jovens no qual se inseria.

Portanto, ao ser admitido por meio do contrato estabelecido, o aprendiz, agora, era iniciado no tirocínio do ofício. Este ocorria de maneira lenta, possuindo um plano de formação continuada, gerando uma educação permanente. Conforme o aprendiz ia se graduando, o mestre ensinava alguns de seus segredos de manufatura e o levava para as oficinas a fim de que aprendesse com alguns trabalhadores das corporações de ofício e também com outros mestres. Este procedimento visava desenvolver no aprendiz o “sentimento de pertença” (PINTASSILGO, 1999, p. 85) ao espaço de formação daquele ofício, construindo assim sua identidade pessoal e de ofício.

O próximo passo era o aprendiz tornar-se aspirante a mestre, consistindo numa inversão no que diz respeito às obrigações. Quando este aprendiz ingressou à escola de ofício, o mestre era quem deveria garantir o seu bem estar (com casa, comida, materiais de trabalho), mas como aspirante a mestre deveria gratificar seu tutor (mestre) com notáveis presentes antes, durante e depois das discussões das próprias teses. Deste modo, poucos eram os que ingressavam para a carreira de mestre, pois esta era destinada somente aos melhores ou aos mais afortunados.

A arte desenvolvida por determinada escola de ofício poderia ser considerada uma arte liberal, “cujas produções pertenciam mais ao espírito que à mão”

(GRANDE ENCYCLOPÉDIE apud DUBAR, 1997, p.124) ou uma arte mecânica, “onde as mãos trabalham mais do que a cabeça” (p.124), pois há “ocupações que exigem a utilização dos braços e que se limitam a um dado número de operações mecânicas” (p.124).

Deste modo, no caso das **artes liberais**, cujos integrantes eram artistas e/ou intelectuais, possuíam por ofício “pensar e ensinar o seu pensamento” (LE GOFF, p. 19, s/d apud PINTASSILGO, 1999, p. 89). De modo que o saber tácito tinha por propriedades o pensar e o ensinar, bem como a maneira pela qual os dois eram “transmitidos”; enquanto que o saber explícito teria por propriedades o reconhecimento pessoal e coletivo de que a formação o torna/tornaria (no caso do aprendiz) um pensador. Portanto, o produto final de seu ofício era o pensamento (SARMENTO, 1994).

Entretanto, no caso das **artes mecânicas**, cujos integrantes eram artesãos e/ou trabalhadores manuais, estes possuíam por ofício o manuseio de conhecimentos, técnicas e ferramentas na produção da manufatura. Neste caso, o saber tácito tinha por propriedades, o conhecimento acerca de todos os procedimentos utilizados na fabricação da manufatura, bem como o domínio do manuseio das ferramentas necessárias para aquela manufatura; enquanto que o saber explícito teria por propriedades o reconhecimento pessoal e coletivo de que a sua formação o torna/tornaria um artesão mecânico (SARMENTO, 1994).

Dentro do contexto apresentado, acerca das corporações e escolas de ofício, nota-se que as escolas de ofício tinham no seio de seu exercício uma construção de saberes próprios provenientes de um processo mental e social, baseados em experiências; construídos dentro de um espaço de formação que envolto - em segredos de desenvolvimento e execução da manufatura, reconhecimento pessoal, coletivo e social - construíram um sentimento de pertença àquele ofício, moldando a identidade pessoal de cada artesão.

Nota-se, também, que as corporações e escolas de ofício, devido a toda estrutura por elas desenvolvidas, são precursoras da maioria das atividades que atualmente são tidas como ofícios, ocupações e profissões.

Partindo deste pressuposto, a profissão docente é considerada uma atividade proveniente das escolas de ofício? Se sim, aquela advém das artes liberais ou das artes mecânicas?

Pintassilgo (1999) afirma que a idéia do professor como artesão pode ser confirmada pela função atribuída ao artesão ou ao intelectual de ensinar algo a alguém. No entanto, não é somente esta característica que faz com que haja uma semelhança entre as atividades. O autor aponta que...

(...) a existência de uma preocupação formativa, embora inseparável da fase inicial da actividade, decorrendo no próprio contexto de trabalho e assegurada pelos homens do ofício; a ausência de separação entre as várias fases do processo produtivo, da planificação à realização, o que permite ao artesão controlar todo o processo e deter uma maior autonomia em relação a qualquer forma de controlo externo; a reduzida estandardização do trabalho artesanal, possibilitando uma relação não alienante com o produto e uma relação mais individualizada com o cliente. (p. 84)

No que diz respeito às artes liberais e mecânicas pode-se dizer que a profissão docente possui uma predominância das artes liberais, considerada intelectual, pois esta consiste em “pensar e ensinar seu pensamento” (LE GOFF, p. 19, *s/d apud* PINTASSILGO, p. 89, 1999). Portanto, a profissão docente tem por natureza de trabalho ensinar (PIMENTA, 2002). De forma que na visão de Tardif (2002, p.13-16) também...

“(...) ensinar é agir com outros seres humanos; é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou um professor [...] o ser e o agir, ou melhor, o que Eu sou e o que Eu faço ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois pólos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar.”

Porém, para Costa Rico (1999, p. 71) a profissão docente se classifica mais como uma arte mecânica, visto que esta possui um domínio de regras práticas e de procedimentos técnicos visando elaborar algo corretamente. Por sua vez, a arte liberal aparece caracterizada por um

(...) contato direto, autônomo e explícito, com o mundo da cultura, da ciência e do pensamento, estão também presentes nos debates sociais, apontando pontos de vista e expressões, que são fruto de seu conhecimento, e de sua reflexão; pessoas rodeadas de certo prestígio social, às vezes considerado elitista.

No âmbito dessa caracterização, o autor coloca também que não é pelo fato de ensinar que o docente se enquadra nas artes liberais. Embora este se utilize de

técnicas de ensino e procedimentos metodológicos que são oferecidas a ele para seu exercício, deveria procurar ser mais intelectual que prático. Desse modo, por meio do saber, deveria ter um contato direto, autônomo e explícito com o mundo, apontando pontos de vista provenientes de sua reflexão e conhecimento próprio.

Dentro deste contexto, Pintassilgo (1999) encerra a discussão ao considerar o professor como prático e como intelectual. Como prático, são verdadeiros artesãos do ensino, possuindo uma visão global do ato de ensinar, tendo como norte deste exercício “um saber de experiência feito” (p. 97), pautado na afetividade e imaginação na organização de sua atividade. Como intelectual, ao menos idealmente, quando assume sua autonomia e criticidade em relação aos saberes e poderes, bem como em relação à criação de seu estilo próprio de exercer a profissão, fazendo com que o docente tenha como referência normas deontológicas e éticas, dando sentido à sua profissão.

Nesta perspectiva, Coelho (1999) acrescenta que o professorado no ano de 1943 era considerado como uma profissão liberal, juntamente com a medicina e a advocacia. Ressalta também que “na Inglaterra e nos Estados Unidos do século XVIII, as *liberal arts* significavam uma educação de corte humanístico [...] próprias das *three learned professions*, quais sejam: *divinity, physic and law*.” (p. 21 e 22). Portanto, para o autor é deste contexto que surge a vinculação das artes liberais com as profissões liberais, visto que a ênfase sempre se encontrou “no conteúdo desta modalidade de educação e na dignidade das profissões que nela se fundavam” (p. 22).

Tendo como compreensão este breve quadro a respeito das corporações e escolas de ofício como espaços de formação, bem como da profissão docente enquanto um ofício, o tópico seguinte abordará a idéia de profissão e o processo de profissionalização do magistério.

2.2. DA IDÉIA DE PROFISSÃO À PROFISSIONALIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO

De acordo com Dubar (1997), a partir do século XIII, com a expansão e consolidação das Universidades, as artes liberais e as artes mecânicas passaram a dissociar-se em relação às suas funcionalidades perante a sociedade.

As artes liberais, que consistiam em ofícios voltados para o uso do intelecto, derivadas das “sete artes liberais”³ ensinadas nas universidades, passaram a ser reconhecidas como profissões, pois os seus integrantes professavam mediante a um juramento solene religioso o propósito de cumprirem os compromissos assumidos ao dar início a este tirocínio.

Por sua vez, as artes mecânicas, conhecidas por ofícios predominantemente manuais e que, aparentemente, não necessitavam de um desenvolvimento intelectual exacerbado, ficaram conhecidas como ofícios, apesar de, assim como nas artes liberais, seus integrantes também professarem um juramento público solene de cumprirem os compromissos assumidos.

No âmbito desse processo as profissões passaram a ser conhecidas como atividades que demandassem um alto grau de produção intelectual e os ofícios um alto grau de produção manual. Muitos são os estudos realizados (FERNANDEZ ENGUITA, 1991; PEREIRA-NETO, 1995; FREIDSON, 1996, 1998; DUBAR, 1997; VENUTO, 1999; PINTASSILGO, 1999; LÜDKE e BOING, 2004; SOUSA NETO, 2005; PAIVA e MELO, 2008) acerca do que se entende por profissão. Diferentes são as definições encontradas tanto ao compará-las entre estudiosos, quanto ao se comparar as definições elaboradas por um mesmo autor a respeito de diversos conceitos que, de certa forma, são utilizados popularmente como sinônimos, sendo estes: profissão, ofício, ocupação, trabalho, atividade e arte, pois devido a sua origem, encontram conexões profundas com tais conceitos.

Tomando por base tal pressuposto, pode-se afirmar que toda profissão, atualmente, pode ser considerada um ofício, uma ocupação, um trabalho, uma atividade ou uma arte. No entanto, todos aqueles podem ser considerados uma profissão? A resposta a essa questão é negativa, devido ao próprio conceito que se tem de profissão e devido ao processo de consolidação da mesma.

Pereira-Neto (1995), conceitua a profissão como sendo um tipo especial de ocupação, e esta, por sua vez, seria expressa em diversas outras atividades que pertencem à categoria do trabalho. Dentro desta perspectiva a profissão é caracterizada pelo autor por dois aspectos: “o domínio de certo conhecimento e o controle do mercado de trabalho” (p. 600).

³ As sete artes liberais eram compostas pelo **Trívio** (Gramática, Retórica e Dialética) e **Quatrívio** (Aritmética, Geometria e Astronomia).

Para se exercer uma profissão o indivíduo deverá aprender muito mais do que o necessário para a sua prática. Por este motivo deverá se submeter a “um rígido e longo treinamento, orientado por um currículo padronizado” (PEREIRA-NETO, 1995, p. 601), que resultará em um reconhecimento por parte da sociedade em que atuará, assegurando-lhe certo domínio sobre o mercado de trabalho.

O reconhecimento por parte da sociedade acerca da utilidade de uma profissão se dá no âmbito do “indivíduo cliente”, por acreditar que determinada tarefa só poderá ser efetuada por meio da intervenção de um profissional especializado naquela tarefa e por mais ninguém. Tal exclusividade proporciona ao profissional que a exerce autonomia para solucionar o problema como melhor entender. No entanto, é necessário haver certa padronização nos modos de atuar dos profissionais de cada área, para que o “indivíduo cliente” possa verificar que tal procedimento é decorrente daquela profissão atribuindo-lhe maior legitimidade para desempenhá-lo (PEREIRA-NETO, 1995).

Lüdke e Boing (2004), ao estudarem Bourdoncle (1991 e 1993), cronologicamente, apresentaram três definições diferentes que trazem características comuns a todas as profissões. A primeira era baseada em quatro critérios, sendo eles:

(...) uma profunda base de conhecimentos gerais e sistematizados; o interesse geral acima dos próprios interesses; um código de ética controlando a profissão pelos próprios pares; e honorários como contra prestação de um serviço e não a manifestação de um interesse pecuniário (LÜDKE e BOING, 2004, p. 1161 – 1162).

A segunda, composta de dois critérios, no que diz respeito a “um corpo de conhecimentos abstratos e um ideal de serviço” (p. 1162), enquanto que a terceira apontava para “um consenso acerca dos atributos comuns a todas as profissões: a especialização do saber” (p. 1162).

Por sua vez, Paiva e Melo (2008) definem profissão como...

o conjunto de atividades produtivas desenvolvidas por um grupo de pessoas que possuem conhecimentos específicos, validados academicamente e reconhecidos socialmente, mediante instrumentos regulatórios formais ou informais que são compartilhados coletivamente, garantindo elevado grau de autonomia no exercício de suas atribuições, movidas em certo nível por altruísmo. (p. 355)

Sousa Neto (2005), ao descrever seu conceito de profissão, no âmbito da reflexão sobre o ofício e a oficina vinculados à questão dos professores, afirma que as palavras profissão e ofício são sinônimos uma da outra, pois “ao escolhermos um ofício, podemos fazê-lo e sermos feitos por ele, ao ponto de ser difícil, em alguns casos, dissociar os nomes das profissões. Fulano ferreiro, médico sicrano, professor beltrano” (p. 258).

Nesta perspectiva, o autor sublinha que toda profissão necessita de um lugar para realizar-se (comparando o local de trabalho a uma oficina), sustentada por um saber-fazer que, ao mesmo tempo em que atravessa séculos, se modifica cotidianamente; toda profissão é derivada de um acordo ético que faz com que a sociedade não permita que certas profissões sejam exercidas por pessoas consideradas não qualificadas para exercê-las; e por fim, que toda profissão necessita possuir códigos e rituais comuns estabelecendo assim uma espécie de balança, aferindo o que se julga bom ou ruim para cada um dos que a exerce, construindo, além do saber-fazer, “um saber-ser cultural, social e historicamente situado” (p. 255).

No entanto, Fernandez Enguita (1991) aponta que uma profissão pode ser definida através de cinco características:

- Competência: o profissional é tecnicamente competente em determinado campo de conhecimento que outros não são. Sua competência é averiguada pelo “produto de uma formação específica, geralmente de nível universitário” (p. 44). Possuidor de um componente considerado “sagrado” em seu saber. Devido a tais competências, um profissional só pode ser julgado ou estabelecer julgamentos a seus pares, concedendo, assim, à profissão, o direito de controlar a entrada de novos membros.
- Vocação: “o próprio termo profissão evoca o aspecto religioso do tema, invocando as idéias de fé e chamada. [...] como serviço a seus semelhantes” (p. 44). É deste pressuposto que se parte a idéia de que o trabalho não deve ser pago, pois é um exercício “liberal”, só podendo obter uma retribuição pelos serviços a humanidade prestados por meio de honorários.

- Licença: consiste na demarcação de um campo exclusivo de trabalho legitimado e protegido pelo Estado, evitando que haja certa competição com as competências alheias.
- Independência: a autonomia de uma profissão é dotada de uma duplicidade, pois aquela exerce autonomia perante “as organizações”, ao exercer liberalmente seu trabalho e por meio de um controle coletivo sob as organizações que os empregam; e os clientes, ao levá-los a pensar que determinadas situações só podem ser compreendidas ou analisadas por um profissional.
- Auto-regulação: “a profissão regula por si mesma a sua atuação” (p. 44) através de um código de ética e moral próprios, bem como pela identidade e solidariedade grupal.

Portanto, profissão, enquanto conceito, pode ser definida como uma ocupação temporalmente e socialmente estruturada, legitimada pela sociedade em que é exercida; possuindo um corpo de conhecimento denso e específico, um local ou objeto próprio de trabalho, bem como um código de ética que consiste em um controle do exercício e estrutura da profissão por parte dos pares.

Levando em consideração as definições aqui apresentadas acerca do conceito de profissão, faz-se necessário dois questionamentos: por que somente alguns ofícios, ocupações, trabalhos, atividades e artes chegam a se tornar profissões de fato? Qual o caminho traçado por aqueles para alcançar o status de profissão? A resposta advém de alguns dos estudos de Freidson (1996, 1998) e Bonelli (1998) a respeito do processo de estruturação das profissões.

Na análise de Bonelli (1998), sobre o trabalho de Eliot Freidson (1998), assinala-se que os seus estudos e pesquisas contribuíram para o avanço na área da sociologia das profissões e ocupações, especificamente no que se refere à sociologia médica, resultando na publicação do premiado trabalho *Profession of Medicine*, em 1970. Este trabalho tinha por cerne a organização formal da profissão médica, bem como a organização do desempenho profissional da mesma, a construção social da doença e os limites do conhecimento da autonomia profissional numa sociedade.

Para a autora, os estudos acerca da sociologia médica tiveram início no ano de 1954, ao ingressar para o programa experimental voltado para a introdução de

sociólogos em campos profissionais como a medicina, o direito e a assistência social, oferecido pelo Hospital Montefiore, na Filadelfia. Neste projeto passou a estudar...

as interações profissionais de diferentes formações ligadas ao tratamento de pacientes [...] registrando o olhar dos pacientes sobre os profissionais que tratavam deles e as conseqüências das concepções dos pacientes sobre o trabalho dos profissionais (BONELLI, 1998, p. 16 e 17).

Na visão de Bonelli (1998), Freidson constatou que a medicina teve em sua origem a característica de uma profissão consultiva, visando a resolução de problemas práticos enfrentados pelos clientes, o que requeria a conquista da confiança desses clientes. Portanto, na síntese deste trabalho chega-se a conclusão da distinção de dois grupos de profissões: as consideradas acadêmicas ou científicas “que podem sobreviver obtendo o apoio ou o mecenato do Estado e das associações profissionais [...] o que lhes permitia prescindir da adesão de uma clientela leiga” (p. 18) e as profissões como a medicina e a advocacia que necessitam da confiança de seus clientes, concedida, àqueles, mediante a resolução prática dos problemas que os afligem. De modo que o *status* das profissões está na conquista de uma autonomia profissional que pode ser legitimada através da sociedade, da clientela ou do Estado. Para a autora...

Freidson mostra que **a autonomia vincula-se à organização social do campo da medicina**, introduzindo o problema da **divisão do trabalho na área da saúde**, que envolve **controle, autoridade do saber, monopólio e poder profissional** dos médicos. **Estes fatores hierarquizam as demais ocupações do campo, incluindo as paramédicas, que dependem dos conhecimentos da medicina para seu exercício cotidiano. A diferença** que ele enfatiza entre a medicina e as ocupações paramédicas [...] **não está** no número de anos de escolaridade ou no conteúdo ensinado na escola, mas **no monopólio sobre uma área do conhecimento capaz de hierarquizar outras ocupações. A autoridade legal da medicina em diagnosticar e receitar** coloca-a numa **posição de predomínio entre as ocupações da saúde** (p. 19 – o grifo é nosso).

A partir deste estudo sobre a sociologia da medicina, e de outros estudos, Freidson foi capaz de tecer “questões de organização em geral e da natureza das ocupações e profissões em particular” (p. 18).

Dentro deste contexto, o sociólogo sublinha que:

Qualquer que seja a forma de definir '**profissão**' ela é, antes de tudo e principalmente, **um tipo específico de trabalho especializado** [...] Obviamente, uma grande parcela de trabalho é efetuada em casa e na comunidade, mas boa parte dele não é reconhecida como trabalho: algumas vezes, porque não é formalmente recompensada; outras, porque não se realiza em tempo integral. Outros tipos de trabalho são pagos e realizados em tempo integral, mas informalmente, à margem da economia oficial. **O restante desse amplo universo de trabalho é composto de ocupações e ofícios desempenhados na economia reconhecida oficialmente.** É aí que encontramos **as profissões, listadas como um tipo especial de ocupação nas modernas classificações oficiais** [...] "muitas profissões tiveram suas origens na economia informal e só depois se tornaram reconhecidas oficialmente (p. 142 – 143 – o grifo é nosso).

Assim como os ofícios e ocupações, a profissão, na visão de Freidson (1996), é uma forma de especialização em que indivíduos que possuem as mesmas habilidades e interesses desenvolvem um mesmo conjunto de tarefas. No entanto, deve se tomar conhecimento de que a especialização (em qualquer aspecto) é relativa, se levadas em consideração as variáveis, tempo e espaço, pois uma atividade considerada uma especialidade no Brasil, pode não ser no Japão, mostrando que "a concepção social de uma série de tarefas, ou de um trabalho, é tão importante para sua classificação como seu conteúdo" (p. 143).

Partindo deste pressuposto, o autor elenca a existência de três tipos de atividades/trabalhos: os "**não-qualificados**", que abrangem qualquer conjunto de tarefas que podem ser realizadas por qualquer indivíduo, tarefas estas que são aprendidas cotidianamente por crianças e jovens em suas casas, escolas ou qualquer outro ambiente, durante a sua preparação para a fase adulta; os "**semi-qualificados**", que exigem um rápido treinamento e prática, dentro do próprio ambiente de trabalho; e os "**qualificados**", que necessitam de um longo tempo de preparo, nos quais se enquadram tanto os trabalhos profissionais, quanto os ofícios. Desta forma, o trabalho qualificado se distingue dos demais no que diz respeito à forma de aprendizado e execução.

Portanto, para que um trabalho "não-qualificado" ou "semi-qualificado", chegue a ser considerado qualificado, ou seja, uma profissão, é necessário que estes trilhem, cronologicamente, os seguintes passos: determinação da própria divisão de trabalho pelas ocupações, controle do mercado de trabalho pelas ocupações, declaração de um ensino profissional, profissionalismo e variação do

Estado, construção de ideologias e valores, variação em conhecimento e qualificação contempla:

- Determinação da própria divisão de trabalho pelas ocupações: as ocupações devem estabelecer entre si, por meio de limites jurisdicionais, a divisão das áreas de atuação. Este processo visa garantir as ocupações, que possuem uma mesma matéria prima, por exemplo, exclusividade de atuação em determinado ofício, bem como do corpo de conhecimento que envolve o mesmo.
- Controle do mercado de trabalho pelas ocupações: após decidirem em que área cada ocupação poderá se tornar especialista é necessário que haja um controle, por parte daqueles, no que diz respeito ao mercado de trabalho. Este controle tem por objetivo não permitir que estabelecimentos ou consumidores individuais (sociedade), empreguem quem eles queiram, mas sim, aqueles considerados aptos a exercer tal tarefa
- Declaração de um ensino profissional: o treinamento vocacional, a maneira como a ocupação é ensinada, é considerado como peça fundamental para que os processos de divisão de trabalho, bem como de controle do mercado de trabalho, ocorridos anteriormente, ganhem força para serem consolidados. No que diz respeito à profissão, o treinamento vocacional ocorre em salas de aula e, às vezes, em lugares próprios para o ensinamento da prática. Lembrando que somente membros daquela ocupação podem tornar-se professores dos futuros profissionais.

Na medida em que o ensino é realizado em uma sala de aula isolada das demandas práticas de instalações de trabalho específicas, seu conteúdo e escopo podem ser abrangentes e sistemáticos, podendo compreender considerável material discursivo, inclusive conceitos e teorias abstratas. Além disso, uma vez que os alunos são treinados em fornadas nas escolas de profissões, e seus instrutores são em número limitado, é mais fácil afirmar que a credencial alcançada com a conclusão bem-sucedida de sua instrução representa o aprendizado do mesmo corpo de conhecimentos e qualificações [...] A educação universitária é superior em um sentido cultural mais importante, pois, ao contrário das escolas e dos institutos técnicos, está associada com valores e preocupações da alta civilização [...] e

oferece a seus alunos o ingresso em uma classe educada, mais que à mera proficiência técnica (p. 145 - 146).

- Profissionalismo e variação do Estado: o profissionalismo passa a existir, de fato, quando as ocupações passam organizar-se no sentido de criar associações profissionais e códigos de ética, que visam fornecer um fundamento econômico viável. No entanto, o fato de possuí-los não garante a esta ocupação seu status de profissão, pois analisando friamente, não é do interesse dos consumidores individuais (sociedade), que uma determinada “fatia” da população possua privilégios em relação a divisão de trabalho, controle de mercado de trabalho e do ensino. Portanto, é necessário que o poder do Estado legitime a atuação profissional de uma ocupação. Para tanto, as instituições profissionais podem ser classificadas em até quatro categorias, que variam de acordo com a organização e a política do Estado, sendo elas:

1. *Coordenativo-reativo* – instituições profissionais que possuem certa “autonomia”. Se auto-organizam e fazem reservas do mercado de trabalho.
2. *Coordenativo-ativista* – que tenta evitar o uso do planejamento centralizado e da administração burocrática organizada, mas continua dedicado a realizar sua visão mobilizando a sociedade civil.
3. *Hierárquico-reativo* – podemos imaginar um órgão estatal formulando e administrando por si próprio o status, as jurisdições, as reservas de mercado e os programas de treinamento da força de trabalho. O pessoal profissionalmente qualificado de um órgão estatal assume a criação e administração dessas instituições *em nome de* uma profissão
4. *Hierárquico-ativista* – constituiria o “corporativismo estatal”, a associação participante aparecendo como uma criatura da política estatal, que não pode expressar outra posição senão a aprovada pelo Estado.

- Construção de ideologias e valores: após ser legitimada pelo poder do Estado a ocupação passa a tentar “vencer” uma série de ideologias (do generalismo cultivado, da economia liberal, do comunismo, gerencialismo) consideradas hostis, procurando implementar as ideologias da especialidade e do serviço, para que os consumidores individuais (sociedade) também os legitimem.

Os defensores do profissionalismo tentam neutralizar as ideologias hostis de várias maneiras. É um truísmo na literatura que atribuam a seu trabalho uma importância crítica para o bem - seja do público mais amplo, seja de uma elite relevante - e que somente considerem sua execução confiável e satisfatória se for por aqueles com um tipo específico de treinamento. Alegam também que enfrentam problemas tão complexos e esotéricos que não podem ser deixados ao arbítrio dos leigos: apenas os membros autorizados da profissão podem escolher o que convém aos leigos. Tal é a ideologia básica da especialidade. Entretanto, ela não pode ter sucesso sem se associar a uma ideologia do serviço, pois restringir o mercado aos credenciados deixa os consumidores vulneráveis à exploração. O monopólio garantido por uma reserva de mercado de trabalho pode ser usado para defender os interesses econômicos da ocupação protegida, embora não forneça garantia de trabalho adequado (p. 151).

- Variação em conhecimento e qualificação: este último passo retoma o primeiro, no entanto, com algumas diferenciações em relação à estrutura do conhecimento. Nesta etapa, por já possuir uma área específica de atuação, o controle do mercado de trabalho, um ensino profissional, uma legitimidade por parte do poder do estado e da sociedade, ideologias e valores a ocupação possui o que Freidson (1996) denomina *substância concreta* que exerce uma “independência do controle pelos consumidores, do capital e mesmo do Estado.” (p. 152). Em outras palavras a ocupação, agora uma profissão, possui autonomia profissional sobre todas as instâncias sociais, dependendo da categoria de organização e política do Estado que se encontra.

No geral foram apresentados diversos conceitos acerca da construção das profissões, suas características e seu funcionamento, mas nenhuma deles teria a

sua densidade sem a presença e a influência direta do profissional como indivíduo, pois se o mesmo não se identifica com a profissão que exerce esta entra em uma crise de identidade organizacional e individual de seus trabalhadores.

Dentro deste contexto, de conceituação e estruturação da instituição profissional dá-se início a análise da profissão docente no Brasil, considerando a influência portuguesa, européia (COELHO 1996).

2.2.1. O magistério em Portugal e sua influência na colônia brasileira

Na análise de Pintassilgo (1990, p. 90) os primeiros passos no sentido da criação de um sistema estatal de ensino em Portugal ocorreram por meio das reformas pombalinas de 1759 e 1772, instituídas pelo Marquês de Pombal. Aquelas visavam à recuperação da economia portuguesa por meio de um poder real, bem como a modernização da cultura portuguesa procurando reforçar o Pacto Colonial.

Neste contexto, foram instaurados um exame e um concurso nacional por parte do Estado, que visavam selecionar, nomear, custear e controlar mestres régios que atuariam como docentes. Assim, se consolida a noção de que para desempenhar a atividade docente é necessária a obtenção de uma licença ou autorização fornecida pelo Estado (PINTASSILGO, 1999).

Partindo deste pressuposto, Pintassilgo (1999) elenca a existência de quatro etapas as quais os professores portugueses cruzaram para alcançar o *status* de profissão docente.

A primeira etapa consistiu em os mestres régios exercerem a atividade docente em tempo integral ou como ocupação primordial. A segunda etapa apontada pelo autor, já apresentada antecipadamente, diz respeito à criação do exame e do concurso nacional, transformando os docentes, que obtinham a licença, em funcionários públicos. No entanto, apesar das medidas tomadas, havia total ausência de um sistema de formação de professores. Qualquer indivíduo com habilidades elementares podia submeter-se ao exame, muitos exerciam o professorado sem possuir a licença régia.

A terceira etapa foi marcada por quatro reformas significativas: a primeira ocorreu em 1816 caracterizada pela construção de um *método de ensino mútuo*, a “Escola Geral de Belém” foi considerada a primeira instituição portuguesa para a

formação de professores; a segunda, ocorrida em 1844, culminou com a criação das escolas chamadas normais, dando início ao desenvolvimento de uma especialização relativamente longa na formação de professores, com a utilização de referências teóricas advindas de um quadro acadêmico; a terceira reforma ocorreu em 1896, em que houve uma consolidação e expansão das escolas de formação de professores, além de no ensino normal terem sido criadas escolas de habilitação para o magistério primário; e a quarta, em 1901, tornou obrigatório a posse do diploma para o exercício da profissão, caracterizando que o professor deve possuir conhecimentos mínimos necessários.

E por fim, a quarta etapa é caracterizada pelo surgimento de movimentos associativos docentes, representando a tomada de consciência dos docentes como grupo profissional, por meio de uma adesão coletiva, implícita ou explícita, a normas e valores de uma embrionária ética docente. A primeira associação de professores portugueses foi estabelecida no ano de 1854.

Destarte, o autor assinala que “a pedagogia assume-se como o corpo de conhecimentos necessários ao exercício da profissão [...] os professores são os especialistas da educação, mesmo quando tem como fonte a sua experiência e uma reflexão sobre a mesma.” (1999, p. 92 e 93).

No Brasil esta questão, de acordo com Coelho (1996), Souza Neto e Costa (2003), Ribeiro (2007), Silva⁴ (2007) durante os séculos XIX e XX, principalmente, se lutou por políticas educacionais que viessem a fortalecer a construção da identidade docente, mas esta luta não conseguiu ultrapassar um rol de disciplinas pedagógicas denominado de “verniz pedagógico”.

Coelho (1996), em estudo realizado acerca da formação de professores como dever do Estado e como tarefa da universidade, aponta que mesmo antes do surgimento das Universidades no Brasil, o que só ocorreu por volta do ano de 1920, os jesuítas foram os primeiros educadores do Brasil colônia, demonstrando certa preocupação, em seus colégios, com a formação de novos mestres. No entanto, devido às reformas pombalinas do século XVIII, os jesuítas foram expulsos do Brasil colônia e suas escolas foram fechadas, passando a educação a ser responsabilidade do Estado.

⁴ Diz respeito à autora Juliana Silva.

Desta transição ocorreu a estatização do ensino, substituindo educadores religiosos por leigos, agora, integrados ao funcionalismo público. O Estado pagava os salários, mas também ditava normas aos “mestres”, que não tinham autonomia perante as autoridades administrativas. Portanto, a origem da profissão docente no Brasil teve como marco uma pedagogia não especializada, com mestres improvisados que mantinham uma relação de dependência apenas transferida da Igreja para o Estado (RIBEIRO, 2007, p. 11).

Ribeiro (2007) nos lembra que no ano de 1824, o ensino primário no país já era obrigatório, tido como imprescindível para o desenvolvimento socioeconômico do mesmo e que em 1834 foram implementadas as Escolas Normais baseadas nos modelos europeus, principalmente, francês, perdurando hegemonicamente até 1889 (Proclamação da República).

2.2.2. O magistério no Brasil

Com a república, “algumas dessas escolas transformaram-se em escolas de estudos pedagógicos de nível superior, aliando-se a Institutos e Universidades depois de um tempo, como por exemplo: a USP e a extinta UDF (Universidade do Distrito Federal)” (RIBEIRO, 2007, p. 15).

Porém, as transformações mais efetivas começam a ocorrer no século XX, nas décadas de 1930, 1960 e 1990 com a reestruturação do ensino superior pelo Estado. No que diz respeito à formação de professores cabe destacar:

- os processos de surgimento, expansão, fragmentação e de desaparecimento das faculdades de Filosofia, Ciências Humanas e Letras, dando lugar a criação das faculdades de Educação (COELHO, 1996);
- a criação do curso de Didática em 1939, Decreto-Lei nº 1190, consistindo num curso ordinário de um ano, depois de três anos de bacharelado, com as seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação (BRASIL, 1939);
- a implantação em 1961, da LDB nº 4024, apontando no artigo 70 a exigência de um currículo mínimo e de um núcleo necessário de matérias, visando não comprometer uma adequada formação cultural e profissional e passando a exigir um

percentual de 1/8 da carga horária do curso para a parte pedagógica (BRASIL, 1961);

- a reforma universitária de 1968, Decreto Lei 5.540, passando a propor no âmbito da formação de professores os cursos de licenciatura curta (2.200 horas/aula) e de licenciatura plena (2.500 horas/aula) (BRASIL, 1968);

- a Resolução CFE 9, de 1969 fixando os mínimos de conteúdo e duração à formação pedagógica, ou seja, um conjunto de matérias pedagógicas, como: Psicologia da Aprendizagem, Psicologia da Adolescência, Didática, Elementos de Administração Escolar e Prática de Ensino [sob a forma de estágio supervisionado], sendo desenvolvidas no mínimo em 1/8 da carga horária do curso, enquanto que a da disciplina Prática de Ensino deveria corresponder a 5% da carga horária total do curso de Licenciatura (BRASIL, 1969) e;

- em 1996, LDB 9394 que propõe uma reforma ampla envolvendo a educação básica e o ensino superior, fixando a Prática de Ensino com uma carga horária de 300 horas/aula (BRASIL, 1996).

Portanto, são iniciativas importantes, mas que não alteraram de modo substancial o processo de formação de professores, ficando no denominado “verniz pedagógico”. O termo verniz pedagógico foi atribuído ao “curso de didática” (Didática Geral, Didática Especial, Psicologia do Desenvolvimento, Sociologia Educacional, Biologia Educacional, Administração Educacional), criado em 1939, tendo como tarefa no período de um ano formar o professor. Nesta época havia o curso de bacharelado que deveria ser concluído em 3 anos, sendo para aqueles que desejassem tornarem-se professores, deveriam cursar mais um ano. Esta proposta ficou conhecida também como o esquema 3+1, enquanto que pejorativamente “verniz pedagógico” era utilizado numa crítica acentuada à questão de que não se forma professores dessa forma para o ensino secundário. Trata-se de um esquema que foi utilizado na maioria dos cursos de licenciatura, sendo que a partir da década de 1960, o mesmo começou a ser introduzido na segunda metade dos cursos de licenciatura, constituindo-se num sistema dual onde esta realidade esteve presente. No entanto a idéia de “verniz pedagógico” perdurou na segunda metade do século XX para os cursos de formação de professores.

Neste âmbito, o sistema educacional brasileiro, desde sua origem (por ser uma colônia) sempre teve o ensino como responsabilidade do Estado. Desta forma,

Coelho (1996, p. 19) sublinhará que “formar professores, educadores é, então, uma necessidade da sociedade [...] um dever do Estado” e uma tarefa da universidade.

Entretanto, a questão da formação de professores terá no início do século XXI uma proposta de mudança significativa no que diz respeito à questão do currículo, identidade profissional, docência, propondo-se pela primeira vez um curso de Formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena, a despeito de todas as críticas que se possa fazer ao Parecer CNE/CP 009/2001 (BRASIL, 2001a), ao Parecer CNE/CP 27/2001 (BRASIL, 2001b), ao Parecer CNE/CP 28/2001 (BRASIL, 2001c), a Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002a) e a Resolução CNE/CP 2/2002 (BRASIL, 2002b) com relação à sua fundamentação ser centrada numa pedagogia das competências. No âmbito desse processo não se pode ignorar também a perspectiva de uma cultura de profissionalização vinculada ao magistério com a proposta de um corpo de conhecimentos que estariam fundamentados no fazer pedagógico.

Com relação às competências, na visão de Souza Neto e Costa (2003), esse tema, *per se*, demanda uma discussão específica, pois não é objeto de consenso. Porém, não pode deixar de ser mencionado devido à sua influência decisiva na estruturação dos currículos segundo um rol de competências, estando na origem da tendência pragmática da proposta governamental.

Para Nóvoa (1992), Tardif (2002) e Schön (1992) as competências são importantes, não como um fim em si mesmas, mas como mediadoras do processo de formação, sendo de natureza político-social e de natureza técnico-profissional.

No entanto para outros autores, com base nos estudos de Souza Neto e Costa (2003), como Frigotto (1995), Ferreti (1997), Tanguy (1999), Ramos (2001), a pedagogia das competências consiste numa metamorfose do conceito de qualificação em que a formação de cultura geral sofre uma readaptação em favor daquela de natureza imediatista e utilitarista, subordinada ao mundo do trabalho capitalista que entende qualificação profissional como preparação do trabalhador para intensificar a expropriação de sua força-de-trabalho.

Dentro desse contexto, os novos normativos relacionados à Formação dos Professores de Educação Básica assinalam para uma Pedagogia das Competências em curso, bem como para a idéia de um corpo de conhecimentos (saberes), nos seguintes apontamentos:

Art 5º O **projeto pedagógico** de cada curso, considerado o artigo anterior levará em conta que:

I – **a formação deverá garantir a constituição das competências** objetivadas na educação básica;

II – **o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;**

III – a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;

IV – os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;

(...)

Art 6º Na **construção do projeto pedagógico** dos cursos de formação dos docentes **serão consideradas:**

I – **as competências referentes ao comprometimento com os valores inspirados na sociedade democrática**

§3º **A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição da competências** deverá, além da formação específica relacionada as diferentes etapas da educação básica, **propiciar** a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, **contemplando:**

I – **cultura geral e profissional;**

II – **conhecimento sobre crianças, adolescente, jovens e adultos,** aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidade educacionais especiais e as da comunidade indígenas;

III – **conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação;**

IV – **conteúdos das áreas de conhecimento** que serão objeto de ensino;

V – **conhecimento pedagógico;**

VI – **conhecimento advindo da experiências”.** (BRASIL, 2002, p. 3 – o grifo é nosso).

Observa-se a tentativa em curso de se colocar no processo de formação profissional um corpo de conhecimento que dê legitimidade ou corresponda à docência e/ou saber fazer do professor. Desse modo, se considerarmos que desde 1939 se introduz disciplinas com embasamento científico no processo de formação de professores poderemos dizer que a profissionalização começou a muito tempo atrás nos anos de 1930. Porém, se a considerarmos enquanto uma política pública que assinala a necessidade da formação do educador então este marco será a década de 1960. No entanto, se a nossa perspectiva for a proposta curricular que assinale para a necessidade de construção da identidade do professor, bem como a ponte para um corpo de conhecimento que embase o exercício profissional, então, o nosso ponto de partida será a aurora do século XXI.

2.2.3. A profissionalização da Educação Física

Sobre esse prisma, torna-se oportuno também contextualizar o processo de profissionalização e formação dos professores de Educação Física no país, pautando-se, principalmente, em três estudos: Souza Neto et al. (2004), “A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX”; Azevedo e Malina (2004), “Memória do currículo de formação profissional em Educação Física no Brasil”; e Benites, Souza Neto e Hunger (2008), “O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física”.

Souza Neto et al. (2004, p. 114) apontam que a construção dessa(e) área e/ou campo⁵ teve origem na estruturação de atividades que almejaram proporcionar “lazer, a formação corporal e/ou a disciplina” por parte de “grupos de colonos, imigrantes e militares em diferentes partes do país” .

A prática destas atividades (que consistiam em jogos, exercícios físicos, recreação e competições atléticas) resultou na formação de um “corpo de conhecimento”, imprescindível “para o exercício da ocupação, ofício profissão” (p. 114) no fim do século XIX e começo do século XX.

Sobre o assunto Azevedo e Malina (2004) apontam que as primeiras escolas de formação em Educação Física pertenciam as Escolas da Marinha e Militar, sendo que nestas foram utilizados, primeiramente, o método alemão e, posteriormente, o método francês de ensino. Para os autores a criação da Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx), Rio de Janeiro, deu-se no ano de 1933 por meio do Decreto nº 23.232 (BRASIL, 1933), visando formar oficiais, sargentos e, até mesmo, civis para a função de monitores. Em 1934, São Paulo, ocorreu a criação da Escola de Educação Física de São Paulo e, no ano de 1936 deu-se a regulamentação, por meio do Decreto nº 7.688, da Escola de Educação Física da Força Pública de São Paulo, fundada em 1909 (BRASIL, 1936).

Dentro desse contexto será assinalado por Benites, Souza Neto e Hunger, (2008, p. 346) que em 1939 ocorreu, por meio do Decreto Lei 1.212, a criação da

⁵ Por área se entende área de estudos, enquanto que a terminologia campo remete à idéia de campo de trabalho ou campo de intervenção. No entanto se a terminologia “campo” estiver associada Pierre Bourdieu esta categoria abarcaria tanto a idéia de área de estudo como de campo de trabalho.

Escola Nacional de Educação Física e Desportos (ENEFD), na Universidade do Brasil, propondo um programa para cidadãos...

provenientes do curso normal, a formação de professor normalista no âmbito da Educação Física; de instrutor no curso de Massagista; de Técnico Desportivo ou de médico especializado em Educação Física; e de professor de Educação Física, que era obtido em dois anos de formação.

Neste âmbito, a implementação das primeiras escolas de formação em Educação Física, na década de 1930, tornaram-se marcos no que diz respeito ao processo de formação e profissionalização deste grupo ocupacional ao longo das décadas. No entanto, vale lembrar que algumas medidas tomadas paralelamente ao processo de criação das escolas contribuíram também para a criação de periódicos, como a “Revista de Educação Física” e “Educação Physica: Revista de Esporte e Saúde”, em 1932, podendo-se, ainda, acrescentar a obrigatoriedade da Educação Física como disciplina nas escolas em 1937.

Os periódicos da década de 30 nasceram com a missão de divulgar em território nacional a necessidade de uma formação em bases científicas no âmbito da Educação Física, servindo como pólos de irradiação e intermediação de um novo período. Cabe ressaltar que em 1932 a Educação Física não era uma disciplina obrigatória nas escolas de educação básica e nem havia a Escola Nacional de Educação Física e Desporto (criada em 1939) ou mesmo uma proposta curricular de formação em âmbito federal (SOUZA NETO, 1999).

Contudo, apesar de tais medidas constata-se que a formação do professor de Educação Física “é a de um técnico generalista, mas carregada no compromisso de ser um educador” (SOUZA NETO et al., 2004, p. 117).

Partindo deste pressuposto, no processo de profissionalização, entre os anos de 1941 e 1943 torna-se obrigatório possuir um diploma para exercício das funções de professor de Educação Física. Porém, em 1945, por meio do Decreto Lei 8.270, há a proposta de um novo redimensionamento do curso de Educação Física, sendo mantidos os cursos de um ano, mas passando o de Educação Física de dois anos para três anos. Outra mudança que entra em curso, na década de 1950, por conta do Decreto 1921, passa a ser obrigatoriedade de conclusão do 2º ciclo, atualmente Ensino Médio, para aqueles que quisessem ingressar nos cursos superiores de

Educação Física, fazendo com que a mesma deixasse de ser um curso técnico (SOUZA NETO et al., 2004; BENITES, SOUZA NETO e HUNGER, 2008).

Em 1969, com a Resolução CFE 69, nova mudança foi proposta para a área e/ou campo restringindo o processo de formação no âmbito de professores e de técnicos de desportos. Propõe-se um curso com duração de três anos, privilegiando-se “os saberes relativos ao conhecimento esportivo [...] bem como a parte didática voltada para a formação do professor” (SOUZA NETO et al., 2004, p. 119)

Contudo, mesmo com tais medidas, Souza Neto et al. (2004, p. 119) sublinham que “na prática não se estava atendendo efetivamente ao mercado de trabalho em quantidade e qualidade, permitindo que ex-atletas continuassem a ocupar o lugar dos profissionais formados por uma escola superior”.

Benites, Souza Neto e Hunger (2008, p. 347 e 348), constataram também que a década de 1970 ficou marcada pela implementação dos programas de pós-graduação, bem como proliferação dos cursos de graduação num ritmo cada vez mais voraz até o presente momento em que se sai de 30 cursos de graduação para quase 250 cursos só no estado de São Paulo atualmente.

Outra mudança importante ocorre no final da década de 1980, no ano de 1987, Resolução CFE 03, propondo-se nova reestruturação curricular em que se muda totalmente o modo como que a Educação Física vinha sendo tratada ao propor uma divisão clara entre a licenciatura e a criação do bacharelado profissionalizante. Não se trata de mais uma mudança curricular, mas de uma mudança na forma de organização das “áreas de Conhecimento como: Conhecimento do Ser Humano; da Sociedade; Filosófico; e Técnico, conferindo ao(s) curso(s) de Licenciatura e Bacharelado uma grande flexibilidade” (p. 347).

Na década de 1990 não houve nenhuma nova diretriz, mas a Educação Física foi regulamentada como profissão:

Nesse enredo, a discussão que permeou a Educação Física foi a questão da Regulamentação Profissional. Em 1º de setembro de 1998, foi publicada a Lei 9696 (criando-se o sistema CREF/Confef) que regulamentou o campo profissional de Educação Física (p. 348).

Com a regulamentação profissional dá-se início a uma nova demarcação territorial no âmbito da Educação Física não mais entre “leigos” ou “práticos” e formados, mas entre o ambiente educativo escolar e outros espaços educativos. No bojo desse processo veio a nova Resolução CNE/CES 7/2004 propondo para a

área/campo uma Formação Ampliada, abrangendo as seguintes dimensões do conhecimento: relação ser humano-sociedade; biológica do corpo humano e produção do conhecimento científico e tecnológico e uma Formação Específica, contemplando os conhecimentos identificadores da Educação Física, nas seguintes dimensões: culturais do movimento humano; técnico-instrumental e didático-pedagógico. Nesta proposta a Educação Física é apresentada como uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano (BRASIL, 2004).

2.2.4. A profissionalização do Magistério

No âmbito da retrospectiva apresentada observa-se que a profissionalização da Educação Física teve como marco a década de 1980. Porém, a profissionalização dos professores tem o seu advento a partir dos anos de 1960, culminando com a primeira década dos anos 2000 em que se assume pela primeira vez uma proposta de Formação de Professores da Educação Básica.

Se observarmos em âmbito internacional a profissionalização dos professores tem como referências os anos de 1980, com o trabalho do grupo The Holmes Group, *Tomorrow's Teachers* (1986), enquanto que no Brasil, a década de 1990 é a referência, tendo como indicador a LDB 9394/96 ao apresentar um novo projeto de diretrizes para a formação de professores. Paralelo a esse movimento maior houve também outras iniciativas de estudos, não no mesmo patamar, visando auxiliar na compreensão da profissão docente. Desse último processo pode-se apontar como exemplos, no Brasil, os textos de Antonio Nóvoa (1991), "Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente" e de Maurice Tardif, Claude Lessard, Louise Lahaye (1991), "Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente".

O trabalho do grupo norte-americano, "The Holmes Group" (1986), *Tomorrow's Teachers*, apresenta uma proposta de profissionalização do magistério, tendo como ponto de referência e preocupação com a qualidade da educação e a formação de professores nos EUA. O trabalho desse grupo concentrou-se em apresentar uma análise crítica das questões problemas, sinalizando com perspectivas que poderiam melhorar os programas de formação de

professores em suas próprias universidades e a produção de pesquisas como responsabilidade central da instituição⁶.

No entanto, a preocupação não se limitou somente sobre a aparente má qualidade do ensino, mas também tinha como meta a demarcação de seu campo de atuação. Havia, hipoteticamente, a possibilidade de que “qualquer pessoa educada”⁷ pudesse exercer suas funções, mediante idéia errônea de que o ensino é um trabalho muito simples.

O relatório publicado por este grupo no ano de 1986 revelou que a América, de forma geral, estava insatisfeita com suas escolas, principalmente, em relação a seus professores, pois estes eram o centro dos debates sobre esta questão. Desta forma compreenderam que o ensino deveria ser melhorado, bem como seus planos de atuação.

Os membros do “The Holmes Group” e os diretores acadêmicos oficiais das principais universidades de pesquisa, em cada um dos cinquenta estados americanos, uniram-se em virtude de terem conhecimento de que suas escolas e universidades não estavam dando conta da formação de professores. Como perspectivas tinham a esperança de melhorar este quadro, por meio de reformas na formação de professores, tendo como metas: tornar a educação dos professores mais sólida intelectualmente; reconhecer diferenças entre o conhecimento, habilidade e comprometimento, dos professores em sua formação, certificação e trabalho; a criação de padrões de entrada na profissão por meio de exames e requisitos educacionais relevantes e defensáveis intelectualmente; conectar as próprias instituições de ensino; e por fim, tornar a escola um lugar melhor para os professores trabalharem e aprenderem (HOLMES GROUPS, 1986).

As reformas acima elencadas causaram certa mudança em relação à forma de se pensar a formação de professores nos EUA, bem como seu *status* de profissão ao criar um corpo de conhecimento próprio e padrões de atuação, conhecimentos e habilidades.

Sobre este assunto, mas com outros recortes, Nóvoa (1992, 1999), ao falar sobre a realidade de Portugal, sendo esta ser similar a de muitos outros países, colocou que algumas medidas tomadas, na prática, fizeram com que houvesse uma

⁶ “finding ways they could improve teacher education programs in universities such as their own—that is, those with research productivity as a central responsibility of the institution” (THE HOLMES GROUP, 1986, p. V)

⁷ “any modestly educated person” (THE HOLMES GROUP, 1986, p. V)

ruptura entre a concepção do saber e a sua execução. Portanto, deu-se legitimidade à intervenção de especialistas científicos, além de iniciar um processo de padronização das tarefas docentes, de redução de salários e de uma intensificação de tarefas diárias com uma sobrecarga permanente de atividades.

Esta ruptura entre a concepção de saberes e de sua execução acarretou um mal estar docente devido a um veto, decorrente deste processo, da utilização e da produção de sua matéria-prima, no caso os saberes, além da perda da autonomia profissional, como mostra Nóvoa (1992) no quadro a seguir:

TENDÊNCIA PARA SEPARAR A CONCEPÇÃO DA EXECUÇÃO	TENDÊNCIA DA INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOS PROFESSORES
- Da elaboração dos currículos e dos programas da sua concretização pedagógica. - Trata-se de um fenômeno social que legitima a intervenção de especialistas científicos e sublinha as características técnicas do trabalho dos professores. - Provoca uma degradação do seu estatuto, retirando-lhe margens importantes da autonomia pedagógica.	- Inflação de tarefas diárias. - Sobrecarga permanente de atividades. Na visão de Apple & Jungck (1990, p. 156) a intensificação leva os professores: - Seguir por atalhos, economizar esforços e realizar, apenas, o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos. - Obriga a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, esperando que lhes diga o que fazer e iniciando um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. - A qualidade cede lugar à quantidade. - Perdem-se competências coletivas à medida que se conquistam competências administrativas. - A estima profissional está em jogo, quando o próprio trabalho se encontra dominado por outros atores.

Fonte: NÓVOA, 1992

Quadro I – PROLETARIZAÇÃO

Para Fernandes Enguita (1991) os saberes utilizados, no exercício da profissão docente, não são produzidos pelos professores, mas, sim, impostos a estes por organizações, especialistas e cursos de formação, cabendo aos docentes apenas aplicá-los, acarretando uma crise no que diz respeito ao estatuto social e ocupacional, já que os mestres são considerados profissionais, mas são tratados como proletariados.

Para o autor, em linhas gerais, a profissionalização se caracteriza por uma categoria auto-regulada que trabalha para o mercado por meio de um monopólio, ou seja, restringindo a oferta de determinados tipos de bens e serviços. Em teoria somente ela poderia oferecer, amparada pela lei, na qual se exerce a profissão de forma liberal, determinados tipos de serviços.

Em contrapartida, a proletarização, por sua vez, se caracteriza por um operário trabalhador que perdeu “ou nunca teve acesso à propriedade de seus meios de produção” (p. 42), sendo privado também da “capacidade de controlar o objeto e o processo de seu trabalho, da autonomia em sua atividade produtiva” (p. 42).

Dentro desse contexto, para conceituar profissão docente, o autor a divide em aspectos que caracterizam as profissões de um modo geral, como: competência, vocação, licença, independência e auto-regulação.

- Competências: apesar de possuir uma competência oficialmente reconhecida ou um curso superior, o docente não desfruta de um prestígio pleno no exercício de suas funções. Ora, devido a um curto período de formação superior, no caso dos professores primários; ora, por não possuir uma formação de licenciatura, apesar de cursar o ensino superior, o que resulta na formação de um técnico e não de um docente. Por sua vez, seu saber nada tem de “sagrado” como em outras profissões, pelo contrário, qualquer pessoa mesmo que leiga no assunto é considerada capaz de opinar sobre ele, sendo possível ser julgada pelas mesmas. E por fim, não possui o que o autor considera “um jargão próprio” (p. 45).
- Vocação: para o autor, apesar de o termo “professor” remeter muitas vezes a idéia de “vocação” para alguns, o termo “maestro”, por sua vez, remete simplesmente a idéia de “um trabalhador qualificado”. Neste sentido, “a imagem do graduado num curso universitário que se dedica ao ensino se move entre a de alguém que renunciou à ambição econômica em favor de uma vocação social” (p. 45).
- Licença: a demarcação do campo de atuação do docente é limitada. É certo de que não há abertura por parte da lei para avaliação e certificação dos conhecimentos dos alunos por outras pessoas que não o docente. No entanto, não concede ao docente exclusividade no ato de ensinar, sendo permitido o exercício informal de ensino (p. 45).
- Independência: os docentes são considerados parcialmente autônomos perante as organizações e o seu público, visto que, grande parte dos docentes tem uma relação de assalariados com as primeiras e o segundo não se submete a uma posição de dependência aos docentes, como se

submete, por exemplo, a um médico ou advogado. “A lei reconhece e outorga, por exemplo, direito a participar na gestão das escolas aos pais e alunos, mas não faz o mesmo com os pacientes em relação aos hospitais” (p. 45).

- Auto-regulação: a categoria docente necessita criar um código ético com mecanismos próprios que os possibilite julgar a seus pares e a resolver conflitos internos. Apesar de possuírem associações profissionais, não possui um controle sobre a formação de seus futuros membros, o que não as tornam relevantes. (p. 45)

No âmbito desse processo a docência não é encarada como uma profissão, podendo vir em evidência mais a questão da proletarização. Cabe lembrar que no momento atual apesar de médicos, advogados ou engenheiros terem autonomia profissional, código de ética, corpo de conhecimento, entre outras coisas, os mesmos também não escapam de grupos corporativos ou de um trabalho assalariado.

Embora o autor assinale com veemência para a questão da proletarização, podendo esta se tornar sinônimo de profissão docente, não se concorda com ele no reducionismo da proletarização. O fato dos professores poderem ser tratados como proletariados não significa que eles não façam uma re-significação de suas práticas profissionais. Muito pelo contrário, pois a re-significação está presente na carreira docente quando se denomina que determinado professor possui *expertise*, ou seja, é considerado um “*expert*” na sua área (PIÉRON, 1996).

No entanto outros autores a perspectiva da profissão docente, como uma ocupação que tem identidade própria abarca a idéia de uma profissionalidade docente composta por: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional (CONTRERAS, 2002).

Perrenoud (1993), pensando o caminho a ser trilhado pela ocupação docente em direção a sua profissionalização, assinala que este só poderá ser alcançado através da formação inicial e contínua de professores. Nesta direção uma possibilidade aponta para o desenvolvimento pessoal e para o desenvolvimento profissional do professor.

Em se tratando de desenvolvimento pessoal o que se propõe é “produzir a vida do professor” (NOVOA, 1992), ou seja, a profissionalidade docente num

processo interno, de dentro para fora. No âmbito dessa esfera, a memória, as narrativas, as histórias de vida e a autobiografia ganham espaço como instâncias ou metodologias que contribuem na edificação da identidade do professor, na perspectiva de se delimitar se há ou não um *habitus* professoral ou docente, bem como dos saberes docentes que estariam engendrando este processo. Dentro desse contexto cabe ressaltar também que uma das bases do processo de profissionalização perpassa a delimitação de um corpo de conhecimento que lhe de sustentação teórica.

2.2.4.1 Os saberes docentes no Magistério da Educação Física

No Brasil pode-se dizer que o estudo dos saberes docentes é, ainda, recente e busca estabelecer novos enfoques e paradigmas para compreender as práticas pedagógicas, saberes pedagógicos e epistemológicos em relação ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido (NUNES, 2003).

Embora tenha o seu marco inicial em 1991, com a publicação do artigo “Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente”, de Tardif, Lessard e Lahaye, no periódico “Teoria e Educação”, o mesmo já se faz presente nos normativos da legislação de 2001 e 2002 voltada para a formação docente⁸.

De acordo com Tardif (2002, p. 36) os saberes docentes são delimitados como sendo: “formado pelo amálgama, mais ou menos, coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Na realidade são todos aqueles saberes de que o professor (de todos os níveis de escolarização) utiliza durante sua prática pedagógica, podendo ser de origem profissional, disciplinar, curricular e experiencial.

Na proposta do autor, os saberes da formação profissional são aqueles que advêm das escolas “normais” (pré-escola, ensino fundamental, ensino médio) e faculdades. São os saberes que caracterizam o docente como profissional, de fato, em determinada área.

⁸ Vide página 50.

Neste itinerário, os saberes disciplinares se encontram integrados nos cursos superiores “sob a forma de disciplinas, no interior das faculdades” (p.38). Estes saberes dizem respeito ao saber adquirido durante as disciplinas que o docente cursou na faculdade e que são transmitidos aos alunos na forma de conteúdo propriamente dito.

No âmbito desse itinerário, os saberes curriculares “apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) em que os professores devem aprender a aplicar” (p. 38), pois são saberes que estruturam a ação pedagógica do docente.

Porém, os saberes experienciais “brotam da experiência e são por ela validados” (p. 38). Entre outras palavras são saberes adquiridos por meio da experiência do docente com a sua prática pedagógica (e por ela mesma utilizada) e também por meio da relação com os demais saberes apropriados (profissional, disciplinares e curriculares). A utilização dos saberes experienciais vai se tornando mais significativa com o passar do tempo, ou seja, depende do tempo de serviço que o docente já exerceu (TARDIF e RAYMOND, 2000).

Saviani (1997), ao se posicionar sobre o assunto, aponta que os professores para produzirem⁹ conhecimento em seus alunos, necessitam, primeiramente, produzirem em si mesmos, pois o conhecimento que deverá ser transmitido para aqueles, necessariamente, ocorre por meio de um domínio dos conhecimentos específicos ou saberes disciplinares, adquiridos nas disciplinas específicas de sua área de formação.

Contudo, afirma que somente o domínio desses saberes disciplinares não é suficiente para que o professor possa desempenhar sua função de “produtor de conhecimento” em seus alunos. Para tanto o autor apresenta outros saberes que julga necessário à função do docente na produção de conhecimentos discentes, sendo eles:

- Saber didático-curricular, que consiste no domínio das formas de organização dos conhecimentos para que estes se tornem acessíveis aos alunos, sendo aquele adquirido nos cursos de licenciatura através das disciplinas pedagógicas do núcleo comum definidas pela legislação.

⁹ Termo que, segundo o autor, atualmente tem sido usado como sinônimo de ensino em diversas pesquisas.

- Saber pedagógico, “relativo aos conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais” (p. 134). Este saber visa fornecer a base de construção “na qual se define a identidade do professor-educador como um profissional distinto dos demais, estejam eles ligados ou não ao campo educacional” (p. 134).

- Saber crítico-contextual, que compreende as condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa, no sentido de levar o aluno a se integrar a vida social de forma ativa e se possível inovadora. Deste modo, “a formação do professor envolverá, pois, a exigência da compreensão do contexto, com base na qual, e para o qual se desenvolve o trabalho educativo” (p. 136), e;

- Saber atitudinal que compreende o domínio de comportamentos, vivências, atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao professor, considerados adequados ao trabalho educativo. São considerados pelo autor como “competências que se prendem à identidade e conformam a personalidade do professor” (p. 136).

Pimenta (2002), corroborando com o assunto, caracteriza os saberes docentes por meio de três aspectos fundamentais: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos.

O saber da experiência, segundo a autora, pode ser dividido em dois momentos diferentes. Num primeiro momento ele diz respeito ao futuro professor, aquele que se encontra na formação inicial, pois é caracterizado por vivências experienciadas durante socialização primária, que antecede sua formação como profissional. Acredita que a mobilização deste saber ainda na formação inicial docente seja o primeiro passo rumo ao processo de construção da identidade profissional. Num segundo momento diz respeito à soma do saber da experiência adquirido na socialização primária com o da experiência do exercício profissional do professor já formado, dando continuidade ao processo de construção dessa identidade.

O conhecimento como saber, para Pimenta (2002), é construído a partir de informações que são classificadas, analisadas e posteriormente contextualizadas. Este processo se faz necessário, pois somente estar exposto a uma informação não garante que esta se torne um conhecimento. Deste modo um dos papéis da escola é fazer com que a informação recebida pelos alunos por meio de diferentes fontes (livros, mídia, pesquisas) se torne um conhecimento de fato. Para a autora, este

saber também esta relacionado à construção da identidade docente, visto que possui como objetivo o processo de humanização, ou seja, educar.

Por fim, os saberes pedagógicos são descritos, por Pimenta (2002), como saberes que são produzidos na ação. Por este motivo são construídos através de um processo de reflexão, pois “os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora” (p. 26).

Partindo deste pressuposto, os saberes docentes podem ser utilizados pelos professores como uma forma de recriar e repensar sua prática pedagógica, tendo sido utilizada por especialistas da área da educação na compreensão de como se dá a formação docente nos dias de hoje, ajudando o professor na construção de sua identidade como profissional (ANDRADE, 2003). Porém, a nossa preocupação reside na Educação Física, buscando entender como nessa área de estudo e campo de intervenção ocorre a incorporação desses saberes.

A Educação Física tem passado por momentos difíceis no que diz respeito ao seu papel dentro da escola, identidade, bem como corpo de conhecimento, ora identificando-a como uma prática pedagógica que tem na cultura corporal de movimento o seu ponto de referência e ora como uma disciplina acadêmica que tem na motricidade humana o seu objeto de estudo.

Dessa forma, por meio das questões levantadas a respeito do que são estes saberes docentes e como são construídos podemos dar ênfase a um trabalho de reflexão dentro da Educação Física, com um questionamento, também levantado por Borges (2007): “Como os professores de Educação Física (EF) constroem os saberes que eles mobilizam no seu trabalho?” (ppt, slide 05).

A resposta a este e aos outros questionamentos levantados por Borges (2007), são respondidos por Tardif (2002), entre outros autores, que entendem que estes saberes são constituídos pelos saberes de formação profissional, dos saberes disciplinares, dos saberes curriculares e dos saberes experienciais, pois o agir do professor se baseia em vários tipos de juízos práticos (valores morais, normas sociais), bem como das tradições escolares, pedagógicas e profissionais que servem para orientar e estruturar a sua atividade profissional, tendo como fonte de orientação a sua “experiência vivida”, constitutivos dos saberes-na-ação.

No âmbito da Educação Física, nos estudos da pesquisadora Borges (2005), acredita-se que os saberes docentes estão pautados no trabalho cotidiano e em

seus contextos, condições, recursos e suas restrições específicas. Porém, Desbiens (2005) afirma que para os docentes, “todos os saberes não estão em pé de igualdade” (p. 96), ou seja, aparentemente, os saberes sofrem uma hierarquização ao serem utilizados pelos docentes conforme sua utilidade de trabalho e o valor profissional que lhes são atribuídos.

Desta forma, o autor afirma que no caso da Educação Física o *saber-fazer*, constituído por diferentes capacidades e habilidades físicas e o *saber-fazer-fazer*, referente à capacidade do docente de comunicar e transmitir os conhecimentos teóricos, práticos e a organização de diversas situações de aprendizagem são os mais utilizados no exercício profissional. Entretanto também se coloca que estes saberes são seguidos do *saber-ciência*, referente à aquisição de conhecimentos teóricos e desenvolvimento crítico, bem como do *saber-cultura*, que diz respeito à maneira de ver, de pensar e de agir específica do professor.

Borges (2005), corroborando com o assunto, afirma que os saberes docentes são oriundos de quatro fontes principais: as disciplinas, os programas escolares, as ciências da educação e a prática docente. Partindo deste pressuposto, Lèbe (2005) apresenta os saberes e as atitudes que deveriam ser adquiridos pelos educadores físicos em sua formação profissional, como: a) aquisição dos saberes disciplinares, saberes ligados às ciências da atividade física, saberes próprios da educação para a saúde, saberes ligados à Educação Física, incluindo-se também os saberes pedagógicos, saberes ligados à pedagogia geral, saberes próprios ao ensino da disciplina, saberes relacionados à maneira pela qual os alunos adquirem as competências na disciplina, saberes profissionais; b) aquisição do saber-fazer disciplinar, saber-fazer pedagógico e o saber-fazer profissional, além de; c) aquisição das atitudes profissionais.

Nos trabalhos de Molina Neto (1997, 1998) a respeito da cultura e da prática do professorado de Educação Física da rede pública de Porto Alegre, este diagnosticou a seguinte categorização em relação aos saberes utilizados por aqueles docentes:

- Conhecimento da prática: possui um elevado valor pessoal e docente, pois consiste em um compromisso e interação, por parte do docente, com os alunos, e se caracteriza principalmente pelo ativismo. “Além de conhecimentos específicos, desenvolve, sobretudo, um conhecimento do como fazer, como solucionar os problemas de ensino que são propostos a ele” (1998, p. 43).

- Conhecimento específico do conteúdo: é aquele em que o professorado de Educação Física se utiliza dos meios materiais disponíveis, levando em consideração suas preferências pessoais, para organizar e programar os conteúdos possíveis a serem ensinados desenvolvendo assim estratégias didáticas que garantam o ensino daquele conteúdo aos seus alunos.

- Conhecimento geral: pode ser caracterizado pela reflexão da ação prática do docente levando-o a questionar o seu papel, bem como da sua disciplina na escola, considerando a sua especificidade e relação com o aluno para propor questionamentos que dizem respeito à experiência vivida de ambos, bem como seus limites e a possibilidade de intervenção.

Dentro deste contexto o autor afirma que:

o saber do professorado de Educação Física das escolas é um saber prático, já que, pela sua ação ordinária no cotidiano escolar, **sintetiza os diferentes tipos de conhecimento que a princípio recebe fragmentado e desprovido de unidade interna**, uma das principais características, **tanto da formação, como do conhecimento produzido nessa área** (1997, p. 38 - o grifo é nosso)

Deste modo, o trabalho docente, em sua prática, trás subjacente a ele saberes docentes, de natureza plural, com diferentes leituras, podendo ser fragmentado ou não, mas que também podem contribuir para a questão da identidade docente ao se constituírem numa espécie de pedagogia oculta formadora de um *habitus*, o *habitus* de professor.

2.2.4.2 A perspectiva de identificação do *habitus*

Com o intuito de que possamos compreender em que consiste o *habitus* de professor ou docente, enquanto hipótese recorre-se ao conceito de *habitus* proposto por Pierre Bourdieu, bem como de estudiosos da obra bourdieuana.

A origem do conceito de *habitus*, estabelecido por Bourdieu, teve sua origem da noção grega de *héxis* transformada pela Idade Média ocidental em *habitus* que tem por significado a internalização das consequências das práticas sociais, bem como a exteriorização corporal daquelas por meio de expressões da fala, dos gestos, do olhar, do andar, entre outras, realizadas pelos agentes sociais (SETTON, 2002).

Bourdieu (2006, p 86¹⁰) define *habitus* como sendo o “que se vive como mais natural, aquilo sobre o que a ação consciente não tem controle”, podendo o mesmo ser descrito também como um...

(...) sistemas de posições duráveis, **estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes**, quer dizer, enquanto **princípio de geração e de estruturação de práticas e de representações** que podem ser objetivamente 'reguladas' e 'regulares', **sem que**, por isso, **sejam o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu objetivo** sem supor a visada consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-las e, por serem tudo isso, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação combinada de um maestro (BOURDIEU, 1983 *apud* MICELI, 1987 p. 40 – o grifo é nosso).

Da mesma forma o *habitus* pode, ainda, ser visto também na compreensão de um...

(...) **sistema de disposições duráveis e transferíveis** que, **integrando todas as experiências passadas**, funciona a cada momento como uma **matriz de percepções, apreciações e ações**, e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas que permitem resolver os problemas da mesma forma e graças às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por estes resultados (p. 41 – o grifo é nosso).

Deste modo, podemos dizer que o *habitus*, segundo Bourdieu (1989, 1994, 1996) é um conjunto de ações que tendem a **estruturar inconscientemente o agente social** de tal forma que o mesmo não consiga agir de outra maneira se não daquela em que ele já está estruturado. Porém, Ortiz (2003) vai colocar que isto não o impede de reestruturar uma ação que já esteja anteriormente estruturada, tornando-o um agente social estruturante, pois a interiorização, pelos atores, dos valores, normas e princípios sociais assegura a adequação entre as ações do sujeito e a realidade objetiva da sociedade como um todo. Bourdieu (1989) vai assinalar que...

¹⁰ Tradução: Luciano Codato. Revisão: Fábila Berlatto e Bruna Gisi. No original: Le paysan et son corps, presente em Bourdieu, 2002, p. 110-129. A tradução para o inglês, de Loïc Wacquant e Richard Nice, foi utilizada para cotejo com o texto original e como fonte das notas da presente versão (cf. BOURDIEU, 2004, p. 579-598). Outra versão do artigo foi anteriormente publicada sob o título Célibat et condition paysanne [Celibato e condição camponesa] (BOURDIEU, 1962a, p. 32-136). Revisão final: Adriano Codato.

Uma das funções maiores da noção de *habitus* consiste em descartar dois erros complementares nascidos da visão escolástica: por um lado, o mecanicismo, que sustenta que a ação é o efeito mecânico da coerção por causas externas; por outro lado, o finalismo, que, em particular com a teoria da ação racional, sustenta que o agente atua de forma livre, consciente, e, como dizem alguns utilitaristas, *with full understanding*, já que a ação é fruto de um cálculo das possibilidades e dos benefícios (p. 183)

Em outros trabalhos sobre o autor, Vasconcelos (2002) vai observar que ele elaborou uma teoria que buscava compreender os mecanismos mais íntimos de construção da sociedade, tendo desenvolvido ao longo de sua vida inúmeras obras que abordavam a questão da dominação em que procurou “encontrar as margens de liberdade possível de um indivíduo contra os mecanismos sociais que o fabricam, e, ao mesmo tempo o encerram” (CORREIA, 2002, p.39).

Em outros estudos sobre os trabalhos do autor (PERRENOUD, 1993; KNOBLAUCH, 2005; SILVA 2005 e 2007; SANCHOTENE, 2007; TOWSEND e TOMAZZETI, 2007), mas levando-os para o território da docência, foram encontrados trabalhos que falam de um *habitus* do professor, *habitus* docente, *habitus* profissional.

Os primeiros trabalhos acerca do *habitus* professoral tiveram início no fim da década de 80, sendo um re-significado desse conceito. No âmbito desses estudos outro conceito que influenciou na elaboração do *habitus* professoral foi a noção de *experiência* formulada por Edward Palmer Thompson, em 1981, bem como os estudos realizados a respeito dos *saberes docentes* por Maurice Tardif em 2002 (SILVA, 2005). Porém, o pioneiro foi Perrenoud (1993, p. 21) ao assinalar que “a profissão é composta por rotinas que o docente põe em ação de forma relativamente consciente, mas sem avaliar o seu caráter arbitrário, logo sem as escolher e controlar verdadeiramente”.

Knoblauch (2005), concordando com Perrenoud (1993), afirma que o *habitus* docente produz e regula práticas sem obediência consciente a regras, adaptando-as a seu fim, sem o conhecimento desta finalidade. O agente social, neste caso o docente, é construído por meio de reestruturações constantes de suas ações, gerando novas experiências que são integradas ao seu *habitus* inicial. Por conseguinte, a autora coloca que mesmo que uma instituição de ensino tenha passado por diversas modificações estratégicas de intervenção, há um conjunto de

esquemas fortemente instalado no interior da escola, denominado cultura escolar, que ao ser incorporado pelos professores pode ser encarado como facetas do “*habitus* docente constitutivo da profissão” (p. 11).

Para Silva (2007), o *habitus* professoral pode ser organizado por meio de um princípio hologramático¹¹ composto por três elementos que mantêm uma relação complexa entre si: ações didáticas, *hexis* corporal e postura. Há em cada elemento que o compõe “uma referência básica comum a todos que mostra, às vezes mais sutilmente às vezes menos, o tipo de *habitus* professoral que o conjunto dessas reações organiza” (SILVA, 2007, p. 60).

As ações didáticas dizem respeito diretamente ao domínio que o professor tem do conteúdo, bem como o modo de ensiná-lo. Segundo a autora, essas ações são realizadas por meio do que ela denomina discurso professoral, no qual o que importa é o conteúdo deste discurso. Em relação à *hexis* corporal a autora citando Bourdieu (1983) afirma que:

são movimentos corpóreos que os sujeitos que exercem uma determinada prática laborativa realizam quando a exercem, neste caso professores/as. Esses sujeitos realizam gestos e comportamentos muito parecidos, quase iguais, e os exercem sem que haja um ‘acordo’ consciente entre eles, mas esses movimentos são harmônicos quando se olha o conjunto desses sujeitos na prática (SILVA, 2007, p. 66).

Desta maneira, no professor, a *hexis* corporal surge como mensageiro da qualidade profissional daquele através da “fala corporal”, da motivação e disposição. Vale lembrar que a *hexis* corporal nada tem a ver com a aparência física do professor, mas, sim, com movimentos que o auxiliam o seu ensino em sala de aula. E por o ultimo, a postura do professor, que diz respeito aos valores que regem suas ações sociais e relacionais. Assim, podemos dizer que a postura, nos três elementos explicitados, é a que aparece de forma mais sutil. Porém, todos estes elementos podem se manifestar simultaneamente, um sobrepondo ao outro ou separadamente.

Assim temos que o *habitus* professoral, de acordo com Silva, (2007), é composto por ações didáticas do docente reveladas por meio do seu discurso professoral; pela *hexis* corporal representada por movimentos realizados pelo

¹¹ O termo princípio hologramático utilizado pela autora diz respeito ao princípio de funcionamento de um holograma. O holograma consiste em uma fotografia tridimensional, elaborada com a ajuda de um laser, que mesmo que “fatiada” em infinitos pedaços em cada um aparece a imagem do todo.

professor como uma ferramenta que auxilia o seu ensino em sala de aula e pela postura do professor manifestada através dos valores que norteiam suas ações de um modo geral.

Townsend e Tomazzeti (2007) corroborando com o assunto, afirmam que o *habitus* professoral é composto por dois “sub-*habitus*”: o *habitus* rotinizado e o *habitus* reflexivo. O primeiro diz respeito à “constância, automatismo, porque não envolve a utilização consciente do uso dos esquemas de pensamento” (p. 211); o segundo “envolve a necessidade de um trabalho mental a partir da natureza das ações realizadas e dos desafios confrontados em determinado contexto, abrangendo a consciência, isto é, um pensar sobre os motivos da sua ação, a partir do uso de uma sabedoria prudente” (p. 212).

Para fins de exemplificação, o professor ao realizar a ação de um atendimento individualizado a um aluno com dificuldades deixa transparecer naquele momento a faceta do *habitus* rotinizado e ao pensar sobre o exercício da ação realizada, no instante em que ela está ocorrendo ou posteriormente a ela, manifesta naquele momento a faceta do *habitus* reflexivo (TOWNSEND e TOMAZZETI, 2007).

O *habitus* é a ‘gramática geradora das práticas’, o sistema de esquemas que orientam tanto a improvisação (na ilusão da espontaneidade) como a acção planificada, tanto a evidência como a dúvida metódica, tanto a invenção de novas estratégias como a concretização de esquemas e receitas, tanto as condutas inconscientes ou rotineiras como as decisões (PERRENOUD, 1993, p. 24, o grifo é nosso)

Sanchotene (2007), em estudo realizado acerca da relação entre as experiências vividas pelos professores de Educação Física e a sua prática pedagógica, declara:

no que se refere às práticas dos professores de Educação Física, o *habitus* (ou as disposições para a prática) dos professores seria **estruturado a partir da escolarização do futuro professor, da formação inicial e de suas experiências corporais e esportivas**, influenciando a prática pedagógica e, algumas vezes, se impondo como uma limitação às mudanças da prática (p. 17, o grifo é nosso).

A autora assinala, também, que o *habitus* se estrutura não somente pela ação, mas sim de diferentes maneiras, como pela linguagem, por exemplo. Dentro desta perspectiva a autora coloca que não considera que o *habitus* professoral

seja a prática, mas que **o *habitus* é um dos aspectos fundamentais na constituição das práticas pedagógicas dos professores**. Nesta perspectiva, **a prática pedagógica dos professores de Educação Física será entendida como resultante da interação entre um *habitus* e um contexto** [...] compreendido como **os espaços, os lugares, os tempos e a relações interpessoais** nas quais se desenvolvem essa prática (p. 23, o grifo é nosso).

Desse modo, a autora compreende que a prática pedagógica dos professores de Educação Física pode ser entendida como a interação de um *habitus* e um contexto.

Dubar (1997), ao contemplar os estudos de Pierre Bourdieu, coloca que o *habitus* é...

produto de uma trajetória social definida através de várias gerações **(tempo/espaço)** e mais precisamente através da **'orientação da trajetória de linhagem'** (relações interpessoais/lugar) [...] **o *habitus* não é senão a cultura do grupo de origem** (relações interpessoais), **incorporada na personalidade, importando os seus esquemas** em todas as situações ulteriores e provocando inaptações sempre que estas situações se distanciam demasiado das da infância [...] o *habitus* não é essencialmente a cultura do grupo de origem, mas a orientação da família [...] uma impregnação de atitudes subjectivas provenientes da linhagem da família (p. 68 – o grifo é nosso).

A afirmação do autor admite que o *habitus* é produto de uma trajetória definida através de várias gerações, impregnando no indivíduo atitudes provenientes do seio familiar a ponto de causar certo estranhamento naquele ao deparar-se com situações que o distanciem exageradamente de seus costumes de infância.

O autor afirma, também, que tais estranhamentos não impedem que ocorra no indivíduo uma mudança, no que diz respeito a sua posição e trajetória pessoal. Uma vez que todas as ações de um mesmo sujeito, vivenciadas em diferentes contextos, tendem a harmonizar-se entre si, sem que seja necessária uma intencionalidade de coerência, bem como uma aceitação consciente por parte dos outros membros do grupo de origem. Portanto,

a importância do *habitus* deriva do fato de se poder **pensar e analisar um conjunto coerente de disposições subjetivas** – capazes, simultaneamente, de estruturar representações e gerar práticas – **como o produto de uma história**, ou seja, **como o produto de uma seqüência necessariamente heterogênea de**

condições objetivas, seqüência essa que define a trajetória dos indivíduos como movimento único através de campos sociais, tais como a família de origem, o sistema escolar ou o universo profissional (DUBAR, 1997, p. 74 - o grifo é nosso).

Neste contexto trabalhar com a questão da docência em si - vinculada a compreensão dos saberes docentes na trajetória de vida pessoal (e profissional) do professor, bem como que com a inferência de que esta também trás subjacente a ela um *habitus* - pode nos auxiliar na decodificação dessa identidade, tema do próximo tópico.

2.3 A DOCÊNCIA COMO OBJETO DE ESTUDO: O DESENVOLVIMENTO PESSOAL COMO CONSTITUTIVO DA PRODUÇÃO DA VIDA DO PROFESSOR

A principal característica de um profissional é a de não se desorientar face ao menor imprevisto ou à menor variação. Isto pressupõe instrumentos de análise, mas também atitudes que só se desenvolvem a medida que se vai adquirindo experiência. (PERRENOUD, 1993, p. 151)

A questão de se “produzir a vida do professor” foi proposta por Nóvoa (1992) dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva, oferecendo ao docente um meio para o desenvolvimento do pensamento autônomo. Portanto, para o autor, a formação consiste em um investimento pessoal, na forma de um trabalho livre e criativo acerca dos trajetos e projetos próprios, visando à construção de uma identidade, que é também uma identidade pessoal.

Desse modo, o autor, ao se referir aos docentes, é enfático em afirmar que “o professor é uma pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (p. 3) levando o indivíduo a criar uma interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo ao professor a apropriação de seus processos de formação dando um sentido ao quadro de suas histórias de vida.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou de técnicas), mas sim **através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal**. Por isso é tão importante **investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência**. [...] A formação vai e vem, avança e recua construindo-se num processo

de relação ao saber e ao conhecimento que se encontra no cerne da identidade pessoal [...] A teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leitura, mas **o que o adulto retém como saber de referência está ligado à sua experiência e à sua identidade** (p. 3 – o grifo é nosso).

Da mesma forma, o desenvolvimento profissional, ou seja, a produção da profissão docente ocorre com a criação de redes de associativismo profissional. Estas visam a (auto) formação participada, permitindo que haja uma compreensão globalizada do sujeito, pois a troca de experiências, bem como a partilha de saberes entre pares fortalecem a consolidação de espaços de formação mútua, em que cada professor desempenha o papel de formador e de formando simultaneamente.

Este processo faz com que nos períodos de crise e de mudança o trabalho centrado no professor e em sua experiência se torne relevante. Portanto, **os momentos de reflexão acerca dos percursos pessoais e profissionais por parte do docente produzem a sua identidade pessoal e também profissional** (NÓVOA, 1992).

Perrenoud (1993, p. 179 – o grifo é nosso) também fala acerca dessa dimensão pessoal do professor que influencia diretamente sua formação profissional. No entanto vai colocar que:

A **experiência pessoal**, a partilha de uma cultura profissional, a conversa quotidiana com os colegas são, tanto quanto a formação teórica, **modos de construir representações. Na formação para uma profissão complexa, tudo conta, não é possível ficar-se pelos saberes científicos**: todas as representações e todos os esquemas pertinentes em situação profissional merecem um cuidado na sua construção durante a formação profissional.

Corroborando com o assunto arrolado, Pimenta (2002) assinala que a formação inicial não condiz com a realidade escolar e que a formação contínua, por sua vez, não consegue alcançar mudanças significativas em sua prática docente por meio, por exemplo, de cursos de capacitação oferecidos a estes. Para mudar essa realidade, a autora propõe que através do conhecimento dos saberes, que constituem a docência, seja diagnosticado a composição da identidade profissional do professor. Contudo, de início surge uma lacuna nesta proposta, visto que devido a “contradições” existentes entre a formação inicial e a contínua de professores parece haver duas identidades profissionais, uma vez que os saberes utilizados pelos primeiros, aparentemente, se diferem dos saberes utilizados pelos segundos.

Com o intuito de sanar este impasse e assim constituir um corpo de saberes e uma identidade comum aos dois “grupos”, a autora sugere que, primeiramente, sejam diagnosticados quais são os saberes utilizados pelo profissional docente formado. A partir desses saberes acredita-se ser possível (re)construir a identidade profissional do professor, bem como o conhecimento da realidade escolar em que esse profissional se encontra inserido. Após esta constatação se faz necessário incitar aos “formandos” a desenvolverem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que o possibilitem construir os seus saberes a partir dos desafios e necessidades do cotidiano encontradas na realidade escolar dos profissionais formados e, simultaneamente a este processo, o aluno de formação inicial, dará início a construção de sua identidade docente. Portanto, na visão de Pimenta(2002), uma identidade profissional se constrói a partir:

- De uma significação social da profissão;
- Pela revisão constante dos significados sociais da profissão;
- Pela revisão das tradições;
- Pela reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permaneçam significativas. Práticas que resistem a inovações;
- Pelo significado que cada professor confere à atividade docente no seu cotidiano. A partir de seus valores, atitudes, habilidades e conhecimentos.
 - ✓ Seu modo de situar-se no mundo;
 - ✓ Sua história de vida;
 - ✓ Suas representações;
 - ✓ Suas angústias e anseios;
 - ✓ Sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e outros agrupamentos.

Desta forma, a autora coloca que para que o processo de construção de identidade dos futuros docentes ocorra, estes devem mobilizar os saberes da experiência.

A relevância atribuída aos saberes da experiência se dá pelo fato de que os alunos quando ingressam no curso de formação inicial de professores, já possuem uma pré-concepção a respeito do que é ser professor, advinda das suas experiências enquanto alunos. Neste sentido “experiência é o que nos passa, o que nos

acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LAROSSA, 2002, p. 21).

Os professores que se encontram na formação continuada possuem além da experiência prévia ao exercício do magistério, **um segundo saber da experiência enquanto profissionais**. Daí a importância de se **partir desses saberes para uma construção da identidade profissional docente** comum, tanto aos em formação quanto aos formados (PIMENTA, 2002). No entanto, deve se atentar para a existência de outros saberes que, juntamente com os da experiência, também contribuem para a construção da identidade docente.

Esta construção da identidade docente, por meio dos saberes, visa a (re) conquista da autonomia profissional docente, já que, atualmente, os professores parecem não possuir controle sobre a construção de seu corpo de conhecimento, os saberes. Porém, estes, por sua vez, estão intimamente ligados a construção da identidade docente (NÓVOA, 1992; PIMENTA, 2002).

Dentro deste contexto e levando em consideração que há a necessidade de se resgatar a autonomia e a identidade profissional dos docentes, isto só será possível, com a “criação” de uma consciência, por parte dos docentes, de que eles são produtores de seu corpo de conhecimento.

No entanto, como proceder para criação desta tomada de consciência dos professores? Que mecanismos devem ser utilizados para tal consciência?

Alguns estudiosos (BUENO, 2006; NUNES, 2003; GUEDES-PINTO, s/d; BUENO et al., 2006; BURNIER et al., 2007; NOBRE e PEREIRA, 2008; PRADO e SOLIGO, 2008) apontam que os melhores mecanismos para se resgatar a identidade, seja ela qual for, consistem em técnicas metodológicas, como “história de vida” e “memorial de formação”.

As metodologias de história de vida e memorial de formação oportunizam aos indivíduos a possibilidade de apresentar e falar de si, tendo como ponto de partida sua memória com o objetivo de relatar partes essenciais de suas histórias (NOBRE e PEREIRA, 2008; PRADO e SOLIGO, 2008).

A memória é resultado de experiências vividas no trabalho, na infância, na escola, enfim, em todas as instâncias da vida e por isso possui uma relevância histórica significativa, visto que é construída a partir de processos sociais. Contudo, vale lembrar que todas as memórias de fato ocorridas trazem consigo emoções,

sendo por elas expressadas. Neste contexto, as mesmas são consideradas também como resultados de processos sociais, pois fazem parte das experiências vividas.

“Se o conhecimento só nos pertence de forma contingente, as memórias são indissoluvelmente nossas, fazem parte de nós e nos constituem”, porém, “só quando elas fazem conscientemente parte de nós podemos partilhá-las com outros” (NUNES, 2003, p. 135). De modo que o partilhar da memória se torna fonte da história, quando bem articulada, pois “as memórias têm sido muito utilizadas no campo de formação de professores” (BUENO, 2006).

Sobre o assunto Bueno et al. (2006, p. 387) realizaram pesquisa acerca da utilização da história de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente, no período entre 1985 a 2003, objetivando mapear a produção desses estudos como técnicas de obtenção de dados no Brasil, tendo constatado que “as histórias de vida e os estudos autobiográficos como metodologias de investigação científica na área de Educação ganharam visível impulso no Brasil nos últimos quinze anos”.

De modo que a utilização da história de vida em pesquisas no campo da educação teve início em meados de 1990 com o surgimento das discussões a respeito dos saberes docentes e da docência como ofício, pelo fato destes estarem intimamente relacionados com as dimensões pessoal e profissional dos professores, sugerindo um enfoque sobre o professor como sujeito. Assim, esta vem se expandindo dentro deste campo com investigações que abrangem estas dimensões, contribuindo para uma melhor compreensão da atividade docente, renovando as “teorizações e dispositivos de pesquisa e formação profissional” (BURNIER et al., 2007, p. 344).

De fato, ao analisarmos as tendências atuais da pesquisa sobre docência e as preocupações de investigação, ação e formação nelas embutidas, podemos perceber o **crescimento dos estudos que focalizam a vida ou desenvolvimento pessoal dos professores**, carreiras e percursos profissionais, profissionalização e identidades docentes, ciclos de vida e experiência docente, memórias, relação entre o universo profissional e outros universos socioculturais (BURNIER et al., 2007, p. 344 – o grifo é nosso).

Dessa forma a história de vida como metodologia pode ser definida como a possibilidade do pesquisador e do entrevistado entrar em contato com diferentes memórias que constituíram, até aquele momento, o professor em suas dimensões

pessoal e profissional. Da mesma forma permite ao professor-narrador organizar um diálogo interior com sua própria pessoa, o que fará com que este venha a tomar consciência sobre sua existência levando-o a compreender sua trajetória de vida profissional (NOBRE e PEREIRA, 2008).

Dentro deste itinerário pode se colocar também que a escrita de um memorial tem por base o momento presente no processo de rememoração de algum fato, ou seja, o “estado de espírito” em que se encontra o autor naquele momento, influenciando diretamente o modo como suas lembranças vêm à tona. “Na lembrança, o passado se torna presente e se transfigura, contaminado pelo aqui e agora.” (SOARES, p. 37 apud GUEDES-PINTO, s/d, p. 1).

No âmbito deste processo, os memoriais de formação, por sua vez, tiveram relevância em pesquisas no campo da educação em virtude do caráter protagonista docente em sua formação que se encontra em ascensão, pois a sua história é registrada por meio da escrita e não pela compreensão do pesquisador de um fato narrado (PRADO e SOLIGO, 2008, p. 7 e 8 – o grifo é nosso).

Num memorial de formação, o autor é ao mesmo tempo escritor/narrador/personagem da sua história. De modo geral, podemos dizer que trata-se de um texto em que os acontecimentos são narrados geralmente na primeira pessoa do singular, numa seqüência definida a partir das memórias e das escolhas do autor, para **registrar a própria experiência** e, como todo texto escrito, para produzir certos efeitos nos possíveis leitores.

No entanto, nesse método não há o compromisso de se historiar sua vida na íntegra, pois é constituído de memórias. Desta forma há a possibilidade de selecionar somente o que se pretende que seja revelado, pois é um processo que envolve esforços e dedicação (PRADO e SOLIGO, 2008).

Acredita-se, então, que a utilização dos métodos de (re) construção autobiográfico, através das histórias de vida e/ou dos memoriais de formação possa levar os professores de Educação Física a tomarem consciência de seus saberes.

3. A HISTÓRIA DE VIDA COMO TÉCNICA DE PESQUISA: UM CAMINHO A TRILHAR

Como foi anunciado preliminarmente trata-se de uma pesquisa de análise qualitativa, do tipo descritiva, tendo na história de vida dos docentes de Educação Física, entrevista narrativa, a forma de obtenção de dados. Dentro desse contexto cabe ressaltar que a pesquisa qualitativa se caracteriza por trabalhar com:

valores, crenças, hábitos, atitudes, representações, opiniões e adéqua-se a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos a indivíduos e grupos. A abordagem qualitativa é empregada, portanto, para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna (PAULILO, 2007, p. 135).

Uma característica marcante desse tipo de pesquisa é a interação que ocorre entre o pesquisador e o objeto de estudo, por se tratar de uma investigação que se utiliza de métodos que buscam extrair dados de maneira profunda, fazendo com que o envolvimento do pesquisador com o objeto de estudo seja inevitável.

A pesquisa de análise qualitativa é indispensável para temas de investigação que necessitam de interpretação das intenções e motivos que levam alguém a efetuar determinada ação (PAULILO, 2007).

No âmbito desse processo, entre as técnicas desse tipo de pesquisa para a coleta de dados, escolheu-se a história de vida. Portanto, na temática de estudo proposta será objetivo identificar os saberes docentes utilizados por professores de Educação Física.

História de Vida

A história de vida teve sua origem como um segmento da história oral. A história oral teve seu início por volta da década de cinquenta após a invenção do gravador¹². Esta tem por objetivo registrar acontecimentos e fatos que possam remontar ao passado por meio da memória de indivíduos. Consiste em uma entrevista de pergunta e resposta, gravada, transcrita e analisada, buscando compreender o passado. É muito utilizado por empresas e instituições como documentos.

Na história de vida as perguntas da entrevista vão surgindo de acordo com a fala do entrevistado. Os relatos de suas lembranças fluem livremente, geralmente desprendidos de uma organização cronológica dos fatos. Devido a este fator é muito importante que o entrevistado se sinta o mais a vontade possível, pois por meio da história de vida é possível realizar a intersecção entre o individual e o social; reconstruir o passado, a visão de mundo do entrevistado entre outros.

No entanto, é importante frisar que a utilização da história de vida deve atender, necessariamente, as prioridades e anseios do pesquisador, ou seja, extrair do entrevistado tudo aquilo que necessita, ou julga pertinente para sua pesquisa (HAGUETTE, 1990).

A história de vida, segundo Haguette (1990), possui duas perspectivas de utilização: a primeira como um documento e a segunda como técnica de coleta de dados. Na presente pesquisa a história de vida foi utilizada como técnica.

A utilização da história de vida como técnica de coleta de dados consiste na realização de uma entrevista, que deve ser gravada (em áudio ou vídeo), para que posteriormente possa ser transcrita e analisada. De modo que para Paulilo (2007, p. 142) a história de vida pode ser considerada como:

um instrumento privilegiado para análise e interpretação, na medida em que incorpora experiências subjetivas mescladas a contextos sociais. Ela fornece, portanto, base consistente para o entendimento do componente histórico dos fenômenos individuais, assim como para a compreensão do componente individual dos fenômenos históricos.

¹² Informações obtidas no “Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea no Brasil” (CPDOC) criado pela Escola de Ciências Sociais e História da Fundação Getúlio Vargas.

Dessa forma trabalhou-se com a história de vida na forma de entrevista narrativa.

Entrevista Narrativa

A escolha da entrevista narrativa como geradora de dados se deu pelo fato de que por meio da narrativa, os entrevistados vão se lembrando dos acontecimentos e podem expressar de maneira seqüencial os fatos ocorridos (BAUER e GASKELL, 2004).

A entrevista narrativa tem por objetivo a reconstrução de acontecimentos sociais, diretamente relatados, por parte do entrevistado, com a menor interferência possível do entrevistador. Esta menor interferência do entrevistador visa romper com o tradicional esquema de entrevista estruturada, baseada na ferramenta de pergunta-resposta, em que o entrevistador acaba por escolher o tema e os tópicos a serem abordados, por selecionar e ordenar as perguntas a serem feitas (BAUER e GASKELL, 2004).

Para a utilização da entrevista narrativa é necessário que o entrevistador tome algumas precauções, por exemplo:

- ter um vasto conhecimento acerca do assunto (para que possa conduzir a entrevista de forma indireta);
- saber iniciar a entrevista por meio de algo que provoque uma narração auto-sustentável por parte do entrevistado (jornal, música, imagem, questionamento, entre outros);
- nunca interromper a fala do entrevistado, somente fazer sinais, não verbais, de encorajamento, para que a narração possa ter continuidade;
- após conclusão da narração nunca fornecer sua opinião a respeito do que foi falado e por fim não questionar atitudes do entrevistado.

Estas precauções se bem observadas, contribuirão para que a narração ocorra da forma mais natural possível (BAUER e GASKELL, 2004).

No presente trabalho utilizou-se a entrevista narrativa semi-estruturada, ou seja, uma entrevista em que o entrevistador possa realizar um maior delineamento

do assunto durante a entrevista, bem como a entrevista narrativa não estruturada a partir de um tema.

A fusão entre história de vida e entrevista narrativa, como coleta de dados, tende a proporcionar uma entrevista livre em que o entrevistado poderá se expressar de acordo com o fluir de sua memória ou concepções.

Entretanto para que as entrevistas pudessem se desenvolver a contento houve a necessidade de construção do *corpus*, ou seja, do “perfil” dos professores entrevistados.

A Construção do Corpus

A construção do *corpus* deste estudo teve como opção a amostragem intencional, em que os objetos de estudo são selecionados intencionalmente, de acordo com a necessidade da pesquisa.

No entanto Bauer e Gaskel (2004) nos alertam que na construção de um *corpus* o mais importante é decidir a área do tópico e analisar os fatores que podem influenciar diretamente nos resultados da pesquisa (sexo, idade, religião, profissão, etc.). Em face desse mapeamento ou itinerário/roteiro convidaram-se 11 profissionais¹³ que se enquadravam no perfil traçado para participar dos estudos, preliminares, tendo sido selecionados, posteriormente, quatro docentes de Educação Física vinculados ao Ensino Fundamental I e II: dois professores atuam no ensino que vai do primeiro ao quinto ano e dois professores exercem a docência no ensino que vai do sexto ao nono ano. Dentro de cada nível de atuação, foi estabelecido também como um dos critérios de escolha que, necessariamente, um professor fosse atuante do ensino público e o outro do ensino privado, para que fosse possível visualizar diferentes nuances entre os docentes no que diz respeito a sua prática pedagógica e trajetória profissional.

Cabe colocar que na seleção desses professores o tempo mínimo de experiência profissional encontrado foi de três anos e o máximo de 26 anos. A escolha desses participantes ocorreu em função dos mesmos preencherem os

¹³ No desenvolvimento do estudo entendeu-se que 11 professores era um número muito grande para se aprofundar o trabalho de campo, além de estarem distribuídos em segmentos muito diferenciados, optando-se pelo ensino fundamental. Outro dado significativo era que estes professores também representavam diferentes estágios da carreira docente no que diz respeito ao ciclo de vida.

critérios estabelecidos para participarem do estudo, sendo eles: ser professor de Educação Física atuante no Ensino Fundamental I e/ou II; demonstrar acessibilidade para os contatos e estar entre os professores vinculados à questão do processo de estágio curricular supervisionado ou contato via universidade.

Cada professor foi entrevistado em dois momentos distintos. No primeiro foi realizado um estudo exploratório, visando um mapeamento em relação a escolha profissional, os saberes docentes e a profissão docente. As entrevistas dessa primeira fase foram baseadas¹⁴ nas seguintes questões:

1. Na sua opinião, quais foram as influências que a/o levaram a escolher o magistério como profissão, considerando sua infância, adolescência, juventude e fase adulta?
2. Dentro desse contexto, depois que a gente fez esse “passeio” pela infância, pela adolescência, pela juventude e pela fase adulta é possível ver que algumas coisas foram se constituindo, como alguns saberes/conhecimentos. Como esses saberes foram se constituindo na sua vida profissional?
3. Considerando o que você falou em relação à escolha pelo magistério, bem como dos saberes docentes, como você descreve a profissão docente?

No segundo momento a entrevista foi temática, tendo como foco de partida a infância. Da história de vida da infância houve a abertura para o entrelaçamento de outros acontecimentos que foram emergindo gradualmente do testemunho dos participantes. Deste modo, tanto no primeiro quanto no segundo momento, após a realização das entrevistas, as mesmas foram transcritas na íntegra e entregues aos professores entrevistados para a sua validação.

Uma vez transcritas as entrevistas e validadas foi utilizado o método de análise de conteúdo em que “os dados obtidos pelas entrevistas foram categorizados conforme o objetivo da pesquisa” (HERTEL, 2006, p. 28). Dentro desse processo a análise de conteúdo buscou ressaltar, de forma objetiva e por meio de técnicas precisas, pontos que foram julgados necessários ampliação e conhecimento de todos.

¹⁴ As questões, por mais que fossem semi-estruturadas, sofreram alterações em sua composição de acordo com a fala do professor entrevistado.

A análise de conteúdo, vista como uma prática interpretativa começou a obter destaque, como método de análise, por volta do século XX com a finalidade de auxiliar a interpretação de diferentes textos de pesquisas tanto quantitativas, quanto qualitativas.

Na visão de Santos, Soares e Fontoura (2004) para podermos realizar uma análise de conteúdo devemos nos guiar por seis questões norteadoras, variando de acordo com o objetivo da pesquisa. Portanto se a pesquisa objetiva: “*Quem fala?*”, neste caso o enfoque deve estar no emissor da mensagem; “*Para dizer o quê?*”, se remete a características da mensagem; “*A quem?*”, busca investigar quem é o receptor da mensagem; “*De que modo?*”, está preocupada em identificar o estilo, a estrutura de linguagem da mensagem, entre outros; “*Com que finalidade?*”, enfoca novamente o emissor, no entanto é voltada para identificar as finalidades do emissor em relação à mensagem; e finalmente “*Com que resultados?*”, busca identificar e descrever os resultados efetivos de uma comunicação.

O autor ainda nos mostra as cinco etapas em que a análise do conteúdo pode ser dividida, sendo elas: a preparação - o momento de seleção das amostras a serem analisadas; a unitarização - quando são definidas, identificadas e isoladas as amostras a serem analisadas; a categorização - o momento em que as amostras são agrupadas por meio de similitude apresentadas; a descrição - apresentar os resultados alcançados em cada amostra categorizada, através da formulação de um texto por categoria; e, por fim, a **interpretação** - podendo ser realizada de duas maneiras: a primeira, por meio de um **referencial teórico já existente** e a segunda, considerando a teoria que emerge a partir dos próprios dados coletados. Na pesquisa desenvolvida trabalhou-se com o referencial teórico existente, sem ignorar a perspectiva da possibilidade de outros referenciais.

Complementando o referencial da análise de conteúdo podemos, ainda, dividi-lo em três frentes: a análise sumarizante, que elenca categorias relevantes; a análise estruturante, que realiza um recorte no material, baseando-se em critérios pré-estabelecidos; e a análise explicante, que acrescenta material a um segmento do texto para melhor explicá-lo. Na presente pesquisa foi utilizada a **perspectiva sumarizante**, para que os saberes docentes possam ser identificados. Assim, a organização das entrevistas constituiu-se no corpus dessa pesquisa, sendo apresentadas por eixos temáticos.

4. VIDA DE PROFESSOR: O PESSOAL E O PROFISSIONAL NOS SABERES DOCENTES RELACIONADOS À EDUCAÇÃO FÍSICA

Tendo como referência o pensamento de autores como Agnes Heller (1992), segundo quem o sujeito é, simultaneamente, ser genérico e ser particular, pretendemos explorar as histórias de vida de professores (...), tomando-os como seres concretos, lançados em determinada cotidianidade ao nascer, cotidianidade esta na qual o sujeito é, a um só tempo, produto e produtor (BURNIER et al, 2007, p. 00).

A pesquisa analisou o conteúdo dos depoimentos de quatro docentes, em dois momentos distintos, acerca de suas vidas, visando encontrar elementos de um processo de socialização primária e secundária a respeito da questão da docência, profissão professor, bem como dos saberes docentes que tem engendrado a vida desses professores em seu desenvolvimento pessoal e desenvolvimento profissional.

Os professores entrevistados tiveram a oportunidade de lembrar fatos, situações, episódios, questões familiares de suas vidas e refletir sobre como tais experiências marcaram suas vidas como aluno, professor, cidadão, bem como ver nesse itinerário como que se deu a constituição dos saberes na sua trajetória de vida. Enfim, houve a possibilidade de se trabalhar com a memória do presente, olhando para a memória do passado no sentido de se dar a ela um espaço de mediação, sem ignorar as contradições que este processo possa engendrar.

Sobre estas contradições vale o alerta de David Hamilton (1991, p. 33-34) ao comentar, por exemplo, sobre o trabalho que os historiadores fazem ao se referir ao termo “currículo” da universidade medieval, involuntariamente, impondo a linguagem do presente sobre a escolarização do passado. Como consequência, a prática educacional pode ser superestimada. Porém, os historiadores não são os únicos culpados disso, mas também a comunidade educacional em geral por deixar de fornecer pontos conceituais de referência contra os quais o passado pedagógico pode ser discernido. Em síntese, os historiadores fracassam em discriminar cronologicamente onde os educadores falham em discriminar conceitualmente. Para

romper este impasse se torna necessário trazer os lugares comuns desse processo para a linha de frente da análise educacional.

Embora se entenda que são questões distintas no que diz respeito ao objeto de estudo, dessa pesquisa em relação à proposição do autor, considerando a metodologia utilizada, não custa levar este alerta para o trabalho de campo no momento em que se trabalharam esses dados.

Os dados coletados foram organizados em quatro eixos temáticos, a saber: os professores do estudo: biografia e carreira; a vida que antecede e sucede à formação profissional; a constituição dos saberes docentes nas trajetórias de vida pessoal e profissional e os professores aprendem a ser professores, sendo professores: a perspectiva do *habitus* profissional

4.1. OS PROFESSORES DO ESTUDO: BIOGRAFIA E CARREIRA

Este eixo temático foi dividido em dois tópicos: “vida de professores: fragmentos biográficos” e “estágios na profissão docente: as carreiras dos professores A, B, C, D”. O primeiro consiste em uma breve biografia a respeito dos professores entrevistados, enquanto que o segundo apresenta, de maneira mais estruturada, a partir das análises realizadas nas entrevistas concedidas, características que possibilitam identifica-los com relação a seus tempos de magistério, instituição de formação, público ou privado e faixa etária de atuação.

4.1.1. Vida de professores: fragmentos biográficos

Neste tópico apresenta-se uma breve biografia de cada um dos professores participantes, tendo como ênfase a caracterização de seu percurso no sentido de se conhecer um pouco quem são os sujeitos desse estudo.

Cabe lembrar que nas pesquisas sobre o ensino, tendo como paradigma o construtivismo social (em pesquisas do tipo compreensiva e interpretativa) focalizam o docente como uma pessoa, sujeito que age e reage, às situações cotidianas, “a partir de valores, crenças, perspectivas, emoções”, enfim, “representações enraizadas em sua própria história de vida”, abarcando “experiências pessoais e

profissionais” (BORGES, 2004, p. 27). Nesta direção busca dar sentido e significado à vida de professor não separando a experiência profissional da própria experiência pessoal. Portanto, a ênfase recai sobre a voz e a narrativa dos docentes. A seguir são apresentados quatro breves micro-biografias dos participantes deste estudo, formadas a partir dos depoimentos, visando formar um pequeno retrato de cada um deles em termos de identidade, visto que “o professor é uma pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor” (NÓVOA, 1992, p. 3).

(a) PROFESSOR A

O **Professor A** é natural de Rio Claro – SP, sendo o filho caçula de uma família de quatro irmãos. Ao nascer seus pais já se encontravam em uma idade avançada: o pai, aposentado, tinha 55 anos e a mãe, dona de casa, 40 anos. A socialização primária ocorreu sob a influência da família, dos amigos do bairro/escola, nas brincadeiras de rua e da escola, e na participação na igreja por obrigação. Na infância teve uma forte presença do pai; a super proteção da mãe não permitindo que ele se afastasse muito de seu bairro. De modo que sua vida, neste período, se resumia no contato com os amigos e o irmão mais próximo (visto que os dois mais velhos já trabalhavam) com quem passava horas a fio a empinar pipa, soltar peão, brincar de queimada, amarelinha, futebol e carrinho de rolimã, cumprindo uma diversificada cultura corporal de movimento. Rotina esta que se estendeu até aproximadamente os 14 anos, pois a escola em si, outro espaço que compunha sua rotina, não lhe chamava nenhum pouco a atenção. Estudou na Escola Estadual Indaiá, da 1ª até a 4ª série; na Escola Estadual Bayeux, da 5ª a 8ª série, por obrigação, e; no ensino médio frequentou a Escola Estadual Chanceler, momento em que se envolveu com o processo de escolarização, tendo participado do grêmio estudantil (diretor e vice-diretor), teatro e ampliou suas amizades. Por estudar a noite começou a trabalhar em um projeto, da UDAM, com menores de rua, ministrando atividades esportivas e manuais. O trabalho neste projeto com a atividade física despertou nele a vontade de ser professor de Educação Física. Entrou para a Escola de Educação Física de São Carlos, considerada por ele, na época, como precária. Paralelo a este processo mudou de emprego e começou a trabalhar na UNESP/Rio Claro, setor de biblioteca no mesmo período que houve a implantação do curso de Educação Física nesta instituição. Numa breve análise desse período, com o olhar do presente, considerava a Educação Física dessa

época muito atrasada. Como parâmetro comparava com a UNESP. Concluindo o curso de Educação Física optou por trabalhar como professor de natação em academias e atuar como professor eventual em escolas do Estado. Dentro deste contexto, optou, após este período por fazer uma nova experiência em Portugal, tendo permanecido lá, por dois anos trabalhando com a natação. Porém, a saudade de casa, o amor ao pai e a dificuldade com o período do inverno o levaram a retornar para o Brasil, ficando um tempo em São Paulo, retornando depois, a vida com os pais. Nesta nova etapa, prestou concurso para professor no Estado, no ano de 1999, na cidade de Limeira, vindo para Rio Claro com o passar do tempo e se efetivando. A opção pelo Estado teve como uma de suas motivações a segurança no emprego. Porém, assume que gosta de trabalhar na escola, assinalando que alguém para ser professor necessita ter o dom e aprender com o dia-a-dia do exercício profissional a arte de ensinar.

(b) PROFESSOR B

O **Professor B** é natural de São Paulo - SP. Descendente de família árabe consta que grande parte de seus tios eram comerciantes em São Paulo na rua 25 de março, atualmente dominada por asiáticos. Seu pai ocupou o cargo de Inspetor de Contabilidade da Secretaria da Fazenda, estado de São Paulo, enquanto que a sua mãe trabalhou em uma joalheria até o seu nascimento, quando abdicou do cargo para cuidar da casa, frisando-se um relacionamento muito próximo com os pais até o presente. Durante sua infância tinha alguns primos que moravam próximos a sua casa, sendo considerados como irmãos, uma vez que era filho único. Neste período, relacionava-se, também, com amigos da escola e da rua, sendo que alguns permanecem até hoje. Entre as brincadeiras dessa fase que o marcaram estão mãe-da-rua, empinar pipa, futebol de rua, bets, peão, esconde-esconde e pega-pega. A escola para ele sempre foi considerada um lugar agradável, visto que gostava de estudar e era considerado como um bom aluno, pois o pai exigiu este tipo de comportamento se ele quisesse “ser alguém na vida”, além de gostar de estar próximo dos professores, como os de Educação Física. Em seus depoimentos consta que desde a infância foi incentivado pelos pais a se envolver com esportes e com as pessoas praticantes de esporte. Portanto, com o tempo não só participava dos jogos escolares como também atuava na organização dos mesmos. Na fase da adolescência continuou mantendo um bom relacionamento com os pais e um

excelente desempenho na escola, bem como nos esportes. Desta forma, seu direcionamento rumo à escolha profissional deu-se de forma natural e tranqüila. Devido ao interesse pelos esportes desde a infância, o diálogo com os pais, a proximidade que mantinha com professores de Educação Física, e exemplo dos mesmos, despertou-lhe, gradualmente, a vontade de trabalhar com alunos e em prol destes. Em função de sua família ter uma renda familiar que não permitia ir para uma instituição privada no ensino superior, dedicou-se bastante aos estudos para ingressar numa universidade pública. No vestibular passou em Rio Claro, levando também a sua família a se mudar para cá. Entretanto, a mudança não provocou o afastamento de seus primos e de alguns amigos do bairro que também se encontravam cursando o ensino superior neste momento, ressaltando-se que são pessoas com as quais mantém fortes laços de amizade até hoje. A passagem pela universidade foi uma época especial em sua vida. Local em que criou um rol de amizades especiais com pessoas que também estavam interessadas no conhecimento, em estudar, em aprender e em crescer em todos os aspectos. Concluída a graduação, trabalhou por algum período em academias como professor de natação. Depois de seis meses de formado, foi indicado por uma amiga de turma para uma vaga como professor substituto num colégio particular, local em que posteriormente foi efetivado, permanecendo até o presente momento. Para o **Professor B**, a profissão docente vai além do ambiente de sala de aula, escolar, pois além de ensinar para os alunos o conteúdo específico, o professor deve transmitir posturas e valores em qualquer situação.

(c) PROFESSORA C

A **Professora C** é natural de Piracicaba - SP. Em seu depoimento consta que os seus pais sempre trabalharam fora, mas a relação entre pais e filhas (Professora C é a primogênita das duas filhas do casal) sempre foi muito boa baseada na confiança e no respeito. Seu pai, por um período trabalhou como gerente de uma loja de roupas e a mãe como funcionária na parte administrativa de uma empresa siderúrgica. Alguns anos depois, quando **Professora C**, já se encontrava na adolescência seus pais abriram uma pastelaria, local em que trabalham até o momento. Em sua infância, conviveu com a irmã mais nova, alguns primos que moravam próximos a sua casa e com amigos da escola. A casa em que morou neste período encontrava-se em um local estratégico, segundo ela, pois ficava próxima de

tudo aquilo que chamava a atenção de uma criança. A dois quarteirões ficava o local onde se instalava o circo, a uns três quarteirões a escola de samba e a uns 10 quarteirões o colégio em que estudava. Locais que admirava desde pequena. Outro local muito freqüentado durante a infância era a casa da avó, onde a família se reunia para comer pastel aos sábados, depois da missa, e no almoço aos domingos. Católicos praticantes, sempre foram muito ativos nas atividades e cerimoniais realizados pela igreja. Pelo fato dos pais trabalharem o dia todo, **Professora C** e sua irmã, só os viam a noite. Portanto, a chegada do fim de semana era muito esperada por ambos. O quintal de sua casa, considerado o parque de aventuras e a rua eram os locais em que se juntava aos primos para brincarem de amarelinha, carrinho-de-rolimã, tabuleiro, brincadeiras de interpretar e fantasia, jogos, brinquedos, pega-pega, polícia e ladrão, mamãe-da-rua, pique-bandeira, queimada, bambolê, de boneca, escolinha, etc.. Brincar era o que mais gostava. Sempre quis ser professora. Na escola realizava brincadeiras diferentes das que realizava na rua como: trocar papel de carta, elástico, bafo, peão, trocar figurinhas. A escola, desde sua infância, foi um dos locais mais freqüentados. Amante da literatura, da música e das atividades físicas permanecia, muitas vezes, na escola no período contrário das aulas. Participava de todos os eventos proporcionados pela escola que lhe fosse permitido. Entre as atividades extra-classe exercidas estão o judô, o caratê, a natação, o futebol, o atletismo, as aulas de violão e a escrita de redações. Desde a infância se envolvia em brincadeiras e atividades que faziam alusão ao ato de ensinar. Brincadeiras de escolinha; aulas de violão para os amigos; organização das olimpíadas dos colégios; representante de sala, da coordenação, do voluntariado, no grupo jovem da igreja. Fazia parte do grêmio estudantil e dos projetos da escola no período de férias, ministrando oficinas e organizando gincanas com as crianças, bem como, em outros períodos, os ensaios da banda em que tocava. Muitos foram os professores que a influenciaram durante seu período escolar. Da primeira a quarta série: A professora H, de ciências; a professora “L” de português, com quem aperfeiçoou o gosto pela leitura. Entretanto, este gosto pela leitura também teve como protagonista a sua mãe, aperfeiçoando-o na escola. Da quinta a oitava série: “S L”, que a fez se encantar pela história. No ensino médio: o professor de geografia, que a fez chegar a pensar em cursar geografia; mas a pessoa que mais lhe marcou foi a professora L, de literatura, influenciando-a fortemente em sua decisão de exercer a profissão docente. O colégio também a auxiliou durante a fase da escolha

profissional, pois oferecia uma disciplina intitulada “orientação profissional”. Deste modo foi apresentada a diferentes cursos e universidades, além de contar com o apoio e opinião dos pais. Sempre soube que cursaria alguma licenciatura, mas a decisão pela Educação Física se deu pelo gosto da prática de atividades físicas. Ingressou no curso e mudou-se para Rio Claro. Assinala-se que foi um momento muito significativo. Porém, ao entrar para a universidade frustrou-se momentaneamente com o curso, pois considerou algumas disciplinas relapsas em seu primeiro ano. Porém, esta visão fez com que o seu vínculo com a universidade em si se fortificasse. Como possuía um bom tempo livre entre as disciplinas começou a se envolver com os laboratórios de pesquisa e projetos de extensão universitária o que a tornou uma pessoa compromissada com a profissão. Os estágios de docência, o projeto de extensão e o Núcleo de Ensino (Limeira) foram levados muito a sério. Portanto, ao terminar o curso encarou com naturalidade o processo de transição da “vida de estudante” para a “vida profissional”, devido ao seu envolvimento com o ato de ensinar, cultivado desde a adolescência, amadurecido durante a sua formação profissional. No entanto alguns elementos do “ser” professor só foram compreendidos durante sua prática profissional. Efetivou-se como professora do Estado por um período, lecionando atualmente para a mesma faixa etária num colégio particular em Rio Claro. Dentro deste contexto, a **Professora C** caracteriza a profissão docente como sendo uma escolha profissional constituída de um corpo de conhecimento próprio e dotada de práticas específicas. Neste itinerário vai apontar também que a carreira acadêmica sempre a fascinou. Desta forma, ao ingressar como professora do Estado, lecionando para terceiras e quartas séries, concomitantemente, ingressou no curso de mestrado, almejando também tornar-se professora universitária.

(d) PROFESSOR D

O **Professor D** é natural de Rio Claro – SP. Filho de pai ferroviário e mãe professora das primeiras letras, ambos aposentados no ano de 1977, viveu a sua infância com a irmã mais velha no bairro Cidade Nova, lembrando que tinha uma boa convivência com todos, mas sendo mais apegado à figura do progenitor. Porém, registra-se que o relacionamento familiar era restrito aos quatro integrantes da família. Tios, primos e avós eram queridos, mas nunca foram próximos. No bairro em que morava, perto de sua casa, havia um campinho de futebol e a duas quadras ficava a escola em

que estudou (EE Marciano de Toledo Pisa). De suas lembranças se recorda que teve uma boa infância, com muitos amigos no bairro e na escola. Tinha liberdade para sair, andar de bicicleta, jogar futebol ou brincar de taco, pega-pega, polícia e ladrão, mãe-da-rua, afirmando que sempre participou de todas as atividades esportivas que lhe eram propostas. Entretanto, sua irmã não teve o mesmo benefício por ser mulher e ser apegada aos estudos (prática e disciplina estas que contribuíram para a sua graduação no curso de medicina). Posteriormente, no ensino médio foi estudar numa escola (EE Joaquim Ribeiro) bem longe de sua casa. Todavia, no que se refere à escola, o **Professor D** assinalou, em diferentes momentos, que sempre teve um laço muito forte com ela por causa de sua mãe que era professora, tendo-o alfabetizado; o seu pai que assumiu a presidência da APM por mais de 10 anos e alguns professores que marcaram a sua vida, como: a Profa. A da pré-escola; a mãe na primeira série; o professor de Educação Física da terceira e quarta série; o Prof. C de Educação Física, na quinta série, que dava “um pouquinho de tudo” (basquete, vôlei, handebol, futebol e natação); um professor de Educação Física, que o marcou negativamente e o Prof. J, Educação Física, no ensino médio, de perfil mais humanista. Entretanto, consta de seus depoimentos, que a sua ida para o curso de Educação Física teve como referência os amigos e a família, pois seus pais incentivavam e cobravam a continuidade dos estudos no ensino superior. Desta forma, foi para o curso de Educação Física com estas motivações, mas não tinha em mente exercer a profissão docente, pois a sua primeira opção seria fazer engenharia. Porém, por “acomodação” acabou se encaminhando para um campo que também lhe era familiar. Com relação ao período da faculdade se descreveu como um aluno relapso, apontando as fragilidades do curso na época, como: instituição particular e falta de professores especializados, assinalando que teve que aprender muitas coisas no exercício da profissão e em cursos paralelos. Concluiu a sua graduação em 1984, mas foi trabalhar em banco por um determinado período. No ano de 1985 prestou concurso para a área de formação e passou, começando a lecionar na escola como professor efetivo em 1988. Neste mesmo ano, na escola em que começou a lecionar, conheceu a professora D, pessoa com quem iniciou um namoro, casando-se no ano de 1994. Dessa relação nasceram dois filhos. No ano de 1990 prestou novo concurso e passou novamente, ganhando pontos para a carreira do magistério. Neste mesmo ano deu início ao seu segundo curso superior, Pedagogia, agora, numa universidade

pública, tendo-o concluído em meados de 1995, considerando que este curso foi um pouco melhor do que o antecessor. Em sua projeção confessa que fez esse novo curso, pensando em seguir a carreira administrativa na escola, como diretor. Trabalhou por alguns anos nesta função (diretor) em escola privada, ao mesmo tempo em que também lecionava Educação Física em escolas públicas. Chegou a ocupar também o cargo de diretor e vice-diretor em escolas do estado, mas o seu objetivo maior, posteriormente, era ser efetivado como supervisor. Desta forma assinalou-se que passou em concurso para supervisor, mas não obteve a classificação necessária para “ser chamado”. Embora reconheça que haja questões mal resolvidas em sua trajetória pessoal e profissional também assinalou que nunca abriu mão de atuar como professor, dando aulas na prefeitura para o ensino que vai do primeiro ao quinto ano. Pondera que para ele a profissão docente não se restringe a sala de aula, pois ser profissional deveria ser encarado mais na dimensão do ser educador do que professor. O professor se restringe somente aos 50 minutos de aula, enquanto que o educador vai além desse tempo por possuir postura, ética, valores, profissionalismo, enfim, manifesta interesse pelo aluno e é afetivo.

Dentro deste contexto, a partir das micro-biografias apresentadas este trabalho parte para o aprofundamento dos depoimentos que fundamentaram no que se refere tanto a vida do professor (trajetória pessoal e profissional) como a carreira docente, pois, os momentos de reflexão acerca dos percursos pessoais e profissionais por parte do docente produzem a sua identidade pessoal e também profissional (NÓVOA, 1992).

4.1.2. Estágios na profissão docente: as carreiras dos professores A, B, C, D

Este eixo temático foi formado abarcando, num primeiro momento, a seleção dos participantes do estudo, visando dar a conhecer quem são eles, seus tempos de magistério, instituição de formação, público ou privado, faixa etária. Num segundo momento, é apresentado, de forma mais detalhada, a fase do ciclo de vida, em que

cada um dos professores entrevistados se encontra, na concepção de Huberman (1995).

No quadro 2 podem-se identificar os participantes, sendo do gênero feminino (um) e masculino (três), tendo como tempo de experiência profissional de 3 a 4 anos e de 20 a 26 anos. Dois tiveram a sua graduação em instituição pública e dois em autarquia municipal.

Categoria Participante	Identificação dos Participantes			
	Gênero	Tempo de magistério	Instituição de Formação	Nível ou graus de atuação de ensino
Professor A	Masculino	26 anos	Municipal/São Carlos	Sexto ao nono ano – público
Professor B	Masculino	20 anos	Pública/Rio Claro	Sexto ao nono ano – privado
Professora C	Feminino	3 a 4 anos	Pública/Rio Claro	Primeiro ao quinto ano – privado
Professor D	Masculino	25 anos	Municipal/São Carlos	Primeiro ao quinto ano – público

Quadro 2 – PARTICIPANTES

Com relação ao nível ou graus de atuação de ensino todos os participantes são provenientes do Ensino Fundamental sendo que: os professores **A** e **B** atuam no ensino que vai dos sextos aos nonos anos e os professores **C** e **D** atuam no ensino que vai dos primeiros aos quintos anos. Em relação às instituições de ensino em que atuam **A** e **D** advém do ensino público, enquanto que **B** e **C** advém do ensino privado.

Dessa compreensão buscou-se saber os critérios de escolha que levaram os participantes a atuarem nas faixas etárias assinaladas. Deste modo, observou-se que a perspectiva de atuação com uma determinada faixa etária se deu em função de uma trajetória na escola ou por terem passado em concurso de efetivação.

Com relação à escolha pela faixa etária o **Professor A** não explicitou nada sobre o assunto. O **Professor B** declara que ao ser contratado pela escola, a faixa etária em que deveria atuar estava previamente estabelecida, não lhe restando opção. Contudo, afirma que não possui preferência para atuar em uma ou outra faixa etária, simpatizando-se com todas.

não tive muita opção. Quando eu fui contratado era essa a faixa etária disponível. Mas eu não tenho essa distinção não. Todas as faixas-etárias têm os prós e contras, mas preferência eu não tenho, **gosto de trabalhar com todas elas** (Professor B).

Algo semelhante ocorreu com a **Professora C**, pois quando se efetivou no Estado, as turmas disponíveis para atuar eram as 3ª e 4ª séries. Ao ser contratada pela escola particular em que trabalha atualmente, de igual modo, as turmas que se encontravam disponíveis eram as 3ª e 4ª séries.

No Estado eu **me efetivei** nessa escola que era de **1ª a 4ª série** e quando eu fui fazer opção por aula o **outro professor de Educação Física tinha pegado 1ª e 2ª séries**. Então, **me restou 3ª e 4ª**. E quando eu **fui contratada pro colégio eles me deram as mesmas turmas, mas foi uma coincidência**, que de certa forma foi boa, no sentida de já ter contato com a faixa etária, mas as condições são muito diferentes (Professora C).

No caso do **Professor D**, apesar de já ter atuado em todos os níveis da educação básica, parece ter preferência em trabalhar com as 5ª e 8ª séries ou ensino médio, ao afirmar:

Quando eu **cheguei aqui era de 1ª a 8ª**, depois **teve uma reorganização e ficou de 5ª a 8ª** e eu **acabei ficando [...] poderia ter me removido. Tenho mais quatro aulas na prefeitura**, na escola municipal, **de 1ª a 4ª**. Tenho experiência também até na pré-escola. Então **desde a pré-escola até o ensino médio eu já trabalhei**. De **5ª a 8ª pra mim está bom, mas se for ensino médio não tem problema** (Professor D).

No geral o que se observou foi que a escolha da faixa etária é aleatória não havendo uma política pública específica com relação a esta questão para as escolas públicas do Estado de São Paulo e nas escolas privadas fica por conta da filosofia da instituição. Em se tratando de educação básica isso pode ser algo simples ou complexo, dependendo do estágio na carreira em que se encontra o professor.

Sobre os estágios na carreira docente, os estudos de Huberman (1995) se tornaram uma fonte clássica de consulta na caracterização do desenvolvimento profissional do professor, tendo como referência os ciclos de vida vinculados à atuação profissional (entrada, estabilização, diversificação, serenidade, desinvestimento).

Com os professores participantes deste estudo sucedeu o seguinte enquadramento: *entrada* (1 a 3 anos) e *estabilização* (4 a 6 anos) – um (**Professor C**, de 3 a 4 anos, na transição da entrada para a estabilização); *diversificação* (7 a 25 anos) – dois (**Professor B** e **Professor D** – o primeiro com 20 anos e o segundo

com 25 anos); *serenidade* (25 a 35 anos) – um (**Professor A** – 26 anos) e *desinvestimento* (35 a 40 anos) – nenhum. A seguir são apresentados o ciclo de vida de cada um dos participantes.

4.1.2.1. O Professor C (de 3 a 4 anos) – entre a fase da *entrada* (até 3 anos) e a fase da *estabilização* (de 4 a 6 anos)

A fase de *entrada* diz respeito aos primeiros anos do exercício profissional dos professores. Esta, por sua vez, é dividida em dois estágios: o de descoberta, traduz o entusiasmo dos começos, a experimentação, o orgulho de ter a sua classe, os alunos, de fazer parte de um corpo profissional; e o de sobrevivência se traduz pelo “choque com a realidade”: a preocupação consigo mesmo, as diferenças entre os ideais e a realidade (HUBERMAN, 1995; GARCIA, 1999).

Na fase da *estabilização* o docente adquire uma posição permanente como professor baseado na escolha de atuar na docência por um período, abrindo mão de qualquer outra ocupação paralela. Desta forma Huberman (1995, p.40) coloca que...

a escolha de uma identidade profissional implica a renúncia, pelo menos por um determinado período, a outras identidades, e este ato (escolher e renunciar) representa justamente a transição da adolescência, em que “tudo ainda é possível”, para a vida adulta, em que os compromissos surgem mais carregados de conseqüências.

No entanto o autor afirma também que a fase da *estabilização* possui outros significados, por exemplo, o domínio das técnicas de ensino, a seleção de métodos e materiais adequados aos interesses dos alunos. Tais atitudes fazem com que o professor comece a se sentir integrado com os pares e a pensar em dar início à diversificação de técnicas (HUBERMAN, 1995; GARCIA, 1999).

Dentro deste contexto a **Professora C** descreve seus primeiros anos na docência.

Eu não tinha aquele conhecimento da prática, do saber da prática que é necessário, mas tinham algumas coisas que eram tranquilas, por exemplo, a comunicação, a verbalização do conteúdo. Porque eu já tinha tido isso anteriormente. **Talvez eu não tivesse total domínio dos alunos em alguns momentos. A relação com os outros professores, porque eu não permanecia no local que os mesmos professores o tempo todo.** Nesse momento da efetivação, eu acho que **eu tive outros olhares pra questão do**

ensino, que são as trocas de relações entre professores, direção. Não vejo nem como uma dificuldade da passagem de aluno pra professora, mas eu vejo **uma dificuldade de entender outros elementos do ser professora.** E **quando eu comecei a trabalhar na escola** mudaram muitas coisas no sentido de... **houve um momento de decepção** “ai, que lugar horrível”, **mas houve momento de superação ali**, na fase que eu me encontro já.
(Professora C – o grifo é nosso).

Neste fragmento, extraído da entrevista da **Professora C**, percebe-se claramente algumas características presentes na fase da *entrada* relacionadas, aos estágios de descoberta e sobrevivência, do ciclo de vida dos professores, descrito por Huberman (1995). As dificuldades encontradas apareceram circunscritas nos elementos vinculados a ser professora, como: a falta de domínio dos alunos em alguns momentos e a falta de convivência com os pares. No caso da **Professora C**¹⁵ estes pequenos limites têm sua relação com os estágios de descoberta e sobrevivência contidos nesta fase. No entanto, também foi possível visualizar vestígios da segunda fase proposto pelo autor, da *estabilização*.

muda o entendimento de mundo que você tem, porque, até então, você é aluno, você tá em processo de formação inicial que muitas vezes você não vê relação com o que você vai fazer com aquilo que você está aprendendo. **Muda o entendimento do que você vai fazer...** porque, **quando você tem o contato maior com o efetivo exercício daquilo que você foi formado, você passa a re-significar esses conteúdos. Você começa a enxergar o outro lado da moeda** (Professora C – o grifo é nosso).

A utilização do termo “muda”, dá a entender que a mudança, no caso do entendimento de mundo e do que você vai fazer, já ocorreram e que, aparentemente, tem ocorrido uma estabilização de suas ações.

4.1.2.2. O Professor B (20 anos) e o Professor D (25 anos) – fase da diversificação (de 7 a 25 anos)

A fase da *diversificação* não é vivida de modo semelhante por todos os docentes. Neste processo foram encontrados três grupos distintos nos estudos de

¹⁵ Com relação a Professora C cabe ressaltar que o intervalo entre a primeira entrevista e a segunda foi de aproximadamente 10 meses. Desta forma, num primeiro momento ele se encontrava na fase da *entrada* e posteriormente já estava na fase da *estabilização*.

Huberman (1995), quais sejam: o primeiro grupo visa melhorar a sua capacidade como professor diversificando métodos de ensino, experimentando novas práticas e procurando, fora da sala de aula, um estímulo profissional, através da formação continuada; já o segundo grupo vai em busca da promoção profissional, por meio do desempenho em funções administrativas; enquanto que um terceiro grupo, caracterizado por apresentar vestígios de rotina e/ou de crise existencial em relação a carreira tende a provocar certa redução gradual de seus compromissos profissionais, exercendo alguma atividade paralela, ou o abandono da docência (HUBERMAN, 1995; GARCIA, 1999).

Dentro deste contexto o Professor B, embora tecnicamente possa ser identificado como pertencente a esta fase extrapola este indicativo apresentando outras nuances, como poderá ser visualizado a seguir...

Sou muito feliz em ser professor, dar aulas, ensinar aos meus alunos essa prática, essa pedagogia, e deixar alguma coisa de bom, de positivo pra esses alunos para o futuro deles. Faz 20 anos que eu estou trabalhando aqui no colégio e pra mim não é trabalhar. Pra mim, vir aqui é sempre um prazer. Eu gosto muito de dar aula, isso me deixa contente, me faz feliz (Professor B— o grifo é nosso).

O **Professor B** admite ser muito feliz em dar aula, em ensinar seus alunos alguma coisa de bom, de forma que não encara o seu exercício profissional como um trabalho, mas sim como algo prazeroso. Há 20 anos trabalha na mesma escola e, aparentemente, na mesma função. Deste modo, se pode dizer que, este professor não acusa as principais características que a fase de diversificação possui como diversificar suas atividades, posturas, certezas e incertezas. Embora esteja na fase da *diversificação* do ciclo de vida apresenta características precoces da fase da *serenidade* (no que diz respeito à sala de aula, nível de ambição, mas com forte ênfase na sensação de confiança e serenidade). Do mesmo modo pode-se dizer também que não deixa de apresentar indicativos da fase da *entrada* vinculado às descobertas, bem como da fase da *estabilização*. Tal oscilação confirma a possível flexibilidade na estrutura do ciclo de vida, ao se considerar a dimensão pessoal e organizacional vivida pelos professores, descrito por Garcia (1999) a respeito dos estudos de Huberman (1995).

Porém, o mesmo não ocorre com o **Professor D**, podendo-se afirmar que ele está mais propenso para o segundo grupo desta fase, aquele que busca na esfera administrativa o avanço na carreira do magistério.

Até então, eu **achava que eu não iria seguir com a escola**, eu **queria fazer outra coisa**. **Queria arrumar emprego em outra área**, apesar de não ter uma formação específica. Ah, eu já **tinha cinco anos de escola**, daí resolvi fazer o **curso de pedagogia pra seguir na carreira**, partir pra **parte administrativa e pra ter uma formação**, porque eu achava que ficava um pouco em déficit. Então, eu me efetivei, passei no vestibular (numa faculdade boa) e **era à noite, então dava pra trabalhar e estudar**. Fiz os quatro anos a noite, de noventa a noventa e três, fiz mais **um ano e meio de orientação educacional**, que era uma disciplina da pedagogia, uma habilitação da pedagogia, duas vezes por semana. Então, isso me deu um embasamento na profissão. Tanto é que eu fiz **cinco concursos pra professor no Estado** e tive a felicidade de passar em todos. Prestei dois pra **vice-diretor**, passei; dois pra **supervisor**, passei; pra **diretor eu cheguei a ser chamado, mas preferi continuar dando aula**. Pra supervisor a **liberação era pra poucas vagas** e eu acabei **não sendo chamado**. Mas isso **tudo por conta da questão financeira e da carreira**, não que pense que seja muito legal não [risos] (Professor D – o grifo é nosso).

Dessa forma o **Professor D** apresenta características que dão indícios precoces de sua saída da fase da *estabilização*, buscando na fase da *diversificação* outras perspectivas mais promissoras para seguir em frente no magistério tal como foi explicitado em seu depoimento.

4.1.2.3. O Professor A (26 anos) – fase da serenidade (de 25 a 35 anos)

A fase da serenidade é caracterizada por uma fase de questionamentos e de lamentações do período de ativismo. Contudo possuem grande serenidade em situações de sala de aula, sendo menos sensíveis e vulneráveis à avaliação dos outros, sejam eles os colegas de trabalho, os alunos ou o diretor. “Poderá dizer-se que o nível de ambição desce, o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e serenidade aumentam” (HUBERMAN, 1995, p. 44).

O **Professor A** enquadra-se nesta fase por apresentar indícios de uma rotina estruturada no que diz respeito a sua prática pedagógica, tendo um estilo próprio de trabalho, além de ter se tornado “resistente” à outras formas de ensino, que porventura venha a se chocar com o seu estilo de ensino pessoal.

Início sempre minha aula na sala de aula para poder expor com maior clareza esses assuntos. Na parte prática também **diversifico as modalidades**. Você erra muito. Você vê coisas que hoje você não faria e **a própria idade vai amadurecendo e criando um método**, vamos supor. Acho que cada professor hoje tem um método. Por isso, hoje, vem um programa da Secretaria de Educação fixo, fica inviável porque não tem como você seguir aquilo na risca (Professor A – o grifo é nosso).

No ciclo de vida descrito por Huberman (1995) esta fase pode ser melhor compreendida como aquele período em que o professor assume de modo mais explícito e veemente suas crenças ou concepções não se importando muito com a opinião ao seu entorno.

De modo geral as diferentes fases do ciclo de vida proposto por Huberman (1995) não é rígida, visto que as mesmas não são fechadas em si, pois se considera o ciclo esquemático e especulativo não avançando como um modelo linear e monolítico. Partindo deste pressuposto é possível que haja professores com um tempo de magistério entre 7 e 25 anos, mas que, necessariamente, não apresente as características da fase da *diversificação*, podendo evidenciar outros elementos.

Desta forma no próximo eixo se buscará conhecer melhor a vida de cada um dos participantes desse estudo, considerando a sua trajetória pessoal não ignorando a interdependência com a trajetória profissional.

4.2. A VIDA QUE ANTECEDE E SUCEDE À FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Este eixo temático foi formado, tomando como referência a vida na família, no bairro (cidade), na escola, bem como escolha profissional e a vida na universidade/faculdade.

4.2.1. A família como locus de formação do *habitus* social

Pensar a questão do *habitus* social na família significa reconhecer que ela é o primeiro lugar de formação do *habitus* (BOURDIEU, 1989), entendendo-o como um processo decorrente das **ações pedagógicas familiares** que envolvem uma “**didática**” na forma com que se trabalha a aquisição dos signos lingüísticos sociais, em expressões corporais relacionada à **hexis corporal**, bem como uma **postura** expressa numa relação de afetividade, moralidade, valores e ética. Portanto, ao se levar em consideração nos depoimentos a questão dos ensinamentos, as atitudes, os comportamentos e os valores circunscritos ao ambiente cultural da família, da escola ou mesmo da “rua” também se estará falando da formação do *habitus*.

Nestas atividades, ou mesmo em outras, dá-se início à constituição de uma pedagogia oculta em que o saber tácito é estruturado por meio da educação parental (SARMENTO, 1994).

Entretanto, em se tratando da formação familiar, circunscrita aos participantes desse estudo, o que se encontra é uma preparação que tem como meta criar mecanismos, não só para a sobrevivência social ou subsistência, mas, também, para ocupar um lugar no mundo no que se denomina, no presente, de sociedade e, no passado, de comunidade.

Vale lembrar que, apesar de a família ser o primeiro lugar de formação do *habitus* (BOURDIEU, 1989) esta perpassa, também, a vida no bairro e em outros ambientes educativos, contribuindo para a incorporação de uma cultura do grupo de origem, segundo Dubar (1997).

o *habitus* não é senão a cultura do grupo de origem, incorporada na personalidade, importando os seus esquemas em todas as situações ulteriores e provocando inaptações sempre que estas situações se distanciam demasiado das da infância [...] **o *habitus* não é essencialmente a cultura do grupo de origem, mas a orientação da família [...] uma impregnação de atitudes subjectivas provenientes da linhagem da família** (p. 68 – o grifo é nosso).

Desta forma, a vida na família caracterizada pelo projeto educacional familiar e a convivência com os parentes, a relação entre pais e filhos e a questão de gênero, a convivência com os amigos e a fundamentação religiosa ou laica; juntamente com a convivência no bairro e em outros ambientes educativos caracterizada, por sua vez, pelas cartografias de um espaço geográfico e de um espaço cultural de movimento geram, no seio familiar, regras de convivência, bem como a incorporação do *habitus* de “classe” (grupo) ou de “pequeno burguês”.

(a) A vida na família

É durante a vida na família, no relacionamento com os pais, que são incorporados alguns ensinamentos transmitidos, na forma de saberes tácitos e explícitos, através de uma educação parental, que acompanham e, muitas vezes, determinam ações/comportamentos dos indivíduos em relação à escolha das amizades, religião e até mesmo carreira profissional (RUGIU, 1998; PINTASSILGO, 1999; SARMENTO, 1994). Dentro deste contexto, a partir dos fragmentos que serão apresentados, compreender-se-á como se deu essa educação parental na vida dos participantes deste estudo.

a1 – O projeto educacional familiar e a convivência com os parentes: avós, tios, primos

Ao se pensar a família como o primeiro lugar de formação do *habitus* de um indivíduo, é necessário levar em consideração a trajetória de vida social definida através de várias gerações, sendo produto de uma incorporação de atitudes subjetivas advindas da linhagem da própria família (DUBAR, 1997). Deste modo, a

construção do *habitus*, dos professores entrevistados, incorporados no desenvolvimento do projeto educacional familiar, bem como a convivência com os parentes foram: o desenvolvimento da afetividade, cumplicidade, apoio e carinho com os familiares, principalmente, os de 1º grau.

No que diz respeito ao **Professor A**, este pôde desfrutar da presença dos pais durante toda sua infância, adolescência e juventude, visto que o pai já havia se aposentado quando nasceu e a mãe tinha por função cuidar da prole. No relacionamento familiar, teve mais proximidade com o pai e com o irmão que era mais próximo da sua idade, com quem brincava muito e saía para pescar. Os outros dois irmãos mais velhos (eram quatro e ele o caçula) já trabalhavam. A mãe, super-protetora, segundo o **Professor A**, não deixava que ele se afastasse do bairro. Contudo, afirma que possuía um bom relacionamento com todos da família.

Quando eu nasci meu **pai** tinha 55 anos e logo ele **aposentou** e **a gente pode ficar bastante com ele na parte da infância**. O quintal era muito grande, **a gente brincava muito, ele levava a gente pra pescar**. Foi uma infância gostosa, **muito presente por parte dele**. Tenho **irmãos. Somos quatro e eu sou o caçula**. Eu tenho outro irmão que é próximo de mim e **os outros irmãos já estavam trabalhando**. O que era **mais próximo da minha idade** a gente **tinha mais contato**. Quando eu nasci minha **mãe** tinha 40 anos. Então, eu já conheci a minha mãe bem mais velha. Quando eu tinha 10/11 anos a minha mãe já tinha 50 e “lá vai pedrada”. Cansada, já tinha três filhos, **mas foi um relacionamento bom**. [...] **Então eu tive pai e mãe bem presente**. Quando eu **chegava em casa minha mãe estava lá** e logo o meu pai aposentou também e depois ele voltou a trabalhar um pouco. **Sem maiores problemas**. A minha **mãe**, principalmente, ela **não deixava** você **se afastar do bairro**, então ficava limitado ali, numa área. Tinha aquela coisa também de “andar pela cidade”, só podia ir de **calça comprida**. Nossa, **nem pensar em ir pra cidade de bermuda, shorts**. **Só ia com o pai e com a mãe pra cidade**, porque **era uma coisa séria ir pra cidade** (Professor A – o grifo é nosso).

Com relação aos avós, o **Professor A**, não chegou a mencioná-los. A respeito dos tios e primos se recorda de que alguns destes moravam próximos e outros mais afastados. Dos que moravam mais próximos freqüentava a casa aos domingos para jogar futebol de botão. As primas eram todas mais velhas, por isso tinham mais contato com a irmã do professor, como mostra o fragmento a seguir:

Primos alguns eram **próximos** e a gente **tinha mais contato**, **outros** moravam **longe**, então a gente **não tinha muito contato**. Eles moravam próximos, a gente ia muito lá. A gente **jogava futebol**

de botão de domingo de manhã. Minhas **primas** eram **todas mais velhas**. Bem mais velhas do que eu, então **tinham mais contato com a minha irmã** (Professor A – o grifo é nosso).

O **Professor B**, por ser filho único, sempre desenvolveu um laço muito forte com os pais de amizade e cumplicidade. Afirma terem sempre um relacionamento muito próximo com ambos, além de poder com o apoio dos mesmos em qualquer situação.

Olha, eu sou **filho único**. Não por opção, mas por situação de problemas que minha mãe não pode ter mais filhos. Sempre tive um **relacionamento muito bom** em casa **com a minha mãe e o meu pai**, muito próximo. **Nos três sempre fomos muito unidos**. Sempre tive **muito apoio em tudo** o que eu fiz (Professor B – o grifo é nosso).

Com relação aos avós, tios e primos recorda que dois primos que moravam próximos a sua casa eram como irmãos para ele. Dos avós só conheceu a mãe de seu pai, mas que logo veio a falecer. De alguns tios se recorda bem, enquanto que com os outros não possuía muita ligação. Porém, se lembra que ...

perto de onde eu morava, **perto do bairro em que eu morava** eu tinha **primos muito próximos da minha idade**. Esses **primos** meio que **se tornaram** meus **irmãos**. Era um primo e uma prima e nós estávamos **sempre juntos**, viajavamos juntos, fazíamos as coisas juntos. Os meus **primos eram mais velhos** do que os meus amigos da rua. Meu **primo é formado em biologia e advocacia, exerce as duas** e; a minha **prima é formada em propaganda**. Eu **conheci** uma **avó por parte de pai**, mas por **pouco tempo**, porque ela chegou a falecer rápido. **Os outros eu não conheci**. Meu **tios...** eu estou tentando me lembrar o que eles faziam. Minha **tia trabalhava no Banco do Brasil**, ela era **viúva**. Meu **tio**, ele **faleceu**, ele era.... algum cargo publico, **inspetor da Receita Federal**, alguma coisa assim... **eu o conheci pouco**, quando era pequeno, ele faleceu em um acidente. Esses eram os que eu tinha mais ligação. **Outros tios** que eu tinha **alguma ligação, mas não muita...** eu tenho **tios lojistas**, vários, que tem loja na rua 25 de março. Meu **pai** é de **descendência árabe** (Professor B – o grifo é nosso).

Atualmente, **Professor B**, ainda mantém um contato próximo com alguns dos primos e dos tios, apesar de morarem distantes uns dos outros, provando que os vínculos do *habitus* social familiar, ainda, o acompanha.

Continua sendo muito bom. Nós somos muito unidos. **Tios e tias moram em outras cidades, nos comunicamos**, mas somos nós três de família. Com os amigos e **primos também**, a gente **continua essa amizade**. Moram em outra cidade, mas **continuamos a nos**

falar pelo menos **uma vez por mês, às vezes um pouquinho mais. Nos encontramos aos finais de semana, aos domingos.** Ou **eles vem à Rio Claro ou eu vou visitá-los**, um mora em Indaiatuba e outro em Valinhos (Professor B – o grifo é nosso).

No âmbito familiar a **Professora C** assinalou que vem de uma família que tanto o seu pai trabalhava no comércio como a sua mãe era empregada numa siderurgia, tendo ambos, posteriormente, aberto seu próprio comércio ligado ao ramo alimentício. De modo que a sua família se assemelha em muito às famílias nas quais os pais trabalham o tempo todo, mas que não era limite para uma relação mais próxima.

Os meus pais trabalhavam a semana inteira e o grande momento da semana com eles era o **sábado à tarde**, porque meu pai trabalhava até no sábado de manhã, e o domingo. Então, eram os dias que a gente esperava com muita ansiedade, porque de sábado à tarde, normalmente, **a gente ia visitar os conhecidos, ia andar de bicicleta todo mundo junto** (eu, minha mãe, meu pai, minha irmã), **era o dia que a gente fazia essas coisas e no domingo a gente ia passear**, às vezes ia para o sítio dos tios, ia passear na ESALQ, que tinha um lago, para jogar pão para os patos, no aeroporto que era super divertido ver os aviões, eram os passeios matinais. Depois **ia almoçar na avó ou ia pro sítio e ficava lá o dia todo ou para a chácara**. A chácara e o sítio eram pontos que eu me recordo bastante da infância, porque eu sou do interior, por isso eu gostava muito de ir pro sítio e pra chácara e de ficar lá, tinha mil atividades, **desbravar a mata que na verdade eram três árvores, mas que na minha representação de infância era uma mata fechada** (Professora C – o grifo é nosso).

Partindo do fragmento exposto acima se percebe que a **Professora C**, possuía uma intensa convivência com os avós, tios e primos. Estes faziam parte do seu cotidiano. A esse respeito **Professora C** comenta que...

Eu só tenho avôs por parte de pai, porque os avôs por parte de mãe faleceram quando a minha mãe era bem nova, por isso, ela teve pouco contato e eu não tive nenhum. Com os meus avôs era o seguinte: meu avô trabalhava, continua trabalhando até hoje, como porteiro de condomínio e **a minha avó ficava com a gente em casa durante a semana e com os meus primos às vezes**. Porque, os meus primos não são netos da minha avó, porque eles são por parte da minha mãe e meu pai é filho único, mas ela acabava sendo uma pessoa que tava ali no meio, tinha um vínculo. **Ela ficava com a gente alguns dias da semana ou ficava na casa dela**, trabalhava em casa, mas **o que eu lembro que eu aprendi com a minha avó na infância foi bordar, pintar, costurar os vestidos das bonecas, brincar com massinha** (ela ensinava a gente a fazer massinha de

pão). Eram as atividades que eu lembro e isso, de certa forma, a gente mantém algumas coisas até hoje (Professora C – o grifo é nosso).

Em outros momentos a vida na família ficará aos cuidados da avó ou no trânsito das diferentes casas dos parentes. O **Professora C** lembra que...

Então, **de sábado a noite** e depois da missa **a gente sempre ia na casa da minha avó comer pastel e encontrar os primos**, era um grande momento da semana. **De domingo a gente almoçava na casa da minha avó e também tinha a convivência na casa das minhas tias**, que eram próximas, cada dia almoçava todo mundo em um lugar. Chegavam as **férias** era muito divertido, porque **minhas tias eram super criativas, elas faziam “cinema na casa da tia Má”** tal dia e a gente ficava esperando ansiosamente chegar aquele dia do cinema (Professora C – o grifo é nosso).

O **Professor D** sempre desenvolveu um laço de afetividade grande com os pais, bem como com o local em que os mesmos exerciam sua profissão, a ferrovia e a escola. Com a irmã, que é um ano mais velha, também desenvolveu um bom relacionamento.

Ele (pai) me levava muito na estação de trem, que ele trabalhava ali. Eu acho que da infância, a gente sempre andou muito junto e eu gostava de andar com ele, sair com ele. Então eu tenho um **vínculo muito legal com a ferrovia e com a escola** também, porque minha mãe trabalhava ali. Eu tenho uma **irmã**, a Carla, com pouca diferença de idade. **Me dou muito bem com eles** (Professor D – o grifo é nosso).

A respeito de seu relacionamento com os parentes **Professor D** declara que...

Meu **pai tinha sete irmãos e minha mãe também sete irmãos**. A **família da minha mãe mais concentrada aqui em Rio Claro, a família do meu pai em Itirapina e Ribeirão Preto**. Tinha uma **proximidade com os tios, mas não um grau de amizade muito grande, por isso a minha família acabou se restringindo a nós quatro, apesar de ter contato com alguns tios**. Os avós maternos eu não conheci. Aliás, **meu avô materno eu não conheci, minha avó eu conheci bastante. Meu avô paterno eu conheci, minha avó eu não conheci**. Desses quatro foram só os dois. Os tios, eu tenho uma quantidade grande de tios. **Uma família meio grande, mas faltou um laço de mais proximidade**. A gente sempre comenta isso, que faltou uma proximidade. Eu tenho **primos aqui na cidade que a gente se conhece, mas não tem um grau de proximidade tão grande** (Professor D – o grifo é nosso).

No geral se observou que a relação familiar na vida dos quatro participantes foi muito importante, abarcando tanto a qualidade quanto a quantidade vinculada à presença física dos pais. No entanto, ao se aprofundar esta temática é possível compreender de maneira mais íntima como se dá a relação entre pais e filhos e as questões de gênero.

a2 - A relação entre pais e filhos e a questão de gênero

Compreender a relação entre pais e filhos e a questão de gênero auxilia no entendimento das representações que os professores entrevistados trazem subjacente a sua educação em termos de referências ou imagens.

Dos professores entrevistados ficou evidenciado, em todos os casos, que o relacionamento com os pais, de um modo geral, sempre foi de muita proximidade. No entanto, no que diz respeito à esta relação, levando em conta a questão de gênero, os professores **A**, **B** e **D**, relacionam-se mais com o pai do que com a mãe, enquanto que a **Professora C** parece possuir um relacionamento mais próximo com ambos. Com relação à questão de gênero, os professores **A**, **B** e **D**, passavam uma parte do tempo na rua, tendo entre as suas atividades diárias estudar e brincar, enquanto que suas irmãs (para aqueles que tinham) tinham como tarefa o bordado e o estudo, bem como menos “liberdade” de estar fora de casa. No entanto, com a **Professora C**, a relação era outra, pois passava um tempo brincando na rua e uma boa parte do dia em casa, brincando de boneca e cuidando dos afazeres domésticos.

Entretanto, visando conhecer melhor a trajetória de vida na família foi explorado particularidades dessa “pedagogia” considerando cada um dos professores.

No caso do **Professor A**, a respeito do seu relacionamento com os pais, consta que ele era mais apegado ao pai, lembrando também que com a mãe possuía uma boa relação. Contudo registra-se que teve uma boa infância, pois podia passar boa parte do dia brincando na rua. Naquela época, menino não tinha o que fazer em casa, passava o dia na rua, tendo como obrigações estudar e brincar. Todavia também registrou que as meninas podiam brincar com os meninos somente

no período da noite porque durante o dia bordavam e cuidavam da casa com as mães.

Mas era mais “focado” na rua, a gente **vivia na rua. Estudava, voltava e brincava.** A queimada era a noite, já era estabelecido e aí **brincava todo mundo, os meninos e as meninas....** tinha esquecido do bordado, **as mulheres bordavam muito na época. Minha irmã bordava, minhas primas bordavam,** na época se vendia muito bordado. Naquela época **mulher não trabalhava fora, mulher cuidava da família** (Professor A – o grifo é nosso).

No entanto, a irmã do **Professor A** pertencia à geração em que as mulheres não só trabalhavam fora, como também davam continuidade aos estudos.

A minha irmã já trabalhava, trabalhava assim, no que aparecia. Tomava conta de uma senhora à noite, dormia lá. Depois **ela se formou em serviço social e conseguiu um emprego lá no departamento de água** e ficou lá (Professor A – o grifo é nosso).

Esta questão da mulher ter menos liberdade que os meninos com relação a rua ou de terem no estudo uma perspectiva de ascensão social também foi visualizado na família do **Professor D.**

Este professor conta que na época possuía um ótimo relacionamento com a mãe, mas uma afinidade muito maior com o pai, seu companheiro de caminhadas e de “jogar conversa fora”, conversas para passar o tempo. Sobre esta questão confessa que se sente um pouco frustrado por não conseguir desenvolver o mesmo laço de afetividade com o filho mais velho.

Com relação a sua família vai lembrar também que passava uma boa parte do tempo brincando na rua, enquanto que sua irmã mais velha se dedicava à leitura e aos estudos, admitindo que naquela época os meninos tinham mais liberdade para ir e vir do que as meninas. Sobre a sua família vai dizer, ainda, que com a...

mãe a gente sempre tem **um pouquinho mais de abertura pra falar, pra se abrir.** Nossa, eu **adorava o meu pai,** eu **adorava andar com ele, ficar com ele, conversar** e eu não vejo isso no meu filho e isso me frustra um pouquinho, porque eu **tinha muita afinidade.** Eu acho que da infância, a gente **sempre andou muito junto** e eu **gostava de andar com ele, sair com ele.** Eu tenho **uma irmã,** a C, com pouca diferença de idade. **Sempre nos demos muito bem, mas eu brincava mais com os meninos.** Tenho até hoje um ótimo relacionamento com ela, mas as partes de recreação, de brincadeiras... **ela é uma pessoa voltada para os estudos, ela sempre foi uma leitora, muito estudiosa. Ela tinha um perfil diferente do meu.** Eu **sempre fui mais brincalhão, moleque** e ela

mais concentrada nessa parte e eu mais... Era aquela coisa, eu **tinha um grau de liberdade maior, por ser menino, eu saía mais pra rua e ela ficava...** esse zelo dela, dessa maneira de ser dela de gostar de ler muito, ela era uma leitora, então, **ela ficava um pouco mais em casa.** A gente brincava algumas vezes quando éramos menores e depois **ela acabou se dedicando mais aos estudos e eu fui mais solto. Naquela época o rapaz tinha um pouco mais de liberdade que a moça.** Ela ficava um pouco mais dentro de casa, mas a gente se dava muito bem (Professor D – o grifo é nosso).

Observa-se que pelo depoimento os dois possuíam personalidades distintas, cabendo, no entanto, apontar que a irmã do **Professor D** tinha muito mais disciplina do que ele, podendo-se inferir que, por ser menino, usufruiu da liberdade de ficar mais tempo na rua.

No caso do **Professor B**, filho único, consta que teve e tem uma relação muito próxima com os pais, podendo se dizer privilegiada. A mãe após o seu nascimento deixou de trabalhar, dedicando-se, exclusivamente, a família, enquanto que o pai continuou trabalhando fora até se aposentar.

Sempre tive o apoio deles. Minha mãe trabalhava em uma joalheria em São Paulo. Depois, quando eles casaram, eu nasci e minha mãe **largou o emprego e passou a ser dona-de-casa, a cuidar dos afazeres domésticos e do filho.** Meu pai continuou até se aposentar pelo Ministério Público (Professor B – o grifo é nosso).

Em outro momento o **Professor B** também assinalará que a sua infância foi muito feliz, tendo liberdade para brincar na rua, mas sempre com o compromisso de estudar. Desse episódio lembrará com carinho dos amigos de rua.

Os **amigos da rua** eram mais **ligados a escola**, mas não estudavam na mesma escola que eu (Professor B – o grifo é nosso).

A **Professora C** assinalou que a presença dos pais em sua vida sempre foi constante, desde o auxílio na confecção de acessórios extras para as bonecas até a demarcação dos limites tanto na escola como em casa. Porém, um fato curioso é que na educação dela os pais têm a mesma parcela de responsabilidade diferenciando-se apenas em alguns hábitos ou atividades, como o gosto pela leitura herdado da mãe.

Minha mãe sempre leu e eu meio que peguei isso dela (Professora C).

No entanto com relação à questão de gênero, diferentemente dos outros professores, não havia restrições em brincar tanto em casa quanto na rua desde que se respeitasse os horários. Embora a **Professora C** brincasse na rua, as brincadeiras de boneca tinham um lugar privilegiado.

Boneca. Teve uma fase que eu tinha uma coleção de Barbie, todas **as minhas “filhas” andavam comigo**. Lembro que uma vez eu fui pra praia e levei a mala da boneca e ela ia junto nadar [risos] e **eu a trocava, colocava biquíni. Elas tinham nome. A minha mãe fazia as roupinhas pra elas**, às vezes meu pai fazia... porque assim, eu não tinha o carro, o escritório, essas coisas que eram “chiques”, eu não tinha tanto acesso capital, então, meu pai fazia. Então, **eu tinha um jipe adaptado pra Barbie andar, eu tinha uma casa que meu pai tinha feito**, mas era super legal, a gente pintava... confecção própria (Professora C – o grifo é nosso).

A respeito do relacionamento com os meninos da mesma faixa etária, a **Professora C** declara que os únicos “homens” que chamavam sua atenção no momento eram os ídolos musicais, ignorando-se os meninos da sua sala.

Mudaram as relações... **o contato com a música**, porque daí eu comecei a fazer violão. E você **adolescente começa a ouvir todas aquelas bandinhas do momento e você morre de amor por todos eles. Os seus ídolos são todos aqueles astros, jamais os meninos da sua sala**, você nem ligava pra eles. Aliás, **eles eram objeto de rejeição** [risos] (Professora C – o grifo é nosso).

No geral, as relações de gênero foram marcadas por costumes da época de educação, mas também pela perspectiva de que a menina possuía os mesmos direitos do menino. Todavia as brincadeiras de rua ou de escola envolviam outro elemento muito importante que eram os amigos decorrentes destas práticas.

a3 – A convivência com os amigos

Na convivência com os amigos, tanto do bairro quanto da escola, o *habitus* social incorporado na relação familiar (pais, irmãos, avós, tios e primos), bem como as concepções de gênero, é exteriorizado por meio do saber tácito e explícito (SARMENTO, 1994)¹⁶. No entanto, este *habitus* social ao entrar em contato com os

¹⁶ Vide página 27.

amigos pode adquirir outros esquemas vinculados ao *habitus* de “classe” (grupo), sofrendo reestruturações (BOURDIEU, 1983 *apud* MICELI, 1987). Desta forma, a convivência com os amigos tinha como procedência o bairro e a escola, sendo que por vezes os amigos do bairro eram diferentes dos amigos da escola (**Professor A**, **Professora C** e **Professor D**) ou os amigos do bairro tinham vínculos com a escola, mas não freqüentavam a mesma instituição (**Professor B**).

Dentro deste contexto o **Professor A**, durante a infância, possuía mais amizade com os amigos do bairro do que com os da escola, pois com os últimos só se relacionava no período letivo. No entanto, ao ingressar no ensino médio afirma que se afastou totalmente dos amigos do bairro passando a se relacionar mais com os amigos da escola.

Todo o **pessoal do próprio bairro, dos quarteirões próximos**. A escola era longe da minha casa. Aí você **abre um leque de novos amigos**, porque você esta numa escola em que não estão os seus amigos do bairro. Você acaba até deixando um pouco os amigos do bairro, porque cada um também toma um rumo, vão crescendo. Mas eu **lembro que na escola era difícil alguém ir visitar outro**. Amigo de escola era só pra escola mesmo, **não tinha muito contato**. A não ser **nas aulas de Educação Física ou quando combinava de andar pelo centro**. Aí aprontava “mil e uma” no centro, mas acabou, acabou. Depois só com os amigos do bairro mesmo. Dei sorte de pegar um **primeiro colegial muito bom**, muito unido. Tenho **amigos até hoje**, pra você ter uma idéia. A gente **fazia muita festa** e aí você vê um outro mundo. Aí você se afasta mesmo dos amigos do bairro. Se você vai numa discoteca você vai com os amigos da escola, do colegial (Professor A – o grifo é nosso).

No caso do **Professor B** desenvolveu laços de amizade muito forte com familiares, amigos do bairro, da escola, da universidade, bem como com alguns alunos para quem leciona. Sendo que com todos estes procura manter contato periodicamente.

Deste modo, o professor afirma que apesar de possuir um ótimo relacionamento com os primos, estes não faziam parte do rol de amigos da rua, que, por sua vez, embora não estudassem na mesma escola, eram relacionados à mesma.

os meus **primos** eram mais velhos do que os meus **amigos da rua**. Então, eu me **relacionava muito bem com os meus primos**, mas eles **não faziam parte dos amigos da rua**. Os **amigos da rua** eram **mais ligados a escola**, mas **não estudavam na mesma escola** que eu. Tinha um grupo de **amigos da escola, da rua**, uma boa turminha que daquela turma, eu **ainda** mantenho **algumas amizades até**

hoje. A gente **conversa**, se **encontra**, trocamos **mensagens pela internet** (Professor B – o grifo é nosso).

No período da faculdade, desenvolveu fortes laços de amizade com três pessoas da sala, com quem mantém contato até hoje. Considera que as amizades nessa época foram relevantes no seu processo de formação profissional.

Os **amigos de faculdade** era uma turma muito grande, de sessenta alunos, e tenho **três grandes amigos**. São realmente **amizades que ficam, que valem a pena**. São **pessoas queridas**, são **pessoas que a gente gosta, sente saudades**. Da **saudades de ligar, de ir lá ver, conversar**. São **coisas que ajudam muito** a gente, também, **nos momentos difíceis** que passamos **nessa vida**. São **pessoas que você pode contar**. **O rol de amizades foi muito importante**. Na faculdade você tem muitas influências negativas e **eu tive a sorte de ter amigos** que não buscavam isso, **que buscavam realmente estudar, conhecimento, aprendizado, amizade, crescer em todos os aspectos**. (Professor B – o grifo é nosso).

No seu relacionamento com os alunos para quem leciona, considera que estreitar laços de amizades com os mesmos é sinal de que um bom trabalho está sendo realizado por parte do professor.

Mas tem **alguns alunos** que **viram grandes amigos**. Mas é muito **gostoso**, porque a diferença de idade é muito grande e você vê que eles vem com carinho, querem contar, querem ver como é que está... eu gosto, fico **muito contente com isso**. Sinto que é **um retorno de** que estamos fazendo **um bom trabalho** (Professor B – o grifo é nosso).

Para a **Professora C**, o qual os amigos do bairro eram diferentes dos amigos da escola, ambos foram muito importantes. Dos amigos da escola, com alguns mantém contato até hoje.

os amigos da escola, que eram diferentes dos amigos que você convivia na rua, era um rol de amizades diferentes, que também eram importantes. Tanto é que eu **tenho amigas até hoje que nós estudamos juntas desde a 1ª série até o terceiro ano do ensino médio** e elas já estão formadas e continuamos sendo amigas (Professora C – o grifo é nosso).

O **Professor D** sempre esteve rodeado de amigos. Este eram, na infância e adolescência, provenientes do bairro e da escola (principalmente da escola) e na juventude eram oriundos da faculdade.

eu tenho **muitos amigos**, tinha **na** minha **infância e adolescência**. Fiz **muitos amigos na escola, no bairro**... estudei o fundamental no “Marciano” o médio no “Ribeiro”, **na faculdade** fiz muitos amigos também, foi mais ou menos assim. Os **amigos mais próximos acabam tendo a ver** um pouco com a escola. **Principalmente com escola**. Bairro também, mas, principalmente, escola (Professor D – o grifo é nosso).

A convivência com os amigos no bairro ou na escola constitui-se como um processo de socialização muito significativo na vida de cada um dos participantes tendo ficado evidenciado traços fortes dessa relação até o presente momento.

a4 - A fundamentação religioso ou laica

A constituição do *habitus* não é produto somente das atitudes subjetivas advindas da linhagem familiar, mas, sim, da “trajetória social definida através de várias gerações” (DUBAR, 1997, p. 68). Desta forma, a fundamentação religiosa ou laica é parte constituinte da formação do *habitus*, visto que também, pode impregnar atitudes subjetivas advindas da linhagem ou não. Assim, dos professores entrevistados: **A** e **C** tiveram uma fundamentação religiosa católica, e; **B** e **D** não explicitaram.

No caso do **Professor A**, a fundamentação religiosa, transmitida pelos pais, era católica. No entanto, apesar da religiosidade dos pais, o professor afirma que freqüentar as missas aos domingos e as festas promovidas pelo salão paroquial não se devia ao caráter religioso, mas, sim, pelo caráter lúdico que ele atribuía.

A gente **participava muito dos eventos da igreja, do salão paroquial**, que ficava perto da minha casa. Como a **igreja** perto era **católica**, você tendo **pais católicos**, você **freqüentava não pelo caráter religioso**, mas mais por estar lá na igreja, participar do salão paroquial. Eles **faziam muitas festas**. Festa Junina, Festa de São Pedro, ensaiava quadrilha. Corpus Christi, enfeitava a rua com serragem. Então, **era mais o caráter lúdico** do que religioso. Mas a gente **ia na igreja de domingo**. E também **porque não tinha o que fazer**. Confesso que **se eu tivesse outra coisa pra fazer eu não iria** (Professor A – o grifo é nosso).

Com relação à fundamentação religiosa, de denominação católica, **Professora C** reconhece a importância e a influência, que esta tiveram em sua vida. Católica praticante, foi batizada, realizou a primeira comunhão, participava do grupo

de perseverança, fez crisma, possuía envolvimento com o movimento jovem e estudava em uma escola de mesma denominação. A mãe também era muito envolvida com os compromissos da igreja e exigia que as filhas os freqüentassem incorporando nelas concepções religiosas advindas da linhagem familiar (RUGIU, 1998; DUBAR 1997). Contudo, mesmo sendo um compromisso, este era encarado pela professora como uma prática que a fazia bem, além de subsidiar a construção de valores.

Era muito importante. A **fundamentação religiosa da minha família é católica**, por isso eu **fui batizada, fiz a primeira comunhão, participava do grupo de perseverança, fiz crisma**. Eu **era bem envolvida com o movimento jovem e a escola que eu estudava era católica, eu era voluntária dentro da escola. Era bem importante a religião. A** minha mãe... por exemplo, **a questão dos compromissos do ir a missa, era um compromisso**, mas era uma coisa que **nos fazia bem e que a gente acreditava naquilo, seguia esses princípios**. Não era uma coisa “ah, não gosto. Participo só porque a minha mãe quer”, **fazia parte do nosso dia-a-dia eram os valores que a gente tinha** (Professora C – o grifo é nosso).

A questão da fundamentação religiosa na vida de dois professores constituiu-se num percurso paradoxal, sendo que para o **Professor A** tinha como perspectiva o caráter lúdico, enquanto que para a **Professora C** enunciava-se como um estilo de vida, doutrina, formação. Nota-se também que a fundamentação religiosa de ambos teve origem na linhagem familiar por meio da educação parental transmitida na forma de saberes tácitos e explícitos (SARMENTO, 1994; DUBAR, 1997; PINTASSILGO, 1999)

Deste modo a vida na família foi caracterizada pela incorporação de um *habitus* social vinculado ao processo de educação familiar caracterizado pela proximidade afetiva estabelecida entre pais e filhos influenciando as ações/comportamentos desses professores em relação às concepções de gênero, religiosidades, convivência com os amigos. Partindo desta compreensão a vida no bairro e em outros ambientes educativos se dará baseada nesta incorporação do *habitus* social adquirido na linhagem familiar (DUBAR, 1997).

(b) A vida no bairro e em outros ambientes educativos: cartografias de um espaço geográfico e cultural de movimento

“O *habitus* não é senão a **cultura do grupo de origem**, incorporada na personalidade, importando os seus esquemas em todas as situações ulteriores” (DUBAR, 1997, p. 68 – o grifo é nosso). Esta cultura do grupo de origem, citada pelo autor, não diz respeito somente a linhagem familiar, mas, sim, a todo um contexto de um espaço geográfico e de um espaço cultural de movimento. O primeiro espaço é caracterizado por locais, que marcaram em algum momento, a vida dos professores entrevistados. No caso dos professores **A, C e D** a lembrança do bairro em que cresceram e as instalações que circundavam a casa que moravam foram citadas.

A rua foi lembrada por todos os professores entrevistados como sendo o local em que o segundo espaço foi desenvolvido, por meio de brincadeiras, muitas vezes, comum a todos aqueles: carrinho de rolimã, amarelinha, pipa, eu adorava pipa, peão, futebol, mãe-da-rua, queimada, taco, bets, esconde-esconde, pega-pega, elástico, bafo, trocar figurinhas, bambolê, jogos de tabuleiro, pique-bandeira, papel de carta e polícia e ladrão.

Dentro deste contexto, a infância do **Professor A** se deu no bairro Cidade Nova, na cidade de Rio Claro, interior de São Paulo. O bairrismo em sua época era muito presente. Não era conveniente adentrar outros bairros sem ter sido convidado. O bairro Vila Paulista, que era vizinho ao seu, só conhecia por nome; o Vila Indaiá conhecia um pouco, porque a escola em que estudou, por um tempo, se localizava no bairro; do Vila Alemã só conhecia a má fama; o Bela Vista, possuía poucas casas e suas ruas eram de terra vermelha; “a cidade”, conhecida como a região do centro na época, possuía um comercio ruim e pacato, e; o Cervezão, ainda, nem existia.

A gente participava muito dos eventos da **igreja**, do salão paroquial, que **ficava perto da** minha **casa. A escola era longe** da minha casa. **Só conhecia o** meu **bairro**. Mesmo porque o bairro ao lado, o Vila Paulista, era tido como um bairro que se você entrasse... tinha muito disso, se você **era do Cidade Nova**, você não podia ir no **Vila Paulista** que você apanhava. A **Vila Alemã** tinha uma fama terrível. Era uma verdadeira tribo, se você entrasse na tribo do outro você apanhava. E isso vai passando de geração pra geração e você acaba tendo medo de adentrar o bairro do outro. **A Vila Indaiá eu conhecia porque eu estudava lá**, mas você tinha medo de adentrar. Onde está a UNESP hoje, **a Bela Vista**, era um bairro muito ruim. O

bairro **tinha uma terra vermelha** e todo mundo que ia lá ficava com o pé sujo de barro vermelho, **não tinha asfalto**. Então, nem pensar em ir pra lá mesmo. Onde **tinha asfalto**, que era **a Vila Paulista**, você não podia entrar. Então, você ficava limitado e **a cidade também não era grande**. **Acabava praticamente onde é a avenida “Ulisses Guimarães”**, um pouquinho da UNESP, lá pra cima tinham umas casinhas. Um **comércio** muito **ruim** era bem **pacato**. Nem se ouvia falar de **“Cervezão”**, porque essa região nem existia, **era tudo chácara** (Professor A – o grifo é nosso).

A casa em que morava era espaçosa e possuía um quintal enorme e na rua quase não se passavam carros, somente alguns ônibus, o que transformava estes locais em um espaço cultural de movimento.

A minha infância se deu numa **casa muito grande, com um quintal enorme**. Como não havia naquela época a violência que é hoje, a gente se reunia muito na rua. **Carro só quem era rico** mesmo que **tinha**, não é que nem agora que todo mundo tem, então **só passava o ônibus**. A coisa mais **difícil** era você **se locomover na cidade**. A gente vivia na rua. Ainda existia o **futebol de rua**. **Carrinho de rolimã, amarelinha na rua...** íamos muito **no horto brincar [...]** **Pipa**, eu adorava pipa. **Soltava papagaio** o dia inteiro. **Peão**, joguei muito peão de rua. Fazia cela pra ver quem tirava o peão do outro. **Jogar bola, mamãe-da-rua**. Brincar daquilo era o máximo. **Queimada** também, a gente reunia com as meninas e ficava na rua (Professor A – o grifo é nosso).

O **Professor B** não fez uma descrição do espaço geográfico com muitos detalhes. Porém, se recorda de que foi criado em São Paulo e que perto do bairro em que ele morava, moravam alguns primos que eram próximos da sua idade. Com relação ao espaço cultural de movimento ele relembra que...

As brincadeiras.... olha, eu lembro da gente fazer **muitas brincadeiras de rua**, por exemplo: **mãe-da-rua**, eu lembro muito da gente brincar de mãe-da-rua; empinar, a gente **empinava muita pipa**; muito jogo de futebol, **futebolzinho** mesmo **na rua**; **brincar de taco, bets**, lembro que tinham muitas regras (hoje a molecada vem perguntar como era esse jogo); **peão**, muito, muito, muito mesmo; brincar de **esconde-esconde**; brincar de **pega-pega**, a gente ia para **algumas áreas alternativas da escola**, onde a gente podia correr mais e já deixava combinado de um dia para o outro (Professor B – o grifo é nosso).

Com relação à escola da vida a **Professora C** vai assinalar que a região em que morava ficava num bairro central de Piracicaba dando acesso a muitos lugares.

A sua casa na infância possuía um quintal muito grande, bem como era muito próxima da casa de alguns de seus primos e dos amigos.

eu morava numa casa em uma região central de Piracicaba, em uma casa não muito grande, mas que tinha um quintal muito grande e lá (naquela região de Piracicaba) tinham os meus primos que moravam perto e eu tinha muitos amigos. Então, **eu tive a possibilidade de brincar muito nesse local** que eu morava, nesse quintal **que era o parque das aventuras e na rua**, porque **a rua era um grande divertimento**. (...) Pra mim ela se encontrava em um lugar estratégico, por que: a dois quarteirões dali era o local onde instalava **circo e parque** na cidade..., sempre que tinha circo e parque a gente ia aproveitar; não muito longe dali, uns três quarteirões, ficava uma **escola de samba** de Piracicaba, o que eu achava o máximo, principalmente **as lantejoulas e a purpurina que eram usadas nas fantasias** e; o **colégio** que eu estudava ficava a mais ou menos uns dez quarteirões. Então, era o local, **era perto de tudo aquilo que chamava a atenção**, vamos dizer, quando você é criança (Professora C – o grifo é nosso).

Quase todos os lugares por ela citados compunham o cenário em que se desenrolava o espaço cultural de movimento daquela. Deste modo **Professora C** descreve que...

Ah, **a brincadeira era tudo naquela época**. Pra mim, desde que fosse qualquer coisa de brincar tava valendo. As que eu mais gostava eram **as brincadeiras pega-pega, polícia e ladrão, amarelinha, mamãe da rua, pique-bandeira, queimada**, essas brincadeiras eram as que eu mais gostava. Depois, tinham **as brincadeiras que eram temporárias: elástico, bambolê...** que eram as modas. Gostava dos jogos. **À noite** normalmente a gente **jogava banco imobiliário, jogo da vida, dama...** eram os jogos de tabuleiro (...), **eu brincava na rua**, tinha bastante contato com os meus primos, onde a gente brincava muito... amarelinha, **carrinho de rolimã**, ralar todos os joelhos, eram coisas bem freqüentes na minha infância, com relação a minha casa (Professora C – o grifo é nosso).

Explicita, também, que...

na escola eu brincava de algumas coisas que na rua a gente não brincava que era o elástico, peão (embora eu tivesse a possibilidade de brincar na rua, mas era na escola que isso acontecia), **bafo, trocar figurinhas, papel de carta**, eram coisas bem presentes na infância (Professora C – o grifo é nosso).

Com relação ao espaço geográfico, **Professor D**, que é conterrâneo do **Professor A** se recorda que viveu com os pais...

em um bairro de Rio Claro, o Cidade Nova, que na época tinha uma infra-estrutura boa, mas que a rua de casa não tinha asfalto, por exemplo. Tinha um campinho pra gente brincar em frente a minha casa. Tinha bastante lugar de lazer. A escola era a dois quarteirões de casa, eu fazia aula de Educação Física no Asilo São Vicente, que tinha um campo de futebol. Eu acho que foi uma infância de cidade de interior, com bastante liberdade de sair, hoje se tem menos essa liberdade. Então, a gente tinha muita atividade de rua... (Professor D – o grifo é nosso)

No que diz respeito ao espaço cultural de movimento o **Professor D**, no fragmento anterior, menciona que aquele teve seu desenvolvimento na rua. tendo como principais atividades...

A gente andava de bicicleta, tinham as brincadeiras de rua, folclóricas. Então, muita coisa que a gente brincava: futebol, taco, pega-pega, polícia e ladrão, mamãe-da-rua (Professor D – o grifo é nosso).

Da mesma forma que os outros participantes, o **Professor D** pertenceu a uma geração que manteve contato com outras gerações que tinham na rua o espaço social de convivência com brinquedos, jogos, recreação, atividades esportivas, constituindo-se quase que um legado.

Dessa maneira, estes professores, com suas lembranças e memórias, não deixam de identificar um rico patrimônio de atividades físicas e motoras de grupo, faixa etária, enfim, de um *habitus* social de “classe” (grupo). Porém, esta educação informal possuía regras provenientes da formação familiar, devendo ser explicitadas.

(c) Educação: as regras na formação e incorporação do *habitus* de “classe” ou de “pequeno burguês”

Como foi colocado, anteriormente a vida na família, no bairro e em outros ambientes educativos gerou regras de convivência, tendo na família a primazia desse processo e os indícios de incorporação de um outro *habitus*, o *habitus* de “classe” ou *habitus* de “pequeno burguês”. Dubar (1997), para fins de exemplificação, descreve a seguinte situação:

Um filho de um operário, sendo este filho de camponês e propenso à ascensão social e ao abandono da condição

operária, não será educado da mesma maneira que o filho de um operário, também **este filho de operário e persuadido que não se pode sair da condição operária**. Enquanto **o primeiro arrisca ter um ‘*habitus* de pequeno burguês’** – sendo de origem operária, mas com uma socialização antecipatória de pequena burguesia –, **o segundo terá um *habitus* operário ‘tradicional’**. **A estrutura das situações que ambos encontram não será percebida da mesma maneira pelo primeiro e pelo segundo**. O primeiro poderá ter um bom sucesso escolar, poderá investir nos estudos para ‘não ser operário como o pai’, enquanto que o segundo sairá da escola mais cedo com, por exemplo, um diploma de ensino técnico curto ‘para ter um ofício (de operário) como o do pai’ (p. 68 – o o grifo é nosso).

Desta forma, durante a vida na família, uma dessas duas situações podem ocorrer na vida de um indivíduo no que diz respeito à formação e incorporação do *habitus* de “classe” (descrito como “tradicional” pelo autor) ou de “pequeno burguês”. Dentro deste contexto, se pode afirmar que a formação profissional dos pais, em primeira instância, têm muita influência na “classe” ao qual o filho irá pertencer, podendo incorporar o *habitus* de “classe” ou de “pequeno burguês”.

Entretanto, no Brasil, ao contrário da França, tais questões podem não ser tão nítidas embora apresente semelhanças. Por exemplo: há na família brasileira de classe baixa ou média o desejo de ascensão social, tendo como prerrogativas “subir na vida”, “ser alguém” ou “sair de uma condição de miséria”, bem como de ter um ofício/ocupação que seja melhor do que o dos pais.

Do mesmo modo não se pode esquecer que no país, em determinados períodos ou até mesmo no presente, também se perpetuou a transmissão/influência do ofício dos pais para os filhos, como por exemplo nas profissões de elite (Direito, Engenharia, Medicina, etc.) ou mesmo no âmbito ocupacional (Doméstica, Vendedor, Pedreiro, etc.).

Neste âmbito, a aquisição de uma identidade social abarca regras, valores, posturas de convivência num continuum que vai da família a escola e da escola a universidade o mundo do trabalho, formando o *habitus* social.

Nos professores observaram-se tanto os vestígios do *habitus* de “pequeno burguês” como o *habitus* de “classe”.

Com relação aos professores **B** e **C** foram nítidas as influências de uma pedagogia familiar com ênfase nos estudos, visando no primeiro caso que este se tornasse “alguém na vida” ou, no segundo caso, que fizesse tudo bem feito, desse o máximo de si, em busca de uma condição de vida talvez diferenciada dos pais. Essa

mudança de direção perspectiva-se na aquisição de um novo *habitus*, o *habitus* do “pequeno burguês”. Portanto, os professores **B** e **C**, desde a infância, foram orientados a levarem com muita seriedade os estudos objetivando-se um futuro melhor.

No caso da **Professora C**, em particular, não se deixa de registrar que sempre estudou em escola particular com bolsa de estudo, tendo que fazer jus a esta conquista, bem como também teve que trabalhar em serviço não especializado (da própria família) por um determinado período para ajudar a família.

O **Professor A** não apresenta um quadro tão transparente como os professores **B** e **C**, mas vai pelo mesmo caminho, numa transição entre o *habitus* de trabalhador e o *habitus* de “pequeno burguês”, considerando-se que o seu pai era trabalhador, infere-se assalariado, pois teve também que trabalhar “duro” para bancar os seus estudos. Neste itinerário o mesmo processo ocorreu com dois dos seus três irmãos, tendo ficado no trabalho “pesado” um dos irmãos. De modo que na família desse professor foi comum ele e os seus irmãos terem se iniciado no mundo do trabalho sem qualquer especialização, mas atendendo à regras mínimas de conduta, atitude e comportamento em relação ao exercício da atividade remunerada.

Desse grupo de professores o divergente, em parte, foi o **Professor D** por ser filho de mãe professora e seguido à carreira docente. Embora tenha feito esta opção o seu desejo mais íntimo era de ter ido para o campo da engenharia talvez num processo similar ao da irmã que seguiu para o campo da medicina. Portanto, observa-se uma educação que se elucida na direção do *habitus* de “pequeno burguês” (conquistado pela irmã), mas que num dado momento, aparentemente, muda o percurso em direção ao *habitus* de “classe” (magistério), fazendo com que o **Professor D** possua elementos dos dois tipos de *habitus* apresentados, não sendo possível categorizá-lo especificamente a esse respeito.

Nos depoimentos apresentados as considerações de cada participante corroboram com a síntese exposta, tendo como prioridade apresentar as regras familiares como formadoras de uma moral dos bons costumes. O *habitus* social oscilou como um pêndulo entre o *habitus* de trabalhador (sem uma especialização), o *habitus* de “classe” (de grupo ocupacional) e o *habitus* de “pequeno burguês” (entendido na forma de especialização profissional obtida via ensino superior numa condição diferenciada dos progenitores).

O pai do **Professor A**, quando este nasceu, aposentou-se em seguida, mas voltou a trabalhar por mais um período. A profissão do pai não foi especificada, podendo-se considerá-lo como um trabalhador assalariado, enquanto que a mãe tinha por ocupação cuidar da família. No que diz respeito às regras estabelecidas pelos pais do **Professor A**, as que mais o marcaram foram a de ter que ficar restrito ao bairro e só poder ir para cidade na companhia dos pais, sempre trajado com calças compridas, nunca com bermudas ou shorts.

Naquela época **mulher não trabalhava fora, mulher cuidava da família**. Quando eu chegava em casa minha **mãe** estava lá e logo o meu **pai aposentou** também e depois ele **voltou a trabalhar um pouco**. A minha **mãe**, principalmente, ela **não deixava** você **se afastar do bairro**, então ficava limitado ali, numa área. Tinha aquela coisa também de “andar pela cidade”, só podia ir de **calça comprida**. Nossa, **nem pensar em ir pra cidade de bermuda, shorts**. **Só ia com o pai e com a mãe pra cidade**, porque **era uma coisa séria ir pra cidade** (Professor A – o grifo é nosso).

Porém, em outro depoimento assinalará que...

Tenho **irmãos**. **Somos quatro** e eu sou **o caçula**. Os outros **irmãos já estavam trabalhando**. A minha **irmã, trabalhava** assim, **no que aparecia**. Tomava conta de uma senhora à noite... Minha **irmã bordava**, minhas **primas bordavam**... Depois ela **se formou em serviço social** e conseguiu um **emprego lá no departamento de água** e ficou lá. Meu **irmão** também foi isso, começou trabalhando **em serviço pesado**, depois ele conseguiu entrar no **DAE** e acabou **se aposentando**. Meu **irmão** que era muito próximo **começa a trabalhar**. Então, **ele** foi o único que **não terminou os estudos**. Parou de estudar, **começou a trabalhar em supermercado**... como **açougueiro**. Eu passo a estudar a noite, **queria arrumar um emprego** pra fazer alguma coisa. **Logo eu arrumo** e passo o dia todo fora, vem pra tomar banho e **volta pra estudar** (Professor A – o grifo é nosso).

O **Professor B**, no que diz respeito à “formação profissional” dos pais e familiares relata que....

Meu **pai** trabalhou na Secretaria da Fazenda. Ele foi **inspetor de contabilidade da Secretaria da Fazenda**, no estado de São Paulo. Minha **mãe trabalhava em uma joalheria** em São Paulo. Depois, quando eles casaram, eu nasci e minha mãe **largou o emprego e passou a ser dona-de-casa**, a cuidar dos afazeres domésticos e do filho. Meu **pai continuou até se aposentar pelo Ministério Público**. Meu **tios**... eu estou tentando me lembrar o que eles faziam. Minha **tia trabalhava no Banco do Brasil**, ela era **viúva**. Meu **tio**, ele **faleceu**, ele era... algum cargo publico, **inspetor da Receita**

Federal, alguma coisa assim... **eu o conheci pouco**, quando era pequeno, ele faleceu em um acidente. Esses eram os que eu tinha mais ligação. **Outros tios** que eu tinha **alguma ligação, mas não muita...** eu tenho **tios lojistas**, vários, que tem loja na rua 25 de março. Meu **pai** é de **descendência árabe** (Professor B – o grifo é nosso).

Com relação às regras estabelecidas no ambiente familiar o **Professor B** se recorda que, apesar de bom aluno, o pai exigia dele esse comportamento, para que conseguisse ser alguém na vida sem apontar esse ou aquele curso.

Sempre fui um bom aluno, sempre tirei notas boas, sempre gostei de estudar e meu **pai**, também, sempre **exigia** isso (ter uma **nota boa**, ter **atitudes boas**). Daí, na época de vestibular eu prestei algumas universidades. Meu **pai não tinha condições de me pagar uma faculdade particular**, por isso eu **tinha que passar numa universidade pública**. Eu não fiz cursinho, fiz o ensino médio terminei e prestei. Eu **sempre** fui um **bom aluno**, me esforcei, estudei bastante e aconteceu, também, de eu ter a sorte de entrar. Existiam outras profissões muito mais atrativas. Mesmo assim eu tive **todo o apoio do meu pai e da minha mãe, para aquilo que** eu achava melhor, aquilo que eu **gostaria de fazer** (Professor B – o grifo é nosso).

Os estudos na vida do **Professor B** tiveram tamanha importância que a maior parte dos amigos e primos com quem conviveu na infância, bem como os amigos de trabalho também assumiram a mesma filosofia de vida.

Ah, sem dúvida. Eu tenho outros **amigos que não tem diploma universitário, amigos da cidade** que eu fiz depois que vim morar aqui. Eu tenho muito **mais amigos que são formados**, porque **é o meio que eu convivo**. Meu **primo é formado em biologia e advocacia, exerce as duas** e; a minha **prima é formada em propaganda**. Tive a **possibilidade de me tornar um bom adulto**, me tornar **um jovem tranquilo pra conseguir uma profissão**, conseguir alguma coisa, **ser alguém na vida, um bom cidadão** (Professor B – o grifo é nosso).

Deste modo, o **Professor B**, incorporou o *habitus* de “pequeno burguês”, visando “ser alguém na vida”, bem como seus amigos, pois estudar era uma das formas de ascensão social. Pois, pai possuía um emprego estável em que recebia o suficiente para o sustento da família, visto que ao nascer o professor, a mãe pode abdicar do emprego para se dedicar a criação do filho. Além de, também, aparentemente, ter trilhado os mesmos caminhos do pai com relação às aspirações profissionais: conseguir um emprego estável que supra suas necessidades, permanecendo nele até se aposentar.

Na família da **Professora C** o quadro não era também muito diferente. O pai trabalhou como gerente de uma loja de roupa e a mãe numa empresa de siderurgia, setor administrativo, tendo, agora, uma pastelaria. Com relação aos pais de seu pai (pois da parte de sua mãe não os chegou a conhecer) foi assinalado que o seu avô já se aposentou, mas que continua trabalhando até hoje como porteiro, enquanto que a sua avó ficava com eles durante a semana.

Com relação aos seus tios, dentre os que eram mais próximos: uma tia trabalhava no INSS; a outra na prefeitura (mas com o tempo mudou para o Cartório Eleitoral); um tio era professor da ESALQ, mas trocou essa profissão para trabalhar na carreira política, sendo assessor de deputado até hoje e uma tia que ficava em casa acabou se formando como assistente social, tendo arrumado emprego. Dentro deste contexto será colocado que...

Por meu pai trabalhar no comércio, eu e a minha irmã, a gente tinha a chance de prestar exames pra bolsas de estudo. Então, **eu sempre estudei em um colégio particular com bolsa. Por isso, a escola era levada muito a sério.** Que nem, meus primos não estudavam em escola particular, eles estudavam em escolas públicas... **mas a questão de se manter no colégio era responsabilidade nossa.** Meus pais sempre diziam que **a gente tinha que entregar tudo, fazer tudo certinho, todos os trabalhos, mesmo porque nós éramos bolsistas** (Professora C – o grifo é nosso).

No que diz respeito à elaboração de regras na família, os pais eram quem as estabeleciam. Regras relacionadas à escola e outras ao comportamento. Deste modo **Professora C** relata que...

(...) **com meus pais** era engraçado, porque **a gente sempre teve uma relação muito boa, mas eu apanhei bastante quando eu era pequena, porque eu também não era muito fácil.** Não fiquei com nenhum trauma disso, mas levei umas boas palmadas. **O acordo era o seguinte: eu tinha que fazer as tarefas da escola e depois eu brincava** (eu sempre tinha que cumprir isso). (...) **a minha mãe deixava, desde sempre, recados na geladeira sobre o que eu tinha que fazer, ela deixava exercícios.** Eu acordava e ia ver o que ela tinha deixado. Pra minha irmã ela deixava desenhos, porque a gente tem três anos de diferença, nem sempre a gente se encontrava na mesma fase. **Meu pai era bem taxativo, a minha mãe às vezes até dizia “não faz assim”.** Não vejo como um relacionamento extremamente autoritário, tinha bastante conversa, **mas eles eram as pessoas que colocavam os limites.** (Professora C – o grifo é nosso).

A **Professora C** se recorda de momentos difíceis, de ordem financeira e emocional, pela qual a família atravessou, relatando que os avós ficaram doentes, o pai perdeu o emprego, a mãe sustentava a casa sozinha e ela e a irmã quase perderam a bolsa escolar. No entanto, isso não fez com que a família se desanimasse. O contrário. Fez com que encontrassem uma saída ao abrirem o comércio próprio. Tal alternativa acarretou em um amadurecimento precoce, em alguns aspectos, por parte da **Professora C** e de sua irmã. A entrada daqueles na universidade era um desejo coletivo.

Daí, a gente começou a ter essa idéia de ter o comércio próprio, mas pra ter o comércio próprio a gente precisava trabalhar. Então, a minha irmã e eu começamos a trabalhar e acabamos adquirindo muitas responsabilidades até mesmo antes do prazo, porque o estudo virou mais sério, as práticas de esportes mais sério. Porque virou um momento de lazer, porque a gente tinha que trabalhar depois e eu trabalhava como garçonne, às vezes fazia faxina... porque era a hora da família trabalhar pra conseguir melhorar a situação, foi um momento muito delicado. **Então, passar na faculdade era uma grande realização tanto pra mim quanto pra minha família, porque meio que culminava com todo o esforço desse período** (Professora C – o grifo é nosso).

Para tanto, os pais exigiam esforço e comprometimento com as atividades oferecidas pela escola nesse sentido.

Eles gostavam que eu fosse nessas coisas da escola. Quando tinha essas orientações meus pais gostavam que eu fosse. Num dia ia pra três lugares ver física, medicina e fisioterapia, aí eles diziam “ah, vai em um pelo menos”, eles sempre queriam que eu fosse, porque assim aumentava a chance de eu poder escolher alguma coisa que eu me identificasse mais. **A única coisa que eles me recomendavam era isso,** mas eles nunca falaram assim “faz isso ou faz aquilo”. **Tanto é que quando eu falei que eu ia fazer Educação Física eles me apoiaram.** Meu pai me levava pra fazer matrícula e pra cancelar matrícula, porque eu passei em vários lugares (Professora C – o grifo é nosso).

Dentro do arrolado, se pode dizer que **Professora C** tinha incorporado em si o *habitus* de “pequeno burguês”, pois seus pais eram “propensos à ascensão social e ao abandono da condição” (DUBAR, 1997, p. 68) inicial de um trabalho ou atividade.

No caso do **Professor D**, não foi possível categorizá-lo dentro de um ou outro *habitus*, pois este cursou o ensino superior, o que o categorizaria com o *habitus* de

“pequeno burguês”. No entanto, apesar de cursar o ensino superior o **Professor D** permaneceu na ocupação do grupo de origem, ou seja, o professorado, o que poderia categoriza-lo com o *habitus* de “classe”.

Meu **pai era ferroviário se aposentou em 1977** e faleceu em 1998. A minha **mãe também se aposentou em 77, era professora** e me alfabetizou. Então, a gente **tem um laço muito forte de escola**, ela sempre trabalhou em escola... meu **pai apesar de não ter estudado tanto valorizava muito o estudo, valorizava muito a escola**. Então eu tenho **um vínculo muito legal com a ferrovia e com a escola** também, porque minha mãe trabalhava ali. Meu **pai era ligado à escola também, era ligado a APM**. Depois que eu saí da escola meu **pai ficou mais dez anos como presidente da APM. Era uma pessoa que valorizava muito o estudo, a escola** (Professor C – o grifo é nosso).

Deste modo, não deixará de registrar nas regras da família a preocupação dos pais de que tanto ele como sua irmã fizessem uma faculdade, revelando nesta compreensão os vestígios do *habitus* de “pequeno burguês”.

O meu **pai era uma pessoa um pouco mais rígida, mas ele... eu tinha uma afinidade muito grande com ele**. E na adolescência também, eu percebia **uma preocupação neles. Não só cobrança, eles se preocupavam** comigo, eu entendia isso. **Às vezes** a questão de **chamar a atenção, um conselho** era **sempre** na base da... eu **sentia muitas boas intenções**. Então, a gente **se dava muito bem**. Meus **pais sempre incentivaram e cobraram que eu fizesse um ensino superior**. Minha **irmã já tinha o objetivo muito mais claro que era fazer medicina** (Professor D – o grifo é nosso).

Em outro momento assinalará que pensou em cursar engenharia, mas acabou desistindo.

Eu **gostava muito da escola**, me dava bem. Eu **achava que eu não iria ser professor**. Olha, eu **achava que eu tinha jeito para a engenharia**, mas também me acomodei um pouco, eu admito (Professor D – o grifo é nosso).

Considerando os diferentes depoimentos no quesito educação familiar vinculada a formação do *habitus* social registraram-se a formação do *habitus* de “classe” e do *habitus* de “pequeno burguês” (DUBAR, 1997) num quadro muito próximo da realidade francesa, respeitando-se a especificidade do contexto brasileiro.

4.2.2. O processo de escolarização formal: a incorporação de um novo *habitus* social

O *habitus*, como dito anteriormente¹⁷ é definido por Bourdieu (1983) como um sistema “de posições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes” (*apud* MICELI, 1987 p. 40), ou seja, que tais estruturas podem causar alterações, bem como podem ser alteradas ao entrar em contato com situações ainda não vivenciadas por um indivíduo. Partindo deste pressuposto, é possível afirmar que o *habitus*, que havia sido estruturado pelos professores no *locus* familiar, ao entrar em contato com o *locus* escolar pode sofrer alterações nas estruturas daquele como causar alterações nas estruturas do mesmo.

Porém, Pimenta (2002, p. 20) também assinala que “quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já tem saberes sobre o que é ser professor”, por se tratar de uma pré-profissionalização.

Deste modo, o processo de escolarização abarca tanto a vida na escola: o conhecimento e o saber como descoberta de “novos mundos” – o *habitus* dos educadores de referência; as tomadas de decisão: ser coadjuvante ou sujeito do processo?; a presença da “cultura corporal de movimento” dentro da escola, bem como o processo de transição da família a escola: a incorporação de um novo *habitus*, o *habitus* de aluno/estudante.

(a) A vida na escola: o conhecimento e o saber como descoberta de “novos mundos” – o *habitus* dos educadores de referência

Pimenta (2002) assinala que os professores em formação inicial ao serem questionados acerca do que é ser um bom professor, se remetem a sua experiência como aluno. Esta os possibilita dizer “quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática [...] Quais professores foram significativos em suas vidas” (p. 20), faz parte da socialização primária.

¹⁷ Vide página 64.

Partindo desta perspectiva, os professores entrevistados afirmaram ter tido um bom relacionamento com a escola durante o período em que nela permaneceram não se ignorando um ou outro limite. Todos se recordaram, também, de professores que os marcaram, por vezes, em relação às ações didáticas (domínio que o professor tem do conteúdo e modo de ensino), héxis corporal (gestos, movimentos que auxiliam o seu ensino em sala de aula) e postura (valores que regem suas ações sociais e relacionais), compondo um conjunto de elementos que organizam o *habitus* professoral (SILVA, 2007) ou o *habitus* docente.

Sobre a questão do *habitus* professoral, somente o **Professor A** declarou não ter recebido influência de professores da área.

Rotina de ir e vir da escola. Eu estudei no Bayeux com professores muito antigos, num sistema muito antigo. Professores que começaram a dar aula em 1950. Então, você **não tinha muito contato com os professores** e aí você **acabava não gostando da escola**. Aí, quando eu vou pro Chanceler eu conheci **uma nova escola, uma nova mentalidade**. Os portões estão abertos, se você quiser ir embora você vai. Aí eu participei do grêmio estudantil, você tem certa liberdade pra estudar... aí eu realmente gostava de ir na escola. Eu **gostava de ir pra escola porque era o Chanceler**. É um lugar que você se sente bem. **Você não falta, porque você tem prazer em ir pra escola** (Professor A – o grifo é nosso).

No caso do **Professor A**, o seu envolvimento com a escola, num primeiro momento, se resumiu na rotina de ir e vir da instituição mecanicamente. Rotina esta que se estendeu até a conclusão do ensino fundamental II na Escola Estadual Bayeux, não estabelecendo vínculo com os professores, denominados de ortodoxos ou mesmo laços afetivos com a instituição. Entretanto, num segundo momento, ao ingressar na Escola Estadual Chanceler, ensino médio, passou a gostar da escola em função dessa ter outra concepção de educação.

Nesta escola os portões ficavam abertos durante o período de aula, sem um controle para entrada e saída de alunos. Contudo, declara que não faltava as aulas, porque tinha prazer em ir para a escola. Os professores são mais jovens e acessíveis, sendo que o professor de português foi o que mais o marcou neste período como ele mesmo descreve...

No Chanceler eu encontro **uma escola moderna** em termos de **relacionamento com o professor**, você podia trocar idéias. Peguei alguns **professores ainda do vocacional**, que tinham uma outra visão. Eu tinha um **professor de português**. Como a classe era

muito unida ele se identificou com a classe e começou a **fazer teatro**. Aí que eu fui conhecer Fernando Pessoa, Platão, Vinicius de Moraes, que ele era fã e que era vivo na época. E a gente começou a fazer teatro na escola e isso unia a turma mais ainda. Depois que nós passamos pela escola, esse professor nunca mais conseguiu fazer teatro, com a classe toda. Ele mesmo disse isso “você foram as pessoas certas na época certa”. Eu tive outros professores legais lá, mas eu não me lembro mais. Era mais esse e o professor de **educação artística**, que **dava pra conversar** com ele (Professor A – o grifo é nosso).

Para o **Professor B** ir para a escola nunca foi um problema, pois sempre foi bom aluno.

Nunca tive problema de repetência, nunca tive problema de recuperação. Eu **sempre** fui um **bom aluno**, me esforcei, estudei bastante e aconteceu, também, de eu ter a sorte de entrar (Professor B – o grifo é nosso).

Com relação aos professores que o marcaram se lembra dos professores de Educação Física, considerando ter tido sorte por tê-los como professores, mencionando que...

Sempre ficava muito próximo dos professores, principalmente de Educação Física, da escola. Eu tive, talvez, sorte de ter **bons professores de Educação Física. Todos eles foram bons profissionais, me deram influências muito positivas.** Então, eu realmente tive sorte e por gostar também, sempre os professores foram muito bons, me **ensinaram, não era simplesmente dar uma bola, virar as costas e ir tomar um café ou se ausentar da aula.** Eles **sempre foram presentes na minha infância e na minha juventude**, com certeza (Professor B – o grifo é nosso).

A relação com a escola para a **Professora C**, sempre foi vista como significativa, considerando a sua participação em eventos ou aproveitando os espaços de convivência. No entanto, um fato desagradável a marcou com a primeira punição recebida...

Eu sempre gostei da escola, tanto é que uma das minhas brincadeiras era ser professora, eu dava aula, tinha alunos, em casa tinha lousa (...) **eu sempre fui muito participativa.** Eu dançava em todas as coisas da escola, eu ia em todas as festas, em todas as gincanas, **eu participava de todos os eventos que a escola possibilitasse.** Eu lembro também de uns fatos isolados **da minha primeira punição na escola**, eu estava no pré III, **ficou muito marcado isso [...]** Eu **sempre vi a escola como um espaço bom**, porque para mim era **um espaço de convivência muito bom.** A

minha relação com a escola eu sempre a vejo mais como positiva do que negativa (Professora C – o grifo é nosso).

Por seu envolvimento intenso com as atividades escolares, a **Professora C**, recorda-se, que uma de suas brincadeiras favoritas era brincar de ser professora, tendo boas recordações de professores marcaram sua trajetória dentro e fora do ambiente escolar.

A minha mãe era professora de catecismo, eu achava o máximo que ela dava aula. Então, **sempre teve a escola tanto na representação de ser professora**, dar aulas pras bonecas pra minha irmã, pros primos, quanto à própria escola em si. Eu tinha uma **professora de ciências**, na infância, que marcou muito, se chamava **H**. Ela me deu aula na 3ª e na 4ª série, eu me lembro bem. Ah, eu achava fantástico o jeito que ela explicava as coisas, das mudanças do estado da água. Nossa, **eu fazia todas as experiências em casa...** talvez seja por isso que meu pai era um pouco taxativo [risos]. Ah, eu queria porque queria ganhar um jogo que era um mini-laboratório que vinha as coisinhas químicas pra fazer as reações e no livro de ciências tinham varias coisas... então, era uma professora que me marcou. Uma **outra professora que me marcou ela chamava...** é... eu não vou lembrar do nome dela, mas lembro da forma como nós a chamávamos, acho que era **L** e ela **era a professora que dava aula de português e eu gostava muito de ler**. Ela foi minha professora na 4ª série e com ela eu vi que eu desenvolvi muito o gosto pela leitura embora eu já gostasse muito de ler. **Os professores de português e literatura sempre me marcaram muito, mas essa professora de ciências, na infância, lembro que ela foi muito importante** E com os professores de 5ª a 8ª série, vou pontuar assim, o que eu me lembro bem era de um professor que se chamava **L2**, ele dava história e eu me encantei pela história. Eu gostava, todos os projetos que eu fazia tinha a ver com história. Continuava me interessando pela literatura, pelo português no sentido de que sempre foram disciplinas que eu fui bem, mas eu me encantei pela história. E é engraçado, eu me encantei pela história até a oitava série, mas **quando chegou no ensino médio a disciplina que eu mais gostava era geografia. Eu amava geografia**. Tanto é que eu pensei em prestar vestibular pra geografia. Não sei o que acontece, **acho que é por causa do professor** também que novamente tem a influência de um outro professor. E de uma **professora de literatura, que ela chamava L3**, eu tive aula com ela do primeiro ao terceiro ano do ensino médio e eu acho que ela foi a grande responsável por eu querer ser professora, de uma maneira mais séria. Porque eu gostava muito dela. Nossa, eu ia pras aulas dela... **eu ia até pro reforço, eu nem precisava ir**, mas eu ia, porque eu achava o máximo como ela contava... ela contava Machado de Assis de um jeito que eu ficava encantada e eu sempre li muito em casa. Foi um período bem marcante (Professora C – o grifo é nosso).

No caso do **Professor D**, o relacionamento com a escola se deu desde o nascimento, visto que sua mãe era professora. Porém, a escola era um local que o agradava, assinalando que passou ótimos momentos, embora às vezes também declarasse ter ficado “pendurado” em uma ou outra disciplina por conta do desempenho escolar, mas se justificava dizendo que o ocorrido se dava pelo de “ser menino”.

Estudei **o fundamental no ‘Marciano’ o médio no ‘Ribeiro’**. Eu **gostava muito da escola**, me dava bem. Passei **ótimos momentos**, nunca tive problemas com a escola. Problemas normais..., **nunca** tive **problema de comportamento muito grave**. Cheguei a ficar meio pendurado uma vez ou outra por causa de estudo. Sabe como é menino, deixa tudo pra ultima hora, mas **nunca** fiquei **retido**, sempre consegui passar. Eu gostava da escola, era **um ambiente que eu me sentia bem**. E coisas de adolescente mesmo, dificuldade de relacionamento, normal (Professor D – o grifo é nosso).

No que diz respeito aos professores que o marcaram muitos foram os professores trazidos a lembrança...

A professora da pré-escola, A, eu me lembro bem. Minha **mãe foi da 1ª série**. Eu lembro de todos, mas que mais marcaram... o **peessoal do ensino fundamental, principalmente**. **Principalmente de primeira a quarta e os professores de Educação Física também**. O professor aqui de Rio Claro que começou a me dar aula **na 3ª/4ª**; **na 5ª eu tive o C, que era de Capivari, que era um cara que tinha uma vontade muito grande de ensinar**. Pra você ver, ele **trabalhava ali no asilo São Vicente que tinha piscina**. Ele levava a gente pra piscina, ele **dava um pouquinho de basquete, um pouquinho de vôlei, de handebol, pouco mais de futebol e natação**. Quer dizer, **um cara muito eclético**. Depois, eu tive **um professor** que eu não me identificava nada, **de Educação Física**. Acho **que ele não somou nada**. Ele era muito... sei lá, não era legal não. Ele **dava a bola pra gente e “colocava” o jornal e cochilava**. **No ensino médio eu tive um professor que era muito humanista, conversava muito com a gente... também dava o ‘basicão’, dava ginástica, corrida e esportes... as vezes, quando ele mudava um pouco de esporte tinha certa resistência, o pessoal gostava do futebol**. Então, a gente gostava mais de futebol e ele sempre tinha uma perspectiva mais humanista, **o professor J, até foi professor da UNESP por um período**. **Professores que me marcaram...** eu fiz o curso de Pedagogia na UNESP e tive **também bons professores no ensino superior** e fiz alguns amigos lá na UNESP também. Tem gente que eu admiro ali. Por exemplo, **o professor S** eu nunca... aliás, fiz disciplina com ele... é uma pessoa que eu admiro. Fiz um semestre, mas eu gostei do pessoal que dava aula no cursinho também. **O professor de literatura, um pessoal que marcou pelo jeito de dar aula, mas que no caso deles é mais uma**

técnica. Na **faculdade teve o professor J**, um professor muito bacana. **Professora A**, da pedagogia (Professor D – o grifo é nosso).

Dos diferentes depoimentos apresentados a respeito dos professores de referência constatou-se a presença de dois possíveis *habitus* docente ou *habitus* do professor de..., apontando-se para um enfoque positivo no que se refere à ação didática ou postura, bem como para um enfoque negativo vinculado ao descompromisso e seriedade para com a profissão de professor.

No enfoque positivo, podendo-se dizer significativo, do *habitus* docente ou *habitus* de professor emergem a compreensão de uma ação didática pautada no domínio de um saber da formação profissional (pedagógico, conhecimento pedagógico do conteúdo específico), saber específico (português, educação física, geografia, história, ciências) e saber curricular [conteúdos da disciplina educação física (basquetebol, handebol, natação, voleibol, futebol), da disciplina de português (literatura, redação)], trazendo subjacente a estes saberes o saber da experiência no modo como trabalhava com os alunos.

Paralelo a esta ação didática havia também uma *hexis* corporal (expressão corporal, comunicação, mímica, etc.) desenhada nas lembranças, bem como uma postura (valores, ética) que marcou estes professores nas suas recordações traduzidas em expressões do tipo: “um cara que tinha uma vontade muito grande de ensinar” e “um professor que era muito humanista, conversava muito com a gente” (**Professor D**); “eu achava o máximo como ela contava Machado de Assis” e “eu achava fantástico o jeito que ela explicava as coisas, das mudanças de estado da água” (**Professora C**).

No enfoque negativo, as considerações a respeito do *habitus* docente ou *habitus* de professor abarcaram aspectos relacionados à ação didática, *hexis* corporal e postura vinculadas as lembranças do tipo: “ele dava a bola pra gente “colocava” o jornal e cochilava” (**Professor D**).

Em face dessas referências os professores participantes poderiam assumir um *habitus* social composto por estas representações que na prática tendem a apresentar vínculos com as tomadas de decisão que se adotam no cotidiano escolar.

(b) As tomadas de decisão: ser coadjuvante ou sujeito do processo?

Dependendo do grau de envolvimento de um indivíduo com determinado “grupo social”, aquele pode se tornar, por meio de suas tomadas de decisão, coadjuvante ou sujeito de seu processo de formação naquele local. Desta forma, no que diz respeito às tomadas de decisão, dos professores entrevistados, dentro do ambiente escolar durante a socialização primária destes, possibilitou visualizá-las como sendo coadjuvantes ou sujeitos deste processo de formação. Assim, os professores **B** e **C** foram vistos como sujeitos deste processo, enquanto que o **Professor D** foi inserido como coadjuvante do mesmo e o **Professor A** na transição de coadjuvante a sujeito.

O **Professor A**, durante o período do ensino médio, participou ativamente do grêmio estudantil como presidente e vice-presidente, além de trabalhar em um projeto com menores de rua.

Ah, o **grêmio** era coisa de molecada. **Fui presidente, fui vice-presidente.** Aí na época a gente decidiu que iria fazer carteirinhas pra entrar no cinema e era o grêmio que fazia. Então **a gente batalhava, mandava confeccionar as carteirinhas, distribuía depois pro pessoal.** A gente tinha a nossa sala que era uma coisa importante. Você **se identificava com aquilo.** Eu **sempre trabalhei com crianças no projeto da UDAM.** Então, as crianças ficavam lá o dia inteiro e a gente dava alguma coisinha (futebol e algumas atividades, trabalhos manuais) (Professor A – o grifo é nosso).

Com relação ao **Professor B**, este se envolvia com os professores da área, além de participar da organização dos jogos escolares da escola.

Sempre participei dos **grupos esportivos da escola.** Sempre **ficava muito próximo dos professores, principalmente de Educação Física, da escola.** Atuei bastante como **chefe de grupos pra organizar as competições internas do colégio.** Sempre gostei de fazer isso, **tinha um grande interesse** (Professor B – o grifo é nosso).

A **Professora C** sempre se considerou líder em alguns aspectos. Portanto, no período escolar envolveu-se em diferentes frentes. Desde as que diziam respeito à sala de aula quanto a projetos extraclasse.

Ah, acho que eu **sempre fui meio líder, de algum jeito ou de outro.** **Fui parte do grêmio da escola, eu fui representante de classe, fui representante da coordenação, já fui representante dos voluntariados, no grupo jovem da igreja eu era**

representante, eu que organizava os ensaios da banda que a gente tocava. Eu sempre fui meio líder, não sei líder, mas era eu quem organizava. Eu sempre fui muito democrática pra muitas coisas, mas **eu era a pessoa que organizava, que ligava, que combinava.** Mas é engraçado, porque os meus pais acho que eles cansavam, porque em **casa vivia entrando e saindo gente. Tudo era em casa.** “**vamos fazer trabalho? vamos lá em casa**”. Na escola foi a época que eu **passei a me envolver mais com as coisas da parte social da escola:** que foi a época que **eu entrei no voluntariado, que eu comecei a trabalhar no voluntariado com as crianças no período oposto ao da escola, que eu comecei a me envolver com a organização de olimpíadas do colégio.** Foi a parte que eu tive um engajamento, que eu era representante de sala (Professora C – o grifo é nosso).

O **Professor D**, apesar de sua imersão no mundo escolar desde cedo, parece nunca ter se envolvido ativamente nas atividades escolares como os demais professores participantes. Consta que o seu envolvimento se limitava a de estar incluído nestas atividades.

Eu não era uma pessoa que tinha um desenvolvimento esportivo muito bom, mas eu sempre participei de tudo. Isso que era legal, eu **nunca ficava de fora das coisas.** Eu **não era um dos melhores, mas estava sempre participando disso** (Professor D – o grifo é nosso).

Nos depoimentos dos professores a questão do tornar-se sujeito ou coadjuvante foi relacionada à tomada de decisão com relação ao processo de formação na dimensão de ser ativo ou passivo. Neste contexto o envolvimento com o processo de escolarização deu-se por meio da participação em atividades relacionadas ao teatro, grêmio estudantil, representante de sala, auxílio na organização de olimpíadas ou jogos escolares. Porém, o pólo balizador dessa questão não se constituía em participar apenas das atividades oferecidas, mas se tornar protagonista, alguém que assume responsabilidades, compromissos. Dessa forma o envolvimento com as atividades da “cultura corporal de movimento” no bairro, em casa ou na escola se tornam uma condição *sine qua non* para o protagonismo.

(c) A presença da “cultura corporal de movimento”

Anteriormente foi apresentado que o *habitus* é incorporado por meio de uma cultura do grupo de origem (DUBAR, 1997). Cultura esta que diz respeito à linhagem familiar, bem como a um espaço geográfico e cultural de movimento¹⁸. A escola, por sua vez, proporciona um espaço, semelhante ao último, denominado “cultura corporal de movimento”, desenvolvido por meio das disciplinas e atividades que trabalham o corpo e seu movimento (aulas de Educação Física, artes, música, etc., e; projetos extraclasse: escolinhas de esportes, gincanas e olimpíada escolar).

Sobre a “cultura corporal de movimento”, Betti (1992, p. 285), assinalam a Educação Física escolar tem como função pedagógica integrar e introduzir o aluno “no mundo da cultura física, formando o cidadão que vai usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais da atividade física (o jogo, o esporte, a dança, a ginástica...)”.

Desta forma, dentre as disciplinas e as atividades que proporcionaram este espaço, citadas pelos professores entrevistados, estão as aulas de Educação Física (**Professor B**, **Professora C** e **Professor D**), o projeto de teatro da aula de português (**Professor A**), a participação nos jogos escolares (**Professor B** e **Professora C**), bem como em escolinhas de esportes, gincanas e passeios ciclísticos (**Professora C**).

Dentro deste contexto, o **Professor A** participava do grupo de teatro da escola dirigido pelo professor de português.

Eu tinha um **professor de português**. Como a classe era muito unida ele se identificou com a classe e começou a **fazer teatro** (Professor A – o grifo é nosso).

No caso do **Professor B**, o desenvolvimento da “cultura corporal de movimento” se deu dentro e fora da escola, mas sempre relacionada aos esportes. Dentro da escola era ligada a disciplina de Educação Física e aos jogos interestaduais e fora como atleta de clube.

Desde que eu me conheço por gente eu **sempre** gostei muito da **parte de atividade física, do envolvimento com o esporte, do envolvimento com pessoas praticantes de esporte. Sempre me**

¹⁸ Vide página 110

envolvi **em times, jogando, treinando, participando ativamente** e isso foi me levando a pensar o que fazer no futuro. Eu **sempre estava envolvido em atividades e jogos, com os professores de Educação Física, em competições fora, fui atleta de clubes** (Professor B – o grifo é nosso).

Para a **Professora C** realizar atividades físicas era rotina. Além das aulas de Educação Física e dos jogos escolares, o recreio e o período contrário as aulas também eram um momento para a prática de atividades físicas, como mostra o fragmento seguir:

(...) eu me lembro da escola que era o segundo local mais freqüentado, se não for o primeiro, era onde, também, **fazia várias atividades físicas** na escola, porque a escola proporcionava **manhãs esportivas, passeios ciclísticos**, várias atividades oferecidas no período contrário ao de aula pra serem realizadas. Eu me lembro que eu estava na primeira série que era no período da tarde e a gente podia **ir de manhã à natação** e já ficava. (...), na escola eu brincava de algumas coisas que na rua a gente não brincava que era **o elástico, peão** (embora eu tivesse a possibilidade de brincar na rua, mas era na escola que isso acontecia), **bafo, trocar figurinhas, papel de carta**, eram coisas bem presentes na infância. Aliás, na minha infância tem um fato muito bizarro: eu adorava **pular pogobol**, até o dia em que eu fui da minha casa até a escola pulando pogobol e morri de câibra, nunca mais [risos]. Por conta disso eu sempre me interessei por atividades físicas. Quando eu era pequena eu fiz natação, **fiz balé, judô**... daí, quando eu comecei na escola eu gostava muito de jogar futebol e os meus primos na chácara também, então, a gente jogava de final de semana. Daí, eu **entrei na escolinha de futebol**. Daí, eu comecei a gostar do atletismo, porque **quando eu iniciei na escola eu comecei a fazer atletismo**. Daí, **eu fui fazer caratê**, porque uma amiga minha fazia e me convidou e eu achei super legal. E eu gostava de todas essas práticas. A única coisa que eu nunca tive muito contato foi com dança. **Fiz balé quando era bem pequena, mas eu não gostava, mas o resto das modalidades de certa forma eu fiz**. Na escola era assim, **a partir da sétima série a gente ia na escola de manhã e a tarde cada dia tinha uma modalidade e você podia ir em todas**. Então, de segunda era vôlei, de terça era basquete... **eu ia em todas, cada dia eu ia lá e jogava uma coisa**. Sempre tive contato com o esporte, mas os que eu me aprofundei mais foram o caratê, que eu fiz por um bom tempo e o futebol (Professora C – o grifo é nosso).

No caso do **Professor D**, até onde ele relata, o desenvolvimento da “cultura corporal de movimento”, restringiu-se as aulas de Educação Física.

Dava um pouquinho de **basquete**, um pouquinho de **vôlei**, de **handebol**, pouco mais de **futebol** e **natação**. Dava **ginástica**, **corrida** e **esportes**... (Professor D – o grifo é nosso).

Nos diferentes depoimentos apresentados a presença da “cultura corporal de movimento” é uma realidade presente no ambiente escolar, influenciando na incorporação do *habitus* social de aluno ou de estudante.

(d) Da família a escola/universidade: a incorporação de um novo *habitus* – o *habitus* de estudante

O relacionamento familiar ao escolar observa-se a incorporação de um *habitus* social estruturado, mas, que continua se estruturando no decorrer do tempo. O *habitus* de estudante, nada tem de diferente daquele definido por Pierre Bourdieu, no entanto o complemento “de estudante”, somente, faz alusão, neste estudo, ao período, em que se encontra um indivíduo que ingressa na socialização secundária (TARDIF, 2002).

d1 – A escolha profissional

Lassange (1997) assinala que, por vezes, a escolha por uma profissão não ocorre de maneira consciente, mas, sim, por meio de falsos cognatos caracterizados por fatores que levam a uma escolha profissional precipitada baseada em argumentos que, num primeiro momento, levam a crer que a escolha foi realizada de maneira consciente.

Partindo desta orientação, a decisão pela escolha profissional dos professores entrevistados teve origem no desejo de ser professor (**Professora C**); gostar de atividade física ou esporte e/ou o envolvimento com pessoas praticantes de esportes (**Professor B**), a necessidade de fazer uma faculdade (**Professor D** e **Professor A**), a participação em grupos sociais (**Professor A**) e a influência de amigos e professores (**Professor A, Professor B, Professora C e Professor D**).

Nesta tomada de decisão de escolha profissional os professores tiveram como motivações e influências os familiares, amigos, professores da área e de outras áreas e questões pessoais.

Dentro desse encaminhamento somente o **Professor A** enfrentou, por parte de algum familiar, resistência em função do curso ser fora de Rio Claro. Os demais professores sempre contaram com o apoio dos pais, tendo sido colocado, veementemente, à importância desse tipo de formação.

Entre outras influências relacionadas à escolha profissional, dois professores afirmaram tê-las recebido de amigos (**Professor A** e **Professor D**), enquanto que os outros assinalaram como motivações e influências o gosto pela prática de esportes e atividades físicas em geral e o contato com professores da área (**Professor B**) ou de outras áreas (**Professora C**).

Constatou-se que tais influências ocorreram através da socialização primária, ou seja, pela formação que antecedeu o período de ingresso no ensino superior (TARDIF, 2002).

Desta forma, o **Professor A** teve interesse em entrar no ensino superior, por ocasião do ensino médio, colocando como principal motivação o trabalho desenvolvido em projeto com menores de rua, na cidade de Rio Claro, tendo desenvolvido atividades vinculadas a Educação Física. Afirma que não recebeu influência por parte de professores da educação básica. Porém, aos 18 anos tomou esta decisão motivado pelo projeto com o qual trabalhava com as crianças de rua de onde emergiu o desejo de adquirir maiores subsídios relacionados a Educação Física.

O interesse pelo curso se intensificou quando uma amiga lhe propôs que ambos fizessem vestibular na cidade de São Carlos. Contudo, o professor confessou não ter essa “paixão”, mas precisava “tomar um rumo na vida”. Na família encontrou um pouco de resistência da mãe por saber que iria estudar fora. Porém, os ardis da progenitora não foram suficientes para que desistisse. Em sua memória consta que...

Comecei a **trabalhar com crianças** já no ensino médio e isso me **despertou o interesse em ser professor**. Não tenho nenhuma influência de professor. Então, **foi com 18 anos** que eu tomei **a decisão por fazer um curso superior voltado para o magistério**. Dentro de todas as disciplinas eu escolhi **a Educação Física**, pois era **a que eu mais me identificava**. **Procurei me formar na área**

para ter um subsídio maior para as aulas. Uma **amiga** minha falou sobre o **curso de Educação Física em São Carlos**, que era o que existia na época, numa faculdade antiga que tinha lá e **decidimos fazer**. Eu **não gostava muito não, não tinha paixão**. Mas eu gostava e **tinha que tomar um rumo na vida**. A minha **mãe não gostou muito**. A minha mãe sempre foi super-protetora exageradamente. Ela **chegou até a fazer um boicote pra eu parar**. Me formei e tal, mas teve esse período de quarentena aí que ela não gostou muito (Professor A – o grifo é nosso).

Com relação à escolha profissional do **Professor A** constatou-se que esta, segundo Lassange (1997), não foi realizada de maneira consciente, mas a partir do contato direto com a prática da profissão relacionada.

No caso do **Professor B**, a entrada no ensino superior era apoiada e cobrada pelos pais, não importando qual fosse a área de formação. Neste processo relatou que a escola sempre foi encarada como um fator decisivo e motivador para a promoção social, “ser alguém na vida”.

Dentro deste contexto, o **Professor B**, com relação à escolha profissional, enveredou para a parte esportiva visto que a sua relação com o esporte, competições esportivas ou professores de Educação Física sempre foram muito estreitas, despertando, gradualmente, o desejo de lecionar na área. Desta forma afirma-se que não houve um momento em que se decidiu pelo curso de Educação Física, visto que este desejo foi amadurecendo desde a tenra idade.

Não houve assim um momento em que eu decidi, ele **veio de ano a ano** e a hora que eu me decidi pela **Educação Física era isto exatamente que eu queria**. Ela **amadureceu desde pequeno, devido ao meu envolvimento com o esporte** (Professor B – o grifo é nosso).

No entanto para Lassange (1997) este tipo de escolha profissional também não é consciente, pois foi feito a partir de uma disciplina com a qual se identificava, visando dar continuidade ao estudo de matérias escolares ou habilidades específicas desenvolvidas e contato direto com a profissão.

Para a **Professora C** a escola (professores e estrutura curricular) e a família (pais presentes e incentivadores) colaboraram para que este anseio de tornar-se universitária se concretizasse, bem como o gosto pela atividade física e pelo magistério. No entanto, além destas motivações e influências a professora buscou conhecer previamente, de maneira detalhada, as profissões que tinha em mente

trilhar, realizando uma escolha profissional consciente (LASSANGE, 1997), como mostra o fragmento a seguir:

Porque, **eu queria passar na faculdade, era o que eu falava** “quero ir pra universidade, quero ir pra universidade”, **não sei de onde veio isso, mas eu sempre quis**. Se perguntar quando que eu coloquei isso na minha cabeça eu não sei responder, mas era uma coisa que... não sei, **talvez escola particular também fale o tempo todo nisso “passar no vestibular, universidade”, orientação vocacional...** você querendo ou não você visualiza um futuro nisso e era o que eu queria. Sempre quando tinha que escolher o que fazer, **todas as áreas que eu escolhia tinham vínculo com a escola**. Quando eu comecei a ter contato, ensino médio, eu **pensei em fazer geografia, porque era a disciplina que ia melhor**. Daí, eu **prestei vestibular pra treineiro como geografia**, porque naquela época ainda podia escolher o que você queria prestar como treineiro (não só exatas, humanas e biológicas). Daí, eu comecei **a ter um interesse pela educação física, mas eu gostava muito de letras**, por causa da literatura, mas era ainda aquela questão de você gostar, eu não sabia ainda muito bem o que eu queria. Daí, **no terceiro ano começou a ter na escola orientações vocacionais**. Então, a escola levava você para conhecer o que o professor de educação física faz, o que o fisioterapeuta faz... e eu lembro que eu fui ver o que o fisioterapeuta fazia e eu não gostei do que fazia.. **porque em casa eles falavam** “ah, faz fisioterapia, **faz isso, faz aquilo**”, **mas ninguém falava, na verdade, pra você fazer nada, tinha um monte de opção no ar**. Daí, eu fui conhecer o departamento de geografia, que eu gostei bastante. Achei super interessante o que eles faziam lá. Daí, **fui conhecer letras e fui conhecer a educação física**. Quando eu conheci a educação física, eu conheci a educação física da UNIMEP, que é um lugar que tem tudo. Eu falei “é a educação física que eu quero, que eu gosto”, **mas o que acho que eu queria mesmo era ser professora. Tanto é que essas carreiras que mais me chamavam a atenção tinham a ver com a escola**. (Professora C – o grifo é nosso).

O **Professor D** atribui a sua entrada no ensino superior à necessidade que de “dar um rumo na vida”, tendo como incentivo e cobrança dos pais acerca desta questão, bem como influência de amigos, gostar da escola e de alguns professores de Educação Física e ter a mãe como professora e o pai como visionário do processo de valorização da educação.

No entanto reconhece não ter sido este o seu “plano inicial”. Neste âmbito pensou em prestar engenharia, inicialmente, mas confessa ter se acomodado em relação a esse curso.

Foi mais por uma questão de **na época eu precisava fazer uma faculdade, entrar na universidade**, e achei que **seria conveniente, mas eu não tinha uma vocação**. Eu fui meio livre. Meus **pais**

sempre incentivaram e cobraram que eu fizesse um **ensino superior**. Olha, **inicialmente não era esse o meu plano, mas** eu acabei sendo **influenciado por** um grupo de **amigos**, por influência da **família que atuava**, então, eu sempre me simpatizei pela área, mas não era minha primeira opção. Eu **gostava muito da escola**, me dava bem. Eu **achava que eu não iria ser professor**. Olha, eu **achava que eu tinha jeito para a engenharia**, mas também me acomodei um pouco, eu admito. Agora, minha **mãe é professora** também, então eu tive **bastante contato com o magistério, não era algo desconhecido** para mim. Inclusive meu **pai também valorizava muito a educação**. Na **4ª série**, eu tive **um professor que em relação à atividade em aula me marcou** e na **5ª/6ª série** eu tive **um professor muito bom**, inclusive a gente fazia educação física no São Vicente, no abrigo da velhice, tinha um campeão de futebol e piscina (a gente tinha aula de piscina naquela época), eu **lembro das aulas dele até hoje**, eu lembro de bons momentos. (Professor D – o grifo é nosso).

Deste modo a escolha profissional do **Professor D** se aproxima das motivações expressas pelo **Professor B**, sendo considerada também como uma escolha não consciente, sem a preocupação com práticas profissionais específicas (LASSANGE, 1997). Corrobora também para esta questão o fato desse professor não saber exatamente o que queria em termos de profissão, tendo optado por algo familiar e sob certo aspecto prazeroso. Sobre este aspecto Charlot (2006) vai assinalar que muitas vezes se escolhe o curso de Pedagogia que é mais fácil de entrar. Na nossa opinião a Educação Física não foge a esta regra.

Dentro deste contexto constata-se que somente a escolha profissional da **Professora C** foi feita de forma consciente, enquanto que a dos **Professores A, B e D** foram feitas baseadas em aspectos não tão significativos, salvaguardando-se o **Professor B** que apresentava uma clareza maior com relação à área e campo de atuação.

Nos depoimentos apresentados observou-se também que a socialização primária foi marcada pela incorporação de um *habitus* social formado no âmbito do contexto familiar em interação com o espaço social da escola (TARDIF, 2002). Desta forma, o tópico a seguir dará continuidade a este processo de socialização, tendo por objetivo delinear o percurso traçado pelos professores entrevistados durante a socialização secundária.

d2 – A vida na universidade

A vida na universidade é o período em que se dá a formação profissional. Esta fase é descrita por Tardif (2002) como sendo o processo de socialização secundária. No caso deste estudo a socialização secundária diz respeito ao curso de Educação Física freqüentado pelos professores entrevistados.

d2.1 – O curso de Educação Física

d2.1.1 – A fase de adaptação

Esta fase diz respeito à entrada dos professores no curso de Educação Física. A fase de adaptação foi definida como complicada para o **Professor A** e a **Professora C** e sem complicações ou ausência de problemas de determinada natureza para o **Professor B** e **Professor D**, considerando o seu anonimato nos depoimentos.

Em se tratando do **Professor A** foi considerado como complicado a falta de literatura especializada na área em português para estudar.

Em termos de **Educação Física o Brasil não tinha nascido**. Depois que começou a engatinhar. **Não tinha publicação em português** de jeito nenhum. Pra importar se levava de oito a nove meses pra chegar o livro em inglês. **Complicado** (Professor A – o grifo é nosso).

No caso da **Professora C** foi considerado complicado ter que deixar de ajudar seus pais no comércio da família, pois...

A partir do momento que eu passei na universidade a minha vida mudou totalmente. Eu fui morar fora de casa, sozinha numa kit-net... querendo ou não **o fato de morar sozinha não era um problema**, porque até então a gente já cozinhava, já lavava, porque meus pais trabalhavam o dia inteiro e isso já era de praxe em casa. Mas me tirou o peso de ter uma tarefa cumprida, que era uma coisa que eu queria muito, **mas ao mesmo tempo no meu primeiro ano foi muito complicado, porque eu era uma mão de obra a menos pros meus pais.** Então, eu lembro que eu ia embora todo final de semana pra continuar trabalhando, porque ainda tava se fortalecendo. Hoje em dia a gente não precisa mais trabalhar, mas

naquela época era importante. **Eu lembro que eu ficava aqui e qualquer brecha que dava eu ia pra casa, pra Piracicaba, pra poder ajudar.** E assim, sempre fazendo alguma coisa aqui, pra ganhar um dinheiro pra poder me manter aqui, era muito importante isso também (Professora C – o grifo é nosso).

Desta forma a **Professora C**, ao mesmo tempo em que realizou o desejo (que não era somente seu, mas também da família) de ingressar no ensino superior, necessitou viajar semanalmente para a cidade de origem a fim de ajudá-los no orçamento familiar.

Nos depoimentos apresentados constatou-se que a fase de adaptação à vida na universidade foi complicada para dois dos professores, por diferentes motivos, como: a necessidade de viajar diariamente para trabalhar e estudar (**Professor A**) e deixar de ser uma “mão de obra” para a família (**Professora C**). Porém, a adaptação também dá margem a novas descobertas, bem como pode trazer subjacente a elas decepções.

d2.1.2 – As decepções e descobertas

No âmbito desse percurso, os professores assinalaram, entre as decepções e descobertas com relação ao curso, ou até mesmo profissão, como significativo, o período de aprendizado e re-significações. Com relação a esta questão foi evidenciado, por exemplo, que o curso era muito atrasado ou que deixava a desejar (**Professor A, Professora C e Professor D**). Porém, também havia a afirmação de ter sido uma experiência especialmente positiva (**Professor B**).

O **Professor A** registrou que tinha que viajar todo dia para estudar e trabalhar para se sustentar. Se isso só não bastasse considerava o curso precário e muito atrasado, pois...

Não tinha publicação em português de jeito nenhum. Existia aqueles livrão brochurão bem antigo, só tinha isso. **Era muito atrasado** (Professor A – o grifo é nosso).

Em margens oposta, para o **Professor B** freqüentar a universidade foi uma experiência significativa. De seu depoimento vem a confirmação de que a...

(...) faculdade foi uma experiência especial. Especialmente positiva (Professor B – o grifo é nosso).

No entanto para a **Professora C**, embora tivesse entrado numa universidade pública de qualidade, no seu primeiro ano, teve a sensação de que estava cursando uma área que se deixava desvalorizar, gratuitamente, por parte dos docentes e estudantes, afirmando que...

Você tem um sistema de educação que “tira até a sua alma” pra você passar no vestibular e quando você passa, você ganha um estigma de “curso coxa”. Eu tinha essa sensação no meu primeiro ano (Professora C – o grifo é nosso).

No caso do **Professor D**, apesar de se considerar um aluno, por vezes, relapso, considerava que o curso de Educação Física deixava a desejar com relação ao conteúdo transmitido.

Eu fui **um aluno meio relapso**, pelo curso ser noturno e de três anos de duração. As pessoas **falam que quem faz a faculdade é o aluno. Mais ou menos**, eu acho que o meu **curso de Educação Física deixou a desejar. O curso de pedagogia me deu um embasamento um pouco melhor**, o curso de Educação Física deixou a desejar (Professor D – o grifo é nosso).

Porém, ao fazer uma segunda graduação, o **Professor D** vai assinalar que durante o curso de pedagogia adquiriu maior embasamento para seu exercício profissional. Entretanto, há também a observação de que este novo curso foi apenas “um pouco melhor”. Dentro desse contexto há uma nova polarização, trazendo a tona, novamente, as observações de Charlot (2006) sobre cursos “fáceis”, pois tanto na Pedagogia como na Educação Física se pode escolher os cursos que são mais fáceis de entrar. Do mesmo modo se pode colocar também o estigma dos denominados cursos “fáceis” relacionados à área de formação de professores. Todavia chama atenção a postura do **Professor D** por ter obtido a sua qualificação em faculdade privada e universidade pública e não ver uma diferença tão significativa entre ambas. Da mesma forma que se torna intrigante tentar entender: como que um aluno que se considera relapso tem condições (técnicas, instrumentais ou didático-pedagógicas) para avaliar o curso que fez? Quem está avaliando quem?

Não se questiona o depoimento em si, mas se lança dúvidas sobre os critérios utilizados na apreciação desse processo, podendo se perguntar, ainda,

sobre quem está enganando quem? A resposta a esta questão ou questões poderemos não obtê-la na ordem direta, mas fica esta interrogação.

Dentro deste contexto, nos diferentes depoimentos apresentados observou-se que as decepções e descobertas, com relação aos cursos de Educação Física, giraram em torno das deficiências ou descompassos no que tange a estrutura curricular, podendo envolver ou não os recursos humanos, materiais e físicos. Frente a tais questões os professores foram levados a realizar diferentes escolhas nesse novo processo de vida.

d2.1.3 – As escolhas no âmbito desse novo processo de vida

A partir das decepções e descobertas há tomada de decisão. Partindo deste pressuposto, para os professores entrevistados, as escolhas, no âmbito desse novo processo de vida, envolveram a necessidade de trabalhar, estudar e viajar diariamente (**Professor A**), fazer novas amizades e buscar outros envolvimento (**Professor B e Professora C**). Porém, para **Professor D** esta questão passou despercebida não se elucidando nenhum fato significativo.

Destarte, o **Professor A** teve que trabalhar e estudar, bem como ficar no traslado de uma cidade a outra...

Viajava “todo santo dia”. Camelei. **Trabalhar e estudar** não é fácil. Aí eu não tinha tempo pra nada. Sábado e domingo era pra fazer trabalho e o dinheiro contado. Dinheiro contado que você não podia comprar uma bala. Consigo **um emprego na biblioteca da UNESP** lá da Santana [bairro de Rio Claro, onde se encontra um dos campus da UNESP na cidade]... antes de terminar a faculdade, acho que no ultimo ano eu consegui o emprego na UNESP (Professor A – o grifo é nosso).

No caso do **Professor B** a ênfase ocorreu no entorno de boas amizades. Amizades estas que contribuíram para que tivesse êxito nos estudos.

O rol de amizades foi muito importante. Na faculdade você tem **muitas influências negativas** e eu tive a **sorte de ter amigos que não buscavam isso**, que buscavam realmente estudar, conhecimento, aprendizado, amizade, crescer em todos os aspectos. Foram **grupos muito importantes para a minha vida, grupos que influenciaram...** às vezes uma turminha que era muito boa, talvez eu

desviasse alguma coisa do caminho, buscava alguma outra coisa na faculdade e **essas influências positivas me trouxeram para um lado melhor na faculdade** ‘oh, vamos fazer isso daqui. Isso daqui é melhor’ (Professor B – o grifo é nosso).

A **Professora C** também baseou suas escolhas na ampliação do círculo de amizades e envolvimento nos projetos desenvolvidos pela universidade, buscando compreender melhor o “conteúdo” oferecido no curso.

Mudou a rotina de casa, eu morava sozinha, tinha outros horários, **mudou o círculo de amigos**, porque não eram mais os mesmos amigos. **Eram os amigos que** você passou a conhecer aqui, que **faziam parte da sua rotina na universidade** (...) Ao mesmo tempo que mudou muito a minha rotina **eu comecei a me encher de outras coisas** (a participar de um monte de projetos) **pra que suprisse essa minha necessidade de saber mais que eu vinha desenvolvendo** (Professora C – o grifo é nosso).

E com relação ao **Professor D**, como já foi assinalado, não se apresentou nenhum apontamento, mas registrou-se que após a graduação o docente mencionado se sentiu despreparado para lecionar. Buscou suprir os seus limites em cursos de capacitação e na perspectiva de uma nova graduação. Neste itinerário admitiu-se também a perspectiva de aprendizagem pela tentativa-e-erro na “prática” do processo de ensino.

O pouco que eu **aprendi** foi **meio na prática**, me **formando em cursos, estudando mais a parte didática, da pedagogia mesmo**. Daí, eu consegui enxergar um pouco melhor (Professor D – o grifo é nosso).

No geral, dos depoimentos apresentados, constatou-se que as escolhas decorrentes deste novo projeto de vida enfrentaram diferentes desafios: viajar todos os dias para poder trabalhar e estudar (**Professor A**); vincular-se a boas amizades (**Professor B** e **Professora C**) e envolver-se com projetos de pesquisa e extensão oferecidos pela universidade (**Professora C**). Das escolhas efetuadas buscou-se conhecer melhor o nível de envolvimento que o professor participante estabeleceu com o seu processo de formação.

d2.1.4 – O envolvimento

O envolvimento com o processo de formação apontou que alguns professores se envolveram com a universidade/faculdade/curso usufruindo do que esta tinha a lhes ensinar ou oferecer em termos de conhecimento, ambiente, amizades, projetos (**Professor B e Professora C**).

O **Professor A** colocou que na...

época **o que a faculdade tinha pra apresentar apresentou, a gente aprendeu** (Professor A – o grifo é nosso).

O **Professor B** ponderou que pelo fato de ter tido boas influências, consideradas positivas durante a socialização secundária, pode se envolver com os estudos, obter conhecimentos e aprendizados, bem como ter boas amizades, proporcionando o seu crescimento em todos os aspectos. Só lamenta não ter aproveitado melhor todas as oportunidades que foram oferecidas durante este processo.

Acredito que aprendi por demais na faculdade. Na faculdade você tem muitas influências negativas e eu tive a sorte de ter amigos que não buscavam isso, que buscavam realmente **estudar, conhecimento, aprendizado, amizade, crescer em todos os aspectos**. Me arrependo de não ter feito mais. **Oportunidades que apareceram e que na hora você acaba deixando.** Eu **se fizesse faculdade hoje seria outra a maneira de estudar**, eu **iria aproveitar de outra forma**, pelo amadurecimento que eu tenho, pela experiência que eu tenho (Professor B – o grifo é nosso).

O envolvimento da **Professora C** com a universidade ocorreu pela participação em grupos de pesquisa e projetos de extensão. No entanto a quase totalidade deste envolvimento ocorreu visando “preencher vaga” nos horários livres por considerar o curso, inicialmente, fácil.

(...) **Foi a época em que eu fiz trabalhos:** desde o primeiro ano no projeto de futsal até o quarto ano; trabalhei com vários professores no meu primeiro ano (fiz extensão de anatomia, projeto relacionado ao corpo com o R de sociologia), com várias coisas diferentes, porque **a minha idéia era não deixar muitas coisas vagas, porque eu achava que tava muito fácil** (Professora C – o grifo é nosso).

Em relação ao **Professor D**, o envolvimento deste, aparentemente, se resumia em participar das aulas oferecidas pelo curso fossem elas voltadas para parte esportiva ou escolar, como na seguinte descrição:

a gente fazia **as aulas mais práticas voltadas pra parte esportiva e um pouco pra escola** (Professor D – o grifo é nosso).

Nos depoimentos apresentados evidenciou-se que o envolvimento com processo de formação abarcou a participação em projetos de pesquisa e extensão (**Professora C**); a participação nas aulas (**Professor A e Professor D**); o cultivo de boas amizades (**Professor B**); enfim, o currículo.

d2.1.5 – O currículo

No que diz respeito às disciplinas que foram oferecidas durante o curso de graduação e a “avaliação” que eles faziam desse processo, as caracterizações apontaram para a perspectiva esportivista (**Professor A e Professor D**) ou de um curso que possui uma grade curricular extensa e variada (**Professora C**) e/ou nada a declarar (**Professor B**).

Dentro deste contexto, o **Professor A** durante o seu curso de graduação não teve conhecimento sobre musculação, fisiologia e anatomia. O primeiro porque, ainda, não havia academias de musculação e os outros dois por falta de laboratórios e literatura em português.

Pra você ter noção, na época **não tinha musculação**. Não tinha academia de musculação, estavam surgindo às academias. Na época **o que a faculdade tinha pra apresentar apresentou, a gente aprendeu**. Não tinha nem doutores e acho que nem mestres **teve que importar** tudo. **Fisiologia do exercício, nunca ouvi falar nada**. Eu não tinha nada dessa parte. Aí começa a se falar em fisiologia, **os livros são importados. Os laboratórios não existiam**, não tinha como ter aula de anatomia (Professor A – o grifo é nosso).

Porém, para a **Professora C** a entrada para a universidade frustrou-a por achar o curso muito fácil no primeiro ano. Não conseguia entender porque algumas disciplinas eram oferecidas...

eu tinha **uma ânsia muito grande de entrar pra universidade e no meu primeiro ano eu me frustrei muito. Porque era muito fácil**, parece que eu tinha estudado tanta coisa difícil e eu cheguei aqui e era tudo fácil. Daí, eu **achava meio ridículas as disciplinas que eu tive no primeiro ano**. Eu ficava me perguntando “**porque eu tenho que fazer massagem?**”, eu **não conseguia entender**. É verdade, eu não conseguia entender, porque eu estava fazendo aquilo. **Hoje eu consigo entender de uma forma melhor, mas ainda considero que em muitos momentos as disciplinas são relapsas no primeiro ano** (Professora C – o grifo é nosso).

Com relação ao curso e a sua grade curricular, o **Professor D** assinalou que a faculdade era esportivista. Relata também que o curso não tinha uma base curricular e que os professores não possuíam mestrado ou doutorado.

E a faculdade tinha um **curso voltado** – hoje, na minha opinião – **muito mais pra área esportiva**. Era uma perspectiva nos anos oitenta e **não tinha uma base com um currículo, os professores não tinham uma formação**, por exemplo, **com nível de mestrado e doutorado** (Professor D – o grifo é nosso).

Deste modo nos depoimentos descritos constatou-se que as grades curriculares, dos cursos de Educação Física, foram caracterizadas como predominantemente esportivista (**Professor A e Professor D**) ou extensa e variada (**Professora C**).

Desta compreensão, os resultados obtidos apontam que durante a socialização primária ocorre a construção de um *habitus* social, que vai sendo estruturado de acordo com as experiências vividas pelos professores entrevistados ao relacionar-se com os familiares, com o bairro e a escola (DUBAR, 1997). Isto é, tal construção do *habitus* geriu, nos participantes, os saberes pessoais que foram integrados no trabalho docente pela história de vida, bem como pela socialização primária (TARDIF, 2002).

4.3. A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES NAS TRAJETÓRIAS DE VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL

O processo de socialização primária diz respeito à fase que precede a entrada no ensino superior, neste estudo, podendo ser visto também como um período de socialização pré-profissional (PIMENTA, 2002), o caso da docência, enquanto que a socialização secundária concentra-se na formação profissional propriamente dita.

No decorrer destes dois processos alguns dos saberes utilizados pelos professores na prática pedagógica mantêm o seu vínculo (TARDIF, 2002).

Dentro deste contexto, os saberes docentes são compreendidos por Tardif (2002) como sendo “formado pelo amálgama, mais ou menos, coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36)¹⁹. Partindo desse pressuposto apresentam-se as fontes sociais de aquisição desses saberes, colocando a família, o ambiente e a educação, bem como a escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, entre outros, como espaços privilegiados para este fim.

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissional
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissional nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, na sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola, na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: TARDIF (2002)

Quadro 3 – FONTES DE AQUISIÇÃO DOS SABERES DOCENTES

Da mesma forma também se aponta que os modos de integração no trabalho docente mantêm estreito vínculo com a história de vida e a socialização primária, a

¹⁹ Vide pagina 59

socialização pré-profissional, as “ferramentas” utilizadas e a própria prática do trabalho no âmbito da socialização profissional.

O quadro apresentado ilustra muito bem a caracterização apresentada, evidenciando aspectos que já tinham sido mencionados, anteriormente, mas que agora serão apresentados de forma mais objetiva.

4.3.1. Socialização Pré-Profissional: uma formação artesanal?

De acordo com o quadro as fontes de aquisição dos saberes docentes contemplam a socialização pré-profissional, caracterizada pelos conhecimentos provenientes da formação escolar anterior, tendo como fontes sociais de aquisição a escola primária e secundária e os estudos pós-secundários não especializados. Pimenta (2002, p 20 – o grifo é nosso), corroborando com o assunto, assinala que “os professores em formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor”, devido a experiência que tiveram como alunos podendo-se apontar:

quais foram os bons professores quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. **Quais professores foram significativos em suas vidas**, isto é, contribuíram para sua formação humana. **Também sabem sobre o ser professor e por meio da experiência socialmente acumulada**, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos em escolas precárias; **sabem um pouco sobre as representações e estereótipos que a sociedade tem dos professores através dos meios de comunicação. Outros alunos já têm atividade docente.** Alguns porque fizeram magistério no ensino médio; outros, a maioria, porque são professores a *título precário*. **Sabem, mas não se identificam como professores, na medida em que olham o ser professor e a escola do ponto de vista do ser aluno.**

Dentro deste contexto, no caso dos professores entrevistados, todos apresentaram indícios destes saberes provenientes da formação escolar anterior por meio da escola primária e secundária, sendo que um, além destas, os adquiriu na participação de um projeto com menores de rua, onde ministrava diversas atividades (**Professor A**). Sobre o arrolado, além das representações que os participantes possuíam acerca do ser professor, aqueles possuíam, também, uma representação

de cultura escolar²⁰ (KNOBLAUCH, 2005), gerida por uma visão de aluno, descrita nas falas, através da concepção que tinham sobre a escola.

Desta forma, o **Professor A**, durante o ensino primário tinha a escola como um local que era obrigado a frequentar. Na sua visão a profissão docente era constituída por professores rígidos e frios, com os quais não havia diálogo. Porém, ao ingressar no ensino secundário pode re-significar a primeira visão, acerca da escola, que havia interiorizado, vendo esta, agora, como um local agradável de frequentar e de se relacionar com os mestres.

Outra fonte de aquisição de saberes provenientes da formação escolar anterior foi o projeto em que o **Professor A** trabalhou ministrando atividades diversas para menores de rua. O professor afirma que tal projeto o fez decidir pelo magistério, no caso, o curso de Educação Física.

O **Professor B**, em seu depoimento, aparece como um aluno exemplar, envolvido nas atividades, organização e jogos oferecidos pela escola, tendo muito contato com os professores de Educação Física. Tal envolvimento fez com que incorporasse diferentes saberes durante este período pré-profissional e o encaminhasse para o campo do magistério.

Fui também conversando com professores, que me deram aula (alunos do curso de educação física), assim, começou a surgir em mim essa vontade de trabalhar com alunos, ensinar esses alunos, poder fazer alguma coisa em prol desses alunos (Professor B – o grifo é nosso).

A imersão que a **Professora C** realizou na cultura escolar durante a educação básica foi intensa. Desde a participação em todos os eventos oferecidos pela escola, até a atuação como representante de sala, da coordenação, do voluntariado, do grupo jovem da igreja, do grêmio. Além da afinidade com alguns professores e das aulas, informais, de violão que ministrava para os amigos. Desta forma, a **Professora C**, possuía vasta gama de saberes provenientes da formação escolar anterior, utilizados em sua formação profissional.

Deste modo os professores **B** e **C** devido ao contato prévio que tiveram com os professores de Educação Física foram gradualmente desenvolvendo o desejo de fazer parte, de exercer, a mesma profissão dos mestres (PINTASSILGO, 1999).

²⁰ Vide página 66.

No caso do **Professor D**, sua representação do ser professor veio antes mesmo de sua entrada no ensino primário, pois sua mãe era professora. Assim, o professor afirma que:

Agora, minha **mãe é professora** também, então eu tive **bastante contato com o magistério**, não era **algo desconhecido** para mim
(Professor D – o grifo é nosso).

No entanto, independente deste fato, afirma que sempre possuiu um bom relacionamento com o espaço escolar, lembrando que muitos foram os professores que o marcaram durante este período.

Dos diferentes depoimentos apresentados, com alguma exceção, observou-se que a fase de socialização pré-profissional foi um fato concreto na vida desses professores (PIMENTA, 2002, TARDIF, 2002) nos levando para a próxima fase em que se busca compreender qual o significado que os saberes docentes assumiu na socialização profissional.

4.3.2. Socialização Profissional: os saberes docentes em questão

De acordo com Tardif (2002), os estudos relacionados às fontes de aquisição dos saberes docentes e socialização profissional têm como referências os saberes provenientes da formação profissional para o magistério, adquirido dentro das instituições de formação de professores por meio das disciplinas oferecidas e estágios supervisionados.

Neste enfoque alguns dos professores entrevistados apontaram as aulas práticas, as aulas voltadas para a escola, os estágios supervisionados, bem como a participação em projetos de extensão e pesquisa, como fontes provenientes destes saberes da formação profissional (**Professor B** e **Professora C**).

Outros, no entanto, apontaram a vida escolar ou trabalho voluntário, pautados nas vivências, bem como nas orientações, em casos particulares, da cultura corporal de movimento como eventos significativos.

A partir da narrativa dos professores entrevistados, a compreensão que eles têm com relação aos saberes docentes, apareceu explicitada abarcando uma heterogeneidade de elementos (concepção, tipologia, prática pedagógica...).

Para o **Professor A**, o saber foi identificado como aquilo que se aprende no dia-a-dia ou através dos estudos, afirmando-se que “há vários” tipos de saberes, mas não os especifica. Porém fica claro que estes foram se constituindo na trajetória de vida e no exercício da profissão.

É tudo aquilo que você aprende no dia-a-dia, estudando também. Aí, você junta as duas coisas e cria o seu próprio conhecimento e aplica. **Só com um bom tempo de trabalho, um professor passa a dominar mesmo uma aula.** Penso que a partir de **dez anos de magistério** (Professor A – o grifo é nosso).

Desta forma infere-se que com relação ao **Professor A** os saberes mais utilizados, por ele, no exercício profissional, foram os saberes teóricos e da prática.

Bom eu gosto muito da parte de **saúde** [...] Na parte **prática** também diversifico as modalidades. Não sou professor de futebol, futebol e futebol (Professor A – o grifo é nosso).

No caso do **Professor B**, o saber pode ser concebido com o decorrer da vida, a partir de experiências, positivas ou negativas, vividas, e; através dos estudos. Sendo que aquele é composto por dois tipos diferentes: o saber da experiência e o saber dos estudos.

Tem aquele que **saber** que já vem, **que é adquirido no decorrer da nossa vida, de experiências que nós passamos, positivas ou negativas**, onde nos enriquecem, é um saber que nós todos temos. E tem **o saber que você buscou através de estudos, através de literatura, etc..** Eu acredito que existam **esses dois tipos de saberes** (Professor B – o grifo é nosso).

Com relação à incorporação dos saberes na trajetória de vida do **Professor B** coloca-se que foram moldados por meio do estudo e da experiência adquirida na prática profissional.

no início é muito clara a experiência do saber adquirido e com a parte da universidade, **com a parte das aulas, com a parte do saber teórico** isso foi se moldando naquilo que é estudado com a experiência que eu tinha (Professor B – o grifo é nosso).

No exercício profissional, o **Professor B** informa que os saberes mais utilizados naquela prática foram os saberes da experiência e do estudo, sendo que os dois caminham juntamente dependendo do objetivo proposto para a aula.

Atualmente os dois atuam juntamente (da **experiência** e dos **estudos**). Hoje, é muito bem balanceado de acordo com o tipo da aula, de objetivos específicos e principalmente com os alunos que eu tenho (Professor B – o grifo é nosso).

No entanto, para a **Professora C** os saberes podem ser caracterizados como algo plural, proveniente de diversas fontes, como por exemplo:

saberes de uma **pré-formação** [...] os saberes da **formação profissional** [...] saberes **disciplinares**, os saberes **curriculares**, o saber da **experiência** [...] saber das **atitudes** [...] saberes dos **conhecimentos específicos** [...] os saberes advindos das **estratégias**; dos **métodos**; das **abordagens** (Professora C – o grifo é nosso).

A respeito da incorporação destes saberes na trajetória de vida pessoal e profissional da **Professora C** este admite que foram constituídos durante a infância, adolescência e juventude, bem como no curso de Educação Física e na experiência profissional.

são advindos da minha infância, adolescência, da própria juventude [...] foram me levando a ter determinadas atitudes, comportamentos, a querer me envolver mais com a questão da docência [...] saberes que estão presentes na **graduação**; **são saberes próprios da docência** [...] eu vejo que tem o **saber das atitudes**, que foram as **posturas**, os **exemplos** que eu fui adotando, os modelos que eu fui tendo e representação ao longo da minha formação (Professora C – o grifo é nosso).

Com relação à utilização destes saberes na prática pedagógica a **Professora C**, afirma também não conseguir estabelecer quais são os mais utilizados, pois dependendo do objetivo a ser alcançado ocorre uma hierarquização, havendo em alguns momentos a preponderância de um.

Eu **não sei se eu consigo te dizer qual deles eu tenho mais utilizado** [...] Porque **eu vejo que a prática**, enquanto momento que você esta exercendo uma ação, **ela é variada e dependendo de como é essa pratica você vai ter uma hierarquia maior de um saber ou outro** [...] eu vejo que **eles se mesclam**. Em alguns momentos eu tenho a preponderância de um (Professora C – o grifo é nosso).

O saber para o **Professor D** é considerado, genericamente, como a articulação de uma série de coisas com o intuito de atingir um objetivo, a partir de um trajeto lógico.

de maneira genérica, **é aquilo que você consegue articular uma série de coisas e atingir um objetivo; conseguir fazer um trajeto lógico**, um trajeto que te leve a algum objetivo com certa facilidade (Professor D – o grifo é nosso).

Com respeito a uma tipologia dos saberes, o **Professor D** afirma que existem dois tipos de saberes: o da prática e o teórico, pois...

Tem os saberes da **prática** e os saberes **teóricos** (Professor D – o grifo é nosso).

Quanto à incorporação dos saberes na trajetória de vida, o **Professor D** coloca que estes foram apropriados na prática por meio do método de “tentativa e erro” e na realização de cursos na área. Acerca da utilização destes saberes na prática pedagógica, o professor assinala que não há como quantificar, mas acredita que aqueles se complementam.

Eu acho que é difícil quantificar, mas eu acho que **eles se complementam** (Professor D – o grifo é nosso).

Partindo do arrolado, das narrativas dos professores entrevistados, observou-se no que diz respeito as formas de aquisição dos saberes docentes (TARDIF, 2002) que eles começam a ser incorporados durante o ensino primário e secundário, correspondendo a uma socialização pré-profissional. Dela emanam saberes de uma formação escolar anterior, sendo re-significada na socialização profissional com a incorporação de saberes provenientes das instituições de formação de professores.

Entretanto, os resultados apresentados corroboram, também, com a descrição realizada por Desbiens (2005) ao assinalar que para os docentes, “todos os saberes não estão em pé de igualdade” (p. 96), sofrendo, aparentemente, uma hierarquização ao serem utilizados pelos professores conforme sua utilidade de trabalho e o valor profissional que lhes são atribuídos.

Desta forma, os saberes foram compreendidos pelos professores entrevistados como: dentro de uma amplitude maior, como algo plural que advêm de diferentes fontes (**Professora C**); como articulação de muitas coisas que visa atingir

um objetivo, bem como tudo aquilo que se aprende no dia-a-dia e no estudo (**Professor A e Professor D**); como um acúmulo de experiências da escola e da vida com o mundo, ligando esses saberes a outras experiências ou, dito de outra forma, no decorrer da vida com experiências positivas e negativas, centralizados em dois tipos de saberes (**Professor B**)

Partindo deste pressuposto, os participantes compreendem que estes saberes foram sendo constituídos em suas trajetórias de vida pessoal e profissional durante a infância, adolescência, juventude, bem como durante as atividades e os afazeres do cotidiano, por meio dos estudos, do trabalho (prático e teórico) e de oportunidades vivenciadas.

Entre os participantes, as narrativas, sobre a trajetória de vida desses professores, privilegiaram: os saberes provenientes da infância, adolescência, da própria juventude, enfim do dia-a-dia, passando pela graduação, entrando na docência, assumindo atitudes/posturas/exemplos, observando o tempo de trabalho do professor e a experiência do saber adquirido (**Professor A, Professor B e Professora C**), bem como o saber enquanto espaço de aprendizagem (**Professor D**) procurando, pesquisando, conversando, tirando dúvidas. Portanto, saberes que emergem da trajetória de vida dos professores, valorizando a aprendizagem, o conhecimento científico e o saber da experiência, apresentando como desafio saber como estes saberes aparecem, estão presentes, na prática pedagógica.

Quanto a utilização dos saberes na prática pedagógica, as narrativas dos professores entrevistados apontaram para a formação de dois grupos em que no primeiro grupo (**Professor A e Professor B**) evidencia-se a compreensão de dois saberes na prática pedagógica, o saber prático e o teórico, havendo alternância entre eles.

No segundo grupo (**Professor B, Professora C e Professor D**) esta compreensão muda, pois foi entendido que na prática pedagógica os saberes aparecem na forma de uma mescla, mistura, enfim, juntos, complementando-se, por exemplo: entende-se como uma mistura, pois ao ministrar uma aula o conteúdo a ser passado depende da forma como ele vai ser passado, da sua experiência e do contexto; tanto o saber da experiência como o saber proveniente dos estudos atuam juntamente; na prática, dependendo da ação vai ser ter uma hierarquia maior de um saber sobre o outro, mas estes saberes se mesclam ou se torna difícil quantificar em função deles se complementarem.

Desta forma, os participantes compreenderam o saber como um conhecimento que é assimilado por alguém. Há, ainda, a compreensão do saber como algo plural decorrente de diferentes fontes fornecidas cotidianamente por meio da literatura e dos estudos.

Assim na busca da compreensão de como se deu a incorporação dos saberes docentes nos professores entrevistados, tendo como referência os professores de escola, encontrou-se também o delineamento dos vestígios de um *habitus* docente ou *habitus* de professor de...

4.3.3. A perspectiva do *habitus* profissional: os professores aprendem a ser professor, sendo professor

Com efeito, nada é menos natural do que o modo de pensamento e de acção que é exigido pela participação no campo político: como o *habitus* religioso, artístico ou científico, **o *habitus* do político supõe uma preparação especial**. É, em primeiro lugar, toda a aprendizagem necessária para **adquirir o *corpus* de saberes específicos** (teorias, problemáticas, conceitos, tradições históricas, dados econômicos, etc.) produzidos e acumulados pelo trabalho político dos profissionais do presente e do passado **ou das capacidades mais gerais tais como o domínio de certa linguagem e de certa retórica política**, a do *tribuno*, indispensável nas relações com os profanos, ou a do *debater*, necessária nas relações entre profissionais. (BOURDIEU, 1989, p.169 – o grifo é nosso)

O exemplo apresentado nos coloca na questão da profissão e do exercício profissional, envolvendo o processo da iniciação, com suas provas e ritos de passagem na aprendizagem de um *habitus*.

Bourdieu (1983, 1989) considera que o *habitus* tende a conformar e orientar a acção, mas, na medida em que é produto das relações sociais, ele tende a assegurar a reprodução dessas mesmas relações objetivas que o engendraram (BOURDIEU, PASSERON, 1975).

Nesta direção, a interiorização, pelos atores, dos valores, normas e princípios sociais assegura, dessa forma, a adequação entre as ações do sujeito e a realidade objetiva da sociedade como um todo (BOURDIEU, 1989).

Porém, sobre outra perspectiva Tardif et al (1991, p.220) procurando identificar e definir quais os saberes que intervêm no *habitus* profissional, na prática pedagógica dos

professores, concluiu que os professores se utilizam, em grande medida, dos saberes da experiência, dos saberes específicos que se fundam nos saberes cotidianos e no conhecimento do meio. São saberes práticos que “incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser”.

Para o autor os saberes da experiência formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática, constituindo a cultura docente em ação.

Desse modo, o *habitus* de professor pode ser visto como uma re-significação do *habitus*. Constituindo-se como um *habitus*, o *habitus* profissional do professor, vai ser expresso na forma de “rotinas que o docente põe em ação de forma relativamente consciente, mas sem avaliar o seu caráter arbitrário, logo sem as escolher e controlar verdadeiramente” (PERRENOUD, 1993, p. 21).

Todavia não se pode esquecer que *habitus* se define como um sistema de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas dispostas a funcionar como estruturas estruturantes. Isto é como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações (valores, crenças, concepções) que podem ser objetivamente adaptadas ao seu propósito sem supor o desígnio consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los.

Em se tratando de Educação Física Sanchotene (2007, p. 17 - o grifo é nosso) observou que no caso dos professores de Educação Física...

o *habitus* (ou as disposições para a prática) dos professores seria estruturado a partir da escolarização do futuro professor, da formação inicial e de suas experiências corporais e esportivas, influenciando a prática pedagógica e, algumas vezes, se impondo como uma limitação às mudanças da prática.

Entretanto, na visão de Silva (2007, p. 60), o *habitus* profissional do professor pode ser organizado também por meio de um principio hologramático composto por três elementos que mantêm uma relação complexa entre si: ações didáticas, *hexis* corporal e postura. Em cada um destes elementos há “uma referência básica comum a todos que mostra, às vezes mais sutilmente às vezes menos, o tipo de *habitus* professoral que o conjunto dessas reações organiza”.

No geral o que se tem é um sistema complexo envolvendo de um lado valores, normas e princípios sociais e de outro saberes práticos e saberes específicos mediados pelas concepções ou concepção que se assume com relação à representação do ser professor. Uma representação que trás subjacente a ela um

processo dinâmico de (re-)significação de *habitus* sociais do passado (família, escola, faculdade) e do presente (exercício profissional), compondo o *habitus* de professor (o *habitus* profissional do professor).

Dentro desse contexto, para o **Professor A** somente com um bom tempo de trabalho, por volta de uns 10 anos, é que um professor passa a dominar o seu espaço de trabalho.

Por isso que eu digo **só com um bom tempo de trabalho, um professor passa a dominar mesmo uma aula**. Penso que a partir de dez anos de magistério. Porque você **vai construindo ali**. Você erra muito. Você **vê coisas que hoje você não faria** e a própria idade **vai amadurecendo e criando um método**, vamos supor. Acho que **cada professor** hoje **tem um método** (Professor A – o grifo é nosso).

Na narrativa do **Professor B** aponta-se que com o avançar da idade e da experiência, o aprendizado de ser professor vai sendo adquirido. Recorda-se que no início da carreira as aulas, por ele ministradas, eram mais voltadas para a prática de esportes. No entanto, com o passar do tempo, na convivência com outros profissionais e com a ampliação dos conhecimentos adquiridos durante a graduação passou a “equilibrar” os conteúdos de acordo com os objetivos específicos da aula.

Existem muitas coisas que a gente erra, que a gente precisa melhorar, mas com a idade, com a experiência, com muita paciência eu acredito que vamos **adquirindo esse aprendizado**. Mas **no início**, por exemplo, **depois da graduação** eu me voltei **muito mais pra uma parte prática**, porque, talvez, as exigências dos alunos tendiam mais pra esse lado e também, uma vontade minha era muito mais prática, mas aí eu comecei a **buscar outros tipos de saber, “melhorar” e ampliar** aqueles que eu adquiri na faculdade e também **o convívio com outros profissionais** e você **vai vendo que não existe somente um lado** e realmente eu fui **buscar um outro lado e isso foi se equilibrando e hoje** eu tenho **dezenove anos de magistério** e com **certeza** isso, hoje, **é muito bem balanceado de acordo com o tipo da aula, de objetivos específicos e principalmente com os alunos** que eu tenho (Professor B – o grifo é nosso).

A **Professora C** apesar de ter adquirido uma boa experiência acerca do professorado na graduação, enquanto participava dos projetos de extensão e dos estágios supervisionados, afirmou que o saber da prática, o total domínio dos alunos em alguns momentos e a relação com os pares, só foram adquiridos ao longo do exercício profissional.

Eu não tinha aquele conhecimento da prática, do saber da prática que é necessário, mas tinham algumas coisas que eram tranquilas, por exemplo, a comunicação, a verbalização do conteúdo. Porque eu já tinha tido isso anteriormente. **Talvez eu não tivesse total domínio dos alunos em alguns momentos. A relação com os outros professores, porque eu não permanecia no local que os mesmos professores o tempo todo** (Professora C – o grifo é nosso).

No caso do **Professor D**, por sentir que o curso de Educação Física, deixou a desejar em sua formação como profissional, admitiu que o pouco que aprendeu foi no exercício profissional. Desta forma atribui o restante de sua formação profissional a cursos profissionalizantes e ao curso de pedagogia que realizou posteriormente.

O pouco que eu **aprendi** foi **meio na prática**, me **formando em cursos, estudando mais a parte didática, da pedagogia mesmo**. Daí, eu consegui enxergar um pouco melhor (Professor D – o grifo é nosso).

Desse modo que os professores aprenderam o exercício da profissão na prática e com a prática, não negando os fundamentos teóricos, mas realizando uma mediação entre a teoria e a prática, bem como criando rotinas (PERRENOUD, 1993).

Porém, em se tratando do exercício profissional, as representações que compõem este universo irão além do saber da experiência ou de um saber didático curricular, ampliando este mosaico, mas não negando aspectos ou elementos que já tenham sido relacionados. Por exemplo: o **Professor A** colocou que para exercer a profissão de professor era necessário que o indivíduo possuísse um “dom”.

Acho que é **um dom. Se a pessoa não tem aquele dom para ser docente**, mesmo que ele queira, ele **não vai conseguir dar uma boa aula**, ele não vai conseguir ser um bom profissional. Tem que ter o dom, tem que gostar daquilo, **tem que ter nascido para aquilo [...]** Então, eu entendo que **tem que ter o dom** (Professor A – o grifo é nosso).

A questão do “dom” ou “carisma, que, na definição weberiana refere-se a qualidades excepcionais, dons específicos que são sobrenaturais e não acessíveis a todos (BISSERET, 1979) ou a crença de que as qualidades intelectuais são adquiridas basicamente pela via da transmissão genética, do tipo “aptidão natural” (SAES, 2007) habitam o universo do magistério, não sendo diferente com o **Professor A**.

Portanto, perpassa este processo ideologias do tipo “esforço pessoal”, competência, capacidade intelectual, “dom”, dando a entender que somente alguns “eleitos” teriam perfil para a docência, podendo desqualificar os saberes profissionais docentes.

Mudando de foco, para o **Professor B** a profissão docente não se restringe a sala de aula somente, mas deve também basear-se nos bons hábitos e dar sempre um bom exemplo.

uma profissão que não termina só em sala de aula, ela vai além da quadra [...] eu creio que a profissão docente é contínua. Você mostrar bons hábitos em todos os lugares (como você encontra alunos fora), você dar sempre um bom exemplo (Professor B – o grifo é nosso).

Neste sentido, a visão do **Professor D** corrobora com a do Professor B, por acreditar também que esta não se restringe a sala de aula, abarcando questões de valores, postura, ética, profissionalismo, afetividade. Desta forma, compreende que o profissional docente não deveria ser considerado um professor, mas, sim, um educador.

(...) **não se restringe a aula em si**, eu acho que tem vários componentes. O **educador** não atua só naquele momento, **ele tem uma postura**, ele tem **valores**, ele tem **ética**, ele tem **profissionalismo**, ele se interessa pela pessoa, ele tem a questão da **afetividade**. Se você olhar de maneira mais técnica o professor é naqueles cinquenta minutos e acabou e eu acho que a gente precisa ser mais do que isso (Professor D – o grifo é nosso).

Sobre esta questão Arendt (1972, p. 243 – o grifo é nosso) numa reflexão densa sobre o assunto, envolvendo a escola e a criança e a idéia de professor e educador, nos dirá que:

Normalmente, a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez, através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo. (...), a escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja ainda o mundo de fato. (...) Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é. (...)

Na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. **A autoridade do educador e as qualificações do professor não são a mesma coisa. (...) A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo.**

Portanto, é na responsabilidade que se assume por este mundo que o professor vai ganhar a sua autoridade de educador, não ficando restrito ao limite da sala de aula.

Para a **Professora C** a profissão docente é uma área que possui um corpo de conhecimento próprio de práticas específicas, sendo caracterizada por uma escolha profissional.

a docência é uma escolha profissional [...] Então, eu vejo que ela é uma profissão, que é uma área que tem um corpo de conhecimento próprio, que tem práticas específicas (Professora C – o grifo é nosso).

No geral, tomando como referência os depoimentos apresentados, se pode constatar a presença de um (dos três) elementos do princípio hologramático descrito por Silva (2007), quais sejam a ação didática, a *héxis* corporal e a postura.

Se na descrição dos professores de referência, vinculada a socialização primária, foi possível identificar vestígios dos três elementos do princípio hologramático, nos depoimentos dos professores participantes ficou em evidência mais a questão da postura. Por exemplo: a postura pode ser observada na narrativa dos professores **B** e **D** ao exprimirem que o professor necessita ser um transmissor de valores, ética e bons hábitos.

No geral forma-se um percurso em que as escolhas vão ocorrendo dentro de um fluxo de vida em que o cotidiano, as experiências da infância e da adolescência e as exigências do meio, bem como o processo de profissionalização acabam por configurar um conjunto de conhecimentos que dão sentido e constitui a tessitura de cada ser humano.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No trabalho desenvolvido observou-se com relação aos objetivos e problema desse estudo que a construção do *habitus* social ocorre no desenvolvimento do projeto educacional familiar, incluindo afetividade, cumplicidade, apoio e carinho entre os familiares.

A partir desta constatação notou-se que o relacionamento com os pais, de um modo geral, sempre foi de muita proximidade. No entanto, no que diz respeito à relação com os pais, levando em conta a questão de gênero, os professores **A**, **B** e **D**, aparentemente, pareciam se relacionar melhor com o pai do que com a mãe, enquanto que a **Professora C** apresentava um relacionamento mais próximo com a mãe, tendo também o pai bastante presente.

Com relação às regras estabelecidas, pelos pais, estas dizem respeito a casa, escola, moral dos bons costumes e formação de nível superior (**Professor B**, **Professora C** e **Professor D**), bem como de comportamentos e limites estabelecidos (**Professor A** e **Professor C**).

A partir desta educação formal na família dá-se início a incorporação do *habitus* de “classe” ou o *habitus* de “pequeno burguês” (DUBAR, 1997). A respeito da incorporação destes *habitus*, três professores entrevistados incorporaram o *habitus* de “pequeno burguês” (**Professor A**, **Professor B** e **Professora C**) enquanto que o **Professor D** apresenta também vestígios desse *habitus* por ter feito curso superior diferente de sua mãe que fez o curso normal profissionalizante. Embora, se possa fazer este apontamento o **Professor D** não deixa de trazer subjacente a sua escolha profissional traços do *habitus* de classe. Dessa forma, com relação ao **Professor D**, em particular, assinala-se que na incorporação do *habitus* há indícios de características do *habitus* de “pequeno burguês” e do *habitus* de classe não sendo possível categorizá-lo.

No que diz respeito da questão religiosa, dois participantes explicitaram que possuíam uma fundamentação religiosa católica (**Professor A** e **Professora C**),

enquanto que os outros dois não mencionaram nada a este respeito (**Professor B** e **Professor D**).

Com relação à convivência com os amigos dava-se no bairro e na escola, sendo que os de um lugar não eram os mesmos do outro (**Professor A**, **Professora C** e **Professor D**). Os amigos do bairro poderiam ser relacionados à escola, mas não freqüentavam a mesma instituição (**Professor B**).

Sobre a questão da convivência no bairro emergiu uma cartografia do espaço geográfico relacionada a este local e as instalações que circundavam a casa, tendo como um dos elementos importantes a cultura de movimento. A rua foi lembrada por todos como sendo um espaço social em que se utilizava por meio de brincadeiras comuns ou de gênero: carrinho de rolimã, amarelinha, pipa, peão, futebol, mãe-da-rua, queimada, taco, bets, esconde-esconde, pega-pega, elástico, bafo, trocar figurinhas, bambolê, jogos de tabuleiro, pique-bandeira, papel de carta e polícia e ladrão.

Outro aspecto que influenciou diretamente na incorporação do *habitus* social foi a escola. Os professores afirmaram ter desenvolvido um bom relacionamento com a escola durante o período em que nela permaneceram. Todos se recordaram que os docentes os marcaram de uma forma ou outra. No entanto, somente o **Professor A** declarou não ter recebido influência de professores da área em relação à escolha profissional. A respeito da escolha profissional observou-se que, de acordo com os estudos de Lassange (1997), somente a **Professora C** realizou uma escolha consciente, enquanto que os professores **A**, **B** e **C** basearam-se em falsos cognatos para tal.

Desta forma, no que diz respeito às tomadas de decisão, dentro do ambiente escolar, os professores **B** e **C** optaram por ser sujeitos desse processo; o **Professor A** ficou na transição de coadjuvante e sujeito; enquanto que o **Professor D** passou pelo processo de escolarização.

Na escola, com relação às disciplinas e as atividades que proporcionaram este envolvimento e promoção de uma cultura corporal de movimento, citados pelos professores entrevistados, estão as aulas de Educação Física (**Professor B**, **Professora C** e **Professor D**), o projeto de teatro da aula de português (**Professor A**), a participação nos jogos escolares (**Professor B** e **Professora C**), bem como as escolinhas de esportes, gincanas e passeios ciclísticos (**Professora C**).

O desenvolvimento social na família, no bairro e na escola, a partir das tomadas de decisão, durante a socialização primária, constituiu-se em motivações e influências que levaram os professores entrevistados ao magistério. Como principais pontos de partida apareceram o desejo de ser professora ou professor (**Professora C**); gostar de atividade física ou esporte e/ou o envolvimento com pessoas praticantes de esportes (**Professor B**), a necessidade de fazer uma faculdade (**Professor D** e **Professor A**), a participação em grupos sociais (**Professor A**) e a influência de amigos e professores (**Professor A, Professor B, Professora C e Professor D**).

Dentro deste contexto dá-se início ao processo de socialização secundária, a formação profissional dentro do curso de Educação Física. Porém, para alguns a fase de adaptação à nova instituição foi considerada por fatores externos ou internos como complicada devido a falta de subsídios financeiros para o estudo, bem como de ter que mudar de cidade e não poder mais ajudar os pais com as despesas da casa (**Professor A** e **Professora C**). Os professores **A** e **B**, com relação a esta fase não explicitaram nada.

Com referência às decepções e descobertas dentro do curso de Educação Física os professores afirmaram que o curso era muito defasado ou deixava a desejar (**Professor A, Professora C e Professor D**) e/ou, ainda, que o curso foi uma experiência especialmente positiva (**Professor D**).

Sobre as escolhas no âmbito desse novo processo de vida na universidade os professores delimitaram como aspectos preponderantes a necessidade de trabalhar e estudar (**Professor A**) e as amizades (**Professor B e Professora C**). O **Professor D** não elucidou nenhum aspecto a este respeito. Desta forma, com relação ao envolvimento com o curso os depoimentos apontaram que eles se envolveram com a universidade, aprendendo o que esta tinha a ensinar (**Professor A**), enquanto que outros buscaram conhecimento e aprendizagem, bem como a participação em projetos oferecidos pela universidade (**Professora C e Professor B**).

Com relação ao currículo do curso de Educação Física foram apresentadas duas grades curriculares: a primeira reportando-se a um dado curso de Educação Física da rede privada que não possuía laboratórios, podendo ser considerado esportivista (**Professor A e Professor D**), e; a segunda vinculada a um curso da rede pública que possui currículo extensa e variada, mas que não dava indícios claros da finalidade de determinadas disciplinas (**Professora C**). O **Professor B**, por

sua vez, não explicitou nada com relação ao currículo da universidade pública, considerando mais as oportunidades que não soube aproveitar na época.

A partir da socialização primária e secundária, os professores incorporaram saberes (pedagógicos, específico, curricular, experiencial) vinculados ao exercício profissional, bem como na construção de sua identidade profissional, na qual o *habitus* profissional de professor constitui-se na sua essência, a amálgama que dá consistência às suas rotinas (PERRENOUD, 1993).

Entretanto, a palavra saber em sua etimologia, não foi objeto de estudo e nem ilustração, mas cabe uma ressalva sobre a sua compreensão por trazer subjacente a ela o verbo latino *sapere* com vários significados, incluindo: sabor, conhecer através do paladar, ter inteligência, saber ou podendo ser usada como sinônimo de "ter o gosto de" ou "ser saboroso" (PIMENTA, 2002). Em se tratando dos participantes do estudo podemos também nos referir ao termo saber não como (saberes) corpo de conhecimento, mas como uma analogia que expõe uma situação peculiar aos quatro sujeitos, quais sejam:

a) Quando o sucesso docente pode ter sabor de “fracasso”:

O sucesso docente pode ter sabor de “fracasso” na dimensão de não ter sido feito aquilo que se poderia ter realizado. Não é o caso do **Professor D**, mas ele em sua trajetória pessoal e profissional apresentou depoimentos que deram indicativos de que no seu processo de socialização primária teve o incentivo e a cobrança para que obtivesse um diploma de ensino superior. Consta que teve o desejo de prestar vestibular para engenharia, mas acabou deixando de lado por acomodação e optou pelo magistério, tendo como influência ser um espaço social que já conhecia e a própria mãe. Todavia, também foi registrado que a sua irmã tinha mais disciplina para os estudos levando-a a obter o diploma de médica.

Dentro deste contexto observa-se vestígios de um *habitus* de “classe” e *habitus* de “pequeno burguês”, bem como breves enunciados de que na escola nunca teve problema, mas que fazia somente o necessário. Por ocasião da socialização secundária assumiu também que não levou muito a sério a sua primeira graduação. Fez uma segunda graduação em Pedagogia, mas não declarou a postura que assumiu em relação a esse curso. Como avaliação desse processo

assinalou que o primeiro curso deixou a desejar, mas que o segundo foi um pouco melhor.

Em sua trajetória profissional não assumiu imediatamente a carreira docente, mas prestou concurso de efetivação no Estado tendo obtido êxito em diferentes momentos. Esta condição lhe deu estabilidade de emprego, bem como proporcionou a busca de progressão na carreira docente relacionado ao setor administrativo. Há registros de que também obteve sucesso, mas não obteve para o cargo de superviso de ensino. Trata-se, portanto, de uma pessoa de sucesso, mas que pode conviver com o “insucesso” de não ter feito aquilo que realmente desejava.

b) A escolha consciente tem sabor de conquista:

A escolha consciente pode ter sabor de conquista quando se ocupa uma posição no campo de trabalho em que se tem a compreensão que fez a opção certa. É o caso típico do **Professor B**, podendo ser extensivo a **Professora C**. embora o **Professor B** não preencha os protocolos do que se espera de uma escolha consciente ele, aparentemente, nunca teve problema com a questão do exercício profissional ou em ser professor. Consta de seus depoimentos que está no mesmo trabalho há 20 anos, tendo prazerem dar aula como se estivesse na fase da *entrada* ou *estabilização*. Gosta daquilo que faz e não manifestou nenhum interesse ou perspectiva para outro espaço social que não seja a escola em que exerce a sua profissão. Porém, vislumbra-se em sua trajetória pessoal o habitus do “pequeno burguês” no qual foi incentivado desde tenra idade a ser “alguém na vida”.

Com relação a **Professora C** esta seguiu fielmente os cânones da escolha consciente, sendo uma pessoa muito bem resolvida desde criança com relação as suas escolhas, amizades, convivência e objetos de desejo. Nele também se observa o habitus de “pequeno burguês” na educação familiar em que buscou dar as filhas um projeto de vida, moral dos bons costumes, responsabilidade e escola de qualidade se tivesse a escolha de poder optar. De modo que a **Professora C** demonstra muito bem esta relação em sua trajetória de vida pessoal e profissional como um professor bem sucedido, mas que aspira também outros espaços de crescimento profissional sem abdicar da docência.

c) O magistério como alternativa: sabor para quem tem uma perspectiva:

O magistério como alternativa pode dar sabor para quem tem uma perspectiva. É o caso do **Professor A** que de uma trajetória incerta na escola por não se identificar com ela num primeiro momento transformou os dilemas de um período em perspectiva profissional num segundo momento ao se transferir para outra escola que lhe oferecia oportunidades que iam de encontro ao seu perfil.

Em sua educação familiar transita do habitus de “classe” para o habitus de “pequeno burguês” considerando o histórico de sua família e, particularmente, de

seus irmãos. Opta por fazer faculdade tendo como motivação o trabalho social desenvolvido anteriormente em projetos com crianças de rua, momento este em que descobre a Educação Física. Em termos de escolha profissional não seguiu o script de quem faz uma escolha consciente, tal como foi apresentado por Lassange (1997).

Com relação ao curso realizado apresentou uma visão crítica em seus depoimentos na dimensão de quem olha o passado com a visão do presente, mas não deixando de registrar que aquilo que poderia ter sido aprendido... foi aprendido.

No campo de atuação profissional direcionou-se para o trabalho em academias de natação embora também atuasse como professor eventual nas escolas públicas da cidade. Transitou entre Brasil e Portugal por um determinado período tendo voltado ao país e se efetivado na área.

Sobre a escola tem como concepção que o professor tem que ter o dom para dar aula e que a experiência, expertise, só vem com 10 anos de efetivo exercício, podendo confundir o tempo de serviço com o tempo de experiência. Dez anos de experiência no magistério não significam necessariamente 10 anos de “experiência”. Porém, é um professor que assume o seu compromisso com a docência no processo de escolarização.

No âmbito desta compreensão, os resultados obtidos apontam para a perspectiva de que durante o processo de socialização primária ocorre a construção do *habitus* social (denominado: *habitus* de “classe” ou *habitus* de “pequeno burguês”), estruturado de acordo com as experiências vividas pelos professores entrevistados ao relacionarem-se com os familiares, com o bairro e a escola (DUBAR, 1997).

De modo que a construção do *habitus* professoral trás subjacente a ele os saberes pessoais que foram integrados no trabalho docente pela história de vida, bem como pela socialização primária e socialização secundária, incorporando na prática docente cotidiana os saberes da experiência como um de seus pólos de identificação.

Neste trabalho a constituição dos saberes docentes apresentou relação com o *habitus* social que foi se constituindo ao longo da trajetória de vida de cada um dos participantes deste estudo, podendo sofrer alteração pela tomada de consciência desse processo na direção de um novo *habitus*. Tema este para outro trabalho.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. T. de. A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1297-1315, dezembro 2003.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1972.

AZEVEDO, A. C. B.; MALINA, A. Memória do currículo de formação profissional em Educação Física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 129 – 142, janeiro 2004.

BAUER, M. W; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BENITES, L. C. **Identidade do Professor de Educação Física. Um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica**. Rio Claro, SP: Unesp, 2007.

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343 – 360, maio/ago 2008.

BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**: São Paulo v.3, n.2, p.282 – 287, 1992.

BETTI, I.C.R.; MIZUKAMI, M.G.N. História de vida: trajetória de uma professora de Educação Física. **Motriz**: Rio Claro, v. 3, nº2, dezembro, 1997.

BISSERET, N. A ideologia das aptidões naturais. In: DURAND, J. C. C. **Educação e Hegemonia de Classes**. Editora Zahar: Rio de Janeiro, 1979.

BONELLI, M. G. Origem social, trajetória de vida, influências intelectuais, carreira e contribuições sociológicas de Eliot Freidson. In: FREIDSON, E. **Renascimento do**

Profissionalismo: Teoria, Profecia e Política. São Paulo, SP: Editora Universidade São Paulo, p. 11 – 29, 1998.

BORGES, C. Apresentação. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XXII, nº 74, p. 11 – 26, Abril/2001.

BORGES, C. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais.** Araraquara, SP: JM Editora Ltda., 2004.

BORGES, C. A formação dos docentes de Educação Física e seus saberes profissionais. In.: BORGES, C.; DESBIENS, J. - F. (Orgs.). **Saber, formar e intervir para uma Educação Física em mudança.** Campinas, SP: Autores Associados, p. 157 – 190, 2005.

BORGES, C. **Saberes docentes: um campo de estudos.** ppt. I Colóquio Internacional de Educação Física e Educação - “OS SABERES DOCENTES” (Debate). Rio Claro: 02 de abril, 2007.

BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos campos. In: **Questões de Sociologia.** Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 89 – 94.

BOURDIEU, P. Capítulo III: A gênese do conceito de *habitus* e de *campo*. In.: **O poder simbólico.** Rio de Janeiro/RJ: Bertrand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia.** São Paulo: Ática, 1994, p. 82 – 121.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação.** Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus, 1996.

BOURDIEU, P. O camponês e seu corpo. **Revista de Sociologia e Política:** Curitiba, PR, n. 26, p. 83 – 92, junho/2006.

BRASIL, **Decreto Lei nº. 2.3232**, 17 de novembro de 1933.

BRASIL. Congresso Nacional de Educação. **Decreto nº. 7.688**, de 28 de maio de 1936. Aprova o regulamento da Escola de Educação Física da Força Pública.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Decreto-Lei nº. 1.190**, de 4 de abril de 1939. Dá Organização à Faculdade Nacional de Filosofia.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Decreto-Lei nº. 1.212**, de 17 de abril de 1939.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Decreto-Lei nº. 8.270**, de 3 de dezembro de 1945.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Lei nº. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº. 292**, de 14 de novembro de 1962. Fixa o Currículo Mínimo e a duração do Curso de Pedagogia.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Decreto-Lei nº. 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº. 9**, de 6 de outubro de 1969. Fixa o currículo do curso de Pedagogia.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº. 69**, de 2 de dezembro de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização dos Cursos de Educação Física.

BRASIL. Congresso Nacional de Educação. **Decreto-Lei nº. 9.394**, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Decreto nº. 2.207**, de 15 de abril de 1997.

BRASIL. Congresso Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 9/2001**, de 8 de maio de 2001a. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. Congresso Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 27/2001**, de 2 de outubro de 2001b. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. Congresso Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 28/2001**, de 2 de outubro de 2001c. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. Congresso Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 1/2002**, de 18 de fevereiro de 2002a. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. Congresso Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 2/2002**, de 19 de fevereiro de 2002b. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

BRASIL. Congresso Nacional de Educação. **Resolução 7/2004**, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

BUENO, B. O. et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385 – 410, maio/ago 2006.

BUENO, B. O. É possível reinventar os professores? A escrita da memória em um curso especial de professores. In: SOUZA, E. C.; ABRAÃO, M. H. (Org). **Tempos, narrativas e ficções: invenção de si**. Porto Alegre, RS/Salvador, BA: EDIPUCRS/UFBA, v. 1, p. 1 – 25, 2006.

BURNIER, S. et al. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 12, n. 35, p. 343 – 358, maio/ago 2007.

CANDAU, V. L. (Coord). **Novos Rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1987.

CAPRARO, A. M. História de vida, identificação e sentimentos: Norbert Elias e o homem que viveu fora do seu tempo. **Conexões: educação, esporte, lazer**. Campinas, n.5, p. 19-26, dez. 2000.

COELHO, E. C. **As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro, 1822 – 1930**. Rio de Janeiro, RJ: Record, 1999.

COELHO, I. M. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade In: BICUDO, M. A. V. (Org). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo, SP: editora da Universidade Estadual Paulista, p. 17 – 43, 1996.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

CORREIA, J. C. Pierre Bourdieu (1930/2002): sociólogo cidadão. **Jornal de Letras, Artes e Idéias**: Portugal, ano XXI, n 818, p. 38 – 39, 06 – 19 de fevereiro de 2002.

COSTA RICO, A. El maestro como artesano/práctico y como intelectual In: MAGALHÃES, J.; ESCOLANO, A. (Org). **Os professores na história**. Porto, Pt: Lusografe, p. 69 – 82, 1999.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2000.

DESBIENS, J. - F. Mutações dos contextos socieducativo e socioprofissional. In.: BORGES, C.; DESBIENS, J. - F. (Orgs.). **Saber, formar e intervir para uma Educação Física em mudança**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 83 – 110, 2005.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto, Pt: Porto Editora, 1997.

ELIAS, Norbert. **Mozart: sociologia de um gênio**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

FERNANDEZ ENGUITA, M. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 4, p. 41 – 61, 1991.

FIORATI, J. J. Os direitos do homem e a condição humana no pensamento de Hannah Arendt. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, a. 36, n. 142, p. 53 – 64, abr./jun 1999.

FIORENTINE, D. et al. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G. (Org). **Cartografia do trabalho docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 307 – 335, 2000.

FREIDSON, E. Para uma análise comparada das profissões. A institucionalização do discurso e do conhecimento formais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, ano 11, n. 31, jun/1996.

FREIDSON, E. **Renascimento do Profissionalismo: Teoria, Profecia e Política**. São Paulo, SP: Editora Universidade São Paulo, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6ª Ed. São Paulo, SP: Editora Paz e Terra, 1997.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, setembro/2002.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA NO BRASIL. História Oral. **O que é história oral?**, disponível em: http://www.cpdoc.fgv.br/historal/htm/ho_oqueehistoria.htm, acesso em 05/02/2009.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Pt: Porto Editora, 1999.

GUEDES-PINTO, A. L. **Memorial de Formação – Registro de um percurso**. Texto digitado, s/d. (Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/downloads/proesf-AnaGuedes.pdf>, acesso em 04/02/2009).

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e currículo. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 6, 1992.

HERTEL, H. **Espiritualidade e crise existencial na vivência do câncer**. 110f. Dissertação (Mestrado em Teologia Prática) – Escola Superior de Teologia, Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia Prática, 2006.

HOLMES GROUP. **Tomorrow's teachers: a report of the Holmes Group**. East Lansing, MI: Holmes Group, 1986.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. 2ª Edição. Porto: Porto Editora, 1995.

KNOBLAUCH, A. A incorporação do *habitus* e a dimensão cultural da formação de professores. **VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores** – Dimensão cultural na formação de professores / organizadores: Comissão Organizadora do Livro Eletrônico – São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, p. 04 – 12, 2005.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20 – 28, 2002.

LASSANGE, M. C. P. Orientação Profissional e a Globalização da Economia. **Revista ABOP**, Porto Alegre, 1997.

LÈBE, R. - M. Reflexões sobre o novo programa de Educação Física da Universidade de Montreal. In.: BORGES, C.; DESBIENS, J. - F. (Orgs.). **Saber, formar e intervir para uma Educação Física em mudança**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 13 – 31, 2005.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Revista Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XXII, nº 74, p. 77 – 96, Abril/2001.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1159 – 1180, set/dez 2004.

MACHADO, L. N. Mercado Global: a esfinge e a serpente. In: SILVA JR, C. A. (Org.) **VI Circuito PROGRAD: o profissional formado por seu curso está preparado para as exigências da nova ordem mundial?** São Paulo, SP: Pró-Reitoria da Graduação da UNESP, p. 91 – 105, 1996.

MARCON, D. **A construção das competências pedagógicas através da prática como componente curricular na formação inicial em Educação Física.** Florianópolis, SC: Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

MICELI, S. **Pierre Bourdieu: a economia das trocas simbólicas.** São Paulo, SP: Perspectiva, 1987.

MOLINA NETO, V. A cultura do professorado de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre. **Revista Movimento:** Porto Alegre, v. 4, n. 7, p. 34 – 42, 1997.

MOLINA NETO, V. A prática dos professores de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre. **Revista Movimento:** Porto Alegre, v. 5, n. 9, p. 31 – 46, 1998.

NOBRE, E. C. P. R.; PEREIRA, J. H. V. P. Constituições identitárias reveladas em histórias de vida de professores migrantes. **Reunião Anual da ANPEd, “Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação”**, 31ª, Caxambu, p. 1 – 6, 2008.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 4, p. 91 – 108, 1991.

NÓVOA, A. Notas sobre a formação (contínua) de professores. (p. 1 – 12) Extrato de “Formação de professores e profissão docente” In: **Os professores e a sua formação.** Lisboa, Pt: Publicações Dom Quixote, p. 13 – 33, 1992.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11 – 20, jan/jun 1999.

NUNES, C. Memória e história da educação: entre práticas e representações. In: BARBOSA, R. L. L. (Org). **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo, SP: Editora Unesp, p. 131 – 145, 2003.

ORTIZ, H. M. O professor reflexivo: (re) construindo o "ser" professor. In: **Congresso de Educação do Movimento Humanidade Nova - Educação a fraternidade: um caminho possível?**, 4, Vargem Grande Paulista, Sala Temática: O professor reflexivo, p. 1-10, 2003 (texto mimeo).

PAIVA, K. C. M.; MELO, M. C. O. L. Competências, gestão de competências e profissões: perspectivas e pesquisas. **Revista de Administração Contemporânea**, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 339 – 368, abr/jun 2008.

PAULILO, M. A. S. A pesquisa qualitativa e a história de vida. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 2, n. 1, p. 135 – 148, jul/dez 1999. (versão eletrônica disponível em: http://www.ssrevista.uel.br/c_v2n1_pesquisa.htm, acesso em 05/02/2009).

PEREIRA-NETO, A. F. A profissão médica em questão (1922): dimensão histórica e sociológica. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 4, p. 600 – 615, nov/out 1995.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor - A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1992.

PERRENOUD. P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa, Pt: Publicações Dom Quixote, 1993.

PIÉRON, M. **Formação de Professores: aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica**. Lisboa, Pt: Faculdade de Motricidade Humana, 1996.

PIMENTA, R. **A casa da mãe Joana**. São Paulo, SP: Editora Campus, 2002.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2004.

PINTASSILGO, J. O mestre como artesão/prático e como intelectual. In: MAGALHÃES, J.; ESCOLANO, A. **Os professores na história**. Porto, Pt: Lusografe, p. 83 – 100, 1999.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. **Memorial de formação – quando as memórias narram a história da formação...** Pará, BR: Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, 2008. (Disponível em: <http://www.ufpa.br/npadc/educimat/docs/memorialsoligo.pdf>, acesso em 04/02/2009.)

RIBEIRO, B. P. **O curso de Pedagogia da Unesp de Rio Claro: a profissionalidade docente em questão.** 100 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2007.

RUGIU, A.S. **A Nostalgia do Mestre Artesão.** Campinas, SP: Editora Autores Associados, Coleção Memória da Educação, 1998.

SAES, D. A. M. A ideologia docente em A Reprodução, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. **Educação & Linguagem**: ano 10, n.16, p. 106-126, jul-dez 2007.

SANTOS, J. R. dos., SOARES, P. R. R., FONTOURA, L. F. M. Análise de conteúdo: a pesquisa qualitativa no âmbito da geografia agrária. In: **Encontro Estadual de Geografia. Santa Cruz do Sul**, 25ª, Porto Alegre, UNISC, 2004.

SARMENTO, M. J. **A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura Organizacional da escola primária.** Porto: Porto- Portugal, 1994.

SANCHOTENE, M. U. **A relação entre as experiências vividas pelos professores de Educação Física e a sua prática pedagógica: um estudo de caso.** 187 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, 2007.

SAVIANI, D. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 11, n. 21 e 22, p. 127 – 140, jan/jun e jul/dez, 1997.

SETTON, M. G. J. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**: Rio de Janeiro, RJ, n. 20, p. 60-70, maio/junho/julho/agosto 2002.

SHULTZ, E. et al Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e de formação do(a) pesquisador(a). **Movimento**: Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 9-33, maio/ago 2006.

SILVA, J. S. **Do direito a ternura a pedagogia do amor: um estudo sobre a identidade do professor em sua dimensão afetiva.** 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Curso de Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências. Rio Claro, SP: 2007.

SILVA, M. da. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**: Rio de Janeiro, RJ, n. 29, p. 152-163, agosto/2005.

SILVA, M. da. Modos de ser professor: o princípio hologramático na organização do *habitus* professoral. **VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores** – Modos de ser educador: artes e técnicas – ciências e políticas / organizadores: Comissão Organizadora do Livro Eletrônico – São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, p. 66 – 74, 2007.

SOUSA NETO, M. F. O ofício, a oficina e a profissão: reflexões sobre o lugar social do professor. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 249 – 259, maio/ago 2005.

SOUZA, F. J. **Educação Física, formação profissional e saberes docentes: um estudo de caso**. 197 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – Campus Rio Claro, Instituto de Biociências, 2003.

SOUZA NETO, S.; COSTA, A. C. Imagens e projetos na formação de professores: pela superação das dicotomias nos currículos das licenciaturas. **Revista Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v.11, n. 20/21, p. 47 – 50, jan/jun – jul/dez, 2003.

SOUZA NETO, S. et al. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113 – 128, janeiro 2004.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, v. 4, p. 215 – 234, 1991.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, p.31 – 35, 2002.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 73, p. 209-244, 2000.

TOWNSEND, C. B.; TOMAZZETI, E. M. A mobilização de saberes nas práticas de professores nos anos iniciais: um estudo de caso. **Educar em Revista**: Curitiba, PR: n. 29, p. 207-221, 2007.

VASCONCELOS, M. D. Pierre Bourdieu: a herança sociológica. **Revista Educação e Sociedade**: Campinas, SP, v. 23, n. 78, p. 77 – 87, abril/2002.

VENUTO, A. A Astrologia como Campo Profissional em Formação. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 4, p. 761-801, 1999.

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96)

Venho convidá-lo(a) a participar do projeto de pesquisa “Os Saberes docentes na História de Vida de professores de Educação Física” e pedir o seu consentimento na utilização dos dados coletados para eventuais publicações. A temática de investigação proposta parte do pressuposto de que estes saberes profissionais podem ter como fonte de origem a socialização primária e a socialização secundária, mas cuja origem e arcabouço precisam ser desvelados.

Esta proposta de estudo tem como objetivo apontar os elementos constitutivos da docência que auxiliam na delimitação da identidade do professor, tendo como referência a literatura e os professores de Educação Física, bem como, identificar os saberes docentes presentes na história de vida do professor de Educação Física.

Cabe informar que esse tipo de pesquisa pressupõe que o participante não tenha qualquer tipo de desconforto, constrangimento, ou risco possível em relação às questões que estará respondendo na forma de entrevista. Da mesma forma você poderá se recusar a responder qualquer pergunta e/ou retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Dessa forma, estamos convidando-o para participar deste trabalho que visa fornecer subsídios para o processo de formação de professores inicial e continuado. Informamos que uma cópia desta solicitação ficará com você para esclarecimento de qualquer dúvida. Desde já, agradecemos a sua atenção e disponibilidade.

....., ... de de 2008.

Mellissa Fernanda G. da Silva
- pesquisador responsável -

Samuel de Souza Neto
- orientador -

DADOS DO PARTICIPANTE

Nome: _____
Endereço: _____
Telefone: _____
RG: _____

Assinatura do Participante: _____

....., ... de de 2008

Mellissa Fernanda G. da Silva
- pesquisador responsável -

Samuel de Souza Neto
- orientador -

Pesquisador Responsável: **Mellissa Fernanda G. da Silva**
Endereço: Av. 24 A, 1515, Bela Vista – Unesp – IB
Dept. de Educação – Rio Claro/SP Fone: 19-3526-4276

PROFESSOR C

1. Na sua opinião, quais foram as influências que a levaram escolher o magistério como profissão, considerando sua infância, adolescência, juventude e fase adulta?

Professor C. O que me levaram a escolher. Bom, acho que foram vários fatores que me levaram a escolher o magistério como profissão. O primeiro deles é que eu sempre gostei de escola, sempre brinquei de ser professora. Então, eu lembro que minha irmã assistia as aulas que eu dava em casa. Sempre quando tinha que escolher o que fazer, todas as áreas que eu escolhia tinha vínculo com a escola, se não fosse a Educação Física ia ser a geografia, mas ia ser pra escola. Eu não tenho muitos parentes que são professores, mas eu sempre quis ser professora, não sei, é uma coisa minha. [risos]

- 1.1. Mas assim, esse brincar de escola envolvia alguma disciplina em específico ou não?

Professor C. Ah, não necessariamente. Às vezes tinha umas brincadeiras que era de escolinha que eu dava aula pra minha irmã, por exemplo, sobre matemática, depois ela me dava aula de português, aí quando minhas primas ficavam juntas elas também eram professoras de outras disciplinas. A gente inclusive tinha aula de Educação Física na nossa escola.

- 1.2. Você quando era professora escolhia sempre uma disciplina?

Professor C. Não, na brincadeira não.

- 1.3. Você não pensava numa disciplina?

Professor C. Não, a questão era ser professora e os alunos. A diferenciação não era da disciplina, mas da posição.

- 1.4.** Isso dentro da sua infância. E na sua adolescência? Em relação a sua escolha pela profissão?

Professor C. Então, na verdade tudo é um contínuo. Porque na adolescência você continua com aquela idéia de gostar de ensinar. Então, eu lembro que quando eu tinha uns treze, quatorze anos eu dava aula de violão em casa. porque eu tinha aprendido, então, eu ensinava os meus vizinhos como tocar violão.

- 1.5.** Mas você ensinava por diversão ou você chegava “vamos combinar, vou te ensinar violão”?

Professor C. Não, eles eram meus alunos. Eles anotavam no caderninho as letras, eu punha as cifras, explicava qual era a escala. Tínhamos até um dia combinado, que era de quinta-feira à noite, então era o dia que eles vinham, cada um com o seu violão e eu ensinava o que eu tinha aprendido, na verdade, da mesma forma que eu tinha aprendido. E eu lembro que por volta de uns quinze anos eu me envolvi na escola com um projeto, do colégio onde eu estudava, que a gente trabalhava no período invertido num oratório, então a gente ia pra fazer oficina com as crianças e eu gostava muito, eu ia toda segunda-feira. E era uma coisa que eu gostava bastante, isso no período das férias, que a gente organizava gincanas. Então eu sempre estive em atividades em que envolvia o ato de ensinar de alguma forma. Mas esse ato de ensinar era um pouco mais intensificado.

- 1.6.** Na sua infância você brincava de escola, já na sua adolescência você levou mais a sério essa coisa de ensinar. Mas ainda dentro dessa coisa da infância e da adolescência existe algum professor que tenha te marcado na sua escolha pela profissão? Alguma experiência escolar?

Professor C. Na verdade é engraçado pensar nesses professores que fizeram a diferença. Eu lembro que uma professora que fez muita diferença, que eu falava “nossa, que legal essa professora”, foi uma professora que tive a partir da 7ª série que, era de literatura, e eu gostava muito e como ela além da formação de literatura (e lógico isso eu fui saber depois) ela tinha formação em artes cênicas, então, ela trabalhava muito a questão do corpo e às vezes eu gostava mais da aula dela do que da aula da própria Educação Física, em relação ao corpo. E ela foi uma professora que eu sempre gostei, ela chamava Luci [risos]. Eu gostava muito da aula dela, ficava na expectativa! Nossa, eu entrei em várias competições de redação literária por influência dela. Então, ela é uma professora que me marcou bastante. Tive outros bons professores também. Eu gostava muito do meu professor de caratê, achava que ele era muito legal, o jeito que ele dava aula era uma coisa impressionante.

- 1.7. E na sua juventude, o que te fez pensar na profissão? Você uma educadora física e tal... na fase de prestar vestibular...

Professor C. Então, eu acho que casou algumas coisas. Eu sempre gostei muito das atividades físicas. Eu nunca fui atleta de nada, até mesmo, porque eu não sou muito competitiva para algumas coisas, mas eu sempre fiz diferentes atividades físicas. Então assim: fiz judô, fiz caratê, fiz atletismo, fiz natação, na escola participava de tudo que dizia respeito à atividade física, o próprio futsal que eu sempre gostei. E a Educação Física era uma disciplina que sempre me chamava a atenção porque eu gostava da prática dela e na escola até tinha as olimpíadas e eu sempre era da comissão da organização das olimpíadas e eu acho que quando chegou a época de eu escolher e eu fui conhecer várias coisas. Por exemplo, eu fui conhecer o que se fazia na fisioterapia, fui conhecer o que se fazia na história, na geografia. O colégio tinha uma feira de profissões e o que eu mais gostei foi a Educação Física de todas as quatro. De eu querer ser professora e gostar de atividade física eu escolhi ela.

- 1.8. Pelo que eu entendi aqui, o magistério você ia fazer de uma forma ou outra. Mas qual foi o momento que você disse assim “eu vou ser professora de Educação Física”?

Professor C. Ah, eu acho que foi no terceiro ano mesmo quando a gente se empenhou, dentro do colégio mesmo, em escolher uma profissão. Então, a gente tinha uma aula de orientação profissional por semana, onde a gente conhecia diferentes profissões, fazia alguns testes. Lembro que eu cheguei a conhecer a UNIMEP como era o curso de Educação Física e eu gostei muito. Então, acho que foram essas coisas que foram me direcionando, mas eu sempre tive essa tendência natural por gostar das atividades físicas.

- 1.9. Dentro da graduação, muitas vezes as pessoas quando chegam lá vêem que não era bem aquilo que elas queriam. Você sempre teve essa certeza ou em algum momento você disse “ai não tenho certeza se é a Educação Física que eu quero” ou essa dúvida não chegou a passar, você falou “não, é o magistério. É a Educação Física e licenciatura em Educação Física que eu quero”?

Professor C. Então, é uma pergunta difícil, porque no primeiro ano eu fiquei frustradíssima com o curso. Não sei se é porque eu vinha em cima de um esquema de um estudo muito intensificado pra passar no vestibular e eu esperava que a universidade, sei lá... eu tinha uma representação de universidade de que tudo seria muito difícil, que tudo ia ser muito sacrificante e daí quando eu cheguei no primeiro ano, ai, tava enjoadíssima aquelas aulas de massagem... porque talvez eu não entendesse, hoje talvez eu entenda um pouco mais qual é a idéia de tudo aquilo, mas logo no primeiro ano você vem de outro clima, foi frustrante, eu cheguei a pensar. Mas, o que me fez falar assim “não, é isso que eu gosto” sempre foi o meu envolvimento com a universidade. Então desde o meu primeiro ano eu participo de projetos, de grupos de estudos e sempre direcionados pra escola, com o publico escolar. Que

eu queria licenciatura já era uma certeza, eu jamais iria querer bacharelado, tanto é que eu não prestei em nenhum lugar bacharelado em nada. Agora, que foi frustrante o meu primeiro ano, de se falar “nossa, mas é só isso, né!”, foi um pouco frustrante, mas não que tenha me levado a desistência, mesmo porque hoje sou professora.

2. Dentro desse contexto, depois que a gente fez esse “passeio” pela infância, pela adolescência, pela juventude e pela fase adulta a gente pode ver que algumas coisas foram se constituindo, alguns saberes/conhecimentos. Como esses saberes foram se constituindo na sua vida profissional? A partir da infância, juventude...

Professor C. O que você quer dizer com saberes? Assim, saberes relacionados à profissão, saberes da experiência?

- 2.1. Conhecimentos. O que você considera como conhecimentos/saberes, como você considera cada um deles? Como eles se constituíram dentro da sua vida profissional? O que você entende por saberes/conhecimentos?

Professor C. Saberes é uma coisa plural que advêm de diferentes fontes. Então, eu acredito que o fato de eu ter contato desde sempre com a idéia de ser professora já é um saber que estava implícito, então eu trago este saber desde a infância. É um saber que eu adquiri ali, no convívio com os colegas, na escola, na família. Ao longo da minha graduação são os saberes que podem ser considerados mais técnicos, da própria ciência enquanto formadora de um profissional específico que vai dar um saber qualificado pra esse profissional. Então, tem todo o processo da socialização primária, da socialização secundária. Eu acho que é um conjunto de saberes, mas não necessariamente esses saberes tem a mesma preponderância e a mesma hierarquia. Então dependendo do momento tem uma saber que é melhor, que tem uma evidência maior em uma determinada fase e em outra não.

- 2.2. Mas então você acredita que ele foi se constituindo na sua vida profissional a partir de que?

Professor C. A partir da minha vivência na infância, de todo meu contexto em que eu fui inserida socialmente, através de toda a minha trajetória.

- 2.3. Se você puder, descreva cada um desses saberes levando em consideração a trajetória da sua vida. Você citou alguns saberes que te constituem, como você pode descrever cada um deles?

Professor C. Então, num primeiro momento, vou me concentrar nos saberes que são advindos da minha infância, adolescência, da própria juventude. Eu diria que eles são saberes de uma pré-formação (vou colocar em uma categoria que eu vou chamar de pré-formação), ou seja, são aqueles onde as vivências e as experiências são, de maneira não sistematizada e as vezes também não muito consciente, foram me levando a ter determinadas atitudes, comportamentos, a querer me envolver mais com a questão da docência. Num segundo momento, eu diria que são os saberes da formação profissional, que são saberes que estão presentes na graduação; são saberes de todo conteúdo específico da área de Educação Física; são saberes próprios da docência, por exemplo, os saberes disciplinares, os saberes curriculares, o saber da experiência (depois da formação, aquele que é adquirido no cotidiano, que vai te dando um novo suporte), é um conjunto de saberes. Eu não saberia te dizer... eu não sei se você quer que eu dê uma classificação, que eu dê nome a esses saberes (daí eu posso até recorrer a como os autores chamam) ou se você quer que eu dê um novo nome pra eles.

- 2.4. Não. A partir do conhecimento que você já tem você pode descrever. Se você já tem uma “pré-formação”, vamos assim dizer, teórica em relação aos saberes ou se você entende por saberes, se você descreve eles a partir dessa formação teórica que você já tem, sem

problemas, mas desde que você descreva a forma como você entende os saberes que te constituem e você descreva cada um deles. Então, quais que constituem?

Professor C. então, voltando na idéia. Bom, primeiro eu acho que a idéia de saber é aquele que dá suporte ao profissional. É o que é constituído. Então, eu chamaria esse saber de pré-formação, que são adquiridos e eles me constituem fortemente, porque foram me encaminhando. Num segundo momento, eu vejo um conjunto de saberes me constituindo, por exemplo, eu vejo que tem o saber das atitudes, que foram as posturas, os exemplos que eu fui adotando, os modelos que eu fui tendo e representação ao longo da minha formação; os saberes dos conhecimentos específicos que eu fui adquirindo através das disciplinas, através da própria ciência da educação; os saberes advindos das estratégias; dos métodos; das abordagens; o saber da experiência, que é um saber que eu considero muito louvável, porque embora ele seja de uma nomenclatura tão simples, da experiência, mas ele é riquíssimo na abordagem que ele dá pra profissão. Esses são alguns dos saberes que eu posso apontar.

- 2.5.** E desses saberes que você descreveu, qual deles você tem mais utilizado na sua prática docente?

Professor C. Qual deles eu tenho mais utilizado? Então, eu não sei se eu consigo te dizer qual deles eu tenho mais utilizado, mas eu posso te dizer qual deles está em maior evidência na minha prática. Mas seria um conjunto deles, eu não sei se eu conseguiria dissociar nesse momento. Mesmo porque eu ainda tenho uma curta experiência na docência que talvez não me dê essa garantia tão certa de que eu uso mais um do que o outro.

- 2.6.** Pra você, “olha, pra mim na prática eu entendo que eu utilizo mais tal e tal saber” ou se então você realmente falar “não, eu não consigo dissociar”.

Professor C. Então, eu não sei se eu consigo fazer essa dissociação. Porque eu vejo que a prática, enquanto momento que você está exercendo uma ação, ela é variada e dependendo de como é essa prática você vai ter uma hierarquia maior de um saber ou outro. Então, assim, eu posso te dizer que os maiores referenciais, hoje, são: os saberes da experiência; os saberes dos conceitos, que são adotados a partir dos conhecimentos científicos; e os saberes que eu vou chamar de curricular, que são as estratégias. Bom, mas, pensando tudo isso, pra eu dar conta da prática, tem os saberes das atitudes. Então, eu vejo que eles se mesclam. Em alguns momentos eu tenho a preponderância de um, então, por exemplo, em uma situação que exige que eu tenha novas estratégias os saberes curriculares eles estão em maior evidência naquele momento pra dar conta de resolver um problema.

- 2.7. Você fala de saber das atitudes. O que você entende por esse saber das atitudes?

Professor C. O atitudinal? Eu acho que é aquilo que eu disse anteriormente, que são os saberes pautados em valores, nos exemplos, em modelos e um conjunto de representação que se tem.

- 2.8. Então você acredita que vai depender do momento?

Professor C. É, eu não se eu conseguiria te responder se existe uma preponderância maior, existe momentos na prática em que esta em uma evidência maior do que o outro.

3. Considerando o que você falou em relação à escolha pelo magistério, bem como dos saberes docentes, como você descreve a profissão docente?

Professor C. Bom, se eu for fazer uma relação direta entre tudo o que eu contei pra você, do magistério e dos saberes, eu diria pra você que a docência é uma escolha profissional, porque seria a relação direta. O que me

levou a ser professora e os saberes que me dão suporte fazem parte de uma escolha profissional, ou seja, a docência é uma profissão. Então, eu vejo que ela é uma profissão, que é uma área que tem um corpo de conhecimento próprio, que tem práticas específicas. Acho que a maior associação que eu posso te dizer é a docência enquanto profissão.

PROFESSOR C

E – Boa tarde Professor C. Hoje é dia 01 de junho. Agora são 15:30h. Nós vamos fazer essa entrevista tendo como objetivo “os saberes docentes na história de vida do professor”. Com relação a isso eu gostaria que você me falasse um pouco como é que foi a sua infância na sua casa.

Professor C – Minha infância... Bom, acho que a minha infância foi muito boa, é um período que eu lembro com bastante detalhes em alguns momentos, das peraltices que aconteciam. Então, eu morava numa casa em uma região central de Piracicaba, em uma casa não muito grande, mas que tinha um quintal muito grande e lá (naquela região de Piracicaba) tinham os meus primos que moravam perto e eu tinha muitos amigos. Então, eu tive a possibilidade de brincar muito nesse local que eu morava, nesse quintal que era o parque das aventuras e na rua, porque a rua era um grande divertimento. Eu me lembro desse local, dessa casa que eu morava, com muito carinho. Pra mim ela se encontrava em um lugar estratégico, por que: a dois quarteirões dali era o local onde instalava circo e parque na cidade, sempre que tinha circo e parque a gente ia aproveitar; não muito longe dali, uns três quarteirões, ficava uma escola de samba de Piracicaba, o que eu achava o máximo, principalmente as lantejoulas e a purpurina que eram usadas nas fantasias e; o colégio que eu estudava ficava a mais ou menos uns dez quarteirões. Então, era o local, era perto de tudo aquilo que chamava a atenção, vamos dizer, quando você é criança. Então, eu brincava na rua, tinha bastante contato com os meus primos, onde a gente brincava muito amarelinha, carrinho de rolimã, ralar todos os joelhos, eram coisas bem freqüentes na minha infância, com relação a minha casa. Com relação a outras coisas eu me lembro da escola que era o segundo local mais freqüentado, se não for o primeiro, era onde, também, fazia várias atividades físicas na escola, porque a escola proporcionava manhãs esportivas, passeios ciclísticos, várias atividades oferecidas no período contrário ao de aula pra serem realizadas. Eu me lembro que eu estava na primeira série que era no período da tarde e a gente podia ir de manhã à natação e já ficava. Então, era um local em que você acabava tendo uma grande convivência, o que era muito bom. Então, na escola eu brincava de algumas coisas que na rua a gente não brincava que era o elástico, peão (embora eu tivesse a possibilidade de brincar na rua, mas era na escola que isso

acontecias), bafo, trocar figurinhas, papel de carta, eram coisas bem presentes na infância. Aliás, na minha infância tem um fato muito bizarro: eu adorava pular pogobol, até o dia em que eu fui da minha casa até a escola pulando pogobol e morri de câibra, nunca mais [risos]. Daí, tinha a convivência na casa da minha avó, que era um local da infância. Então, de sábado a noite e depois da missa a gente sempre ia na casa da minha avó comer pastel e encontrar os primos, era um grande momento da semana. De domingo a gente almoçava na casa da minha avó e também tinha a convivência na casa das minhas tias, que eram próximas, cada dia almoçava todo mundo em um lugar. Chegavam as férias era muito divertido, porque minhas tias eram super criativas, elas faziam “cinema na casa da tia Má” tal dia e a gente ficava esperando ansiosamente chegar aquele dia do cinema. Então, tem vários pontos, não sei se eu falo das brincadeiras, dos locais... eu sempre fui muito participativa. Eu dançava em todas as coisas da escola, eu ia em todas as festas, em todas as gincanas, eu participava de todos os eventos que a escola possibilitasse. Eu lembro que uma vez eu plantei uma árvore no dia da árvore, até isso eu fazia. Daí, fora isso, tinha as atividades mais com a minha família mesmo, com os meus pais. Os meus pais trabalhavam a semana inteira e o grande momento da semana com eles era o sábado à tarde, porque meu pai trabalhava até no sábado de manhã, e o domingo. Então, eram os dias que a gente esperava com muita ansiedade, porque de sábado à tarde, normalmente, a gente ia visitar os conhecidos, ia andar de bicicleta todo mundo junto (eu, minha mãe, meu pai, minha irmã), era o dia que a gente fazia essas coisas e no domingo a gente ia passear, às vezes ia para o sítio dos tios, ia passear na ESALQ, que tinha um lago, para jogar pão para os patos, no aeroporto que era super divertido ver os aviões, eram os passeios matinais. Depois ia almoçar na avó ou ia pro sítio e ficava lá o dia todo ou para a chácara. A chácara e o sítio eram pontos que eu me lembro bastante da infância, porque eu sou do interior, por isso eu gostava muito de ir pro sítio e pra chácara e de ficar lá, tinha mil atividades, desbravar a mata que na verdade eram três árvores, mas que na minha representação de infância era uma mata fechada. Era mais ou menos isso, eu brinquei bastante, mesmo, muito. Tive muitas experiências de jogar, de brinquedo, de interpretar (a fase que a gente era a Xuxa e a Angélica), de boneca, de jogos de tabuleiro, de ir no cinema... É um período que eu me lembro com bastante carinho.

E – Você falou dos seus pais e que você sempre brincou muito com seus primos. Como era o seu relacionamento com os seus pais e com os seus tios? Como era a “Professor C filha” e a “Professor C sobrinha”? Como é que era esse relacionamento?

Professor C – Com os tios a coisa era um pouco mais liberada, porque não eram eles que davam os limites, vamos dizer assim. Você passava um pouco dos limites pras coisas e ninguém chamava a sua atenção, porque eles não eram os seus responsáveis, mas como a gente tinha uma convivência muito próxima a gente respeitava muito. Porque, tanto a minha mãe dava ordens pros meus primos, quanto as minhas tias davam ordens pra mim. Era uma coisa mais flexível no sentido da forma de tratar, por exemplo: se fosse minha mãe já falava “PROFESSOR C!!!” daí minha tia já falava “Professor C...” [risos]. Agora, com meus pais era engraçado, porque a gente sempre teve uma relação muito boa, mas eu apanhei bastante quando eu era pequena, porque eu também não era muito fácil. Não fiquei com nenhum trauma disso, mas levei umas boas palmadas. O acordo era o seguinte: eu tinha que fazer as tarefas da escola e depois eu brincava (eu sempre tinha que cumprir isso) e; quando eu ia mal em alguma disciplina, que por um tempo eu fui muito mal em matemática (acho que eu fui criando um trauma com aquilo)... como a minha convivência com meus pais durante o dia era pouca, porque eu acordava eles já tinham saído pra trabalhar, eu ia pra escola, a gente se via só a noite (porque eu estudava a tarde na infância) a minha mãe deixava, desde sempre, recados na geladeira sobre o que eu tinha que fazer, ela deixava exercícios. Eu acordava e ia ver o que ela tinha deixado. Pra minha irmã ela deixava desenhos, porque a gente tem três anos de diferença, nem sempre a gente se encontrava na mesma fase. A relação era boa. O meu pai era bem taxativo com algumas coisas, me lembro dos limites pra comer... eu nunca comi muito, se eu tomasse alguma coisa antes da refeição eu não comia mesmo... me lembro que uma vez eu me entupi de Coca-Cola, literalmente, e eu passei mal, porque ele me fez comer até o ultimo grão de feijão que eu coloquei no prato, a partir daquele dia, nunca mais tomei a coca antes da comida e nem peguei um exagero de comida que saberia que não iria agüentar comer [risos]. Meu pai era bem taxativo, a minha mãe às vezes até dizia “não faz assim”. Não vejo como um relacionamento extremamente autoritário, tinha bastante conversa, mas eles eram as pessoas que colocavam os limites. Como por exemplo,

na casa da minha avó algumas coisas que a gente aprontava era deixado de lado, mas se fosse em casa já não, iria ter uma puxadinha de orelha.

E – Você falou bastante da sua avó. Você consegue se recordar quais eram as atividades que sua avó exercia? Seus avôs tanto por parte de mãe e pai? Quantos tios você tem e com o que eles trabalham? Com o que o seus pais trabalham?

Professor C – Vou começar pelos avôs. Eu só tenho avôs por parte de pai, porque os avôs por parte de mãe faleceram quando a minha mãe era bem nova, por isso, ela teve pouco contato e eu não tive nenhum. Com os meus avôs era o seguinte: meu avô trabalhava, continua trabalhando até hoje, como porteiro de condomínio e a minha avó ficava com a gente em casa durante a semana com os meus primos às vezes. Porque, os meus primos não são netos da minha avó, porque eles são por parte da minha mãe e meu pai é filho único, mas ela acabava sendo uma pessoa que tava ali no meio, tinha um vínculo. Ela ficava com a gente alguns dias da semana ou ficava na casa dela, trabalhava em casa, mas o que eu lembro que eu aprendi com a minha avó na infância foi bordar, pintar, costurar os vestidos das bonecas, brincar com massinha (ela ensinava a gente a fazer massinha de pão). Eram as atividades que eu lembro e isso, de certa forma, a gente mantém algumas coisas até hoje. Por exemplo, de sábado a gente vai almoçar na casa da minha avó. Meus pais sempre trabalharam. Meu pai trabalhou no comércio, ele era gerente de uma loja de roupas. Minha mãe trabalhava em uma empresa, no setor administrativo de uma empresa siderúrgica durante toda a minha infância. Na minha adolescência eles trocaram de ramo, foram pro comércio alimentício, que é onde eles estão até hoje com a pastelaria. Os meus tios, esses que eu tinha mais contato... tinha uma tia que trabalhava no INSS e o meu tio, marido dessa minha tia, ele era mais ausente, a gente não tinha muito contato com ele, a gente tinha medo dele, porque ele era bem sério e bravo, quando ele chegava a gente fugia de lá. A minha outra tia era separada e trabalhava na prefeitura. Então, as rotinas eram muito parecidas nas casas, porque todos os pais saíam e a gente ficava com algum responsável, cada um na sua casa, mas às vezes nos horários comuns de brincar a gente se reunia. Tinha meus outros primos, que meu tio era professor do ESALQ e deixou de ser professor pra trabalhar na carreira política, foi ser assessor de um deputado e tinha a minha tia que ficava em casa, ela era uma pessoa presente, que não saía pra

trabalhar. Hoje em dia essa minha tia do INSS é aposentada, a minha tia que trabalhava na prefeitura agora trabalha no cartório eleitoral (mudou só o setor), a minha que ficava em casa se formou assistente social e agora trabalha e o meu tio continua na política e meus primos cresceram, acho que mudou bem.

E – Quantos primos você tem? E o que eles fazem hoje?

Professor C – Bom, deixa eu contar... desse rol que eu estou te falando são sete. Eu tenho mais primos que isso, mas dos que eu tenho contato são esses. Meus primos tem um formado em Educação Física, uma formada em Assistência Social, um que se formou em Administração, um que está se formando em Mecatrônica, um que começou dois cursos de engenharia e hoje trabalha com irrigação de terreno (uma área totalmente diferente), uma que se formou em Publicidade e Propaganda e o mais novo está prestando vestibular, esta fazendo cursinho e não fez a escolha profissional ainda.

E – E a sua irmã. Você me disse que tem uma irmã. Como é o seu relacionamento na infância com ela?

Professor C – Era um relacionamento de irmã, entre “tapas e beijos”. A gente tem uma diferença não muito grande, mas nós sempre fomos grandes companheiras. Teve uma fase, acho que quando dá um distanciamento um pouco maior, que uma já está entrando na puberdade que já tem uma característica de adolescente e a outra ainda tem características de criança, a gente tinha “altos quebras”, porque ela queria brincar e eu queria conversar com as amigas. Mas a gente tem um relacionamento bom até hoje, a gente é muito companheira pra tudo, pra qualquer assunto, pra qualquer tipo de problema, a gente mora junto.

E – Você falou de amigos e brincadeiras. O que você tinha por brincadeira? O que era a brincadeira pra você naquela época?

Professor C – Ah, a brincadeira era tudo naquela época. Pra mim, desde que fosse qualquer coisa de brincar tava valendo. As que eu mais gostava eram as brincadeiras pega-pega, polícia e ladrão, amarelinha, mamãe da rua, pique-

bandeira, queimada, essas brincadeiras eram as que eu mais gostava. Depois, tinham as brincadeiras que eram temporárias: elástico, bambolê... que eram as modas. Gostava dos jogos. À noite normalmente a gente jogava banco imobiliário, jogo da vida, dama... eram os jogos de tabuleiro. Boneca. Teve uma fase que eu tinha uma coleção de Barbie, todas as minhas “filhas” andavam comigo. Lembro que uma vez eu fui pra praia e levei a mala da boneca e ela ia junto nadar [risos] e eu a trocava, colocava biquíni. Elas tinham nome. A minha mãe fazia as roupinhas pra elas, às vezes meu pai fazia... porque assim, eu não tinha o carro, o escritório, essas coisas que eram “chiques”, eu não tinha tanto acesso capital, então, meu pai fazia. Então, eu tinha um jipe adaptado pra Barbie andar, eu tinha uma casa que meu pai tinha feito, mas era super legal, a gente pintava... confecção própria.

E – O que me parece é que a família e os estudos tinham muita importância. Tanto é que todos os seus primos fizeram curso superior e a família tinha uma importância muito grande. Você falou pra mim que seus pais ficavam fora durante o dia e você só os via a noite, por isso uma parte você ficava brincando e outra parte você ficava na escola. O que a escola significava pra você na sua infância? Como era o seu relacionamento com a escola?

Professor C – A escola era um local de relacionamentos. Eu sempre levei muito a sério a escola. Que nem eu disse, minha mãe trabalhava no sistema administrativo de uma siderúrgica e meu pai trabalhava no comércio. Por meu pai trabalhar no comércio, eu e a minha irmã, a gente tinha a chance de prestar exames pra bolsas de estudo. Então, eu sempre estudei em um colégio particular com bolsa. Por isso, a escola era levada muito a sério. Que nem, meus primos não estudavam em escola particular, eles estudavam em escolas públicas... mas a questão de se manter no colégio era responsabilidade nossa. Meus pais sempre diziam que a gente tinha que entregar tudo, fazer tudo certinho, todos os trabalhos, mesmo porque nós éramos bolsistas. Eu sempre gostei da escola, tanto é que uma das minhas brincadeiras era ser professora, eu dava aula, tinha alunos, em casa tinha lousa. A minha mãe era professora de catecismo, eu achava o máximo que ela dava aula. Então, sempre teve a escola tanto na representação de ser professora, dar aulas pras bonecas pra minha irmã, pros primos, quanto à própria escola em si. Com as professoras, com os amigos da escola, que eram diferentes dos amigos que você convivia na rua, era um

rol de amizades diferentes, que também eram importantes. Tanto é que eu tenho amigas até hoje que nós estudamos juntas desde a primeira série até o terceiro ano do ensino médio e elas já estão formadas e a continuamos sendo amigas.

E – Você falou que sua mãe dava aulas de catecismo. Qual era a importância que a religião tinha pra você? Como você via a religião naquela época?

Professor C – Era muito importante. A fundamentação religiosa da minha família é católica, por isso eu fui batizada, fiz a primeira comunhão, participava do grupo de perseverança, fiz crisma. Eu era bem envolvida com o movimento jovem e a escola que eu estudava era católica, eu era voluntária dentro da escola. Era bem importante a religião. A minha mãe... por exemplo, a questão dos compromissos do ir a missa, era um compromisso, mas era uma coisa que nos fazia bem e que a gente acreditava naquilo, seguia esses princípios. Não era uma coisa “ah, não gosto. Participo só porque a minha mãe quer”, fazia parte do nosso dia-a-dia eram os valores que a gente tinha.

E – Você falou que na escola que você admirava alguns professores. Que professores eram esses? Na sua infância.

Professor C – Deixa eu pensar... Eu tinha uma professora de ciências, na infância, que marcou muito, se chamava Helenice. Ela me deu aula na terceira e na quarta série, eu me lembro bem. Ah, eu achava fantástico o jeito que ela explicava as coisas, das mudanças do estado da água. Nossa, eu fazia todas as experiências em casa... talvez seja por isso que meu pai era um pouco taxativo [risos]. Ah, eu queria porque queria ganhar um jogo que era um mini-laboratório que vinha as coisinhas químicas pra fazer as reações e no livro de ciências tinham varias coisas... então, era uma professora que me marcou. Uma outra professora que me marcou ela chamava... é... eu não vou lembrar do nome dela, mas lembro da forma como nós a chamávamos, acho que era Lala e ela era a professora que dava aula de português e eu gostava muito de ler. Ela foi minha professora na quarta série e com ela eu vi que eu desenvolvi muito o gosto pela leitura embora eu já gostasse muito de ler. Lembro que eu tinha uma professora... na primeira série a gente teve aquela comemoração do livro, que você faz o seu primeiro livro e no colégio tinha um

grande incentivo a escrita e a leitura. Então, o colégio confeccionava todo ano as melhores redações, desde o primeiro ano até o ensino médio, um livro que chamava retalhos e eu tenho redações nesse livro desde a terceira série até o ensino médio. Os professores de português e literatura sempre me marcaram muito, mas essa professora de ciências, na infância, lembro que ela foi muito importante. Eu lembro também de uns fatos isolados da minha primeira punição na escola, eu estava no pré III, ficou muito marcado isso, porque eu devia ser meio egoísta quando eu era pequena e eu lembro que tinha um dado de madeira fantástico na sala e ele era o alvo de desejo de todas as crianças. E eu lembro que eu queria muito brincar com aquele dado, porque ele era grande, você jogava e ele fazia um barulho enorme no chão, era super divertido. E eu queria porque queria o dado e o menino não soltava, não soltava, até que eu arremessei esse dado na cabeça do menino, fez um corte, minha mãe foi chamada na escola [risos]. Daí, a gente ganhava o que eles chamavam de chequinho, que era uma punição. Quando falavam em chequinho a gente já tremia.

E – E entrando agora na sua fase da adolescência pegando esses aspectos do seu relacionamento com a família, com a escola, com a religião, com seus primos de uma forma geral. O que se modificou ou que continuou? Como é que se deu esse relacionamento nesses aspectos família, religião, escola e brincadeiras em relação à adolescência?

Professor C – Com relação à religião não houve muitas modificações, a gente continuou seguindo as atividades. Tanto é que eu fui fazendo perseverança, crisma... a gente se distanciou, os primos, porque nós mudamos de local e eu também mudei de casa e eles também, houve um distanciamento. Os encontros com os primos aconteciam mais nas reuniões de família (aniversários, natal... eram os locais que a gente se encontrava). Só com dois primos que passaram a estudar na mesma escola que eu, que eu mantive mais contato, mas com os demais eram só nesses eventos ou em fins de semana, mas não era mais aquele contato do dia-a-dia. Com os meus avôs continuamos a ter um relacionamento aos sábados a noite. Embora de sábado a noite agora a atenção era dividida, porque a gente queria sair com as amigas pro shopping, de tomar sorvete. E meu pai era bem sério com algumas coisas... então, se caísse a nota jamais sairia de sábado a noite, era

preciso tomar um cuidado muito grande pra você não perder a oportunidade de sair a noite, você estudava. Na escola foi a época que eu passei a me envolver mais com as coisas da parte social da escola: que foi a época que eu entrei no voluntariado, que eu comecei a trabalhar no voluntariado com as crianças no período oposto ao da escola, que eu comecei a me envolver com a organização de olimpíadas do colégio. Foi a parte que eu tive um engajamento, que eu era representante de sala. Foi uma época assim... ah, daí eu comecei a ter um contato maior com a parte esportiva. Foi a época que eu fiz atletismo, que eu fiz caratê, que eu comecei a jogar futebol (de uma maneira mais enfática).. como esporte mesmo. Mudaram as relações... o contato com a música, porque daí eu comecei a fazer violão. E você adolescente começa a ouvir todas aquelas bandinhas do momento e você morre de amor por todos eles. Os seus ídolos são todos aqueles astros, jamais os meninos da sua sala, você nem ligava pra eles. Aliás, eles eram objeto de rejeição [risos]. E com os professores dessa fase, principalmente de quinta a oitava série, vou pontuar assim, o que eu me lembro bem era de um professor que se chamava Seu Luz, ele dava história e eu me encantei pela história. Eu gostava, todos os projetos que eu fazia tinha a ver com história. Continuava me interessando pela literatura, pelo português no sentido de que sempre foram disciplinas que eu fui bem, mas eu me encantei pela história. E é engraçado, eu me encantei pela história até a oitava série, mas quando chegou no ensino médio a disciplina que eu mais gostava era geografia. Eu amava geografia. Tanto é que eu pensei em prestar vestibular pra geografia. Não sei o que acontece, acho que é por causa do professor também que novamente tem a influência de um outro professor. E de uma professora de literatura, que ela chamava Luci, eu tive aula com ela do primeiro ao terceiro ano do ensino médio e eu acho que ela foi a grande responsável por eu querer ser professora, de uma maneira mais séria. Porque eu gostava muito dela. Nossa, eu ia pras aulas dela... eu ia até pro reforço, eu nem precisava ir, mas eu ia, porque eu achava o máximo como ela contava... eu gostava muito de Machado de Assis por conta da minha mãe que gostava, por isso eu lia, mas ela (a professora) contava Machado de Assis de um jeito que eu ficava encantada e eu sempre li muito em casa. Minha mãe sempre leu e eu meio que peguei isso dela. Mas esses três anos acho que eu me superei na leitura, até no grau de dificuldade de ler algumas coisas. Foi um período bem marcante.

E – Você falou que você começou a ter algumas...

Professor C – Ai, preciso falar uma coisa da minha adolescência que eu lembrei...

E – Fala.

Professor C – preciso falar uma coisa super importante que isso é presente na minha vida até hoje [risos]. Na minha adolescência, quando eu tinha uns quatorze anos eu me encantei com uma banda em específico – os “Paralamas do Sucesso” – me encantei. Daí eu fui do fã clube, tinha carteirinha, ia em todos os shows, fazia meu pai me levar. Meu pai acho que não agüentava mais, já sabia décor as músicas. E eu me encantei de uma tal forma que até hoje eu gosto muito e eles tem praticamente a minha idade de banda, porque foram formados em 1982, tem 26 anos de banda e eu tenho 26 anos, mas eu gosto muito. Foi uma coisa muito marcante. Eu lembro que o meu envolvimento com a música, quando eu comecei a aprender tocar violão, eu queria tocar “Paralamas”, não era qualquer música, era “Paralamas”. Então, tinha a banda da escola e a gente dizia “vamos tocar Paralamas” e todo mundo falava “ah, mas a Professora C vai querer tocar Paralamas”, era uma coisa forte que as minhas amigas começaram a escutar, porque eu escutava “Paralamas”, sabe, essa coisa que você contamina as pessoas. E até hoje tem gente que me encontra e fala “nossa, lembra que você gostava daquela banda”.

E – Isso até vai entrar no que eu ia falar antes. Você era representante de sala, tudo... então, acho que esse aspecto da liderança pra você em relação...

Professor C – Ah, acho que eu sempre fui meio líder, né, de algum jeito ou de outro. Fui parte do grêmio da escola, eu fui representante de classe, fui representante da coordenação, já fui representante dos voluntariados, no grupo jovem da igreja eu era representante, eu que organizava os ensaios da banda que a gente tocava. Eu sempre fui meio líder, não sei líder, mas era eu quem organizava. Eu sempre fui muito democrática pra muitas coisas, mas eu era a pessoa que organizava, que ligava, que combinava. Mas é engraçado, porque os meus pais acho que eles cansavam, porque em casa vivia entrando e saindo gente. Tudo era em casa.

“vamos fazer trabalho? vamos lá em casa”, porque em casa não tinha ninguém, meus pais trabalhavam fora e na casa dos outros as vezes era um problema e meus pais não se importavam também. Lógico que deixavam um rol de recomendações, aí se eles chegassem e tivesse um tapete dobrado de maneira errada, mas...

E – Você disse que começou a ter um interesse maior pela parte esportiva. O que gerou esse interesse em você?

Professor C – Ai, não sei. Acho que foi uma decorrência natural, eu sempre gostei muito. Que nem, eu falei das brincadeiras da infância, era uma coisa que era muito forte em mim. Brincar, se movimentar. Eu não conseguia, eu sempre fui muito agitada, eu precisava ter um gasto de energia, acho que eu deixava meus pais loucos se eu não tivesse. Por conta disso eu sempre me interessei por atividades físicas. Quando eu era pequena eu fiz natação, fiz balé, judô... daí, quando eu comecei na escola eu gostava muito de jogar futebol e os meus primos na chácara também, então, a gente jogava de final de semana. Daí, eu entrei na escolinha de futebol. Daí, eu comecei a gostar do atletismo, porque quando eu iniciei na escola eu comecei a fazer atletismo. Daí, eu fui fazer caratê, porque uma amiga minha fazia e me convidou e eu achei super legal. E eu gostava de todas essas práticas. A única coisa que eu nunca tive muito contato foi com dança. Fiz balé quando era bem pequena, mas eu não gostava, mas o resto das modalidades de certa forma eu fiz. Na escola era assim, a partir da sétima série a gente ia na escola de manhã e a tarde cada dia tinha uma modalidade e você podia ir em todas. Então, de segunda era vôlei, de terça era basquete... eu ia em todas, cada dia eu ia lá e jogava uma coisa. Sempre tive contato com o esporte, mas os que eu me aprofundei mais foram o caratê, que eu fiz por um bom tempo e o futebol.

E – Você disse que passou pela sua cabeça em fazer geografia...

Professor C – Na minha cabeça passaram várias coisas na verdade. Quando eu comecei a ter contato ensino médio eu pensei em fazer geografia, porque era a disciplina que ia melhor. Eu gostava muito! Tanto da parte física da geografia (de erosão, dos choques das placas tectônicas, do que é paisagem natural, paisagem urbana) quanto da geopolítica, que era uma parte que eu gostava muito. Lia muito.

Meu pai assinava uma revista que falava sobre isso e eu achava super legal entender como é que funcionam as relações. Daí, eu prestei vestibular pra treineiro como geografia, porque naquela época ainda podia escolher o que você queria prestar como treineiro (não só exatas, humanas e biológicas). Prestei como geografia. Daí, eu comecei a ter um interesse pela Educação Física, mas eu gostava muito de letras, por causa da literatura, mas era ainda aquela questão de você gostar, eu não sabia ainda muito bem o que eu queria. Daí, no terceiro ano começou a ter na escola orientações vocacionais. Então, a escola levava você para conhecer o que o professor de Educação Física faz, o que o fisioterapeuta faz... e eu lembro que eu fui ver o que o fisioterapeuta fazia e eu não gostei do que fazia.. porque em casa eles falavam “ah, faz fisioterapia, faz isso, faz aquilo”, mas ninguém falava, na verdade, pra você fazer nada, tinha um monte de opção no ar. Daí, eu fui conhecer o departamento de geografia, que eu gostei bastante. Achei super interessante o que eles faziam lá. Daí, fui conhecer letras e fui conhecer a Educação Física. Quando eu conheci a Educação Física, eu conheci a Educação Física da UNIMEP, que é um lugar que tem tudo. Eu falei “é a Educação Física que eu quero, que eu gosto”, mas o que acho que eu queria mesmo era ser professora. Tanto é que essas carreiras que mais me chamavam a atenção tinham a ver com a escola. Mas eu fiquei bem em dúvida entre a geografia e a Educação Física. Letras eu descartei, porque era mais um ‘hobby”, eu não precisava fazer letras pras continuar a gostar de ler, vamos assim dizer. Daí, quando eu entrei aqui na Educação Física tinha um curso de geografia aqui.

E – Você disse que seus pais falavam “faz isso, faz aquilo”. Seus pais tiveram alguma influência em relação a sua escolha profissional?

Professor C – Não. Eles gostavam que eu fosse nessas coisas da escola. Quando tinha essas orientações meus pais gostavam que eu fosse. Num dia ia pra três lugares ver física, medicina e fisioterapia, aí eles diziam “ah, vai em um pelo menos”, eles sempre queriam que eu fosse, porque assim aumentava a chance de eu poder escolher alguma coisa que eu me identificasse mais. A única coisa que eles me recomendavam era isso, mas eles nunca falaram assim “faz isso ou faz aquilo”. Tanto é que quando eu falei que eu ia fazer Educação Física eles me apoiaram. Meu

pai me levava pra fazer matricula e pra cancelar matricula, porque eu passei em vários lugares.

E – E aí, então, você entrou pra faculdade. Já passou um pouco da juventude e começou a fase adulta. Que importância isso teve na sua vida? Como é que foi essa entrada pra universidade? E o que isso afetou em todas as suas relações com a família, religião e escola?

Professor C – Era uma coisa que eu queria muito. Da minha adolescência pra minha juventude, vamos assim dizer, a minha família passou por problemas muito sérios de ordem financeira. Então, meu pai perdeu o emprego, minha mãe que sustentava, a gente quase perdeu a bolsa, porque era do comércio. A gente teve que fazer uns altos esquemas. Meus avôs ficaram doentes. Então, foi uma série de coisas juntas. Daí, a gente começou a ter essa idéia de ter o comércio próprio, mas pra ter o comércio próprio a gente precisava trabalhar. Então, a minha irmã e eu começamos a trabalhar e acabamos adquirindo muitas responsabilidades até mesmo antes do prazo, porque o estudo virou mais sério, as práticas de esportes mais sério. Porque virou um momento de lazer, porque a gente tinha que trabalhar depois e eu trabalhava como garçonzete, às vezes fazia faxina... porque era a hora da família trabalhar pra conseguir melhorar a situação, foi um momento muito delicado. Então, passar na faculdade era uma grande realização tanto pra mim quanto pra minha família, porque meio que culminava com todo o esforço desse período. Porque, eu queria passar na faculdade, era o que eu falava “quero ir pra universidade, quero ir pra universidade”, não sei de onde veio isso, mas eu sempre quis. Se perguntar quando que eu coloquei isso na minha cabeça eu não sei responder, mas era uma coisa que... não sei, talvez escola particular também fale o tempo todo nisso “passar no vestibular, universidade”, orientação vocacional... você querendo ou não você visualiza um futuro nisso e era o que eu queria. Daí no meu terceiro ano eu fiquei na lista de espera e eu não passei. Nossa, foi muito frustrante. Pra mim foi muito decepcionante, porque minhas amigas passaram direto (essas minhas amigas que eu já tinha comentado). Ai foi muito angustiante. Eu sei que eu virei um palito no cursinho, porque eu não fazia outra coisa a não ser trabalhar e estudar, fiquei doente. Estudava “reto e direto” com o esforço de ganhar todo tempo possível pra que desse certo. Daí, no meio do ano eu passei no vestibular de

Londrina, daí no final do ano eu passei na UNESP, na UNICAMP e fiquei na lista de espera da USP, mas nem cheguei a registrar interesse, porque não era o que eu queria. Daí, fiz a minha matrícula na UEL, porque era a que saía antes de tudo e acabei escolhendo depois a UNESP mesmo. Mas foi um momento muito importante, bem significativo pra muitas coisas, porque daí, a minha vida mudou totalmente. A partir do momento que eu passei na universidade a minha vida mudou totalmente. Eu fui morar fora de casa, sozinha numa kit-net... querendo ou não o fato de morar sozinha não era um problema, porque até então a gente já cozinhava, já lavava, porque meus pais trabalhavam o dia inteiro e isso já era de praxe em casa. Mas me tirou o peso de ter uma tarefa cumprida, que era uma coisa que eu queria muito, mas ao mesmo tempo no meu primeiro ano foi muito complicado, porque eu era uma mão de obra a menos pros meus pais. Então, eu lembro que eu ia embora todo final de semana pra continuar trabalhando, porque ainda tava se fortalecendo. Hoje em dia a gente não precisa mais trabalhar, mas naquela época era importante. Eu lembro que eu ficava aqui e qualquer brecha que dava eu ia pra casa, pra Piracicaba, pra poder ajudar. E assim, sempre fazendo alguma coisa aqui, pra ganhar um dinheiro pra poder me manter aqui, era muito importante isso também. Porque, não era uma coisa de graça, tem que ter um retorno.

E – Pelo jeito a universidade mudou um pouco a sua rotina, o seu jeito de ver algumas coisas na sua vida. Mudou o que?

Professor C – Mudou várias coisas. Por exemplo, eu tinha uma ânsia muito grande de entrar pra universidade e no meu primeiro ano eu me frustrei muito. Porque era muito fácil, parece que eu tinha estudado tanta coisa difícil e eu cheguei aqui e era tudo fácil. Daí, eu achava meio ridículas as disciplinas que eu tive no primeiro ano. Eu ficava me perguntando “porque eu tenho que fazer massagem?”, eu não conseguia entender. É verdade, eu não conseguia entender, porque eu estava fazendo aquilo. Hoje eu consigo entender de uma forma melhor, mas ainda considero que em muitos momentos as disciplinas são relapsas no primeiro ano. E porque você estuda tanto. Você tem um sistema de educação que “tira até a sua alma” pra você passar no vestibular e quando você passa, você ganha um estigma de “curso coxa”. Eu tinha essa sensação no meu primeiro ano. Ao mesmo tempo que mudou muito a minha rotina eu comecei a me encher de outras coisas (a

participar de um monte de projetos) pra que suprisse essa minha necessidade de saber mais que eu vinha desenvolvendo. Mudou a rotina de casa, eu morava sozinha, tinha outros horários, mudou o círculo de amigos, porque não eram mais os mesmos amigos. Eram os amigos que você passou a conhecer aqui, que faziam parte da sua rotina na universidade. Foi a época em que eu fiz trabalhos: desde o primeiro ano no projeto de futsal até o quarto ano; trabalhei com vários professores no meu primeiro ano (fiz extensão de anatomia, projeto relacionado ao corpo com o Romualdo de sociologia), com várias coisas diferentes, porque a minha idéia era não deixar muitas coisas vagas, porque eu achava que tava muito fácil.

E – Esse anseio por “preencher vagas” e adquirir conhecimento, que espécie de profissional se formou a Professor C?

Professor C – Ai, não sei. Acho que uma profissional que sempre tá em busca de algo a mais. As vezes eu não me contento com algumas coisas. O que por um lado é bom, porque to sempre procurando conhecer mais, a melhorar, dar conta de coisas que eu não julgo... mas que por outro lado é extremamente cansativo, porque eu me cobro muito. Me tornei uma pessoa extremamente assim... não precisa ninguém me cobrar, eu já me cobro o suficiente. Eu saio de uma aula que eu acabei de dar, eu me crucifico se for o caso, porque eu vi que eu não fiz da forma como eu deveria ter feito. Aí eu já anoto, já escrevo, já tento melhorar pra aula seguinte e isso vira um... e as vezes você não tá bem o suficiente pra dar a melhor aula do mundo. Isso eu me cobro tanto pra dar aula quanto pra estudar. Se tem algum item da minha agenda que naquele dia eu não consegui cumprir eu já penso “nossa, eu já não sou mais capaz de fazer. Antes eu conseguia, agora não consigo mais”, uma coisa meio neurótica até [risos]. Às vezes me preocupa muito essa questão de ao mesmo tempo que eu fiquei uma pessoa muito esforçada para algumas coisas (eu digo que sou esforçada, não considero isso nem inteligência, mas eu me esforço) ele tem o seu lado positivo e seu lado negativo. Eu me tornei uma profissional que posso chamar de um bom profissional. Eu tive uma formação muito boa do ponto de vista da universidade mesmo (tanto de casa quanto da escola), mas eu vejo que eu tenho um compromisso com essa profissão que eu escolhi. Por isso que eu digo que eu acho que eu sou uma boa profissional.

E – Falando em profissional a gente começou a falar, falar, falar e você comentou que deu aula e tal. Como é que foi esse processo de começar a dar aulas? Como é que foi essa entrada pro mercado de trabalho? Essa nova fase, porque você saiu da fase de estudante pra fase de profissional. Como é que foi essa...

Professor C – Dar aula era uma coisa que já tá em mim. Eu dei aula de violão na adolescência pra um grupo de amigos, dava aula no projeto de voluntariado para as crianças (dava aula de várias coisas que eram propostas no projeto, por exemplo: pintura, leitura, desenho, dobradura...), e eu comecei com esse negócio de dar aulas, de maneira mais formal, com o projeto de futsal, que na verdade foi... assim eu gostei muito da experiência de dar aula de futsal, eu nunca tinha feito isso e achei muito legal. No projeto a gente tinha cinquenta e cinco alunas da comunidade, elas tinham de nove a dezesseis anos. Eu continuei o projeto com muitas dessas alunas por quatro anos. Tanto é que no meu ultimo ano o projeto tinha trinta alunas, não mais o número inicial, mas essas trinta faziam parte das cinquenta e cinco que tinham começado. Foi onde eu melhorei muitas coisas, foi onde eu entendi, onde eu já tinha parte da formação. No meu segundo ano eu passei a fazer parte de um projeto na escola, numa escola de Limeira, onde já tinha que dar atividades, dar aula, comecei a ter contato com o que era plano de ensino. Daí, na prática de ensino, dentro do curso da universidade também já tinha essa experiência. Mas assim, experiências profissionais eu tive de aulas eventuais que eu dava nas escolas públicas e daí quando eu me efetivei no Estado como professora através do concurso e eu passei a dar aulas. Mas o que você perguntou mesmo, além disso? Porque eu comecei a falar de dar aula...

E – Como é que foi esse processo de sair desta fase de estudante pra se tornar uma profissional?

Professor C – Acho que já foi meio no decorrer, eu já fui me embutindo dessa passagem. Eu lembro que eu levei os estágios muito a sério. Era muito sério dar aula na extensão. Era muito sério ir para Limeira, para mim. Aos poucos eu acho que eu fui fazendo essa passagem de aluno pra professor. Quando eu me efetivei tinham algumas coisas que já era tranquilas pra mim e outras não. Eu não tinha aquele conhecimento da prática, do saber da prática que é necessário, mas tinham

algumas coisas que eram tranqüilas, por exemplo, a comunicação, a verbalização do conteúdo. Porque eu já tinha tido isso anteriormente. Talvez eu não tivesse total domínio dos alunos em alguns momentos. A relação com os outros professores, porque eu não permanecia no local que os mesmos professores o tempo todo. Quando eu ia pra Limeira eu ficava pouco tempo com os professores, no projeto de extensão não tinham outros professores, sala de professores, coordenação, direção. Nesse momento da efetivação, eu acho que eu tive outros olhares pra questão do ensino, que são as trocas de relações entre professores, direção. Não vejo nem como uma dificuldade da passagem de aluno pra professora, mas eu vejo uma dificuldade de entender outros elementos do ser professora.

E – O que você acha que mudou mais em relação a “Professor C estudante” e a “Professor C profissional”?

Professor C – Ai muda o entendimento de mundo que você tem, porque, até então, você é aluno, você tá em processo de formação inicial que muitas vezes você não vê relação com o que você vai fazer com aquilo que você está aprendendo. Muda o entendimento do que você vai fazer... porque, quando você tem o contato maior com o efetivo exercício daquilo que você foi formado, você passa a re-significar esses conteúdos. Você pensa “poxa, quando eu tive aquela disciplina eu nem imaginei que eu poderia usar dessa forma” você passa a ver... e outra, tem toda uma trajetória de aluna. Então, você passa a olhar pra trás e pensar “poxa, aquela dificuldade que eu tinha talvez fosse uma dificuldade que não souberam me explicar ou que eu não valorizei a forma como o professor queria me passar”, você começa a enxergar o outro lado da moeda. Acho que é um pouco isso.

E – Agora, mais uma curiosidade minha, pelo o que eu já te conheço. Me parece que as suas aspirações não terminam no seu local de trabalho atual, como professora. Me parece ter outras aspirações seja no mestrado ou doutorado. O que você tem por aspirações como professora, como profissional?

Professor C – Ai desde que eu entrei na universidade a carreira acadêmica é uma coisa que me fascina. Eu sempre estive envolvida com projetos de pesquisa. Fiz o trabalho de conclusão de curso com muito afinco. Daí, já passei no mestrado, fiz o

mestrado. Daí, eu já quis fazer o doutorado. Trabalhar com pesquisa é uma coisa que me deixa feliz, mas a escola é um universo que me deixa muito feliz também. Então, eu acho que quando eu estudo formação de professores eu sou uma pessoa privilegiada, porque eu consigo juntar algumas coisas que me deixam a vontade: que é o espaço escolar e a idéia da pesquisa mais sistematizada. Mas o ensino superior sempre fascinou muito e o fato de querer ser uma professora universitária, de estar atualmente na posição de uma professora universitária, mas querer galgar um espaço de efetivação, uma consolidação é uma coisa que pra mim é muito forte e muito cara. Eu abro mão das coisas pra conseguir isso. Já abri mão e já fiz opções por isso. É uma grande aspiração.

E – Essa é uma questão que fugiu um pouco da história de vida, porque é uma coisa que eu perguntei em relação ao seu futuro. Que era mais assim uma curiosidade.

Professor C – Mas não deixa de ter uma relação no sentido que são as escolhas que eu estou fazendo nesse momento que talvez me encaminhe pra esse...

E – É, mas eu realmente agora fugi um pouco do assunto, porque eu queria saber o que você pensava em relação ao futuro. De você querer fazer o mestrado e o doutorado. Mas o que vai me interessar agora, no momento, é em relação ao que você está fazendo hoje na escola. Me fale um pouco sobre a sua rotina na escola que você atua agora?

Professor C – Na escola é assim, eu tenho condições de trabalho privilegiadas, eu tenho materiais disponíveis, turmas não muito grandes (a maior quantidade de alunos que eu tenho numa turma são vinte e oito), são turmas tranquilas, o espaço de trabalho é adequado (aliás, vários espaços de trabalho). É uma rotina muito diferente da do Estado, que eu já vivenciei e é muito diferente. E o que é bacana é que tanto no Estado quanto no particular eu sempre trabalhei com as mesmas séries, que são a terceira e quarta séries.

E – Isso foi uma escolha sua, em relação a faixa etária ou não?!

Professor C – No Estado eu me efetivei nessa escola que era de primeira a quarta séries e quando eu fui fazer opção por aula o outro professor de Educação Física tinha pegado primeiras e segundas séries. Então, me restou terceiras e quartas. E quando eu fui contratado pro colégio eles me deram as mesmas turmas, mas foi uma coincidência, que de certa forma foi boa, no sentido de já ter contato com a faixa etária, mas as condições são muito diferentes. No início eu tive dificuldade de fazer essa passagem, porque coisas que os meus alunos do Estado faziam com muita facilidade, os alunos do colégio particular não tinham tanta facilidade. E coisas que os meus alunos do Estado não conseguiam entender e não entregavam, os alunos de hoje entregam na maior facilidade. Pensam, planejam, estruturam, organizam. Totalmente diferente por conta do contexto que eles vivem que é muito distinto, muito diferente. Voltando a rotina do colégio. Atualmente eu vou duas vezes a escola por semana, porque eu tenho dez aulas. Eu fico de terça-feira, praticamente o dia todo, tenho sete aulas, mais o encontro com a coordenação e a reunião pedagógica no fim do dia. E na quinta-feira eu tenho três aulas no período da manhã, as três primeiras aulas. Meu contato com a escola é bem menor do que eu tinha anteriormente, porque eu vou apenas dois dias da semana na escola. Mas eu me envolvo bastante também no colégio. A gente organiza atividades, eu faço parte da comissão do meio ambiente, sou representante junto a APM, querendo ou não eu acabo indo algumas vezes... daí, tem também um encontro de adolescentes que nós vamos promover, já começamos, mas ele vai ocorrer ao longo do ano, que eu também faço parte da comissão. Tem um congresso que o colégio está organizando de educação agora pro segundo semestre que eu também estou envolvida. Com as aulas eu tenho uma rotina de dois dias na semana, mas com as outras atividades eu transito um pouco, porque depende de quando elas vão acontecer. Eu tenho uma relação muito boa com as minhas coordenadoras, que são muitas, porque eu trabalho com quartos e quintos anos. Os quartos anos fazem parte da coordenação de educação infantil até o fundamental do ciclo hum, são três coordenadoras aí. O quinto ano faz parte do fundamental dois, são mais três coordenadoras. Então, eu tenho seis coordenadoras e às vezes é muito complicado lidar com tudo isso, porque eu fico com anos de transição, que as vezes não faz nem parte daqui e nem dali. Os meus alunos estudam em um local e eu tenho que levá-los pra fazer aula em outro, da um “chilique” aí no meio desse caminho, mas eu acho interessante. Eu vejo que está sendo um grande aprendizado pra mim

também. Como que as coisas acontecem dentro do colégio, como o colégio funciona, como ele é organizado. A organização do colégio nem se compara, a idéia de gestão do que eu trabalhava do que é agora é muito diferente. É uma boa rotina, bem pragmática.

E – Isso na parte estrutural e no seu relacionamento com os seus alunos em si?

Professor C – Eu vejo como um relacionamento muito produtivo, no sentido de que eu consigo estabelecer objetivos e alcançar esses objetivos. Do ponto de vista do ensino aprendizagem eu vejo como um bom relacionamento, porque eu tenho o alcance das metas que eu propus e vejo que eu tenho um trabalho com eles que possibilita isso, no sentido de que é uma relação harmoniosa. Não é uma relação estressante em que eles me irritam o tempo todo e eu tenho que chamar a atenção. Isso acontece, porque faz parte da aula e eles são crianças e muitas vezes eles vão se manifestar de jeitos diferentes, mas eu procuro entender os limites da faixa e prestar atenção pra que eu não seja tão taxativa de “oh, você está fazendo muito barulho!”, porque as vezes é o momento deles fazerem barulho mesmo. A gente tem um relacionamento bom, eu considero bom.

E – E pra fechar, de uma forma geral, agora que a gente já passou pela infância, adolescência, juventude, pela fase adulta e agora que você chegou na sua fase profissional. Como é a sua relação com a sua família, com a escola e com a religião?

Professor C – É uma relação mais independente. Eu vejo hoje que eu tenho uma relação mais independente do que eu tinha antes, lógico que é devido ao amadurecimento. Meu envolvimento com a religião ele continua, mas não da mesma maneira que era antes. Antes eu era envolvida com o grupo jovem, hoje em dia eu não me envolvo mais com relação a isso, mas eu participo de projetos que tem como fundamentação alguns pressupostos da religião que eu sigo. Nisso eu me mantive, mas talvez não de uma forma tão enfática. A minha família, por sua vez, devido a rotina de trabalho que ela passou a ter também se distanciou um pouco disso. Não que a gente não siga, mas antes se os meus pais freqüentavam essas reuniões, hoje eles também não freqüentam. Vão a missa, mas diminuíram o rol de

atividades que se tinha em relação a religião. Com a minha família eu continuo tendo um trato muito bom. O distanciamento dos primos continuou, cada um seguiu sua vida, moram em outras cidades. O contato maior é com os pais, com a irmã, com os avôs. Continuo morando em outra cidade que não a dos meus pais, mas a gente tem um bom convívio, um bom contato. É uma relação de parceria em muitos momentos, porque tem muitos momentos a partir de quando eu comecei a trabalhar eu passei a ajudar na verba de casa em muitos momentos, principalmente, até a minha irmã se formar. Na verdade continuo ajudando até hoje. Eu vejo que com os amigos eu mantenho alguns amigos da época da escola, mantenho outros que são da faculdade. Mudam-se as relações, mas eu acho que a essência permanece. Da partilha, dos valores que foram construídos. Faz parte essa mudança. É até natural que se tenha essa mudança. Eu sempre vi a escola como um espaço bom, porque para mim era um espaço de convivência muito bom. E quando eu comecei a trabalhar na escola mudaram muitas coisas no sentido de... houve um momento de decepção “ai, que lugar horrível”, mas houve momento de superação ali, na fase que eu me encontro já. Mas a minha relação com a escola eu sempre a vejo mais como positiva do que negativa.